

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITE MOHAMED KHEIDER – BISKRA



FACULTE DES LANGUES ET DES LETTRES

DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES

FILIERE DE FRANÇAIS

Systeme L.M.D

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme

De Master

Option : FLE, didactiques des langues-cultures

**Le rôle du compte-rendu d'expression écrite dans
l'amélioration du savoir-écrire en FLE**

Cas de la 2^{ème} A S, lycée Docteur Saadane -Biskra

Encadré par :

M. BENAÏSSA LAZHARSALHI M^{ed} Yacine

Présenté par :

Promotion :juin 2013

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait vu le jour sans les gens qui m'entourent et qui m'ont encouragée à le mener à son terme.

Mes premiers remerciements, les plus vifs, vont à mon directeur de recherche, M. BENAÏSSA LAZHAR, qui est le premier à m'apprendre la rigueur de la recherche scientifique et les principes de la méthode expérimentale. Son soutien et ses encouragements ne m'ont jamais fait défaut. Plus qu'un encadrant, j'ai trouvé en lui un ami, qui m'a tant aidée, aussi bien sur le plan du travail que sur le plan humain. Qu'il trouve exprimées ici ma profonde gratitude et ma reconnaissance.

Mes remerciements vont également à M^{me}. Kheirreddine (enseignante au lycée), qui a bien voulu consacrer des séances de ses cours à la passation de mon expérimentation. Je remercie aussi les élèves du lycée Docteur Saadane qui ont participé à cette expérimentation.

Comme je remercie également les membres du jury pour l'honneur qu'ils me font en participant à ma soutenance.

Que soient, enfin, remerciées toutes les personnes que ne trouvent pas leur nom sur cette page, mais qui ont aidé et concouru à la réalisation de ce mémoire.

Dédicace

A mes parents qui m'ont tant donné et ne cessent de m'aimer

*A mes sœurs : Fakhira Sihem et mon frère Tarek et leurs
adorables enfants*

A mes amis :

*Ramzy, Laarbi, Walid Salah, Plesse, Fakhria Abla
Chérif Doudy, et Amine avec toute leur affection sur moi*

A tous ceux qui m'aiment

Mohammed Yacine Salhi

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	9
-----------------------------------	----------

I) PREMIER CHAPITRE :

LES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE D'ECRITURE

INTRODUCTION.....	4
--------------------------	----------

1. CONCEPTION DE L'ECRIT DANS LES DIFFERENTS

METHODES.....	4
----------------------	----------

1.1. La méthode traditionnelle.....	15
-------------------------------------	----

1.2. La méthode directe.....	16
------------------------------	----

1.3. La méthode audio orale (M.A.O).....	16
--	----

1.4. La Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle(SGAV).....	17
---	----

1.5. La méthode communicative.....	18
------------------------------------	----

2. AUTOUR DE L'ACTE D'ECRITURE.....	20
--	-----------

2.1. Définition de l'acte d'écriture.....	20
---	----

2.2. La situation de communication écrite.....	22
--	----

2.3. Les modèles d'écriture.....	23
----------------------------------	----

2.4. Le modèle psycho-cognitif de Hayes et Flower.....	24
--	----

2.5. Le processus révisionnel.....	27
------------------------------------	----

CONCLUSION.....	28
------------------------	-----------

II) DEUXIEME CHAPITRE :

LE COMPTE-RENDU DE L'EXPRESSION ECRITE

INTRODUCTION.....	31
--------------------------	-----------

1. L'ECRITURE DANS LA PEDAGOGIE DE PROJET.....	31
---	-----------

1.1. Définition.....	31
----------------------	----

1.2.	La compétence de production écrite.....	33
1.3.	L'évaluation de l'expression écrite.....	35
2.	LA CONCEPTION DU COMPTE RENDU DE L'EXPRESSION ECRITE	
	(C.R).....	36
2.1.	La réécriture : une pratique à mettre en valeur dans l'enseignement.....	38
2.2.	Le C.R d'expression écrite : une évaluation formative/formatrice.....	41
2.3.	Le C.R d'expression écrite : un dispositif interactif d'apprentissage.....	42
3.	L'UTILITE DIDACTIQUE DE C.R D'EXPRESSION ECRITE.....	43
3.1.	L'utilité Pour l'enseignant.....	43
3.2.	L'utilité Pour l'apprenant.....	44
4.	LES OUTILS DE MISES EN ŒUVRE DU C.R D'EXPRESSION	
	ECRITE.....	44
4.1.	Les procédés de réécriture.....	45
4.2.	La correction stratégique de l'erreur écrite.....	47
	CONCLUSION.....	47
 III) TROISIEME CHAPITRE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES		
DONNEES		
	INTRODUCTION.....	50
1.	LA METHODOLOGIE.....	51
2.	CIRCONSTANCE DE L'EXPERIMENTATION.....	51
2.1.	Le lieu.....	51
2.2.	Les participants.....	51
3.	LA DEMARCHE SUIVIE.....	52
3.1.	L'observation de la classe.....	52

3.2. Le déroulement de l'expérience	55
3.3. Instrument de collecte de données.....	57
3.4. Collecte des données.....	59
4. LES RESULTATS.....	59
4.1. Résultats quantitatifs	59
4.2. Résultats qualitatifs.....	64
4.3. L'interprétation des résultats.....	68
CONCLUSION	69
CONCLUSION GENERALE.....	70
REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE.....	73
ANNEXE.....	77

INTRODUCTION GENERALE

Les recherches sur la didactique de l' "écriture" dans le domaine scolaire ont été toujours focalisées plus sur le produit final de la production que sur le processus autrement dit les différentes étapes conduisant la construction de savoirs permettant une production écrite consciente et personnelle.

En Algérie, dans le cadre de la nouvelle réforme de 2004, l'enseignement des langues au cycle secondaire est inscrit dans la pédagogie du projet, dans laquelle les apprentissages sont organisés en termes de séquences rassemblant chacune des activités dont les contenus sont différents mais l'objectif est le même et qui convergent vers une production écrite.

C'est pour cette raison que nous tenterons d'illustrer dans le présent travail, qui s'inscrit dans la didactique de l'écrit, les procédures et processus qui pourrait s'émerger dans de telles activités rédactionnelles selon une orientation sociocognitive chez les apprenants du troisième cycle de l'école algérienne. Nous visons précisément la pratique de "correction de l'écrit" effectuée dans la séance de « *compte-rendu de l'expression écrite* », édicté par les nouvelles réformes, mais souvent négligée par les enseignants pour des différentes raisons : des classes chargées d'effectif, les pratiques enseignantes sont toujours ancrées en la méthode traditionnelle...etc.

Notre travail s'inspire essentiellement des recherches en didactique de l'écrit qui s'intéresse aujourd'hui à l'analyse du *processus révisionnel* qui met l'accent sur la nécessité de la lecture –évaluation, la remédiation de la production écrite et qui propose aussi des stratégies permettant au l'apprenant -scripteur de réguler sa production et de réaliser progressivement un texte créatif et significatif.

Notre démarche centrale dans cette recherche est basée, d'une part, sur l'application de cette séance de "compte-rendu d'expression écrite" dans une perspective coopérative constituée au sein de la classe, et en ciblant la

dimension communicative de l'acte d'écriture ; une activité que nous ne la considérons pas seulement une accumulation des connaissances linguistiques et savoir les combiner, mais l'écriture est une habilité qui s'acquière à long terme. Pour améliorer ses capacités en tant que bon scripteur, l'apprenant doit apprendre à réviser/réécrire son propre texte en sachant que l'enseignant n'est pas le seul destinataire du texte. En effet, adresser sa production à autrui, pourrait créer une nouvelle conception de l'écriture chez lui et nouvelle motivation qui pourrait se concrétiser dans un contexte motivant et grâce aux interactions avec ses pairs :

« Les condisciples jouent plusieurs rôles dans l'apprentissage de chacun des membres de la petite communauté de la classe ou du groupe. Ils sont les uns pour les autres des interlocuteurs dans les conversations ou les mises en scène, des coéquipiers dans la réalisation de projets communs, des modèles à suivre pour les élèves moins avancés, des conseillers en cas de difficultés de toutes sortes, des concurrents parfois quand ils comparent leur progrès, mais surtout des partenaires à part entière dans l'entreprise de l'apprentissage de la langue et dans les activités quotidiennes de la classe.»¹

D'autre part, c'est suite aux entretiens que nous avons effectués auprès de quelques enseignants du secondaire, que nous avons rendu compte que la majorité des apprenants rencontrent d'immenses lacunes en expression écrite tant sur le plan linguistique que sur le plan discursif relatif aux différents types de textes abordés. En se référant de ces difficultés rencontrées par nos apprenants que nous nous sommes intéressés à une stratégie souvent considérée comme non bénéfique par les enseignants, le compte – rendu d'expression écrite, qui constitue désormais un moment fort d'apprentissage de l'écrit en abandonnant l'idée rigide d'un programme au profit d'une démarche souple aux besoins immédiat des apprenants.

¹Omar Colombo, « Faraco M., La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques », Lidil, 34, 2006, [En ligne].

Dans cet horizon de recherche, nous nous interrogeons principalement sur: comment les enseignants conçoivent et pratiquent le compte-rendu des productions personnelles de leurs apprenants et comment font pour les rendre conscients de leurs acquisitions sur le plan discursifs et énonciatifs de chaque typologie textuelle étudiée ?

Comme nous nous intéressons à savoir quels sont les outils mis en disposition des apprenants pour les aider lors de la réécriture de leurs textes durant cette séance et en cherchant quelle approche est-elle adoptée par les enseignants : s'agit-il d'une démarche collective ou une démarche individuelle?

A cette problématique, nous proposons les hypothèses suivantes afin d'y apporter des réponses et développer notre réflexion :

- Le compte-rendu d'expression écrite serait un moment privilégié de "rétroaction" bénéfique que ce soit pour l'enseignant comme pour l'apprenant.
- Les grilles de révision et les activités de réécriture aideraient les apprenants au cours du travail scriptural.
- La démarche coopérative motiverait les apprenants.

Notre intérêt s'est porté sur l'enseignement de l'écrit, en raison de notre courte expérience dans le domaine qui a révélé la nécessité de travailler sur cette question, étant donné qu'un bon nombre d'enseignants du lycée travaillent cette activité sans la prendre en considération dans sa totalité, c'est-à-dire en prenant en considération tous les éléments communicatifs et discursifs dans l'évaluation des productions.

Partant du principe didactique qui dit : « *apprendre à écrire c'est aussi apprendre à réviser* », nous avons penché sur ce sujet de recherche, dans le but de déclencher le désir d'écrire chez les apprenants de la 2AS, et créer une atmosphère favorisant. Pour cela, nous allons leur proposer une séance de

correction sous la forme d'un atelier dans lequel ils seront appelés à réviser/réécrire un texte d'un pair à l'aide d'une grille de révision conçu pour le texte argumentatif.

Pour mener à bon escient notre travail de recherche, nous exposerons une littérature relative au domaine de l'écriture et sa correction en se référant à certains pionniers reconnus dans ce champ. Notre travail est réparti en trois chapitres : les deux premiers théoriques et le troisième est "pratique". Dans le premier chapitre nous présenterons un aperçu historique concernant la place des activités d'écriture à travers les méthodes de didactiques des langues. Puis, nous parlerons de l'acte d'écriture et ses modèles psycho - cognitifs et surtout ceux qui mettent l'accent sur le processus révisionnel.

De surcroît, nous consacrerons le deuxième chapitre pour le cadre conceptuel du compte-rendu de l'expression écrite : ses fondements théoriques, son utilité didactique, ainsi que ses outils de mise en œuvre.

Dans le troisième chapitre, voué à notre expérimentation, il sera réservé dans un premier temps à la présentation des circonstances de la démarche, les instruments de mesure et la collecte des données. Dans un second temps, nous élaborons une conclusion générale en incluant un bilan bref de ce qui a été fait dans ce mémoire.

PREMIER CHAPITRE

LES ACTIVITES

D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE

L'ECRITURE EN FLE

INTRODUCTION

L'apprentissage de l'écrit en classe de fle se manifeste par plusieurs activités, on peut le trouver sous forme de réponses à un questionnaire de compréhension, ou sous forme de production de résumé ou de compte – rendu...etc. En effet, l'apprentissage de la langue étrangère est essentiellement guidé par les différentes entrées à l'écrit. Le passage de la lecture – compréhension de l'écrit à l'activité d'écriture est travaillé par plusieurs tâches ayant pour objectif d'outiller l'apprenant par des savoirs et des savoir – faire qu'il devrait réutiliser en production écrite personnelle. C'est pour cette raison qu'il nous semble important dans ce contexte de rappeler certaines méthodologies d'écriture.

1.LA CONCEPTION DE L'ECRIT DANS LES DIFFERENTSMETHODES

Pour situer l'évolution de la didactique de la production écrite, nous proposons tout d'abord d'observer la place que les activités d'écriture ont occupée à travers les différentes méthodologies de langue. Pour cela nous ne retiendrons que cinq méthodologies, à savoir la méthodologie traditionnelle, directe, audio-visuelle, structuro-globale audio-visuelle (SGAV) et communicative car elles sont celles qui ont le plus marqué le domaine de la didactique des langues. Dans ce sens, nous présenterons d'une manière succincte chaque méthodologie puis nous présenterons la place réservée aux activités de production écrite.

Mais avant de s'enfoncer dans la présentation des différentes méthodologies, nous préférons élucider le concept d'activités d'apprentissage en classe de langue qui se caractérise par

« Le choix, le dosage respectif et l'ordonnance de ces différentes activités dans les tâches fournies aux apprenants sont déterminé par la conception que l'on a de la

langue à enseigner et de l'apprentissage, et des méthodologies concrètes dont on peut se réclamer »²

1.1.La Méthode Traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, appelée également méthodologie grammaire-traduction, est la plus vieille des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Née à la fin du XVIème siècle et initialement utilisée dans l'enseignement des langues dites "mortes" tels le grec, le latin, elle a pris sa place dans l'enseignement des langues modernes jusqu'au milieu du XXème siècle.

L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) où l'apprenant applique les règles de grammaire qui lui a été enseigné de manière explicite en sa langue maternelle. La langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale. Avec la méthodologie traditionnelle, l'oral est relayé au second plan et la priorité est accordée à l'écriture. Cependant, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite puisque:

- *« Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions.*
- *Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur*
- *Ces exercices ne créent aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite, la production écrite est artificielle et faite de stéréotypes. »³*

La méthodologie grammaire-traduction ne donne donc lieu à aucune réelle compétence tant pour l'écrit que pour l'oral. Par contre, elle est une

²Boyer, Henri et al, *Nouvelle introduction à la didactique des langues étrangères*, Paris, Clé International, 1990, p.165

³Cornaïre, C et Raymond, P.M, *La production écrite*, Paris, Clé International, 1999, pp.4-5

méthodologie propice « à former de bons traducteurs de textes littéraires et non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible. »⁴

1.2. La Méthode Directe

Selon Puren, cette méthodologie est considérée comme « *la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE [langues vivantes étrangères]* »⁵ du fait qu'elle tient compte de la motivation de l'apprenant, qu'elle adopte les activités aux intérêts, aux besoins et aux capacités des apprenants à l'aide d'une progression allant du simple au complexe, elle s'appuie sur un enseignement de la langue étrangère pratiquant l'oral en évitant l'usage de la langue maternelle et en insistant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication : Son but est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer. Mais dans cet objectif, l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation sans le moindre recours à l'écrit, en d'autres termes le but ultime est de « *faire parler la langue et non parler de la langue* »⁶

Ainsi, dans la méthodologie directe, l'activité d'écriture est placée au second plan, elle n'est pas considérée comme un système autonome de communication mais comme « *une activité subordonnée à l'oral permettant de transcrire ce que l'apprenant sait employer oralement (dictée)* »⁷.

1.3. La Méthode Audio-Orale (M.A.O)

Développée au cours de la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis, la méthodologie audio-orale repose sur le béhaviorisme et le structuralisme

⁴ Cornaire, C et Raymond, P.M, *ibid.* p.5

⁵ Puren, C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, édition : Nathan-CLE international, 1988, p.43

⁶ Martinez, Pierre. *La didactique des langues étrangères*, Paris, Que sais-je, 4^{ème} édition, 2004, p.52

⁷ Germain, Claude. *Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 Ans d'Histoire*, Paris, Clé International, 1993. P.128

linguistique. C'est-à-dire que l'apprentissage d'une langue consiste en «*l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes.* »⁸ Il est question du réflexe conditionné: Stimulus-Réponse-Renforcement.

La place importante occupée par cette méthodologie dans l'histoire de la didactique des langues, est dû généralement à une «*prétention exubérante à tout expliquer de manière parfaitement systématique* »⁹ en faisant un recours excessif aux exercices structuraux qui «*conduisent à un modèle reproductible et assimilable par l'apprenant* »¹⁰ Son objectif général étant la communication en langue cible «*les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours.* »¹¹

Cependant, comme dans la méthodologie directe, dans la M.A.O. aussi, l'écrit prend sa place au second plan et l'oral reste prioritaire. Dans cette perspective les activités d'écriture sont de petit nombre se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution dans lesquels le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique. Donc il n'est toujours pas question d'un véritable apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite favorisant l'autonomie à l'écrit.

1.4. La Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV)

Elaborée au début des années 50 à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb par Peter Guberina, la méthodologie SGAV se donne pour objectif l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tous les

⁸ Cornaire, C et Reymond, P, op cit. p.5

⁹ Gaouch, D. *théories d'apprentissage et acquisition des langues* in Boyer, Henri et al, op cite, p.157

¹⁰ Martinez, P. op cit p.56

¹¹ Puren, C, op cit , p.207

jours. Pour cette méthodologie, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale

«L'épithète global, parce que cet apprentissage suppose la coexistence simultanée et interactionnelle de tous les facteurs verbaux et non verbaux, individuels et sociaux... lesquels mobilisent l'activité conjointe tous les sens et plus particulièrement la vue et l'ouï, d'où l'épithète audio et visuel »¹²

En effet, à partir d'un dialogue enregistré et d'un film fixe où se déroulent des images situationnelles en rapport avec l'enregistrement, l'apprenant est amené à accéder de manière globale à une situation de communication.

Dans cette méthodologie, l'oral prend le devant sur l'écrit et ce n'est qu'après un long moment de cours qu'un passage à l'écrit est réalisé et ceci par l'intermédiaire de la dictée qui *« devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire. »¹³*

L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral et la dictée perdure sa fonction de production écrite. En fait, il faudra attendre l'avènement de l'approche communicative pour que cette compétence atteigne son statut mérité.

1.5. La Méthode Communicative

La méthodologie communicative, nommée le plus souvent approche communicative, s'est développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes et principalement aux méthodologies audio-orales et SGAV. Elle rejette le béhaviorisme pour adopter la psychologie cognitive qui défend l'idée qu' *« enseigner une langue ne se limite plus à faire acquérir des automatismes : au contraire une langue est perçue comme un processus créateur où la*

¹²Besse, Henri, *Méthode et pratique des manuels de langue*, 1985 in Boyer, Henri et al. Op.cit, p.158

¹³Cornaire.C et Raymond.P, op cit, p.8

compréhension tient une place particulière »¹⁴. Par conséquent, il est question d'un recentrage sur le sens longtemps négligé au détriment d'un inventaire de structures à apprendre par cœur.

L'approche communicative repose sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication (tout comme le concevaient les méthodologies audio-orales et SGAV) mais aussi d'interaction sociale. Elle vise alors l'appropriation d'une compétence de communication où interviennent les composantes : linguistique, sociologique, discursive et stratégique.

*« Savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc.). »*¹⁵

En outre, dans cette méthodologie la notion de besoin est mise en valeur c'est-à-dire que *« les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants... »*¹⁶ et c'est selon les besoins langagiers des apprenants que les quatre habiletés langagières sont développées et ceci en favorisant les interactions entre les apprenants.

Les activités d'écriture consistent désormais à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication, outre les activités de production plus classiques, les activités créatives (simulation...) voient le jour et il n'est plus question de production limitée au niveau de la phrase mais au niveau du texte. Néanmoins, il faudrait préciser que la production écrite demeure le point faible des débuts de l'approche communicative jusqu'à la décennie de 1990, *« période à laquelle l'impact de la didactique de l'écrit se fera toutefois sentir »*¹⁷

¹⁴ibid, p.11

¹⁵Germain,C, op cit, p.204

¹⁶Cornaire et Raymond, op cit, p.11

¹⁷ Cuq, J-P et Gruca, I, *Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, Grenoble , PUG, 2003. p.248

2. AUTOUR DE L'ACTE D'ECRITURE

Dans ce panorama des méthodes d'enseignement des langues, il est important de signaler que l'activité d'écriture n'a pas été considérée comme une activité principale, comme un ensemble de savoirs à faire acquérir et à enseigner. Les renouvellements ont surtout bénéficiés à l'oral, et l'écrit a toujours occupé la seconde place jusqu'à l'avènement de l'approche communicative. De nos jours, dans les salles de classe où règnent un enseignement à visé communicatif basé sur les besoins de l'apprenant, la production écrite a regagné de son importance et les recherches la concernant ont pris un nouvel essor. Il n'est plus question de mettre l'apprenant face à des textes bien formés et de lui demander d'en produire un. Ce qui est désormais question c'est d'explicitier les différents processus de l'acte d'écrire qui entrent en jeu et d'amener les apprenants à s'y entraîner.

Ce sont ces problèmes et ces difficultés que nous tenterons d'éclairer dans la suite de ce travail à travers "le processus" et les "stratégies de production écrite" en langue étrangère ainsi qu'à travers les "préoccupations des apprenants" et nous verrons quels sont les facteurs qui participent à une production écrite réussie.

2.1. Définition de L'acte d'écriture

D'après l'évolution méthodologique qu'on a vue précédemment, nous constatons que l'écriture s'est détachée de l'oral pour devenir une activité totalement indépendante, autonome, débarrassée des contraintes de la mémoire qui pesaient sur l'oral. En effet, écrire n'est pas transcrire une pensée déjà-là, elle transforme le projet du scripteur.

Pour Christine Barré De Miniac l'écriture se considère « *comme un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière.* ». Ecrire pour elle, c'est aussi :

« se dire, se situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres...s'emparer de l'écriture pour exprimer cette singularité, ou tout au moins désirer le faire, désire mené ou non à son terme »¹⁸

Dans son ouvrage "L'univers de l'écrit", Olson montre que l'écriture est à l'origine de la distinction entre « ce que je dis » (to say) et « ce que je veux dire » (to mean). À l'oral, les deux sont confondus : les indications données par le locuteur, qui utilise instinctivement les fonctions pragmatiques du langage, et le contexte, partagé avec le ou les auditeurs, se chargent naturellement du deuxième aspect. Quand nous écrivons, préciser cet aspect relève d'un effort conscient. Or, souligne-t-il, « c'est ce second aspect qui est considéré comme mental »¹⁹. Et conçoit plus généralement que l'écriture « fait de nous des utilisateurs d'une langue et non plus de simples locuteurs »²⁰

En effet la dimension pragmatique du langage est devenu l'un des thèmes majeurs de la didactique des langues, cet intérêt actionnel remonte au sociologue anglais Malinowski : « la fonction principale du langage , n'est pas d'exprimer la pensée ou de reproduire l'activité de l'esprit, mais au contraire de jouer un rôle pragmatique dans le comportement humain »²¹, c'est dans cette perspective que l'acte de parole à détrôner la structure et devenu la nouvelle unité de base autour de laquelle s'alignent les contenus linguistiques et thématique des activités scripturales en classe de langue.

Or, l'écrit n'existe pas hors situation de communication, même si il était souvent enseigné comme tel dans le contexte scolaire, pour cette raison, il paraît important de s'arrêter sur cette notion.

¹⁸ De Miniac, C.B, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Presse universitaire du Septentrion, Paris, 2000, p.19

¹⁹ Olson, D. R. *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. in De Miniac, 2000, p.26

²⁰ Olson, D. R, *ibid.* p.29

²¹ Boyer, Henri et al, *op cit*, p.74

2.2. La situation de communication écrite

Pour bien expliquer la notion de situation de communication écrite, nous nous référons à la définition de Sophie Moirand qui l'a expliquée en abordant les différents éléments qui entrent en jeu au niveau de l'écrit. Pour elle, le scripteur lors de l'écriture est influencé par son passé socioculturel et ses connaissances. Il a un but recherché (raconter, décrire, informer, convaincre, etc.), il décrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de lui et les relations qu'il entretient avec lui.

Le rédacteur doit avant de produire un texte se poser les questions suivantes et doit leur trouver des réponses :²²

À propos de quoi ?

Quel est le "je" qui parle ?

Qui est le "tu", "vous" ?

Où ?

À qui "je" écris ?

Quand ?

Pourquoi "je" écris ? Pourquoi (faire) ?

Se sont quelques-uns des éléments pertinents d'une situation d'écrit. Autrement dit, il faut s'interroger sur certains éléments de la situation de communication afin d'avoir des informations qui seront nécessaires à la rédaction de n'importe quel texte (qui est l'émetteur ? à qui mon texte est-il destiné ? quel est l'effet que je souhaite obtenir ? quel type de texte dois-je produire ? quelles connaissances je possède sur le sujet ? de quelles autres informations et de quels outils ai-je besoin pour réaliser mon écrit ?).

²²Moirand, Sophie, *situation d'écrit compréhension/production en français Lg E*, CLE International, Paris, 1979, p.9

En plus du fait de prendre en compte, lors de la rédaction, ces différents paramètres de la situation de communication, l'écriture met en jeu des connaissances relatives aux caractéristiques d'organisation des textes qui permettent au scripteur de produire un type discursif adapté à la demande.

En outre, l'intérêt apporté à la situation d'interlocution permet aux apprentis-scripteurs d'acheminer leur itinéraire typologique et de ne pas se perdre dans leur production et cela se fait à partir d'un repérage des structures textuelles à travers la lecture des différents types des textes pour pouvoir les réinvestir ultérieurement.

2.3. Les modèles d'écriture

Il serait juste de reconnaître l'utilité des modèles d'écriture dans le champ de la didactique de l'écrit, dans le sens où ils aident à organiser les acquis et à guider les recherches et surtout à analyser les pratiques des élèves, leurs réussites, leurs échecs ainsi qu'à pouvoir remédier à certains problèmes et difficultés. Hormis les premiers modèles linéaires et séquentiels, les modèles qui ont paru et qui s'appuyant tous sur une conceptualisation fortement inspirée par la psychologie cognitive, ont toutefois permis d'envisager la production écrite comme une activité à la fois analysable en composantes et envisageable comme tout. Ils se sont tous intéressés à ce qui se passe dans la tête du scripteur entraîné de résoudre le problème de l'écriture, car selon ces modèles, écrire, c'est résoudre un problème bien défini. Malgré leurs insuffisances, ils (ces modèles), ont également permis de formuler des hypothèses dans trois champs de recherche :

- Le fonctionnement du scripteur adulte
- La comparaison entre expert et novices
- La didactique de la composition écrite.

Dans le cadre de notre recherche, nous allons nous référer surtout au modèle de Hayes et Flower, repris et revu par Hayes et al (1995), parce qu'il aborde les processus d'écriture en ayant comme objectif l'amélioration de la production écrite et constitue en même temps une référence importante pour la recherche didactiques, dans le but de comprendre :

- La place accordée à la révision et la réécriture dans le processus rédactionnel.
- L'impact de la réécriture sur la qualité d'un texte.
- Comment activer un tel processus pour aider les scripteurs malhabiles ?

2.4.Le modèle psycho-cognitif de Hayes et Flower

Les psychologues et les psycholinguistes se sont intéressés à l'étude du processus rédactionnel, ce qui leur a offert la possibilité d'observer et d'analyser le comportement du sujet écrivant grâce à plusieurs moyens et procédés : enregistrement vidéo, questionnaires et différentes démarches incitant le scripteur à réfléchir à haute voix lors de la rédaction.

Dans le cadre de ces approches, la production écrite selon Christine Barré De Miniac est : *«un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissance»*²³. Les partisans de ce courant traitent le texte écrit du point de vue du scripteur et non pas comme produit fini. L'approche qui a eu une grande influence sur le domaine de l'apprentissage de la production écrite et celle de Hayes et Flower.

Hayes et Flower proposent une démarche qui est la verbalisation du scripteur au moment de sa rédaction. Dans le premier modèle élaboré en 1980 ils distinguent trois composantes :

²³De Miniac, C.B, *op cit*,P33

- Le contexte de production (consignes d'écriture, texte déjà produit).
- La mémoire à long terme du scripteur (connaissances sur le thème)
- Les opérations relatives à l'écriture qui sont subdivisées en trois catégories²⁴:

1. La planification qui se résume dans la construction du texte selon un plan. Elle comporte trois opérations : la conception (recherche des idées), l'organisation (regroupement de ces idées et des informations) et le recadrage (réajustement de cette organisation en fonction du destinataire).

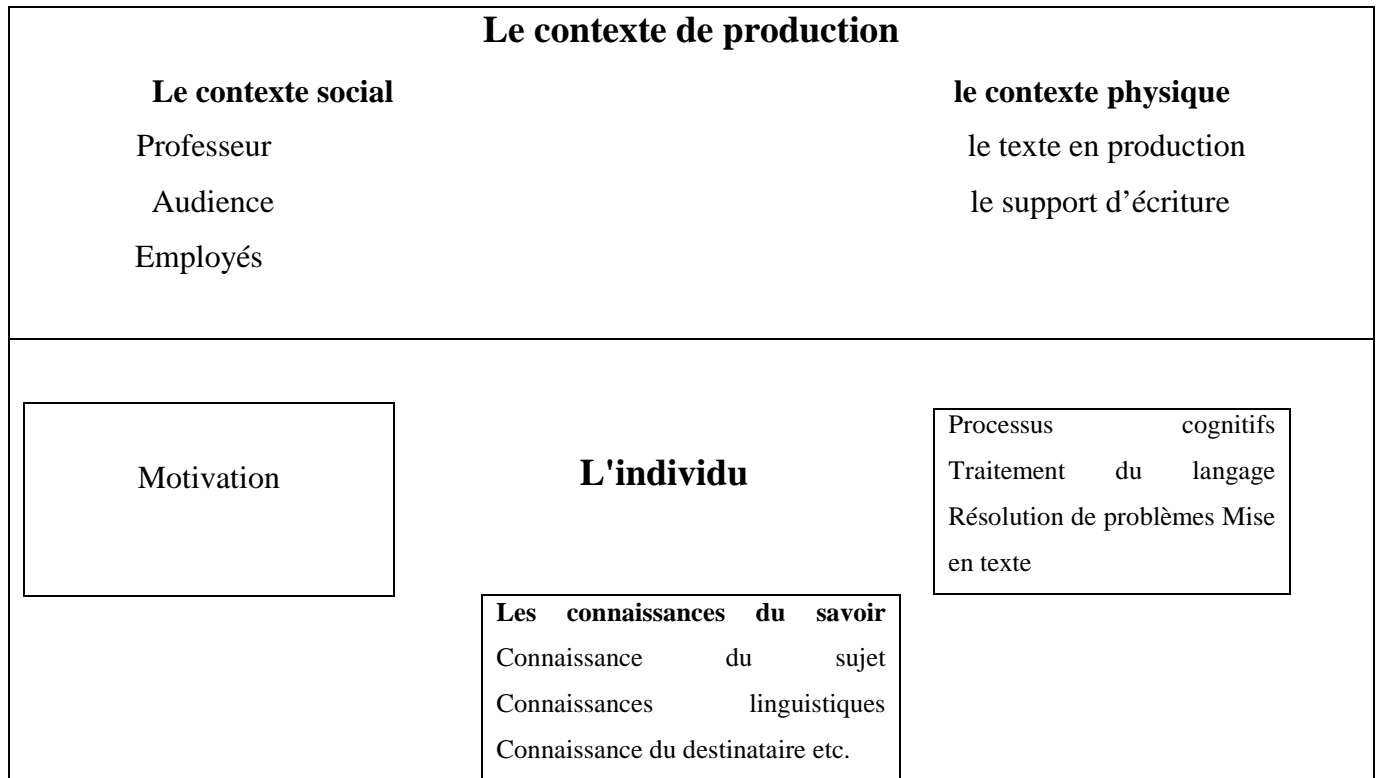
2. La mise en texte qui consiste à rédiger le texte.

3. La révision qui correspond d'abord, à une lecture critique du texte pour vérifier le respect des règles de cohérence avant d'apporter les retouches nécessaires.

Hayes et Flower ont proposé un nouveau modèle en 1995 qui complète le premier et qui s'organise autour de deux composantes²⁵: le contexte de production et le contexte de l'individu. La première regroupe l'affectivité (motivation du scripteur), les connaissances et les processus cognitifs. Quant à la deuxième, elle regroupe le contexte social et physique.

²⁴ De Miniac, C.B. Ibid, p.36

²⁵ De Miniac, C.B. Ibid, p.37



Nouveau modèle de Hayes et Flower (1995)

2.5. Le processus révisionnel

Dans le nouveau modèle amélioré de Hayes (1995)²⁶, la révision n'est plus un des trois processus rédactionnels. Elle est vue comme un processus regroupant des traitements impliqués dans le contrôle de la production écrite, un processus composite impliquant les trois sous-processus de base que sont :

- L'interprétation du texte ;
- La réflexion ;
- La production du texte ;

Le tout étant organisé et géré par une structure de contrôle déterminant à la fois le but « améliorer le texte » et à quel moment ces sous-processus doivent être mis en œuvre et dans quel ordre.

Selon ces auteurs, la révision – contrôle assure plusieurs fonctions :

- Vérification et amélioration du produit fini.
- Supervision des autres processus (planification des buts, programmation des traitements).
- Suppléance de certains processus défaillants (manque de planification ou d'anticipation).

Dans la même perspective, Roussey et Piolat (2005) considèrent que :

« 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)... »²⁷

Elle est définie par ces auteurs comme un processus qui assure plusieurs fonctions parmi lesquelles : la vérification et l'amélioration du produit

²⁶Heurley, L, La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive, *Langage*, n°164, 2006, p21[en ligne].

²⁷Roussey J.-Y., & Piolat A. La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, n°50, 2005, p358[en ligne].

fini, la supervision des autres processus (planification des buts, programmation de détraitements, etc.) et la suppléance de certains processus défaillants (car pourrait révéler un manque de planification ou d'anticipation).

Cette troisième étape du processus rédactionnel, consiste en l'évaluation et en l'amélioration du texte par son auteur. Ce dernier se relira attentivement afin de se corriger : fautes d'orthographe, ajouts d'idées, modifications de phrases au niveau du sens... Mais la révision a également pour objectif de contrôler la conformité entre la planification et la mise en texte c'est-à-dire de vérifier si le texte produit répond bien au plan construit au départ et à l'intention de communication. Les scripteurs inexpérimentés ne fonctionnent pas de cette façon. Ils ne reviennent pas sur leur texte. Et s'ils le font ils éprouvent beaucoup de difficultés à détecter les erreurs contenues dans leur texte, et se contentent de changements de surface (orthographe, grammaire, et typographie) qui n'impliquent pas de recopier l'ensemble du travail. Malgré cela, dans le cadre scolaire, la révision, au même titre que les deux autres processus (la planification et la mise en texte), sont des habiletés rarement ou pas du tout enseignées.

CONCLUSION

Pour les apprenants, avoir une idée sur les différentes démarches mises en œuvre lors de la tâche scriptural offre une possibilité, d'une part « *un entraînements spécifiques, permettant non seulement d'automatiser les processus mais aussi de développer des stratégies rédactionnelles pour gérer efficacement les processus décrits* »²⁸ et d'autre part, d'un enseignement explicite permettant de hiérarchiser les opérations d'écriture dont le poids cognitif est différent, allant des opérations les moins coûteuses en ressources cognitives (la forme) au plus gourmandes (le

²⁸Roussey. J.Y et Piolat. A, « Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but », *Repères* n°4.1991, CREPCO, Université de Provence.[en ligne]

contenu). Cela peut correspondre à l'emploi des contraintes ou ce qu'on appelle des consignes, pour guider les apprenants et leur faciliter la tâche scripturale.

La description du modèle de Hayes et Flower, nous a permis de mieux comprendre la nature et les exigences de la tâche d'écriture qui s'effectue selon plusieurs opérations complexes avec des va-et-vient entre les différents éléments des processus mentaux, des retours en arrière pour repenser l'organisation de son texte ou encore réviser la forme ou le contenu. Cela dit que la production écrite n'est pas une simple transposition (traditionnelle) de quelques connaissances mais une construction complexe qui résulte de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte. Ils ont surtout attiré l'attention des enseignants sur l'observation de ce qui se passe en cours d'écriture, ce qui permet d'observer plus finement l'activité de l'élève scripteur, de comprendre les difficultés, de pouvoir réguler les activités proposés en classe et concevoir ainsi des aides pour l'écriture et la réécriture.

Il a aussi permis un déplacement de l'attention de l'analyse du produit fini à la prise en compte du processus rédactionnel ; ce qui a donné à réfléchir le processus d'élaboration (ébauche, brouillon, écrit intermédiaire, réécriture) et par conséquent, s'interroger sur les pratiques d'enseignement de la production écrite.

DEUXIEME CHAPITRE

LE COMPTE-RENDU DE L'EXPRESSION

ECRITE

INTRODUCTION

Pour avoir une idée claire sur le fonctionnement de la séance de compte rendu d'expression écrite et ses mécanismes appropriés, nous exposerons d'une manière brève le statut de l'écriture et sa remédiation dans le cadre du projet didactique en abordant les notions clés qui peuvent nous aider dans notre tendance de conceptualiser la démarche du C.R d'expression écrite. Parmi ces notions clairement citées dans les différents documents officiels de l'enseignement de français concernant l'écrit on trouve : l'erreur, l'évaluation formative, la révision, les grilles...etc

Dans ce chapitre nous essayons de donner une explication succincte de ces concepts inspirés par les travaux des spécialistes de la didactique de l'écrit et aussi présenter un aperçu bref de différentes techniques de son évaluation.

1.L'ECRITURE DANS LA PEDAGOGIE DE PROJET

1.1. Définition

L'une des recommandations majeures de l'approche communicative en ce qui concerne l'enseignement de l'écrit se retrouve dans la pédagogie de projet. Elle s'intéresse à l'enseignement de la production écrite en passant par le biais de la lecture compréhension des textes de tous les types. Ce qui signifie que l'écrit est au centre des intérêts de cette pédagogie qui est, en fait, une « pédagogie active » qui fait passer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. En effet, l'apprenant est soumis de façon permanente et régulière à des exercices de production mais aussi à l'écriture longue en projet qui se déroule en groupe pendant une longue durée durant laquelle l'apprenant est exposé à une multitude de tâches d'écriture suivi de séances de régulation qui seront au service de la réalisation du produit final. Bordallo et Ginestet affirment que :

« La démarche de projet, telle qu'elle est mise en œuvre dans le monde de la production, peut être définie comme la conjugaison des compétences individuelles et d'une réalisation collective destinée à satisfaire un besoin. »²⁹

Ce produit final sera ensuite exposé à l'extérieur de la classe (dans nos établissements algérien il sera exposé en classe, ensuite, affiché à l'extérieur de la classe pour permettre aux autres élèves du lycée d'accéder au contenu de ce travail. Ceci suscitera le sentiment de la concurrence entre les apprenants). Cela rappelle l'affirmation de Reuter quand il dit que :

« Tout le dispositif est géré par le collectif-classe, avec des séances de programmation, de socialisation des activités et des produits des groupes, de régulation (portant sur les relations) et d'évaluation. Le produit final est socialisé à l'extérieur de la classe et, si possible, de l'école, ce qui doit contribuer à fonctionnaliser et à finaliser les activités. »³⁰

Cette écriture longue en projet présente un certain nombre d'avantages : la motivation des apprenants, le développement des compétences relationnelles et organisationnelles, développement des compétences scripturales et textuelles : déblocage vis-à-vis de l'écrit, longueur des texte produits, meilleure structuration globale, prise en compte du destinataire, intérêt des écrits, etc.

« L'un des avantages de la pédagogie de projet c'est qu'elle permet aussi de donner du sens aux apprentissages des apprenants »³¹. Dans un projet de correspondance, par exemple, les élèves se voient contraints de maîtriser quelques règles liées à ce type de texte, ils se soucient de leur orthographe, de leur syntaxe et de leur mise en page. Dans ce cas ils sollicitent fréquemment le maître ou un de leur camarade afin d'améliorer leur production écrite, et consultent parfois spontanément les ouvrages de référence. D'autres projets provoquent les mêmes attitudes relatives à l'expression écrite, comme la réalisation d'une exposition, la publication d'un journal d'école ou la confection d'une brochure d'information.

²⁹Bordallo, I et Gintestet, J.P, *Pour une pédagogie de projet*, Paris, Hachette Education, 1993, p.132

³⁰ Reuter, Y, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, E S F, 2000, p.20

³¹Bordallo, I et Ginestet, JP, op cit p.116

1.2.La compétence de production écrite

Selon ce qu'on a vu précédemment nous rappelons que produire de l'écrit n'est pas une accumulation de phrases correctes car la cohérence d'un texte dépend à la fois des plans pragmatique, syntaxique et sémantique. Les séances de compréhensions écrites auront sensibilisé l'apprenant à un certain nombre de notions qu'il faudra approfondir tout au long du projet. C'est à l'enseignant de rechercher les activités qui permettront aux apprenants de travailler sur trois plans qui sont :

- L'erreur comme un indice d'apprentissage ;
- Le paramètre communicationnel dans la compréhension du fonctionnement de la langue ;
- Et l'écrit comme lieu privilégié des transferts.

Il doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte et un acte de communication : il écrit dans un but particulier, à un lecteur particulier et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi l'enseignant doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture véritables avec un enjeu et un destinataire précis. Ainsi, la formulation du sujet d'expression écrite, comme le précise le document d'accompagnement devra comporter :

« -l'intentionnalité qui doit guider la réalisation de l'écrit ;

-les éléments de la situation de communication ;

-l'objet du discours. »³²

Au moment de rentrer dans un apprentissage (voir document d'accompagnement (2005 : 20,21) le professeur lors de l'évaluation diagnostique, donnera un sujet

³²Ministère de l'Education Nationale, *Le document d'accompagnement*, ONPS, Alger, 2005, p.20

aux apprenants qui produiront un premier jet ; ce dernier permettra au professeur d'avoir une connaissance du savoir des apprenants à exploiter et des insuffisances sur lesquelles il devra davantage focaliser son travail.

Le programme officielle de 2AS vise à pousser l'apprenant à produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle c'est-à-dire à se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. Cela va le mener à mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. Et faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs et le tableau suivant pris dans le programme (2005 :13) est un exemple pertinent qui illustre bien cette démarche:

Capacité	Objectifs
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu	<p>Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée) Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne) Activer des connaissances relatives à la situation de communication.</p> <p>Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.</p> <p>Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.</p> <p>Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.</p> <p>Faire un choix énonciatif</p> <p>Choisir une progression thématique</p> <p>Choisir le niveau de langue approprié.</p>

<p>Organiser sa production</p>	<p>Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication</p> <p>Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions</p> <p>Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.</p> <p>Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, les énoncés au style direct et indirect</p> <p>Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.</p>
<p>Utiliser la langue d'une façon appropriée</p>	<p>Produire des phrases correctes au plan syntaxique ;</p> <p>Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.</p> <p>Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la compétence de l'écrit.</p>
<p>Réviser son texte</p>	<p>Utiliser une d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.</p> <p>Définir la nature des erreurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> -mauvaise prise en compte du lecteur. -mauvais traitement de l'information (contenu) -cohésion non-assurée. -fautes de syntaxe, d'orthographe... -non-respect des contraintes pragmatiques. <p>Mettre en œuvre une stratégie de correction :</p> <ul style="list-style-type: none"> -mettre en jeu diverses opérations <p>(suppression, addition, substitution, déplacement)</p>

1.3.L'évaluation de l'expression écrite

L'un des principes de l'évaluation de l'expression écrite est la reconnaissance que l'erreur est désormais une partie intégrante de la formation. Le document d'accompagnement (2005 :20) recommande la reconnaissance de l'« erreur

comme indice d'apprentissage ». Pour que l'évaluation soit efficace, il faut tenir compte des points suivants :

- La consigne : elle délimite le sujet, elle doit donc être claire et précise, et poser des contraintes, garde-fous qui évitent à l'apprenant de s'égarer et qui permettent à l'enseignant de construire, puis de mener sa correction. En fonction du niveau des apprenants, la longueur du document, le lexique, le type de procédé discursifs visés, doivent tenir compte des contraintes qui cadrent la production personnelle de l'apprenant pour ouvrir sur une correction efficace, c'est-à-dire qui respecte ce qui est « acquis » et de ce qui est à revoir ou à retravailler pour une meilleure mémorisation (des règles grammaticales, du lexique ou des procédés énonciatifs propre à la langue écrite).
- Le document d'accompagnement³³ montre l'importance de la grille d'évaluation et propose une série de grilles qui comportent des critères pour évaluer la production écrite. En effet, lors de la préparation de l'évaluation, il est important de concevoir une grille de critères d'évaluation à communiquer aux apprenants. D'une part, elle permet à l'enseignant de mieux construire son évaluation, d'autre part elle constitue un contrat clair qui unit enseignant et apprenant(s) et sur la base duquel se fait la correction.

2.LA CONCEPTION DU COMPTE-RENDU DE L'EXPRESSION ECRITE (C.R)

Dans le champ de la didactique de l'écrit, de nombreux didacticiens du FLE et de praticiens en classe proposent des procédures et des outils renforçant l'enseignement /apprentissage de la compétence d'écriture, à titre d'exemple : l'évaluation de l'écrit et la réécriture. Parmi ces procédures qui posent une ambiguïté conceptuelle et pratique, on trouve : le compte rendu de l'expression écrite. Cette activité qui constitue, en général, une procédure relative à

³³Ibid, pp.12-17

l'évaluation et les objectifs conçus tout au long des différentes étapes d'enseignement/apprentissage pour les enseignants de secondaire. Des chercheurs affirment que le compte – rendu

« est un moment important de remédier aux difficultés rencontrées par les élèves dans leur production écrite. La séance du compte-rendu va fonctionner par rapport aux apprenants, en premier lieu, comme un moment-miroir qui devrait les inviter à réfléchir sur le pourquoi de chacune de leurs erreurs et en second lieu, les contraindre à mettre en œuvre une stratégie pour gérer ces erreurs afin de les corriger et de les dépasser »³⁴

A partir de cette définition, nous dirons que la séance du compte-rendu, située à la fin d'une séquence d'un projet didactique, est considérée comme une occasion de progression pour l'apprenant dans l'acquisition de sa compétence scripturale qui nécessite de changer sa représentation de l'écriture, non plus fruit d'un don mais comme un objet d'apprentissage assidu. Progresser dans l'estime de soi, considéré comme capable d'écrire un texte reconnu socialement, et de construire des capacités d'analyse critique et de *distanciation*³⁵, soutenues par un projet signifiant.

Le compte-rendu est donc une étape importante dans l'apprentissage du langage notamment celui d'une langue étrangère, c'est pour cette raison que Martine Marquillo le conçoit comme : « *Il ne sert à rien d'évaluer si ce n'est pour permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte : apprendre à écrire, c'est sans doute apprendre à réécrire* »³⁶. Cette activité ne doit pas être pratiquée d'une manière aléatoire, l'enseignant est contraint de suivre des normes également de reprise ou de correction linguistiques et langagière.

³⁴Djoudi Mohamed, « Le compte rendu de l'expression écrite », I.E.N de langue française, 2008. Document disponible sur [www.oiasisfle.com].

³⁵ Brossard, M, Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires, *Repères*, n°9,1994, pp. 29-36 [en ligne].

³⁶MarquilloLarruy, M,Écritures et textes d'aujourd'hui : mutations ou continuités ?, *Les cahiers du français contemporain*, n° 4, pp. 9-26, [en ligne].

Y. Reuter lui aussi insiste sur les difficultés que comporte la réécriture, pour les enseignants autant que pour les apprenants. Selon lui la complexité de la réécriture réside dans trois raisons essentielles :

- ✓ « c'est une opération intellectuelle différente de la révision, avec laquelle on la confond trop souvent;
- ✓ il peut exister des écarts importants entre évaluation et réécriture;
- ✓ enfin les modifications différées, qui tiennent compte de contraintes sémantiques globales, de contraintes pragmatiques, voire esthétiques, sont les plus ardues à théoriser et à enseigner »³⁷

Pour réunir dans un tout cohérent ces trois conditions et l'outil qui sous-tend cette démarche, il convient de les inclure dans une séquence didactique finalisée par un genre ou type de texte précis. C'est à partir de cette perspective que nous allons proposer certaines définitions guidant l'ensemble de notre recherche en montrant les différentes composantes de cette procédure et les bases théorique qu'elle sous-tend.

2.1.La réécriture : une pratique à mettre en valeur dans l'enseignement

Pour beaucoup d'enseignants et d'apprenants le sens du mot "réécriture" pose tant d'ambiguïté que de confusion avec d'autres concepts, en l'occurrence : correction, révision, reformulation...etc. Dans ce qui suit nous proposons un éclairage sur sa conception qui peut être :

- 1) Ecrire une seconde fois. Par exemple écrire à quelqu'un puis lui écrire une deuxième fois.
- 2) Reprendre une activité d'écriture que on a suspendu momentanément. j'écris puis je m'arrête puis je me mets à réécrire.
- 3) Reproduire quelque chose qui été déjà écrit par autrui. Dupliquer ce qui a déjà été écrit par autrui.
- 4) « Retravaillé un texte que on a déjà écrit, le transformer en vue de l'améliorer »³⁸.

³⁷Reuter, Y, *op cit.* p.180.

Pour les enseignants, quand ils pensent à la réécriture ils vont penser au 3^{em} sens (l'intertextualité) et le 4^{em} sens (le travail du texte). Quant aux apprenants ils ont à la tête le 1^{er} sens (répétition) et le 2^{em} (reprise).

Pour mettre une première approche de la définition de la réécriture en classe il nous faudrait la situer par rapport à d'autres notions connexes avec lesquelles elle peut interférer et risque d'être confondu. Parmi ces notions nous citerons :

- **La correction**

Il s'agit d'une «*action de rectifier une faute* »³⁹. C'est le fait de confronter un texte à la norme de la langue, elle concerne le plus souvent des segments du texte au niveau phrastique ce qui réfère au métalinguistique, elle fait appel à des règles déclaratives, et elle juge l'adéquation à la norme du segment concerné.

A l'origine, la correction ne laisse pas la possibilité de discussion entre l'apprenant et l'enseignant et comme elle ne concerne que la norme en toute sa rigueur.

- **La réécriture**

Cette opération concerne essentiellement le niveau textuel et non pas celui "phrastique" seulement. Elle cherche l'ordre intra-langagier et non pas le méta-langagier et suppose plusieurs solutions et évidemment une négociation de la part des apprenants. Dans cette étape, la réécriture est plus globale et concerne la macrostructure textuelle en cherchant à mettre en question le travail discursif.

- **La révision**

En général, la révision elle est la troisième grande opération après la planification et la mise en texte. Elle concerne souvent le texte en cours

³⁸Le Petit Robert de la langue française 2011. Edition électronique sur DVD

³⁹ La Rousse 2011, édition électronique sur DVD

d'élaboration, elle est plutôt une activité de contrôle, et elle englobe les deux opérations de correction (microstructure) et de réécriture (macrostructure) .

Or, la réécriture peut être considérée comme la reprise consciente et délibérée d'un texte en vue de son amélioration et de sa meilleure adaptation au projet d'écriture initial, elle le précise, et de ce fait, le modifie parfois. Elle est orientée par une lecture/analyse critique du texte pré-écrit, à partir d'un référent précis et de règles explicites, définis à l'origine du projet, et peut s'appuyer ou non sur les remarques d'un ou de plusieurs lecteurs, comme c'est le cas du compte rendu de production écrite.

En effet, La réécriture proprement dite implique une réflexion sur le code de la langue (métalinguistique stricte), une réflexion sur le code du genre discursif soumis à l'étude (méta-discursive ou méta-textuelle), une réflexion sur le code spécifique du texte, en tant que variation unique, que l'on analyse (méta-textuelle stricte), et une réflexion sur la situation énonciative.

Elle modifie le rapport à l'écrit par un repérage plus rapide et plus efficace des indices contenus dans le texte lu ou l'introduction consciente d'indices dans le texte écrit. Oriol-Boyer a élaboré une théorie de la réécriture qu'elle nomme : *réécriture accompagnée*. La réécriture accompagnée s'inscrit dans une perspective qui dit :

« Apprendre à écrire, c'est [...] apprendre à lire un texte de façon prospective, selon les logiques virtuelles des mécanismes mis au jour, afin de réécrire en actualisant l'une ou plusieurs d'entre elles. C'est donc une didactique de la rétroaction scripturale. »⁴⁰

⁴⁰Oriol-Boyer. C, Contribution de Claudette Oriol-Boyer, in « Table-ronde sur la réécriture », *Pratiques*, n° 105/106, 2000, pp. 218-221.[en ligne].

2.2.LE C.R D'EXPRESSION ECRITE : UNE FORME D'EVALUATION FORMATIVE/FORMATRICE

Dans ce contexte, l'évaluation formative vise l'appropriation par l'apprenant des critères de l'expert. C'est un point d'appui, une première forme d'expertise, une évaluation pour apprendre que Ardoino et Berger la décrivent comme un :

« Processus complexe en quatre temps : prise d'informations, lors d'un contrôle par exemple, et traitement de cette information ; analyse de la production par tous les acteurs impliqués ; confrontation des différentes valeurs accordées par chacun à la production, et argumentées par chacun à partir de critères précis; recherche et propositions de solutions venant des différents acteurs. »⁴¹

Un tel processus met en jeu des sujets engagés, les uns comme les autres, dans la situation, même si certains peuvent être désignés comme évaluateurs et d'autres comme évalués. En raison de ce double caractère (temporalité et interaction des sujets), l'évaluation formative n'est pas seulement une prise de connaissance menant à des jugements et à des décisions notées, mais plutôt une opération qui suppose, comme le souligne Philippe Perrenoud :

- *« Une démarche didactique orientée vers des objectifs de maîtrise (régulation de l'enseignement et des apprentissages) ;*
- *« Une perspective de lutte contre l'échec scolaire (neutralisation des mécanismes de fabrication des inégalités). »⁴²*

Il s'agit, donc, d'une *« intervention psychosociologique dans une entreprise ou une institution »⁴³* parce qu'elle étudie également le fonctionnement des représentations que les sujets (apprenants) ont d'eux-mêmes et les interactions entre les différents acteurs, est certainement multi-référentielle, même si, d'un point de vue instrumental, pour gérer l'évaluation, on a soigneusement repéré, et

⁴¹Ardoino, J. et Berger, G. L'évaluation comme interprétation, *Journal de la formation continue*, n°208, 1986, pp.7-10.[en ligne].

⁴²http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_17.html [consulté le 22 avril 2013]

⁴³Ardoino, J. et Berger, G. op. cit, p.9

isolé, les dimensions à prendre en compte, les critères et les indicateurs à privilégier.

Dans le cas du compte rendu de la production écrite, le processus d'évaluation précède la réécriture du texte par son auteur, qui opère des choix parmi les différentes suggestions, en fonction de son projet d'écriture. Dans ce processus complexe, les moments d'autoévaluation jouent un rôle particulier. L'autoévaluation dans ce cadre peut se définir comme une attitude réflexive attribuant des valeurs, connues et reconnues, aux procédures que l'on met en œuvre soi-même, au déroulement successif de ses propres actions, et à la production qui en résulte.

L'autoévaluation nécessite de prévoir une amélioration de son action, donc de s'engager dans un processus d'apprentissage de façon volontaire, consciente, ce que Berbaum⁴⁴ appelle le « projet d'apprentissage ». Cela nécessite à la fois de posséder un minimum de connaissances pour évaluer et d'avoir construit une image positive sous forme d'auto-efficacité. Et c'est le cas du compte rendu de l'expression écrite qui nécessite d'avoir construit une image de la pensée de l'Autre, le ou les lecteurs du texte que l'on écrit, afin de rendre explicites pour lui les idées avancées dans le texte à écrire et de préciser à son intention la façon dont on veut être compris.

2.3. Le C.R d'expression écrite : Un dispositif interactif d'apprentissage

L'interaction qu'exige le C.R de production écrite, présuppose l'intervention du maître-médiateur ou des pairs qui, par leur lecture critique, vont relancer le procès d'écriture. Pour certains chercheurs, c'est une pratique fondamentalement dialogique : l'incorporation du point de vue de l'autre dans sa

⁴⁴Berbaum, J. *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF éditeur. 4^{ème} édition, 1994, aperçu disponible sur [<http://amazon.fr>].

propre écriture. Mais si la consigne de la réécriture est très éloignée des préoccupations du scripteur, elle pourrait être une source de blocage. Cette interaction doit vaincre le penchant habituelle des apprenants vers le solipsisme de l'écriture individuelle et présente une frustration sur le développement de ses propres performances.

3. L'UTILITE DIDACTIQUE DU COMPTE-RENDU D'EXPRESSION ECRITE

3.1. L'utilité pour l'enseignant

Au cours de son enseignement des pratiques scripturales en s'inscrivant dans un projet didactique, le maître médiateur peut articuler entre les compétences lecture/écriture, et quand il pointe des problèmes dans le premier jet, il les isole et c'est dans la séance du C.R d'expression écrite qu'il les évoque sous forme des *activités différées* (en ciblant le problème au cours d'écriture sans approfondissement) ou des *activités décrochées* (en suspendant le travail d'écriture et en prenant le temps de l'approfondir) .

Par exemple, durant l'écriture d'un récit, il remarque un dysfonctionnement au niveau des dialogues, il optera pour un cours soigneusement choisi sur les paroles des personnages dans les récits.

D. Bessonnat⁴⁵ propose d'annoncer *à priori* la suspension du déroulement du projet, pour ne pas démobiliser les apprenants en cas du prolongement des activités décrochées, par ailleurs, M. Fayol⁴⁶ insiste aussi sur le fait d'"anticipation" qui le considère comme un critère efficace dans l'action d'écriture.

⁴⁵Bessonnat, D. Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, n°105/106, 2000, pp.5-22.

⁴⁶ Fayol, M. et Gombert, J.-E. Le retour de l'auteur sur son texte : *bilan provisoire des recherches psycholinguistiques*.1987, *Repères*, n°73, pp.85-95

3.2.L'utilité pour l'apprenant

L'enseignant doit aussi amener l'élève à mettre en œuvre des « *stratégies d'autorégulation* »⁴⁷ du sous processus en fixant des buts à sa relecture évaluative telle que :

- Vérifier l'adéquation du texte à la tâche formulée dans la consigne (d'où l'importance que celle-ci soit formulée par écrit) ;
- Revoir, dans tout le texte, la posture énonciative : la manière dont l'énonciateur se présente dans son texte : texte en « je », en « nous », en « on », la cohérence nominale (les reprises) et la cohérence verbale temporelle (le temps dominant ou temps pivot)
- Analyser le plan du texte : ses parties, les articulations entre ses parties et le choix des organisateurs textuels;
- Vérifier l'information ou en chercher de la nouvelle;
- Consulter des ouvrages de référence (grammaire, dictionnaire de langue) ou des outils d'aide à l'écriture (correcteurs informatisés) dans un but précis : sens précis d'un mot, recherche d'un synonyme, règle de ponctuation...

4. LES OUTILS DE MISE EN ŒUVRE DU COMPTE-RENDU DE L'EXPRESSION ECRITE

De plus en plus, les didacticiens du français insistent sur l'instrumentation du processus d'écriture. Il ne suffit pas de mettre les apprenants en projet, mais il faut leur donner des moyens concrets, des outils et des supports pour réussir et réguler au mieux leur activité, et sont plus précis dans la description des outils possibles à utiliser et proposent de construire avec les élèves des pense-bêtes,

⁴⁷ J.-Y. Roussey, A.Piolat. La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française* n°50, 2005, pp. 351–372 [en ligne]

des grilles d'évaluation et d'autoévaluation ainsi que des grilles de relecture. Pour le groupe EVA, est considéré comme outil tout « *mode de consignation par écrit de critères et indicateurs destinés à faciliter la production ou l'aménagement des écrits* »⁴⁸. Par exemple : des panneaux affichés en classe, des livres à disposition, des fiches personnelles. Les membres de ce groupe élargissent cette idée en proposant de construire les outils en même temps que des activités et de les faire évoluer tout au long de l'année. Ils déterminent des temps d'utilisation des outils, des fonctions précises (aide à la planification, la relecture, l'évaluation etc.) et planifient avec les apprenants les moments où tel outil devra être intégré ou tel comportement automatisé.

4.1. Les procédés de réécriture

a) L'addition

L'addition ou l'ajout fait apparaître un élément nouveau, qui ne se substitue à aucun autre d'un état de texte précédent. Par exemple : Mourad participe au match /de football/.

Ce procédé contribue à amplifier le champ sémantique du texte. Le scripteur peut alors développer un grand nombre d'effets textuels : énumération, gradation, accumulation, reformulation, etc.

b) L'effacement ou la soustraction

Réalise l'inverse de l'addition en ce qu'elle efface un élément présent dans un état de texte, sans lui substituer d'autres éléments. Par exemple : Pour revenir ~~chez soi~~, il suffisait d'ouvrir les yeux. Ce procédé sert à éliminer les redondances, il contribue aussi parfois à contourner une difficulté d'ordre

⁴⁸Maurice MAS (sous la direction de) Hélène ROMIAN, André SÉGUY, Catherine TAVERON, Gilbert TURCO. *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* INRP. Paris. 1993, p.23

linguistique ou textuelle. Le scripteur peut générer des effets textuels manifestés par l'ellipse, la juxtaposition d'informations, la réticence (inachèvement des phrases, etc.).

c)Le remplacement

Le remplacement ou la substitution (commutation) combine une suppression et une addition : un élément textuel est effacé, tandis qu'un autre élément est ajouté pour se substituer à ce dernier. Par exemple : Mourad boit du lait./ Mouradmange un biscuit.

Utilisé fréquemment par bon nombre de scripteurs experts ou novices, peu importe le type de texte⁴⁹, ce procédé réalise des améliorations sur le plan lexical ; il peut néanmoins intervenir sur d'autres plans de l'organisation textuelle. Considérée dans sa dimension créatrice, la substitution permet au scripteur de forger des métaphores, des calembours, pour ne mentionner que ceux-là.

D) Le déplacement

Le déplacement ou la permutation consiste dans le changement de l'ordre des termes. Par exemple : Le pauvre lutin se mit à pleurer./Le lutin pauvre se mit à pleurer.Ce procédé de transformation intervient tant sur l'axe vertical du discours que sur l'axe horizontal.

Il permet au scripteur de travailler l'ordre des mots dans la phrase ou l'ordre des phrases dans le texte, en plus de découvrir des effets de mise en valeur provoqués par les inversions, Les déplacements successifs, les jeux anagrammatiques, etc.

⁴⁹ Fabre, C, *Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris, ESF éditeur, 2002, p.63, aperçu disponible sur [<http://books.google.dz/>]

4.2. La correction stratégique de l'erreur écrite

Pour Bisailion⁵⁰, la correction d'erreur s'inscrit dans un enseignement d'une stratégie de révision de texte sur les deux aspects : « forme et contenu ». Elle se base sur la convention que l'activité de production écrite, ne s'acquière pas à travers la pratique aveugle des règles automatisé chez les apprenants, mais plutôt par le biais des techniques de correction stratégique qui se déroulent en deux étapes : aider d'abord l'apprenant à détecter ses erreurs puis lui demander de les corriger, cette stratégie sera mise en œuvre après le premier ébauche d'une production écrite par les apprenants.

La première étape consiste en enseigné une stratégie appelée « auto questionnement », cette technique s'appliquant à chaque mot du texte produit en posant les questions suivantes : 1° Est-ce le bon mot ? 2° Est-il bien écrit 3° L'accord est-il bien respecté ?

Une fois cette activité est achevée, l'apprenant passera à la deuxième étape de la correction stratégique : la correction des erreurs

Bisailion à proposer une grille de révision pour aider les apprenant tout au long de cette activité. De plus, elle affirme que son déroulement pourrait être individuellement ou en groupe pour offre plus de motivation chez les apprenants.

Conclusion

En guise de conclusion, nous dirons que le statut de l'erreur écrite ne doit pas dépendre des commentaires et remarques annotés par l'enseignant sur les copies des apprenants, où, ils n'arrivent pas à les comprendre. Mais la tâche de l'enseignant se porte sur à leurs enseigner comment distinguer l'erreur

⁵⁰Cornaire et Reymond, Ibid., p.89

linguistique de l'erreur de contenu ayant trait à l'enchaînement des idées, il devrait insister sur l'ampleur du contenu en mettant en œuvre des moyens didactiques efficaces pour surmonter leurs difficultés scripturales, par ailleurs, il fait partie de l'imaginaire de : « croire que tous nos apprenants arriveront un jour à écrire sans faute »⁵¹

⁵¹ Ibid. p.90.

Troisième chapitre

Analyse et interprétation des données

Introduction

Inscrit dans une perspective constructiviste, nous considérons que pour aider et faire apprendre aux apprenants à mieux comprendre leurs productions, nous rejoignons les théories qui appellent la "distanciation", autrement "l'objectivation" dans le but de leur apprendre également un savoir-faire d'auto-évaluation. Nous supposons que l'enseignant propose à ses apprenants une démarche constructiviste et progressive d'évaluation et d'auto-évaluation formative qui se termine par une co-évaluation à laquelle la majorité des apprenants y participent sous forme de groupe hétérogènes.

Pour concrétiser cette idée et afin de répondre à nos questions précédemment posées, nous étions obligé d'aller sur le terrain pour décrire en premier lieu la démarche préconiser par les enseignants de secondaire pour la mise en œuvre de la séance du "C.R d'expression écrite", et dans un second temps vérifier notre proposition concernant la pratique de cette étape importante de l'apprentissage de l'écrit.

Il est important que l'évaluation de l'écrit se réalise d'une manière à conscientiser les apprenants de leurs écrits et les faire impliquer dans cette évaluation. Autrefois, l'enseignant était considéré comme le seul destinataire des textes produits par les apprenants ce qui leur empêchent de construire une posture d'un scripteur qui s'adresse à un destinataire structurellement absent au moment où il rédige son texte. Il convient donc pour l'enseignant de langue, d'actualiser les différentes situations qui ne feront pas de lui l'unique lecteur. Dans ce sens, nous pensons qu'il faut toujours finaliser l'acte d'écrire. C'est-à-dire mettre en place des situations d'écriture de textes ayant une approche procédurale : pourquoi ? Pour qui.

1.LA METHODOLOGIE

Afin de mener notre travail, nous avons opté, dans un premier lieu, pour une "observation" de classe lors d'une séance de "compte-rendu" d'expression écrite ordinairement pratiquée par les enseignants du lycée, et à partir de cette observation et de la prise de notes effectuée, nous accédons à une mise en œuvre d'une expérimentation sous la forme d'une séance de compte-rendu d'expression écrite en se basant sur beaucoup de travaux sur ce sujet . En fin de compte, cette expérience sera couronnée par l'analyse des productions des apprenants lors de ce nouveau dispositif sur deux critères : quantitatif et qualitatif. Nous voudrions par cette démarche mesurer à quel point les participants de cette expérience vont tirer profit de ce dispositif .

2. LES CIRCONSTANCES DE L'EXPERIMENTATION

2.1. Le lieu d'expérimentation

Pour des raisons purement spatio-temporelles (la proximité de chez nous et en tant qu'ancien élève dans ce lycée), notre choix s'est porté sur le lycée Docteur Saadan, qui se trouve au centre-ville de la wilaya de Biskra pas loin du quartier EL Amel (cité des 1000 logements) ; ce lycée est très connu par les habitants de Biskra. Il se situe sur la route nationale vers Batna, tout près, de plusieurs établissements étatiques : le musée de Moujahid, le tribunal, la banque de BDL. En plus, les agglomérations alentours sont des quartiers de fonctionnaires et d'enseignants. En général, nous pouvons dire que la situation sociale des habitants de ces quartiers est relativement acceptable ce qui reflète entre-autre le niveau acceptable des élèves en langues étrangères.

2.2. Les participants

Notre expérimentation a été faite avec une classe de 2 A.S science empirique constituée de 35 élèves, âgés entre 16 ans et 17 ans, ces élèves sont issus des

quartiers périphériques du lycée et ils ont en général un niveau moyen en langue française, parfois, excellent chez quelques apprenants, puisque, leurs parents sont majoritairement des fonctionnaires et des enseignants ce qu'ils leur offre une certaine familiarisation avec cette langue. Le choix de la classe de 2As est dû au fait qu'à ce niveau les apprenants auront des connaissances linguistique plus avancées que ceux de la 1AS et se seront plus intéressés au nouveau dispositif proposé par notre expérimentation (le travail coopératif). De surcroit, nous pensons qu'à ce stade les apprenants pourront construire une représentation positive sur l'ampleur de la tâche scripturale comme un processus déterminé par plusieurs phases de réalisation.

3. LA DEMARCHE SUIVIE

Le choix de cet échantillon a été fait à l'aide de l'administration de ce lycée qui nous ont conseillé de travailler avec cette classe assurée par l'enseignante M^{me}. Kheireddine, une enseignante chevronnée sur le point de prendre sa retraite. Malheureusement les mouvements de grèves lors de la semaine de notre stage nous ont obligées de retarder d'une semaine, ce qui nous a posé plusieurs problèmes liés aux contraintes de l'enseignante pour achever son programme. Dans ces circonstances, nous avons assisté à trois séances, la première est consacrée à l'observation du déroulement d'une séance de compte rendu ordinaire et les deux autres séances sont vouées à notre expérimentation.

3.1. L'observation de la classe

L'enseignante ayant un recours très limité à cette pratique de corrections de l'écrit, déclare que le fait de consacrer une heure pour seulement la correction des erreurs n'est nullement bénéfique pour les apprenants. Selon elle, son inspecteur lui a demandé de l'appliquer suivant une "fiche pédagogique" préétablie sur laquelle sont décrites les étapes à suivre. Dans cette séance, le

sujet de production écrite a été donné une semaine avant, le déroulement de la séance s'est effectué avec notre présence en prenant des notes.

Dans la progression annuelle, la séance du C.R d'expression écrite, se situe à la fin d'une séquence composée de 10 séances consacrées à l'étude de la typologie textuelle visée, et cela se fait sur plusieurs plans : planification, lexique du genre, articulateurs spécifiques de ce genre et la syntaxe appropriée pour cette typologie. Pour bien éclairer la démarche adoptée par l'enseignante, nous présentons une fiche pédagogique de la séance C.R d'expression écrite dans laquelle sont décrit l'objectif visé et les étapes suivies par l'enseignant et les apprenants :

Fiche pédagogique du C.R d'expression écrite

Objectif de cette épreuve : Elle vise à tester les compétences du professeur dans le domaine de l'évaluation et de la correction de l'expression écrite à partir des indications suivantes : - Les consignes données et les objectifs visés.

DEOULEMENT DE LA SEANCE :

Elle se déroulera en quatre temps :

- **1er moment** : Rappel et analyse du sujet :

Le sujet est écrit au tableau puis analysé. Les mots clés sont soulignés. Selon le type de sujet on pourra établir un plan rappeler les structures de la langue à (ré) investir. Etc.

- **2ème moment** : Observation et analyse d'une copie d'élève :

La copie d'élève comportant des erreurs pertinentes est photocopiée et distribuée. Le professeur demande alors aux apprenants d'observer cette copie (sans la lire) et de faire des remarques quant à sa présentation. La copie peut, par exemple, se présenter sous forme de texte compact, ou avec des paragraphes non marqués par des alinéas etc. Les remarques seront portées dans un coin du tableau sous la rubrique : présentation.

- **3ème moment** : Lecture repérage :

La lecture silencieuse du devoir à corriger est suivie de questions portant sur :

a) la compréhension du sujet : l'élève a-t-il répondu au sujet ou non ?

b) Les erreurs les plus fréquentes repérées par les élèves par exemple : emploi de temps incorrects, ponctuation insuffisante ou erronée, erreurs dans la construction de certaines phrases .etc. Ces remarques générales sont portées au tableau sous les rubriques compréhension du sujet et correction de la langue.

c) Le découpage du texte : les élèves peuvent déjà à la suite de cette lecture silencieuse proposer un découpage adéquat du devoir.

- **4ème moment : Correction du devoir.**

Le professeur lit la première phrase et demande aux élèves si elle est correcte. Si ce n'est pas le cas, ceux-ci doivent repérer les erreurs, les analyser sous la conduite du professeur et proposer un énoncé correct.

Commentaire

Lors de notre visite au lycée, nous avons interrogé cinq enseignants de français assurant les cours des trois niveaux. Ils ont tous affirmé, que la pratique de cette épreuve est vraiment édicté par l'inspecteur , mais ils ne font pas recours à celle-ci que rarement, une enseignante par exemple, dit qu'elle a entamé seulement lors de sa titularisation, deux autres disent qu'elles pratiquaient d'une manière superflue, c'est-à-dire une corrections des erreurs de surface seulement .

Heureusement, un seul enseignant qui, enseigne aussi au centre intensif d'enseignement des langues à l'université de Biskra, nous a avoué qu'il pratique le C.R d'expression écrite en suivant les démarches mentionnées dans la fiche pédagogique.

Nous pensons en effet que la pratique de cette activité en suivant littéralement l'acheminement décrit par l'institution pourrait être la cause de faiblesse sur le plan cognitif de l'apprenant et aussi sur la prise de conscience des processus rédactionnels qu'il faudrait les suivre et les étayer d'une manière progressif, et d'autre part il représente une tâche pénible pour les enseignants sur le plan horaire. Cependant, le fait de choisir une copie qui contient des erreurs connues

et l'analyser ne garantit pas la prise en compte de ces erreurs par la plupart des apprenants puisque l'enseignant est toujours le seul évaluateur dans cette situation.

3.2. Déroulement de l'expérience

Pour mettre en œuvre notre expérience, nous avons prévu deux séances avec la classe de 2.AS3 composée de 35 apprenants : 25 filles et 10 garçons. Cette classe est caractérisée par un niveau moyen dans toutes les matières par rapport à l'autre classe excellente assurée aussi par la même enseignante.

Séance 1 : Préparation à l'écrit et écriture du premier jet (pour toute la classe) :

1. Présentation de l'expérience à laquelle les apprenants sont invités à participer : un travail de recherche qui montre l'importance du C.R d'expression écrite en ce qui concerne l'apprentissage de la production écrite (10 minutes).

2. L'enseignant écrit le sujet au tableau. L'explication du sujet est effectuée sous forme d'un exercice d'expression orale (discussion rapide sur le thème et les caractéristiques du texte argumentatif pour activer leurs représentations initiales). (15 minutes).

3. Lancement dans l'écriture (30 minutes y compris le brouillon). Les premiers jets sont corrigés par l'expérimentateur qui signalera seulement les erreurs de surface (orthographe, grammaire, syntaxe et conjugaison) en soulignant les mots ou les phrases qui font défaut.

Séance 2 (Quelques jours plus tard): Révision du premier jet/Réécriture de deuxième jet (version 2)

1. Redistribution des productions écrites et formation des groupes de quatre (deux faibles et deux moyens ou deux moyens et deux forts) (5 minutes).

2. Ecriture de la consigne au tableau et l'explication aux élèves que leur mission consiste à aider leur collègue à améliorer leur texte (10 minutes).
3. Relecture de son texte au groupe (5 minutes pour chaque production).
4. Consultation d'une grille d'auto-évaluation du contenu et de l'organisation textuelle (**voir annexe A**)
5. Lancement dans la réécriture individuelle en coopérant oralement avec les membres du groupe (30 minutes pour chaque production).

Les six groupes sont répartis de la manière suivante :

GR N°1 : quatre filles (deux fortes+ deux faibles)

GR N°2 : quatre filles (deux moyennes + deux faibles)

GR N°3 : trois garçons et une fille (trois moyens+ une faibles)

GR N°4 : quatre filles (quatre moyennes)

GR N°5 : quatre garçons (un bon+ trois faibles)

GR N°6 : quatre filles (une forte+ trois faibles)

N.B

- ✓ Le choix de membres des groupes a été effectué par l'étudiant-chercheur suivant le niveau des textes obtenus lors de la première séance
- ✓ Le scripteur de chaque texte fait partie de chaque groupe dans lequel son texte est révisé/réécrit.

Cette procédure a été effectuée en deux jours, les apprenants ont révisé/réécrit une production dans chaque groupe. La collecte des données a commencé durant le mois d'avril. Nous avons conservé les premières versions (photocopiées avant la correction de l'enseignant) et les versions finales pour tous sujets

sélectionnés, ce qui aurait dû donner un total de 12 textes. Aucun désagrément n'a été signalé pendant la rédaction des deux versions. Le texte composé dans le cadre de la collecte des données était du type argumentatif (le projet de le plaidoyer et le réquisitoire est le deuxième projet du programme de deuxième année secondaire) et le thème, relié à la formation personnelle et sociale des sujets, était :

« Vous défendez la thèse : l'apprentissage d'une langue étrangère est utile de nos jours. Rédigez à partir des arguments suivants un court texte argumentatif. Vous y insérez des exemples et utilisez les articulateurs appropriés.

a- Pour naviguer sur internet.

b- Pour faciliter le contact.

c- Pour avoir un atout déterminant dans le monde de travail. »

Dans le cas du sujet proposé, la familiarité de l'apprenant avec le domaine de référence (étroitement lié à son expérience sociale et culturelle) et avec le type de texte attendu (texte argumentatif) est un élément facilitateur qui devrait l'aider à anticiper le contenu et donc à centrer son attention davantage sur tous les aspects du texte (linguistiques, discursifs...)

Il faut signaler que l'utilisation de la grille concernant les premiers jets avait comme objectifs d'amener les élèves à réfléchir sur leurs productions, intentions, ajustements éventuels.

3.3. Instrument de collecte des données

Les instruments de mesure utilisés lors de notre analyse sont les suivants :

a) L'analyse quantitative

L'analyse propositionnelle, appelée aussi analyse prédicative, consiste en une décomposition du texte en propositions sémantiques. La proposition sémantique

est la plus petite unité sémantique du discours. Toute proposition est définie comme la relation entre un prédicat (verbe ou adjectif, en général) et un ou plusieurs arguments (substantifs auxquels se rapporte le prédicat). À titre d'exemple, l'énoncé « Mohamed est grand » est une proposition P, dont le PRÉDICAT est l'adjectif « GRAND » et l'argument est le nom « Mohamed ». La syntaxe de cette proposition sémantique est donc la suivante : P. GRAND (Mohamed). Dans une analyse de ce type, où il s'agit, entre autres, de compter le nombre de propositions, il est donc question de compter le nombre de prédicats, d'où le nom d'analyse prédicative.

b) L'analyse qualitative

Nous avons choisi de nous pencher sur les aspects macrostructurels du texte. L'aspect forme n'est pas pris en considération car les objectifs de cette recherche sont basés essentiellement sur l'acquisition de performances discursives et pragmatiques (ce qui justifie que pendant le déroulement de l'expérimentation la plupart des élèves ont bénéficié d'une certaine aide de l'enseignant pour la correction des erreurs d'orthographe, de grammaire, et de syntaxe).

A partir de la grille d'évaluation de la qualité d'écriture décrite par la ministère de l'éducation de la Province de Manitoba⁵² au Canada et en fonction des productions écrites obtenues lors de l'expérimentation, nous avons choisi d'analyser la progression des performances des apprenants lors du travail de groupe au niveau de six critères concernant le plan discursif des textes (**voir annexe A**)

⁵²http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/outils_eval_fl1-fl2.html [consulté le 21 avril]

3.4. Collecte des données

Le nombre total des copies obtenus était de 12 copies : 6 copies écrites individuellement et ces mêmes copies ont été révisées et réécrites par les groupes. Ces copies ont été choisies selon leurs erreurs qui ont parus les plus répandues, nous nous intéressons aussi au chemin parcouru par chaque scripteur selon les comportements observés à l'aide d'une grille de révision conçue pour le texte argumentatif.

4. LES RESULTATS

4.1. Les résultats quantitatifs

En générale, les modifications apportées par les apprenants à l'aide de groupe et de la grille distribuée, sont effectuées par quatre opérations de transformations : l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement.

Les résultats suivants représentent la différence de nombre de proposition entre les deux versions du même texte et aussi les statistiques de chaque procédé.

	Nombres de proposition (6 copies)
Version 1 (individuel)	76
Version 2 (en groupe)	102
Ecart entre les deux versions	26
Pourcentage D'écart	34 %

Tableau 1 : nombre de propositions

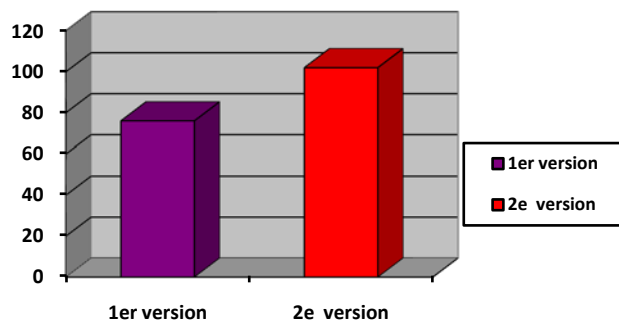


Figure 1 : nombre de propositions

Commentaire

L'augmentation patente de la longueur des textes écrits à l'aide de la coopération et de la grille d'auto-correction montre que les apprenants ont compris que les textes de leurs camarades sont pas bien structurés ou leurs manquent quelques régulations sur le plan de contenu.

Les opérations de modification sont proposées sous la forme des suggestions et des conseils fournis oralement par les trois membres de groupe pour le scripteur du texte. En général, les rectifications apportées touchent divers catégories linguistiques qui peuvent modifier ou faire progresser le sens global du texte comme elles pourraient issues des connaissances antérieurs sur le sujet, à titre d'exemple :

- Le choix de vocabulaire en substituant quelques termes par d'autres.
- La construction phrastique en remplaçant la voix active par la voix passive, l'utilisation des phrases plus complexe.
- Et l'utilisation convenable des articulateurs logiques : en choisissant des mots-lien plus variés.

Le tableau et la graphie suivante montre la statistique des différents modifications opérées par le biais de groupe et la grille de révision :

Texte réécrit par groupe	Ajouts	Remplacements	Suppressions	Déplacements
GR N°1	9	2	5	1
GR N°2	6	4	6	0
GR N°3	10	6	4	2
GR N°4	7	5	7	0
GR N°5	2	1	6	0
GR N°6	8	4	2	1
Pourcentage	42.85 %	20.40 %	30.61 %	4.08 %

Tableau : pourcentage de chaque procédé de transformation de texte effectué par les groupes

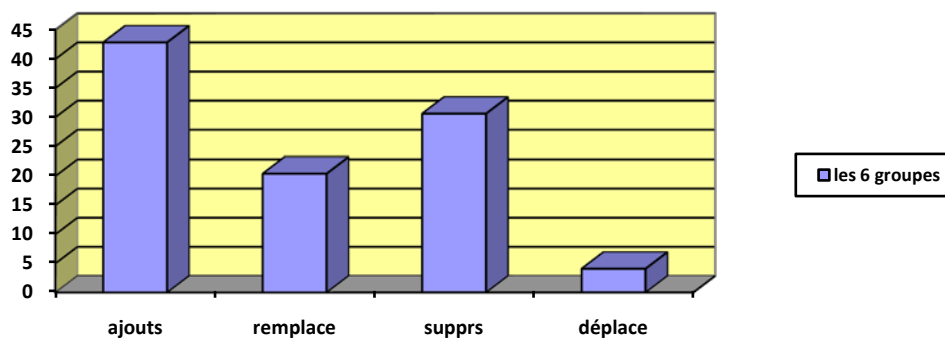


Figure n°2 : pourcentage de chaque procédé de transformation du texte effectué par les groupes

Commentaire

D'après ce que nous avons obtenu, nous pouvons dire que nos résultats correspondent globalement à ceux de Fabre⁵³ dans le sens où l'addition, modification largement apporté est l'opération la plus fondamentale, la plus usitée par les élèves (42.82%), la suppression vient en deuxième position (30.61%). Le recours à la suppression et le remplacement s'éclaircit à travers l'exemple suivant :

Dans la copie 1, version (1) l'élève écrit :

« Personnellement, je suis pour l'homme qui fait l'apprentissage de la langue étrangère »

Alors que dans la version(2)révisée et réécrite par le GR N°1, par ajout le groupe développerait le sens :

*« **alors oui**, je suis pour l'apprentissage des langues étrangères **pour pas mal de raison** »*

Dans la même copie(1) Version (1) :

« Enfin, elle représente un atout déterminant dans le monde de travail, ~~les travailleurs utilisent la langue étrangère pour communiquer entre eux~~»

L'apprenant a repris l'exemple donné par l'enseignante dans la consigne.

Quant à la version(2) le groupe à utiliser le procédé de "remplacement" qui renforcerait à un certain degré le sens :

⁵³Piolat, A, Le retour sur le texte dans l'activité rédactionnelle précoce, *European journal of Psychology of Education*, 1988, vol. III, n°4, pp. 449.459

« en second lieu, la majorité des emplois exigent la maîtrise des langues, comme par exemple travailler dans une entreprise internationale ».

Nous notons que la répartition quantitative des remplacements est presque semblable à celle des suppressions, elle représente (20.40%) de toutes les modifications, cela est dû généralement que certains apprenants n'ont pas compris la consigne de la réécriture et ils ont modifier qu'une partie de texte , jugée insuffisante, et ont supprimé le reste de texte de la deuxième version.

Enfin, le déplacement est l'opération la plus délicate, beaucoup plus complexe que les autres car elle oblige à traiter deux points distincts en même temps (l'axe syntagmatique et l'axe paradigmatique) et pour cette raison elle est faiblement usité et ne dépasse pas (4.08%).

4.2. Les résultats qualitatifs

Dans le but de montrer l'évolution de la qualité des textes selon les critères d'analyse décrits dans la grille mentionnée précédemment, nous présenterons dans ce qui suit une comparaison entre les deux versions des textes en fonction de nombre d'apprenants et de groupes ayant réussis à respectés ces critères.

Les critères retenus ici ne concerne que la qualité de l'argumentation et se sont organisés selon la progression textuelle (introduction, développement, conclusion) : **(voir l'annexe A)**

Critère	Version 1 (nombre d'apprenants)	Version 2 (nombre de groupes)
1	3	6
2	5	6
3	3	4
4	3	6
5	5	5
6	4	6

Tableau 3 : évolution de la qualité d'écriture selon le nombre d'apprenants

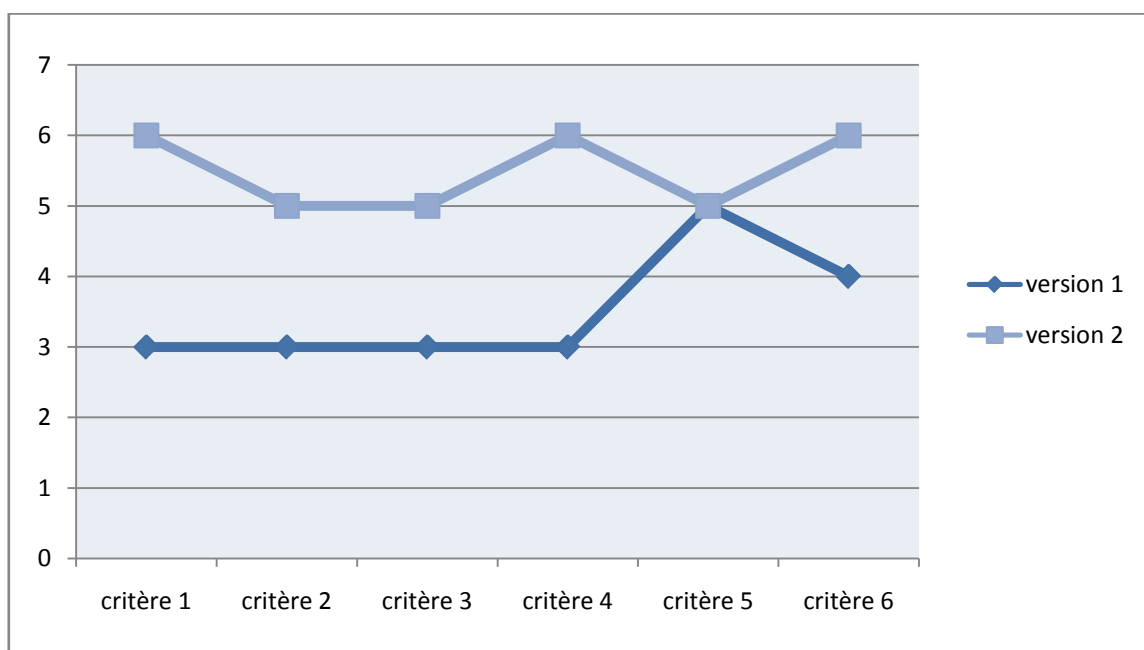


Figure 3 : Evolution de la qualité d'écriture selon le nombre d'apprenants

Légende : les critères : 1-Présente le sujet, reformule la question, énonce sa prise de position et annonce, au besoin, le développement de sa thèse. 2- Présente sa thèse sous divers aspects et l'étaye à l'aide d'arguments. 3- Appuie ses arguments de références. 4- Met en œuvre une stratégie argumentative. 5- Agence l'information de manière continue et progressive. 6- Reformule sa thèse, fait une synthèse de l'argumentation et présente une ouverture sur le sujet.

Commentaire

En s'appuyant sur l'analyse qualitative des textes, les résultats obtenus illustrent bien le fait qu'un grand nombre d'apprenants ayant révisé leurs productions en groupe ont su surmonter quelques difficultés parmi celles relevées lors de la production de la première version. Notons par exemple que 4 élèves ont modifié la structure de leurs textes en ajoutant une introduction ou/et une conclusion après la révision en groupe et en consultant la grille. 50% des productions de la deuxième version contre 15% des productions de la première version comportent des tournures de phrases exprimant une bonne logique de plaidoyer en faveur de la thèse défendue (les apprenants à force de confrontation et de renforcement des idées par leurs camarades de groupe, ils se sont abouti à consolider et développer leurs idées initiales.

Par ailleurs, le facteur cohérence a été parmi les critères les plus modifier par le biais de groupe, en essayant d'intégrer les organisateurs logiques et textuelles manquant à l'instar des articulateurs et les synonymes.

Le tableau suivant montre quelques exemples des modifications effectuées par les apprenants à l'aide du groupe et de la grille de révision en fonction du type de critère qui nécessite une amélioration.

	Critère modifier	Version 2 (Modification apportées par le groupe)	N° de copie
Ajout	Pas d'annonce de sujet	« <i>Jadis, il y avait que des nobles qui métrisaient les langues étrangères parceque ça leur permettrait de voyager</i> »	1
	Manque d'argument (Moins de trois arguments)	« <i>Enfin, il nous aide à naviguer sur internet, et aussi d'améliorer notre niveau intellectuel</i> »	2
	Pas de présentation de sa thèse	« <i>personellement je trouve que l'apprentissage des langues est indisponsable</i> »	3
	Pas de stratégie argumentative (absence total des mots-lien)	« <i>....D'abord,.... Ensuite Enfin,..... Donc,.....</i> »	3
	Pas d'ouverture sur le sujet dans la conclusion		
Remplacement	L'étayage de la thèse est faible	« <i>alors oui, je suis pour l'apprentissage des langues étrangères pour pas mal de raisons</i> »	1
	Pas d'intention de communication	« <i>D'abord, pour ceux qui ont un certain niveau éducatif assez élevé....</i> »	1
	Agencement de l'information	« <i>En second lieu,....</i> » à la place de « <i>ensuite, ...</i> » (version1)	1
	Renforcement d'argument	« <i>Surmonter les difficultés de communication</i> » à la place de « <i>surmonter les difficultés de</i>	2

		<i>dialogue »(version 1)</i>	
	Reformulation de la thèse	« ..l'enseignement des langues à ses citoyens » à la place de « ..l'apprentissage des langues à ses citoyens »	3
	Synthèse d'argumentation	« ..c'est aussi une communication avec le monde qio nous entour » à la place de « ..tous les hommeconprai les autre homme d'une autre pays »	4

4.3. Interprétation des résultats

L'application de C.R d'expression écrite selon la procédure de cette recherche a permis une application efficace des procédures de comparaison entre l'intention d'écriture et ce qui est réellement écrit. La relecture du texte a permis au scripteur de procéder à une évaluation à triple sens. D'abord une autoévaluation en lisant son propre texte à ses camarades, ensuite une autoévaluation en prenant de la distance par rapport à sa rédaction et enfin une évaluation complémentaire renforçant, modifiant et élargissant les deux premières sous forme de suggestions des membres du groupes et consultation des grilles d'aide à la révision. A la suite de ces résultats, nous déduisons que le comportement des six groupe a été semblable à un réviseur expert en matière d'écriture mais ces modifications ne sont pas toutes pertinentes, ceci est lié au niveau de compétence de chacun des membres constituant les groupes, pour cela en décèle ce qui suit :

- Les remplacements effectués par les scripteurs n'améliorent pas toujours leurs textes ;

- Les ajouts apparaissent comme un indice de compétence ou de qualité scripturale ;
- Les suppressions sont souvent un moyen pour les scripteurs d'éviter une difficulté textuelle ou linguistique.

Conclusion

Bien que notre expérimentation ait pris un cours de travail plus au moins satisfaisant, nous avouons qu'elle aurait pu être plus meilleure et plus bénéfique sur plusieurs niveaux. Cela est dû à un certain nombre de facteurs que nous estimons avoir surmonté à l'instar des : contraintes institutionnelles concernant la mise en œuvre d'expérimentation, le facteur temps (durant le troisième trimestre les élèves seront moins intéressés).

Mais à force de collaboration de la part des enseignants du lycée "Docteur Saadane" à Bikra, nous nous reconnaissons leur aide à mettre en place notre dispositif de recherche dans des conditions favorables. Et selon leurs réactions, ces enseignants ne nient pas que ce dispositif qui s'intéresse à la revalorisation de la séance du "compte-rendu d'expression écrite" ait été bénéfique pour eux comme pour leurs apprenants dans la mesure où il propose des outils et des démarches nouvelles dans la correction de l'écrit.

Conclusion générale

L'apprentissage de la production écrite constitue un véritable souci pour beaucoup d'apprenants qui se trouvent peu, sinon pas du tout outillés, lors de la phase de correction de leur écrit, car c'est à ce stade, qu'ils devront normalement se rendre-compte des origines de leurs erreurs écrites. De sa part, l'enseignant doit aussi être tolérant envers les "erreurs" de ses apprenants et ne doit pas s'intéresser seulement à l'aspect grammatical, mais doit évaluer ce que l'apprenant avait à dire, pour renforcer sa confiance en soi.

Tout au long de ce travail, nous nous sommes intéressés à chercher la valeur et la place qu'occupe la séance de "*compte-rendu de l'expression écrite*" dans les pratiques d'enseignement de l'écrit en FLE, et d'autre part essayer d'identifier les outils utilisés par les enseignants pour animer cette séance. En effet, cette étude nous a permis de constater que grand nombre d'enseignants se révèlent indifférents vis-à-vis cette activité d'enseignement de la compétence scripturale, d'autres enseignants pratiquent également ce dispositif d'évaluation, mais souvent en se limitant à la correction orthographique et en délaissant l'aspect communicationnel.

Les résultats de notre analyse nous ont permis de constater une augmentation significative de la qualité de l'écriture de la "deuxième version". Cependant l'examen de la comparaison entre "texte 1" et "texte 2" révèle une supériorité et une progression marquante au niveau des trois catégories : organisation, cohérence et structure de texte chez les apprenants ayant participé à l'expérimentation.

Ces résultats ont confirmé aussi l'efficacité de la grille qui porte sur l'évaluation de l'argumentation, où les apprenants dans le deuxième jet ajouteront plus d'informations très pertinentes relatives au contenu sémantique de l'argumentation. Le même effet a été constaté concernant l'efficacité des rétroactions des pairs sur la qualité des arguments ajoutés.

.

Dans ce sens, nous estimons que cette recherche ait apporté une contribution non négligeable à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'écriture en français langue étrangère et plus particulièrement en ce qui a trait au processus de "révision" et de "travail de groupe". D'ailleurs, selon les résultats de cette étude, il semble que les enseignants de français langue étrangère peuvent mettre les pairs à contribution lors du processus révisif. Les apprenants ont ainsi la chance de discuter de leurs rédactions avec un auditoire varié qui rétroagit spontanément au contenu du texte.

Dans de futures recherches, nous choisirons un échantillon plus représentatif et nous enregistrerons les interactions et les suggestions des apprenants et analyserons les productions pour trouver un corpus plus vaste à exploiter.

Références Bibliographiques

Ouvrages

- Boyer, Henri et al, *Nouvelle introduction à la didactique des langues étrangères*, Paris, Clé International, 1990.
- Bordallo, I et Gintestet, J.P, *Pour une pédagogie de projet*, Paris, Hachette Education, 1993.
- Cornaire, C et Raymond, P.M, *La production écrite*, Paris, Clé International, 1999.
- Cuq, J-P et Gruca, I, *Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, Grenoble, PUG, 2003.
- De Miniac, C.B, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Paris, Presse universitaire du Septentrion, 2000.
- Germain, Claude. *Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 Ans d'Histoire*, Paris, Clé International, 1993.
- Martinez, Pierre. *La didactique des langues étrangères*, Paris, Que sais-je, 4ème édition, 2004.
- Maurice MAS (sous la direction de) et al, *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?*, Paris, Hachette Education, INRP, 1993.
- Moirand, Sophie, *situation d'écrit compréhension/production en français Lg E*, Paris, CLE International, 1979.
- Puren. C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international, 1988.
- Reuter, Y, *Enseigner et apprendre à écrire*, France, E S F, 2000.

Articles de revues sur le web

- Brossard, M, Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires, *Repères*, n°9,1994, [<http://ife.ens-lyon.fr/>][consulté le 22 avril 2013].
- Djoudi Mohamed, « le compte-rendu de l'expression écrite », I.E.N de langue française, 2008, document disponible sur [www.oiasisfle.com][consulté le 10 février 2013]
- Heurley, L, La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive, *Langage*, n°164, 2006, [<http://www.persee.fr/>][consulté le 13 janvier 2013].
- M. MarquillóLarruy, dir, *Écritures et textes d'aujourd'hui : mutations ou continuités*, Les cahiers du français contemporain, [<http://books.google.dz>][consulté le 2 mars 2013].
- Oriol-Boyer. C, Contribution de Claudette Oriol-Boyer, in « Table-ronde sur la réécriture », *Pratiques*, n° 105/106, 2000, [<http://www.pratiques-cresef.com/>][consulté le 22 janvier 2013].
- Roussey J.-Y., et Piolat A. La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, n°50, 2005, [<http://sites.univ-provence.fr/>][consulté le 12 février 2013].
- Roussey. J.Y et Piolat. A, « Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but », *Repères* n°4.1991, CREPCO, [<http://sites.univ-provence.fr/>][consulté le 10 mars 2013].

Documents annexes

Annexe A

1-Les grilles de révision

2-La grille d'analyse des productions

Annexe B

Les productions des apprenants

Annexe A

Grille n°1

①

GRILLE DE RÉVISION: L'ÉVALUATION DU TEXTE

Réponds aux questions suivantes pour t'aider à améliorer la première version de ton texte.

A. LE CONTENU

1. Le sujet demandé est-il développé? Relire le sujet *Oui*
2. Quelle est ton intention en écrivant ce texte? *Oui*
3. Est-ce que tu tiens compte du récepteur (la personne à qui tu écris)?
4. Le texte comporte-t-il une introduction? *Oui*
5. Le texte contient-il au moins 3 arguments pour et/ou contre? Les identifier. *Non (2 arguments)*
6. Le texte se termine-t-il par une conclusion (commentaire final)? *Oui*
7. Chaque idée exprimée dans le texte est-elle claire? *Oui*
8. L'idée est-elle assez complète? Sinon ajouter des segments de phrase/ des phrases *Oui*
9. Y a-t-il des incohérences ou des contradictions dans une phrase ou dans un paragraphe du texte? *Oui*
10. Y a-t-il progression dans les idées? *Oui*
11. Les idées retenues sont-elles pertinentes/ originales? *Non*

B. L'ORGANISATION

1. Y a-t-il au moins 5 paragraphes? Les numéroter. *Non*
2. Est-ce que chaque paragraphe contient une seule idée? *Oui*
3. L'ordre adopté est-il justifiable? Est-ce celui qui est préférable? Pourquoi? Déplacer des idées/ des phrases/ des segments si nécessaire. *Non*
4. Y a-t-il des mots-liens entre les paragraphes? Les identifier. Sinon, en ajouter. *Non*
5. Y a-t-il des liens entre les phrases? Lesquels? Sinon, en ajouter *Non*

Grille n°2

GRILLE DE RÉVISION: L'ÉVALUATION DU TEXTE

Réponds aux questions suivantes pour t'aider à améliorer la première version de ton texte.

A. LE CONTENU

1. Le sujet demandé est-il développé? Relire le sujet ✓
2. Quelle est ton intention en écrivant ce texte? *pour*
3. Est-ce que tu tiens compte du récepteur (la personne à qui tu écris)? *pour les récepteurs*
4. Le texte comporte-t-il une introduction? *no*
5. Le texte contient-il au moins 3 arguments pour et/ou contre? Les identifier. ✓
6. Le texte se termine-t-il par une conclusion (commentaire final)? ✓
7. Chaque idée exprimée dans le texte est-elle claire? ✓
8. L'idée est-elle assez complète? Sinon ajouter des segments de phrase/ des phrases ✓
9. Y a-t-il des incohérences ou des contradictions dans une phrase ou dans un paragraphe du texte? ✗
10. Y a-t-il progression dans les idées? ✓
11. Les idées retenues sont-elles pertinentes/ originales? ✓

B. L'ORGANISATION

1. Y a-t-il au moins 5 paragraphes? Les numéroter. ✗
2. Est-ce que chaque paragraphe contient une seule idée? ✗
3. L'ordre adopté est-il justifiable? Est-ce celui qui est préférable? Pourquoi? Déplacer des idées/ des phrases/ des segments si nécessaire. ✓
4. Y a-t-il des mots-liens entre les paragraphes? Les identifier. Sinon, en ajouter. ✓
5. Y a-t-il des liens entre les phrases? Lesquels? Sinon, en ajouter ✓

Grille n°3

Français langue seconde – immersion, 12^e année

Grille d'évaluation d'un texte argumentatif

Cotes	5	4	3	2	1
Pondération	100	90	80	70	60

RAG PÉ1 L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.
 RAS L'élève sera capable de rédiger des textes argumentatifs et/ou analytiques en respectant les caractéristiques propres à ces textes.

		NIVEAUX DE PERFORMANCE				
		5	4	3	2	1
Enoncé général		Le texte dégage une impression de qualité et de perspicacité.	Le texte témoigne d'une clarté et d'une certaine réflexion.	Le texte est acceptable.	Le texte est faible.	Le texte est fragmenté ou inachevé.
Comportements						
* Qualité de l'argumentation	L'élève écrit un texte argumentatif adapté à la situation de communication, avec le souci de convaincre son destinataire. Pour ce faire, l'élève :	Dans l'introduction, l'élève capte l'attention du destinataire en faisant preuve d'originalité, d'engagement et d'un souci de convaincre.	L'introduction oriente immédiatement la suite du texte et est caractérisée par une certaine touche personnelle.	L'introduction oriente la suite du texte de manière générale ou mécanique, ce qui n'incite guère le destinataire à poursuivre sa lecture.	L'introduction oriente peu la suite du texte; certains éléments peuvent être absents.	Le développement de l'argumentation est à peine esquissé ou non pertinent (ex. : non-respect de la tâche)
	- présente le sujet, reformule la question, énonce sa prise de position et annonce, au besoin, le développement de sa thèse;	La thèse est solide et étayée par des arguments révélateurs.	La thèse témoigne d'une certaine réflexion et est étayée par des arguments convaincants.	La thèse est ordinaire et étayée par des arguments convenables.	La thèse est vague; les arguments sont insuffisants ou inappropriés.	
	- présente sa thèse sous divers aspects ¹ et l'étaye à l'aide d'arguments;	Les arguments sont appuyés de références judicieusement choisies.	Les arguments sont appuyés de références bien choisies.	Les arguments sont appuyés de références adéquates.	Les références sont insuffisantes ou inappropriées.	
	- appuie ses arguments de références;	La stratégie argumentative est mise en œuvre avec discernement; l'intention de communication témoigne d'un engagement soutenu.	La stratégie argumentative est mise en œuvre avec efficacité; l'intention de communication est évidente.	La stratégie argumentative est mise en œuvre de manière acceptable ou mécanique; l'intention de communication est apparente.	La stratégie argumentative est mise en œuvre de manière rudimentaire; l'intention de communication est faible.	
	- met en œuvre une stratégie argumentative ² ;	La cohérence du texte est soutenue et renforce l'argumentation.	La cohérence du texte est évidente et appuie l'argumentation.	La cohérence du texte est présente et, dans l'ensemble, sous-tend l'argumentation.	La cohérence du texte est faible.	
	- agence l'information de manière continue et progressive ³ ;	L'élève renforce l'unité du texte en faisant preuve d'originalité dans la composition de la conclusion.	La conclusion contribue à l'unité du texte grâce à sa touche personnelle.	La conclusion est présentée de manière mécanique; certains éléments de l'introduction peuvent être répétés.	La conclusion a un rapport vague avec le texte; certains éléments peuvent être absents.	
- reformule sa thèse, fait une synthèse de l'argumentation et présente une ouverture sur le sujet.						
* Respect des règles de la langue	Dans son texte, l'élève tient compte des règles de la langue :	La maîtrise de la langue est très bonne et témoigne d'une certaine élégance.	La maîtrise de la langue est bonne et permet une expression efficace.	La maîtrise de la langue est adéquate, malgré quelques impropriétés.	La maîtrise de la langue est limitée, avec de nombreuses impropriétés.	La maîtrise de la langue est très limitée, voire incompréhensible.
	- Emploi des formes grammaticales	Les formes grammaticales sont variées.	Les formes grammaticales sont pour la plupart correctes.	Les formes grammaticales présentent de fréquentes erreurs.	La grammaire est souvent inexacte.	Il y a de nombreuses erreurs fondamentales de grammaire.
	- Emploi du vocabulaire	Le vocabulaire est riche et étendu.	Le vocabulaire est varié.	Le vocabulaire est acceptable.	Le vocabulaire est limité et simpliste.	Le vocabulaire est insuffisant.
	- Emploi des structures syntaxiques	Les structures syntaxiques sont employées de façon efficace et adroite.	Certaines structures syntaxiques sont employées de façon claire.	Les structures syntaxiques sont simples mais compréhensibles.	Les structures syntaxiques sont peu et/ou mal employées.	Les structures syntaxiques sont absentes ou obscures.
	- Orthographe	L'orthographe est presque toujours correcte et claire.	L'orthographe est généralement correcte.	L'orthographe est compréhensible mais pas forcément correcte.	L'orthographe est parfois correcte, mais difficile à comprendre.	L'orthographe est rarement correcte et souvent indéchiffrable.

* Ces deux grandes catégories regroupent l'organisation, le contenu, le style et les règles de la langue. La catégorie Qualité de l'argumentation représente 75 % de la note et la catégorie Respect des règles de la langue représente 25 %.

1. Les aspects représentent les grandes idées directrices, les angles, les pistes, les éclairages par lesquels l'élève présente sa thèse.
 2. La stratégie argumentative représente l'ensemble des moyens mis en œuvre par l'élève pour véhiculer sa thèse : ton et engagement de l'auteur dans son texte, constance du point de vue, moyens langagiers (marques énonciatives, marques de modalité, variété des phrases et du vocabulaire, registre de langue approprié à la situation de communication, etc.), progression des arguments, procédé argumentatif, moyens graphiques (gras, soulignement, encadrement, disposition du texte, etc.).
 3. La cohérence du texte comprend : l'unité du texte (champ lexical, marqueurs de relation et organisateurs textuels, etc.), l'harmonisation des temps et des modes verbaux, la reprise de l'information.
- a. La catégorie Respect des règles de la langue est un extrait adapté de « Épreuve 2 : production écrite » du Guide du Programme du diplôme du B1 : Langue B, Organisation de l'IB, avril 2002, 47 et 48.

Annexe B

La consigne

Tora

18 / 04 / 2013

Expression écrite.

Vous défendez la thèse : l'apprentissage d'une langue étrangère est utile de nos jours.

Rédigez à partir des arguments suivants un court texte argumentatif. Vous y insèrerez des exemples et vous utiliserez les articulatoires appropriés.

- a - Pour naviguer sur Internet.
- b - Pour faciliter le contact
- c - Pour avoir un atout déterminant dans le monde du travail.

Production n°1

Appr 1

Personnellement, je suis pour l'homme qui fait l'apprentissage de la langue étrangère parce qu'elle est très importante et utile de nos jours.

D'abord, l'apprentissage de la langue étrangère est très important pour naviguer sur Internet.

Ensuite, elle facilite le contact parmi les Roumains, lorsque une personne voyage à un pays qui parle une différente langue.

En fin, elle représente un atout déterminant dans le monde du travail, les travailleurs utilisent la langue étrangère pour communiquer entre eux.

En conclusion, je peux dire que l'apprentissage d'une langue étrangère est utile dans notre vie, donc il faut la perfectionner.

GR 1

avant
et
kin
Jadis, il y avait que des nobles qui maîtrisaient les langues étrangères, parce que ça leur permettait de voyager d'un pays à l'autre, de communiquer avec autrui ect.

vous du
ape:
LI Meriem
az Mira
si Yasmine
LWAFAB
mélic
Or que de nos jours c'est devenu un atout plus important dans notre train quotidien, alors oui, je suis pour l'apprentissage des langues étrangères pour pas mal de raisons.

D'abord, pour ceux qui ont un certain niveau éducatif et assez élevé, leurs études leur demandent des recherches concises dans leurs domaines culturels.

En second lieu, la majorité des emplois exigent la maîtrise de ces langues, comme par exemple travailler dans une entreprise internationale.

enfin, ça nous permet d'avoir

Production n°2

Appr 2

Le texte

Lorsque je parle de langue étrangère je me donne une opinion positive pour ce sujet qui devient un langage utilisé par toute le monde.

L'apprentissage ^{une} du langage est très important, car ça en se trouve comparé dans le cadre de l'exercice de mon fonction tels que : les échanges internationaux le tourisme les échanges commerciaux.

L'apprentissage de langage permet également de surmonter les difficultés de dialogue avec l'étranger.

En conclusion je peux dire que la prapprentissage de langage est la base essentiel sur la quelle repose notre avenir dans la vie quotidienne.

GR 2

lorsque je parle de l'apprentissage d'une langue étrangère, j'ai une opinion positive sur celui qui l'apprend. S_4

D'abord, l'apprentissage d'une langue étrangère permet également de surmonter les difficultés de communication avec les autres. S_2

Ensuite, la maîtrise d'une langue étrangère est la base du succès dans la vie professionnelle surtout dans les échanges commerciaux. S_3

Enfin, il nous aide à naviguer sur internet, et aussi d'améliorer notre niveau intellectuel. S_4

En conclusion je peux dire que l'apprentissage d'une langue étrangère est la base étonnante sur laquelle repose notre avenir dans la vie quotidienne. S_5

Production n°3

Appr 3

La communication entre les peuples se fait par les langues, une nation qui veut évoluer, s'industrialiser, se développer, doit automatiquement passer par l'apprentissage des langues à ses ^{à l'enseignement} citoyens.

Les pays anglophones dominent le monde, car ils savent que c'est la langue anglaise la plus parlée dans le monde est utilisée dans tous les pays.

Nous sommes des citoyens du monde, et étant Algérienne, nous sommes obligés de s'ouvrir et de parler plus de langue parlées.

il n'y a plus de limite entre les pays.

• L'apprentissage des langues étrangères, est devenu très méconnu sous le vie moderne et quotidien. Personnellement je trouve que l'apprentissage des langues est indispensable.

• D'abord, l'apprentissage des langues nous aide à communiquer avec les peuples des autres continents grâce à la diversité des langues mondiale.

• Ensuite, la communication entre les pays se fait par les langues, une nation qui veut évoluer, s'industrialiser et se développer doit automatiquement passer par l'enseignement des langues à ses citoyens.

• Enfin, il y a plus de part à l'entre les pays, nous sommes des citoyens du monde et autant que possible, nous sommes obligés de s'ouvrir et de parler plus de langues possibles.

• Donc, l'enseignement des langues étrangères est le symbole des pays développés.

Production n°4

Appr 4

La langue est devenu une importance chose dans la vie de l'homme et on peut dire que c'est une nouvelle utile de communication et aujourd'hui l'apprentissage de la langue est très nécessaire pour tout les chose de la vie car.

D'abord la langue facile tout les matières de vie dans l'étude, dans le travail même dans les voyages.

Ensuite la langue sa proche les personnes de différent place dans le monde = l'homme peut connaître tout les choses traditionnal d'autre pays a une autre langue si il connaît cette langue.

Enfin la langue met le monde une petite village ^{apprentissage} tous les hommes connaît les autres hommes d'une autre pays et le monde être en sûreté.

GR 4

La langue étrangère est importante dans la vie de l'homme car elle est très utile de nos jours personnellement je suis pour l'apprentissage de la langue

D'abord je pense que la personne qui connaît au moins une langue étrangère est plus riche que les autres.

Ensuite je crois que la langue s'approche les gens qui parlent différentes langues et elle nous l'aide pour mieux communiquer et comprendre leur mode de penser

Enfin l'apprentissage des langues offre des chances de travail et facilite le contact avec les autres : l'étude, le voyage, la vie quotidienne

Je pense donc que l'apprentissage des langues n'est pas une étude c'est aussi une communication avec le monde qui nous entoure

Production n°5

Appr 5

L'apprentissage des langues est de plus en plus important aujourd'hui, à mon avis il est impossible de vivre sans parler trois ou quatre langues au minimum.

D'abord : La maîtrise de plusieurs langues apporte un réel enrichissement culturel.

Ensuite : l'apprentissage des langues nous aide à communiquer avec les autres nations par exemple : quand on voyage à l'étranger on doit connaître plus q une seule langue.

Enfin : On a besoin de connaître plusieurs langues pour trouver un bon travail dans des entreprises internationales.

En conclusion, l'apprentissage des langues a certainement beaucoup d'avantages et le meilleur moment pour apprendre les langues est alors que nous sommes encore jeune.

L'apprentissage des langues est de plus en plus important, aujourd'hui amené on ne peut pas vivre sans parler, trois ou quatre langues du minimum, personnellement je pense que les langues étrangères est bénéfique.

D'abord, les langues étrangères ouvrent des portes vers d'autres cultures.

Ensuite: celui qui parle apprend plusieurs langues sera plus conscient de sa propre identité nationale, l'apprentissage des langues étrangères doit être vu en étroite liaison avec le phénomène complexe de mondialisation.

Enfin, on a besoin d'apprendre des langues parce que on a besoin de trouver un bon travail dans des entreprises internationales. la maîtrise plusieurs langues a certainement beaucoup d'avantages et le meilleur moment pour apprendre les langues est alors que nous sommes encore jeunes.