

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRNCAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER
OPTION : DIDACTIQUE**

**L'enseignement / apprentissage de la
production écrite en FLE dans la classe
« Cas de la 1ère année moyenne »**

Dirigé par :

Belazreg Nassima

Présenté et soutenu par :

Rais karima

**Année universitaire
2014 / 2015**

DEDICACE

Je dédie ce modeste travail à

Mes chers parents, qu'ALLAH (qu'il soit exalté) les protège, dont les faveurs et les sacrifices à mon égard sont considérables. Je prie, également, ALLAH (qu'il soit exalté) pour qu'il guérisse ma mère bien aimée.

Amine !

A mon mari Mohamed Larbi et ma belle mère

A mes frères Yazid, Hassen, Mabrouk, et mes trois sœurs Imene, Maroia, Sarah

Sans oublier mes belle sœur et mes beaux frères

A tous mes amis Surtout Nadjoia

Razika, Nassima, samira

A tous ceux qui m'ont aidé à la réalisation de ce mémoire

REMERCIEMENTS

Mes remerciement vont directement vers mon encadreuse, Mme, Pr Belazreg Nassima qui a bien voulu assurer la direction de cette recherche, pour ses commentaires efficaces et pratiques.

Je remercie également les inspecteurs et les enseignants qui m'ont donné une aide notable.

Merci à tous les élèves de la première année moyenne de l'école » zerrari mohamed el-sallah » biskra

Merci également à tous mes collègues, avec qui j'ai passé des moments agréables et bénéfiques, pour leur aide précieuse.

La table de matière

- Dédicace
- Remerciement
- Introduction générale

Premier chapitre : rapport lecture / écriture

1- La fonction de la lecture	04
1-1- La maîtrise de la langue française	05
1-1-1- L'expression écrite	05
1-1-1-1- Qu'est que l'expression écrite ?.....	05
1-1-1-2- Que signifie s'exprimer ?.....	05
1-1-1-3- Que signifie écrire ?.....	06
1-1-1-4- L'expression.....	07
1-1-1-5- L'écriture.....	08
1-1-2- Les types de texte	10
1-1-2-1- Descriptif.....	10
1-1-2-2- Narratif.....	11
1-1-2-3- Informatif et explicatif.....	11
1-1-2-4- Argumentatif	11
1-1-2-5- Injonctif.....	12
1-1-2-6- Rhétorique.....	12
1-2- La fonction de l'écriture	12
1-3- La mise en place de différentes fonctions de l'écriture	13
1-4- Aspects considérés dans l'évaluation de l'écriture	15
1-4-1- Le contenu	15
1-4-2- Le style.....	15
1-4-3- L'organisation du texte	15
1-4-4- Les règles de langue.....	15
- Conclusion	16

Deuxième chapitre : l'enseignement de l'écriture

-Introduction	18
2- L'enseignement traditionnel.....	19
2-1- Au niveau de l'écriture.....	19
2-2- Au niveau de la langue.....	20
2-3- Vers une perspective constructiviste et cognitiviste des apprenants	21
2-3-1- Analyse et réflexion.....	21
2-3-1-1- Ecrire ?	21

2-3-1-2- La production écrite : écrire pour apprendre à écrire	24
2-3-1-3- Réécrire : de la place de la réécriture dans l'écriture.....	25
2-3-2- Les avantages de l'écriture dans un but de communication.....	27
2-3-3- Le rôle d'un enseignement centré sur l'apprenant.....	29
2-4- Dédramatiser l'écrit pour favoriser la production	30
2-4-1- Le statut de l'erreur.....	30
2-4-2- L'outil « cahier de production ».....	31
2-4-3- Situation de production écrits : difficultés et obstacle.....	32
2-4-4- Comment remédier à ces difficultés et aider l'apprenant.....	34
2-5- Que peut faire l'enseignant pour motiver la tâche d'écriture	36
2-5-1- Modifier les représentations de l'écrit chez l'apprenant.....	36
2-5-2- Construire l'utilité des écrits.....	38
2-5-3- Employer les outils de langue en vue de la situation de	39
2-5-4- enrichir l'imagination par lecture.....	39
2-5-5- Varier le lieu d'écriture.....	40
2-5-6- Varier la présentation du support d'écriture.....	41
2-6- Une activité de production scripturale: la description	41
-Conclusion	43

Troisième chapitre : choix méthodologique et déroulement de l'enquête

-Introduction	45
1- Déroulement de l'enquête.....	46
1-1- Corpus cible	46
1-2- L'objectif de l'observation	47
2- déroulement de l'observation dans la séance de l'expression écrites.....	47
2-1- analyse des résultats d'observation	48
2-2- analyse et communication des données	50
2-2-1- adéquation à la consigne.....	50
2-2-2- la ponctuation.....	50
2-2-3- la majuscule.....	51

2-2-4- morphosyntaxe	51
2-2-5-orthographe grammaticale.....	52
2-2-5-1- le verbe à l’infinitif	52
2-2-5-2- l’homophone grammatical : est/et – en /on.....	52
2-2-5-3- préposition /pronom indéfini : en/on.....	52
2-2-5-4- les homophones verbaux	53
2-2-5-5- la morphologie verbale.....	53
2-2-6- orthographe d’usage.....	53
2-2-7- titre -l’alinéa.....	54
2-2-8-lisible de la calligraphie.....	54
3- bilan : évaluation des écrits du prés teste.....	54
3-1- stratégies d’écriture.....	55
3-1-1 lecture - écriture	55
3-1-1-8- étude de points de langue.....	58
4- les stratégies de planification.....	62
5- les stratégies de révision / réécriture.....	63
-conclusion	67
-conclusion générale	69
-bibliographie	72

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE :

Dans cette modeste recherche, nous nous inscrivons dans le champ de la didactique des langues étrangère. En effet, en Algérie, la langue française a le statut de langue étrangère et elle est enseignée aux apprenants en tant que telle.

C'est à partir d'un constat que nous avons décidé d'aborder ce thème qui se préoccupe de l'apprentissage de la rédaction. Entre autres, nous avons observé que les apprenants arrivants au stade universitaire ont des difficultés à rédiger. Non seulement, ils ne savent pas rédiger mais ils ne connaissent pas les techniques de base de la rédaction tel que « le paragraphe ». Pour que l'apprenant sache rédiger un paragraphe .Il faut d'abord qu'il ait un certain volume horaire consacré uniquement à l'activité de l'expression écrite, ensuite , il faut qu'il connaisse les techniques.

Pour que, l'apprenant puisse rédiger un paragraphe, il faut qu'il apprenne à écrire correctement des phrases simples. Ensuite, la ponctuation joue un rôle important. De plus, l'emploi des connecteurs est également pertinent dans l'apprentissage de la rédaction. Ces derniers permettent la cohérence.

Ainsi, nous partons de la problématique suivante :

*Dans quelle mesure la production d'écrits en FLE, dans la classe, pourrait-elle inculquer une compétence rédactionnelle plus pratique chez les apprenants et donner du sens à leurs apprentissages ?

Et nous partons de l'hypothèse suivante :

* l'apprentissage de l'écrit est un outil clé pour apprendre le FLE

Objectifs / 1- Vérifier que l'activité de la rédaction dépend de la lecture

2- Classer les erreurs dans la rédaction de l'apprenant.

Afin de mieux réaliser notre recherche, nous avons choisi comme corpus le manuel scolaire. Car, parcourant d'un regard critique les activités d'expression écrite, nous allons essayer de comprendre comment se déroule cette dernière nombre de séances est primordial dans l'efficacité de l'activité.

Pour répondre à notre problématique, nous allons adopter l'approche descriptive et analytique.

Notre travail se scinde en trois chapitres .En premier lieu , nous allons partir de la maîtrise de la langue pour définir la notion d'expression écrite. En deuxième lieu, nous nous focaliserons sur la notion de communication écrite .Enfin, dans le troisième chapitre, nous ferons la description de l'enquête et son déroulement. Enfin, Nous terminerons ce travail par une conclusion générale où nous exposerons les résultats. Et les perspectives de recherches ultérieures.

Chapitre N° 01:
Rapport lecture/écriture

INTRODUCTION

Dan ce chapitre, nous allons expliquer comme débute la regression sur la notion d'expression écrite. En effets elle passe d'abord par la lecture. Ensuite, la maitrise de la langue est nécessaire pour donner un écrit correct.

1-La fonction de la lecture dans l'écriture :

L'écriture occupe une très grande place dans notre société et dans le monde de l'éducation en générale. Beaucoup d'élèves ne réussissent pas a rédiger un texte de manière adéquate.

« la complexité du savoir écrire explique la difficulté de son enseignement son insuffisante évaluation par les praticiens et le fais de la considérer comme un talent ou don »¹

Des recherches plus récentes confirment que l'enfant apprend à lire en lisant et à écrire en écrivant. Ceci développe chez lui une appréciation de son propre style. Actuellement, l'école moyenne en matière de langue étrangère, donne beaucoup d'importance à l'activité qui s'intéresse à l'écrit des apprenants pour pouvoir les aider à produire des textes plus au moins correctes grammaticalement .Enseignement de l'écriture est l'une des mission de l'école. Dans le cadre de l'apprentissage, la médiation de l'enseignant intervient pour aider l'apprenant à savoir apprendre *« Laisser à l'élève le soin de résoudre le problème d'apprendre, c'est se soustraire au devoir de résoudre le problème d'enseigner »²*

Ainsi la compréhension écrite est une activité de classe visant à la fois la découverte du sens et les stratégies de lecture nous pouvons dire que la compréhension de l'écrit et liée à la lecture.

A partir de cette définition nous pouvons dire que l'écriture est activité très importante dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi, nous avons choisi d'aborder, dans ce premier chapitre la notion d'expression écrite. Comme l'affirme cette citation *« on dit facilement n'importe quoi, on écrit plus difficilement n'importe quoi »³* . De plus, il convient de définir la notion d'expression écrite.

1- HALTE.J.F « *La dictionnaire du français* » PUF.paris 1989,p 176

2- Skinner « *Review of General Psychology* »-1968 –p.171

3- Eckensch « *l'essentiel pour réussir* » -1986-p.122

-1-1- La maîtrise de la langue française :

-1-1-1- L'expression écrite :

1-1-1-1 - Qu'est que l'expression écrite ?

L'expression écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires. ¹

La production écrite n'est pas une aptitude isolée. Son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrits se développent de façon parallèle et interdépendante. Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps, l'enfant utilise aussi sa connaissance de l'oral pour aborder l'écrit. « *L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues* » ²

1-1-1-2 - Que signifie s'exprimer ?

S'exprimer a plusieurs significations, car d'après le dictionnaire ³ :

« 1- manifester sa pensée, ses impressions par le geste, la parole, l'expression du visage, exprimer sa douleur par des larmes

2- manifester sa pensée, ses sentiments par un moyen artistique

3- définir. en parlant d'unités de mesure, exprimer une attitude en pieds

S'exprimer v.pr. : se faire comprendre, exprimer sa pensée s'exprimer avec élégance, s'exprimer par la musique »

Par ceci, s'exprimer ne veut pas seulement dire émettre une phrase ou un énoncé, en vue de dire mais de produire un effet sur le récepteur.

1 - D'après le programme d'études en FL2 –I(7) – document de mise en œuvre-1998

2 - J. Dolz, « didactique approche vygotkienne - 2009.p.56

3 - le petit larousse,éd,larousse ,paris,2006,p ,447

L'expression est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue. C'est la raison pour laquelle, un enseignant de français langue étrangère doit garder à l'esprit que les activités d'expression proposées aux apprenants doivent se trouver dans une situation de communication précise.

1-1-1-3 - Que signifie écrire ?

Ecrire n'est pas recopier, c'est une activité complexe, faisant appel à l'utilisation simultanée de savoir sur la langue exigeant des savoir-faire multiples au niveau du choix d'une stratégie discursive. La rédaction des phrases en structurant le texte, la révision, l'évaluation et enfin la réécriture.

Favier (1996) explique : « *Tout le monde peut s'accorder sur le fait que , recopier n'est pas écrire . Nous conservons que l'acte d'écriture doit comporter de l'individuel et, nous cherchons dans les écrits des traces d'émancipation comme autant de preuves d'authenticité* ».

« 1 - tracer les signes d'un système d'écriture, les assembler pour présenter la parole ou la pensée. Ecrire son non-machine à écrire : machine.

2 - Orthographier, comment écrit-on ce mot ?

3 - Exprimer sa pensée par l'écriture : composer un ouvrage écrit, écrire son journal, un roman .écrire un concerto.

Ecrire est une notion complexe qui renvoie à une multitude de pratiques tant au niveau culturel que social.

Le dictionnaire fournit ainsi un nombre important de synonymes ; écrire, c'est fixer une trace, consigner, communiquer, orthographier, annoncer, exposer, correspondre, noter,.....

De façon plus synthétique, on peut dire qu'écrire, c'est :

- Fixer le temps.
- Construire des repères.
- S'exprimer.
- Communiquer

C'est aussi:

1- Utiliser les signes graphiques, l'écriture apprend à écrire.

2- Composer une œuvre littéraire, faire métier d'écrivain.

3- Laisser une trace, en parlant d'un instrument destiné à l'écriture. mon style écrit mal »¹

A partir de ces définitions nous pouvons déduire qu'écrire n'est pas simplement tracer des signes graphiques mais surtout « écrire ce que véhicule la pensée ». en d'autres termes, on peut écrire pour communiquer avec quelqu'un, soit pour lui annoncer une nouvelle, soit exposer des faits, soit pour noter un évènement... etc.

1-1-1-4 - L'expression :

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994-165)

«L'expression c'est une représentation de la langue parlée au moyen de signe graphique »

« a- En grammaire traditionnelle on appelle expression tout constituant de phrase (mot, syntagme)

b- Élément de l'expression, l'unité la plus petite du plan de l'expression de la langue, distinctive sur le plan du contenu.

c- Le discours humain se présente comme une suite ordonnée de sens spécifiques. On appelle expression l'aspect de ce système signifiant .à ce titre, expression s'oppose au contenu

Tout message comporte à la fois une expression et un contenu, c'est-à-dire il peut être envisagé du point de vue du signifiant (expression) ou du signifié (expression/ou du signifié (contenu) »²

L'expression elle-même peut être considérée (comme d'ailleurs le contenu) sous deux aspects : comme une substance, sonore ou visuelle qu'il s'agit de l'expression orale ou

1 - le petit Larousse, éd, Larousse, Paris, 2006, p, 394.

2- Hjelmslev, L, Le langage, Paris, Éditions de Minuit, 1984, 201 p

graphique (on parlera alors de substance de l'expression) ,ou comme la forme manifeste par cette substance, c'est-à-dire comme la matière phonique agencée, ce par quoi le plan de l'expression s'articule au plan contenu .

Ainsi il n'y a aucun rapport entre les sons (b), (a) et l'idée de bas, mais il ya rapport entre la structure du plan de l'expression (Ba) et la même idée « bas » le même problème se pose pour le plan du contenu.

Par exemple les mots exprimant les couleurs du prisme dessinent dans le vocabulaire une grille très différente selon les langues ; même l'anglais paradigme de « l'arc en ciel ». Pas plus forte raison, on notera des découpages du spectre en quatre, trois et même deux couleurs.

La taxinomie des adjectifs de couleurs sera donc très différente selon les langues ; plus nombreuses seront les couleurs fondamentales, moins la langue devra recourir à des opérateurs permettant de noter des nuances (suffixes du type être, mots du type sang, cerise, locutions du type tirer sur...etc)

Il s'agit là exclusivement de la structure de l'expression, le contenu reste la perception des rayons lumineux, dépendant non de la culture mais de l'organisation physiologique.

De même que le lexique, la grammaire des langues comporte des contraintes variées : la perception de l'opposition des sexes est du domaine du contenu, mais la notion du sexe est obligatoire, selon les langues exclusivement dans des conditions spécifiées. Par exemple là où le français note seulement le genre du possesseur (il, elle /voit son père, sa mère) l'anglais note aussi le genre du possesseur : he sees his father , « il voit son père ,she sees her father» La structure de l'expression s'opère à des niveaux distincts.

1-1-1-5 - L'écriture :

L'écriture se définit comme un système de signes graphiques qui représentent la langue parlée .Son origine est dans le besoin que les hommes ont éprouvé de conserver, pour les véhiculer ou les transmettre les messages du langage articulé. Autrement dit, et selon la linguistique l'écriture se définit comme suit :

« L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques »¹.

C'est un code de communication au second degré par rapport au langage code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît. « L'écriture a pour support l'espace qui la conserve ».

L'étude des différents types d'écriture élaborés par l'humanité a donc été en rapport avec l'étude de la langue parlée, ainsi qu'avec celles de la civilisation dans lesquelles elles se sont perfectionnées.

Une étude de l'écriture doit se développer sur deux plans parallèles :

« D'une part, une étude historique de l'écriture depuis son « invention » jusqu'à ses états actuels ; d'autre part, une étude linguistique qui tente de dégager les règles de fonctionnement de l'écriture ,ainsi que ses rapports avec le langage parlé»²

L'écriture est une activité sociale fondamentale. Savoir s'exprimer par l'écrit fait partie des compétences à acquérir par chacun. Cet apprentissage du langage écrit est bien l'une des missions essentielles de l'école.

D'après Goody (1979 :267) affirme que : *« L'écriture n'est pas un simple enregistrement phonologique de la parole (...); dans des conditions sociales et technologique qui peuvent varier, l'écriture favorise des formes spéciales d'activités linguistique et développe certaines manières de poser et résoudre le problème »³*

Ainsi, mettre l'apprenant en situation d'écriture au cours de l'apprentissage à l'école, c'est en situation problème où il doit mobiliser ses connaissances et ses capacités.

Ce n'est pas facile d'écrire un texte pour un élève. Il s'agit surtout pour l'apprenant d'élaborer un message correct. Ecrire équivaut à effectuer un travail cognitif

1- Catherine Marie-St-pierre, Difficultés de lecture et d'écriture ,révention et évaluation orthophonique
auprès des jeunesPUQ,Canada,2010,p27

2 - J.DUBOIS ,dictionnaire linguistique .ed. Larousse ,paris 1973.

3-Jack John Rankine Goody « La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage », 1979.p267.

A l'école, l'apprenant écrit :

- Pour apprendre à écrire, pour présenter une recherche documentaire.
- Pour communiquer (journal de l'école).
- Pour raconter
- Pour expliquer et donner des consignes : une expérience, une recette, un mode d'emploi.
- Pour agir et convaincre
- Pour donner des informations

1-1-2- Les types de texte

Les diverses formes d'écrits sociaux utilisent divers supports (livre, dépliant, affiche, journal, lettre ...) et possèdent leurs caractéristiques propres. Un même type d'écrit peut relever de différents types de textes :

- 1- Une BD peut ainsi être narrative, explicative ou argumentative ;
- 2- Une publicité peut être également narrative, descriptive ou argumentative ;
- 3- Une lettre peut être narrative, argumentative, explicative, voire les trois choses en même temps en enchâssant diverses séquences.

Un écrit obéit à des caractéristiques spécifiques de mise en page, d'organisation, de rubriques... Exemples significatifs : la fiche d'un médicament, la silhouette d'une lettre, d'une recette de cuisine etc.

1-1-2-1- Descriptif

Ce type présente surtout des arrangements dans l'espace et asserte des énoncés d'état ; les éléments rapportés sont situés dans l'espace. Parmi ses caractéristiques :

- prédominance de l'Imparfait et des verbes d'état
- progression thématique à thèmes éclatés
- abondance des adjectifs et circonstanciels de lieux.

1-1-2-2- Narratif

Un texte narratif est concentré sur des déroulements dans le temps et affirme des énoncés de fait. Dynamique par définition, il se caractérise par :

- l'emploi prédominant du Passé Simple et des verbes d'action
- la progression thématique en ligne
- l'abondance des circonstanciels de temps, des marqueurs de temps.

Il s'organise selon un déroulement temporel et causal : les événements relatés sont liés entre eux par des relations chronologiques et logiques.

1-1-2-3- Informatif et explicatif

Un texte informatif communique un savoir, des données ; il vise à combler des lacunes, sans prétendre changer l'opinion du lecteur, destinataire. L'objectif est donc d'informer.

Le texte didactique : c'est une variante du type informatif ; dans ce cas de figure, on apporte une explication d'un fait, car le texte a pour fonction de faire apprendre quelque chose à quelqu'un qui ne connaît pas le thème « Exemple la vitamine C ».

Le texte explicatif. cherche à faire comprendre. C'est à dire à éclairer un problème, à en faciliter la compréhension. C'est ainsi souvent un texte qui résout un paradoxe, explique un problème apparent; il répond fréquemment à un "pourquoi?", à un "comment?".

1-1-2-4- Argumentatif

Centré sur une prise de position, le texte argumentatif vise à transmettre une opinion, à modifier celle du lecteur (convaincre et persuader). Ainsi se place-t-on dans le domaine du débat d'idées : il s'agit de défendre une thèse, d'en réfuter une autre...Il y a un aspect dialogique. Indices textuels fréquents : discours, connecteurs logiques, modalisateurs... ; argumentaire appuyé sur des arguments, des exemples...

1-1-2-5- Injonctif

Il accomplit un acte d'ordre, il amène à faire faire, faire agir le destinataire : le texte injonctif formule des ordres, des consignes, des conseils... Ce type présente des analogies avec le texte explicatif (prise en compte des capacités du lecteur, besoin d'exhaustivité, d'ordre dans les informations fournies). Indices textuels fréquents : impératifs, infinitifs ; structure algorithmique...

Exemples : notices de montage, recettes, règles de jeux, consignes à respecter...

1-1-2-6- Rhétorique

Un type textuel rhétorique pourrait englober toutes les productions où domine la fonction poétique, telle que la définit Jakobson.. Prédominance du jeu sur les mots, rythme déterminant...

Ainsi, l'apprenant est censé d'abord connaître les types de texte .Ensuite, lorsqu'on lui demande d'écrire à son tour, il faut qu'il soit fixé sur le type de texte qu'il va écrire. Ainsi, il apprend à structurer ses idées suivant le thème choisi.

1-2- La fonction de l'écriture.

L'écriture est un acte qui remplit plusieurs fonctions. Au départ elle peut être subjective mais elle se doit d'être objective.

Elle est, fondamentalement, une activité individuelle, au même titre que le langage, elle constitue pour celui qui la possède un certain rapport au monde et à soi-même

C'est parce qu'elle est une activité individuelle qu'elle devient un moyen d'expression. Quand l'écriture est suffisamment automatisée, on peut la reconnaître comme on reconnaît la voix ou le visage d'une personne.

*« L'acquisition de l'écriture constitue également une acculturation. L'écriture présente des caractéristiques nationales signalées par les historiens de l'écriture. Les tracés individuels révèlent les traits personnels de celui qui écrit ainsi que des particularités culturelles ».*¹

1-COHEN, M ; *La grande invention de l'écriture et son évolution*". Paris, 1958, p. 48

L'écriture est un moyen d'élaboration du sens. Parler et écrire constituent deux modes d'élaboration différents et complémentaires. En fixant la pensée, l'écrit oblige à formuler et à préciser ce qui ne peut être que suggéré dans l'oral. Dès lors, l'habitude, d'écrire fortifie et entraîne l'exercice de la pensée. La syntaxe de l'écrit est plus souple, plus profonde, plus complexe que celle de l'oral. L'écriture est un moyen de communiquer. C'est sa fonction la plus évidente et la plus banale.

1-3- La mise en place de différentes fonctions de l'écriture.

C'est au cours de l'acquisition individuelle de l'écriture que ses différentes fonctions s'exercent progressivement. L'acquisition de l'écriture par le jeune apprenant est une étape essentielle de sa vie scolaire. L'écriture constitue le support de la plupart des apprentissages scolaires. Elle demeure par la suite un moyen privilégié d'expression et de communication.

L'acquisition de l'écriture est un processus complexe qui démarre à l'école primaire lorsqu'on lui demande de s'exprimer. Beaucoup d'apprenants ne parviennent pas à ce stade, car il faut avoir automatisé le geste, la forme, l'orthographe, pour que puisse s'exercer sans problème le contrôle du sens. C'est alors seulement qu'on peut s'entraîner à s'exprimer par écrit. En franchissant ces différentes étapes, les fonctions de l'écriture se mettent en place progressivement.

Les compétences individuelles dépendent de l'usage qui est fait de l'écriture dans la vie scolaire, privée et professionnelle. Elles sont en constante évolution chez ceux qui écrivent régulièrement. A l'inverse, on peut observer des détériorations de l'écriture chez des personnes qui n'écrivent jamais, essentiellement quand elles n'ont pas atteint le stade de l'automatisation.

L'expression dans l'écriture est tributaire de facteurs psychologiques qui personnalisent les tracés. La qualité pédagogique de l'apprentissage peut interférer de façon non négligeable. En effet, c'est à partir de l'écriture calligraphiée¹ telle qu'elle s'élabore lors de l'apprentissage que les traits personnels se dégageront au moment de l'automatisation de l'écriture.

1- calligraphié: vert de former les caractères de l'écriture

« Le phénomène d'acculturation est un effet global de la scolarisation dans l'école d'un pays donné. L'enfant acquiert au cours de sa scolarité des traits d'identité nationale qui se manifestent également dans l'écriture. En France, les particularités nationales de l'écriture ont été tributaires des modèles d'écriture utilisés dans les écoles »¹.

L'élaboration de l'écriture commence par la forme manuscrite (main). Il ya un certain mouvement du tronc de l'avant-bras gauche. La main droite est active quand elle produit l'écriture, l'autre a une fonction plus limitée de point d'appui et d'équilibre. C'est l'inverse pour le gaucher, la main gauche est active et la main droite équilibrante.

Ce qui n'est pas le cas en dactylographie ou en saisie informatique, les deux mains se partagent le clavier, elles remplissent la même fonction d'appuyer sur un certain nombre de touches de façon complémentaire, chacune évoluant dans la portion de clavier face à son hémichamp corporel.

Lorsqu'on écrit avec le clavier sans passer par la forme manuscrite, on détruit l'aspect gestuel de l'écriture donc à l'activité individuelle et à la fonction expressive.

On peut se référer à la pathologie. Selon le docteur Hécaen, la fragilité de l'écriture tient en partie à la diversité de ses origines : il y a une relative dispersion des mécanismes qui sous-tendent l'écriture. En effet, l'écriture est en liaison avec plusieurs ordres d'activité. Par le lobe temporal elle est liée au langage parlé, par les circonvolutions pariétales, elle est liée aux activités gestuelles de formulation symbolique².

Le lien avec le centre du langage s'établit lors de l'apprentissage manuscrit et rend possible l'élaboration progressive du sens. L'accès à l'objectivité se réalise dans l'écrit par un dédoublement, lors de la matérialisation de ce qui est mental.

Les pathologies de l'apprentissage, telles qu'on les rencontre dans le cas d'échec scolaire peuvent être purement graphiques. Elles peuvent concerner la fonction d'élaboration. Dans ce cas l'enfant reste fixé à un usage non signifiant ou très peu signifiant des signes. L'écriture ne devient pas un moyen de communication.

1- COHEN, M ;" *La grande invention de l'écriture et son évolution*". Paris, 1958, p. 359

2-ibid.

1-4- Aspects considérés dans l'évaluation de l'écriture

1-4-1- Le contenu

Le contenu du texte porte sur le choix et la pertinence des idées ou des informations à transmettre. Une attention spéciale est accordée aux détails qui viendront appuyer, préciser, développer ou illustrer ces idées et ces informations¹.

1-4-2- Le style

Le style, c'est la capacité à manipuler toutes les catégories grammaticales (sujets, verbes, adj. adverbes). De plus, il y'a une créativité qui se développe sur le plan de la langue. On est à la recherche de synonymes, homonymes, antonyme. On joue sur la syntaxe ou la ponctuation.

1-4-3- L'organisation du texte

Il s'agit, pour l'apprenant d'organiser clairement ses idées pour bien communiquer avec l'autre. C'est-à-dire transmettre son message. Il doit savoir employer les liens logiques et ses idées doivent s'enchaîner. Il doit veiller à la cohérence.

1-4-4- Les règles de la langue

C'est la capacité qu'a l'apprenants d'employer correctement l'orthographe d'usage et grammaticale, la ponctuation, le lexique et la syntaxe afin que le message à transmettre soit compris sans ambiguïté. C'est savoir respecter les règles de la grammaire pour qui son message soit objectif et correcte.

1- Hécaen (H.), Angelergues (R.), Douzenis (J.A.). " Les agraphies. " *Neuropsychologia*, 3, 1963, p. 179-208
Programme d'études en FL2 - I (7e) – Document de mise en œuvre – 1998

CONCLUSION

Dans ce premier chapitre, nous avons englobé tout ce qui concerne l'expression et la communication écrite. Nous avons tout d'abord cité l'importance de la maîtrise de la langue dans l'expression écrite, ensuite nous avons présenté les différentes normes régissant la langue, de plus, nous avons approché l'expression écrite en définissant quelques aspects théoriques.

Enfin, nous avons vu la communication et son rôle nécessaire dans l'expression écrite ; en précisant les différentes notions qui concernent la communication écrite .

Ainsi, l'expression écrite est une activité très importante dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Mais cette activité rencontre des problèmes qui empêchent les apprenants d'écrire et de s'exprimer en langue étrangère. Nous essayerons de présenter certaines difficultés dans le deuxième chapitre.

Chapitre N°02:
L'enseignement de l'écriture

INTRODUCTION

Dans ce présent chapitre, nous allons voir comment la rédaction était enseignée à l'école. Autrement dit, l'écriture n'était pas considérée comme un objet d'apprentissage mais comme un objet d'enseignement.

Ensuite, nous verrons que l'enseignement de l'écriture était beaucoup plus basé sur la syntaxe et non la cohérence. Donc, écrire veut surtout dire construire du sens. Comment apprendre à l'apprenant à écrire un texte qui a un sens, telle est l'objectif et quelles sont les étapes ?

2-Les enseignements traditionnels

Avant de nous intéresser à ce que proposent les nouveaux programmes et les méthodes d'enseignement qu'ils préconisent au niveau de l'écriture et de la langue. Il nous semble essentiel de comprendre pourquoi le modèle scolaire traditionnel plutôt fondé, selon les termes .Reuter, sur « *un enseignement réplétif de la grammaire et de l'orthographe et sur la rédaction bimensuelle* »,¹ a manifesté ses limites et fait ressentir la nécessité de transformations importantes.

2-1-Au niveau da l'écriture

Il est important de préciser que l'enseignement de l'écriture (au sens de production d'écrit) a mis très longtemps à se mettre en place .Au cours des années précédentes, le fait de rédiger à l'école (dite fondamentale) est passé par plusieurs appellation : de la rédaction à la production de textes en passant par la composition et par l'expression écrite. Nous avons alors essayé de comprendre pourquoi une telle évolution avait été nécessaire en nous intéressant véritablement à ce que l'on pouvait reprocher à la rédaction dite traditionnelle (celle-ci perdurant encore dans bien des classes malgré les timides remaniements et correctifs apportés par les réaménagements de 1995)² en se penchant plus précisément sur les difficultés que pouvaient ressentir les apprenants face à celle-ci .

Un des principaux reproches pouvant lui être fait et qui a été très fortement souligné par Reuter (1996), c'est qu'elle est considérée simplement comme un objet d'enseignement programmé et non pas comme un objet d'apprentissage (absent).En effet, celle-ci a longtemps été perçue comme un simple lieu d'investissement des savoirs construits dans les matières du français et ne se présentait finalement que sous la forme d'une synthèse « *magique* »³ des autres enseignements, principalement les « *sous systèmes* »⁴ de la langue .De ce fait, on laisse aux apprenants la lourde tâche d'apprendre par eux-mêmes comment les intégrer .

1- REUTER,Y, *Enseigner et apprendre à écrire*.Paris:ESF,1996,p.11

2- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE .*Réaménagements apportés aux programmes de français du 2eme palier de l'enseignement fondamental* Alger : O.N.P.S, 1995

3- Ibid

4- Ibid.

De plus, la forme privilégiée de la rédaction ancienne relevant seulement du narratif (raconter une situation, un évènement...), et du descriptif (décrire une scène, faire un portrait...) ne permettait guère que l'acquisition d'un genre scolaire ne recouvrant aucun des enjeux sociaux et ne permettait pas également aux apprenant de découvrir le plaisir d'écrire. Ainsi, la rédaction (qui consistait toujours à trouver des idées sur un thème donnée et à les ordonner dans un développement de certaine ampleur) était un point d'aboutissement, une simple occasion d'utiliser les savoirs précédemment accumulés mais sans lien véritable entre eux.

2-2- Au niveau de la langue :

Dans les anciens programmes, la grammaire scolaire dite traditionnelle se met en place car, pour affronter le redoutable problème de l'acquisition de l'orthographe, l'école a besoin « *d'une théorie dont la seule fonction soit de justifier l'écriture du français, qu'il faudra apprendre par cœur comme un catéchisme et qu'il suffira d'appliquer correctement pour éviter les fautes* »¹. Le but est donc d'enseigner les règles de l'écriture française de façon transmissive sur un mode expositif et normatif (leçon-application). L'étude de la langue est alors assez formelle, centrée sur la syntaxe et coupée du sens pour ne s'intéresser qu'aux opérations linguistiques.

Ainsi, malgré le temps considérable passé à faire acquérir aux apprenants des savoirs théoriques sur la langue, ceux-ci n'apprennent pas pour autant à mieux comprendre la langue et à mieux s'exprimer.

Car en effet, comme l'a si bien souligné Léon : « *Si la grammaire régit la langue, la langue est bien autre chose qu'une application mécanique de règle* »². Il n'est donc pas étonnant que l'approche pédagogique consistant en de simples activités d'étiquetage, abstraites et mécaniques restent dénuées de sens pour un grand nombre d'apprenants. Il est alors facile de comprendre la difficulté que les apprenants ont à s'investir dans une telle tâche car nous savons qu'il est important que l'enfant sache à quoi va lui servir ce qu'il apprend.

1- Marc, CAMPANA, et Florence, CASTINCAUD. *comment faire de la grammaire*. Paris: ESF ; 1999, p.19

2- Renée, LEON. *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris: Hachette Education, 2005, p.12

Or, cet enseignement qui privilégie l'analyse de la phrase (en mot ou en groupe de mots) et l'acquisition d'une terminologie reste étrangère à toute préoccupation de lecteur ou d'expression écrite puisque le sens passe à ce moment là au seconde plan .

Cette grammaire essentiellement « *sur normative et intraphrastique* »¹ (centrée sur la phrase et non sur l'ensemble du texte), plus centrée sur la morphosyntaxe et l'énoncé que sur l'énonciation et la pragmatique se trouve en relative contradiction avec la production de texte.

Et le fait qu'il n'y ait pas de retombée de l'enseignement de la grammaire dans les productions écrites des apprenants peut aussi s'expliquer par la différence entre application d'une règle et réinvestissement d'un savoir. Appliquer, c'est reproduire exactement ce qui a été appris et cela ne peut se faire que si les conditions de reproduction sont rigoureusement les mêmes que celles de l'apprentissage : il n'y a donc pas de véritable savoir. Réinvestir, au contraire, c'est pouvoir utiliser le savoir appris dans des contextes différents de ceux de l'apprentissage et sous des formes également différentes.

Il apparait alors nettement que la grammaire traditionnelle ne répond en aucune façon au souhait d'une grammaire pouvant aider réellement l'apprenant à mieux s'exprimer.

2-3- Vers une perspective constructiviste et cognitiviste des apprentissages:

L'avènement des nouveaux programmes fait que l'apprenant est placé au centre de son apprentissage. Il est la pièce maitresse du système éducatif, tout l'enseignement joue autour de lui. Tandis que l'enseignant se doit d'analyser les besoins pour trouver un apprentissage adéquat au profil de cet apprenant.

2-3-1-Analyse et réflexion

2-3-1-1- Ecrire ?

Ferreiro² a dégagé deux grands moments dans l'usage de l'écriture à l'école :

1-Yves,REUTER.Enseigner et apprendre à écrire, Paris.ESF,1996,p,15

2-Emilia,FERREIRO,et jean,HEBRARD.L'écriture avant la lettre.Paris:Hachette Education,2000,pp.31-35

1- Le jeune apprenant a le déclic que l'écrit n'est plus un dessin mais représente un code linguistique, que les formes graphiques de l'écrit traduisent les sons de l'oral. Il produit alors un simulacre d'écriture composé d'arabesque, de courbes, de pleins, de blanc...etc.Souvent, l'enfant utilise un nombre de graphies proportionnel à la taille de l'objet qu'il veut représenter.

2- Le jeune apprenant à aligner des lettres de mots qu'il connaît (prénom ou mots connotés affectivement) selon un système arbitraire personnel et affectif : c'est la phase de la trace écrite

Puis vient la phase de l'hypothèse syllabique pendant laquelle le jeune apprenant ne transcrit que les sons qu'il perçoit nettement: surtout des voyelles et les premières syllabes du mot. Il commence alors à placer correctement des blancs typographiques, c'est le début de la segmentation

Par la suite, le jeune apprenant utilise une écriture phonétique : toutes les lettres sont présentes mais l'orthographe n'est pas encore vraiment respectée.

Ce passage d'une phase à l'autre s'effectue en développant des compétences métalangagières, en proposant des activités qui nécessitent la connaissance du code écrit.

De ce fait, écrire est une activité complexe : c'est à la fois une activité mentale (on produit un texte) et une activité manuelle (il y a association, de plus en plus automatique, de gestes graphique)

Le terme « écrire »¹ présente d'emblée une ambivalence qu'il convient de faire apparaître, d'autre que c'est à l'école qu'elle est le plus caractéristique

On distinguera en effet :

- L'aptitude à écrire, en terme de graphisme, qui consiste à transcrire le langage oral selon des normes graphiques et orthographiques, c'est-à-dire l'apprentissage moteur que l'on fait surtout référence dans l'usage scolaire.
- L'aptitude à concevoir des textes, qui concerne la mise en mots, en phrase cette dimension de l'écriture se veut sociale à part entière.

1-Annie,CABRERA,et Monique,KURZ .*Produire des écrits: cycle 2*.Paris:bordas,2002,p.20

L'acte d'écriture présente, alors, un double enjeu : pédagogique et sociale. Un enjeu pédagogique puisqu'on écrit pour apprendre à écrire et à lire. Un enjeu social car il s'agit d'un véritable acte de communication entre un auteur et un destinataire. En effet, apprendre à écrire c'est se confronter à des tâches d'écriture, et c'est en écrivant que l'apprenant s'approprie la langue de manière active « On apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait »¹ exprime Halte .

L'écriture devient un moyen de communication indirect s'appuyant sur un support écrit qui sera lu par une ou plusieurs personnes. Elle ne se limite pas à une succession d'actes graphiques. C'est une activité mentale produisant des énoncés fixés sur un support.

Par écrire, il faut donc entendre les techniques de production et l'opération de rédaction, le travail de relecture et d'amélioration. Quand quelqu'un décide d'écrire, son cheminement se compose, selon le groupe de recherche d'Ecouen², des phases suivantes :

- la conception, c'est-à-dire l'élaboration du projet d'écriture, la réflexion sur ce que l'on va écrire.
- la mise en texte, qui suppose la sélection du vocabulaire, la mobilisation des règles de syntaxe et d'orthographe, la gestion de la cohérence du texte et de l'enchaînement logique des idées
- le relecteur ou la révision, étape au cours de laquelle on repère et on corrige les imperfections, on modifie et on transforme son texte jusqu'à une production finale estimée satisfaisante pour une bonne compréhension de sa pensée par le lecteur.

La multiplicité de toutes ces facettes font de l'écrit une activité difficile et lourde à gérer.

1- Jean-Francois, HALTE .Apprendre autrement à l'école.Pratique,décembre 1982,n°36,p.21

2-GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN,et JOLIBERT,Former des enfants producteurs de textes,Paris,Hachette Education ;1994,pp.18-23

2-3-1-2- La production écrite : écrire pour apprendre à écrire

Selon le groupe de recherche d'Ecouen, l'écriture, comme elle était enseignée il y a quelques années, était synonyme de trois mots : corvée, blocage, échec. Le groupe indique qu'« *il faut que pour chaque enfant, écrire soit, non pas synonyme de corvée, blocage et échec, mais évoque plutôt des projets réalisés grâce à l'écrit* »¹

Une corvée tout d'abord, car, pour les apprenants, le texte écrit n'avait aucune utilité à part être lu par l'enseignant et aboutir à une note qui souvent n'était pas le reflet du travail, difficilement exécuté. Pour éviter cette sensation de corvée, il faut que les apprenants ressentent l'utilité de leur écrit, qu'ils sentent que cela va servir à quelque chose. Le travail d'écriture était également synonyme de blocage. Ce dernier et du ,en premier lieu, à une non-maîtrise de l'orthographe et, de ce fait, les apprenants n'osent pas écrire. Il leur a tellement été reproché de faire trop de fautes en écrivant, qu'ils n'écrivent plus. Alors, il ne faut pas tomber dans l'exagéré et dire aux apprenants d'écrire comme bon leur semble, mais il s'agit d'écrire sans aucune inhibition, sans la crainte d'être réprimandé en cas d'erreurs. Au-delà de l'orthographe, les apprenants sont souvent bloqués dans l'acte d'écrire, car ils n'ont pas de démarche. Si on ne donne pas aux apprenants des éléments, des outils pour écrire, ils seront toujours bloqués devant la page blanche.

Le psycholinguiste, Hayes² (ayant pris en compte les critiques faites sur le modèle de Hayes et Flower « 1980 »), distingue deux composantes qui, quand un sujet écrit, sont indissociables : l'environnement de la tâche et l'individu.

D'un côté, l'environnement de la tâche correspond au public / destinataire(s), aux éventuels collaborateurs (dans le cadre d'un travail de groupe) mais aussi aux médiums physique comme le support choisi pour écrire ...

D'un autre côté, l'individu regroupe un ensemble d'éléments complexes : l'affect, c'est-à-dire la motivation à écrire ce qui est demandé, ainsi que la mémoire ou ce que

1-GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN,et Josette,JOLIBERT,Former des enfants producteurs de textes,Paris,Hachette Education ;1994,pp.18-23

2- J.R ,HAYES.Cité par Claudine,GARCIA-DEBANC .intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, Pratiques,1986,n°49,pp.23-49

l'apprenant sait déjà faire en termes de productions d'écrits et en activités linguistique. Apprendre à parler, à écrire c'est d'abord apprendre à tenir des rôles dans une relation de communication. On est tour à tour scripteur / émetteur ou lecteur / destinataire. Les auteurs soulignent, à ce propos, l'importance de l'interaction sociale dans l'apprentissage de la langue.

Ainsi, dans la plupart du temps, les apprenants se focalisent sur l'orthographe des mots et perdent de vue tous les autres éléments qui forment un texte correct. Il est, en plus, difficile de tout gérer en même temps pour des apprenants à ce stade, de tout réussir dès le premier essai. L'apprenant est appelé tout à la fois de : garder le propos qu'il souhaite exprimer en mémoire, trouver des idées, construire des phrases, donner du sens, respecter la consigne de départ, planifier son texte, ne pas faire d'erreurs d'orthographe, écrire correctement les temps des verbes, ne pas faire de répétition employer un lexique thématique, ordonner les suites d'actions, faire attention à la ponctuation,...et En d'autres termes, il doit veiller à la cohérence de ses propos et respecter les contraintes de la langue.

Les apprenants ont beaucoup à faire lors d'une production écrite et en plus de tout cela. On considère que le plaisir d'écrire a une place importante, le plaisir d'écriture a une place importante, le plaisir de créer un texte, de le communiquer.

La production d'un écrit demeure, donc, un processus long et laborieux. Il va falloir trouver des procédés pédagogiques pour accompagner les enfants dans le processus de rédaction et dédramatiser leur production.

2-3-1-3- Réécrire : de la place de la réécriture dans l'écriture

En premier lieu il est important de s'intéresser à la relation entre les termes de « révision » et de « réécriture ». David ¹ rappelle qu'une confusion est souvent faite entre les expressions : réécriture et révision. Pour lui, la réécriture est constitutive de l'écrit. L'écriture va de paire avec la réécriture. Il ne peut avoir un apprentissage et, donc, un progrès des apprenants dans leur façon d'écrire, de s'exprimer que si le premier jet est revu, repris, corrigé, reprécisé...

1-Jacques,DAVID.écrire c'est réécrire:De la pertinence des ratures chez l'écolier, Le Français aujourd'hui ,1994,n°108,pp.6-20

Concernant le terme de révision, il s'agit, comme le signale Fayol¹, d'un ensemble de trois étapes : la relecture critique de ce qui vient d'être écrit, la détection et l'identification du / des problème(s), et enfin la mise au point qui correspond souvent à une modification. Il y a donc d'abord diagnostic ensuite réécriture. Alors, cette dernière est incluse, fait partie du processus de révision : elle en constitue la troisième étape. La réécriture peut donc se définir comme une phase de réajustement, de modification d'un écrit.

Pour Chabanne et Bucheton, « *la réécriture est une écriture nouvelle avec les matériaux qui constituent le noyau du texte à venir* »² alors que la révision permet de « *revenir sur ces écrits pour rectifier les écarts à la norme* »³ Ainsi, pour savoir écrire, l'apprenant va devoir apprendre à combiner différentes actions sans qu'apparaisse cette « surcharge cognitive », il faudra donc dissocier les moments de réécriture et de révision. Et il ne faudra pas inverser l'ordre des priorités.

En outre, selon David⁴, la réécriture est trop souvent synonyme de recopie, de mise au propre d'un brouillon. Les apprenants perçoivent en effet l'écrit comme quelque chose de figé, exempt de toutes retouches ou modifications. Ils assimilent l'écrit à l'énonciation orale qui est, elle, irréversible.

Cependant la réécriture nous semble difficile pour deux raisons. Tout d'abord plaçons-nous du côté des apprenants. Il leur est nécessaire d'avoir la capacité de diagnostiquer, eux-mêmes, les problèmes existant dans leur production, de saisir et de prendre conscience de leurs erreurs. Mais pour cela, ils doivent détenir suffisamment de compétences pour savoir détecter et identifier les erreurs et les manques

En prenant en compte les représentations des apprenants pour qui réécriture se confond souvent avec correction : le passage du brouillon au propre n'implique pas seulement des corrections portant sur de petites unités (accentuation, ponctuation, fautes d'orthographe ou de grammaire) et ne viseraient pas seulement l'amélioration

1-,FAYOL M,et GOMBERT.J ;Le retour de l'auteur sur son texte: Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques.Repères(INRP),1987,n°73,p.85-95

2 CHABANNE,J et BUCHETON.D;Ecrire en ZEP: Un autre regard sur les écrits des élèves. versailles: Delagrave,2002,p.42

3- Op.cit,p.43

4- Ibid. DAVID.J ; Ecrire c'est réécrire...

linguistique du texte. Les apprenants doivent, de plus en plus, faire porter leur travail d'amélioration sur des ensembles (phrases, groupes de phrases, paragraphes) en envisageant des ajouts des suppressions, des déplacements. La réécriture d'un texte amènerait l'apprenant à replanifier ses idées, son imaginaire. Ce travail devrait enrichir leur production et ainsi les aider à objectiver leur expérience. Ceci nécessite du temps.

Il s'agit, alors d'un processus complexe qui n'est nullement linéaire. Il impose à « l'apprenti-scripteur » de combiner plusieurs actions : lire, écrire, réécrire...Etc. Fabre a travaillé sur les situations de correction sur des brouillons d'écoliers. Elle observe qu'il s'agit d'un phénomène qui « *provoque une multiplication des rôles chez le sujet-auteur, dont les effets sont mal connus, mais certainement considérables. L'auteur est à la fois le « je » qui écrit, qui se lit, qui s'auto-commente, et s'auto-censure, qui réécrit...* »¹. Elle met, donc, en avant la complexité des tâches de l'apprenant dans l'écriture.

Enfin, en proposant aux enseignants de travailler en classe les trois moments principaux de l'élaboration d'un texte, du modèle de Hayes et Flower, en montrant bien que l'écriture est perçue comme un véritable travail nécessitant la réflexion « la planification », la réécriture « la mise en texte » et la relecture « la vérification », cela va inviter les apprenants à adopter une stratégie d'écriture véritablement active et plus pratique .

2-3-2- Les avantages de l'écriture dans un but de communication:

Il est primordial selon le groupe d'Ecouen² que chaque écolier fasse l'expérience en tant que lecteur et producteur :

- de l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit. L'écrit sert à quelque chose, répond à des intentions, diffère selon les situations, sous-tend des enjeux.
- Du pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit. (le pouvoir de raconter, de décrire, de convaincre,...)
- Du plaisir que peut procurer la production d'un écrit ; le plaisir d'inventer, de construire un texte, de comprendre comment ça fonctionne, le plaisir de

1- FABRE.C ;Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2002, p.57

2- GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEEN,et,JOLIBERT,J ; Former des enfants producteurs de textes, Paris, Hachette Education ;1994,pp.11-12

surmonter les difficultés rencontrées, de trouver le type d'écrit et les formulations, les approprier à la situation, plaisir de faire du progrès.

Pour l'enseignant apprendre à écrire aux apprenants c'est leur apprendre à produire des textes en situation réelle de communication. Car, savoir écrire, c'est d'abord avoir une stratégie de production de textes (une capacité de représentation de la situation de communication et du type de texte à produire, acquérir des compétences permettant de choisir dans un éventail de types de textes connu celui qui s'adapte à la situation ainsi que des compétences linguistiques (syntaxiques, lexicales, orthographiques))

L'intérêt d'avoir un but de communication est de travailler avec un objectif précis, on n'écrit pas seulement pour écrire mais pour communiquer ; il y a ainsi communication avec l'extérieur de la classe à quelqu'un.

La motivation des apprenants et leur investissement dans le projet sont d'autant plus grands quand ils savent pourquoi ils écrivent. De plus l'utilité d'écrire pour quelqu'un d'autre, est de faire attention au langage utilisé, à la mise en forme, au respect de certaines contraintes liées à un type de texte.

Travailler en situation de communication permet aux apprenants de prendre conscience de la portée de leur travail et des exigences à respecter dans le cadre de la communication écrite. L'apprentissage de la langue s'inscrit dans une interaction constante entre parler, écouter, lire et écrire. L'écriture permet à l'apprenant d'utiliser des structures rencontrées au cours de ses lectures et ainsi de leur donner du sens. En effet, c'est en utilisant la situation de communication dans un projet d'écriture que l'on comprend à quoi elles servent car l'accès à la langue écrite est un accès à la production de textes en situation.

Selon le groupe d'Ecouen : *« c'est dans la mesure où on vit dans un milieu sur lequel on peut agir, dans lequel on peut, avec les autres, discuter, décider, réaliser, évaluer... que se créent les situations les plus favorables à l'apprentissage »*¹

Le travail en situation de communication permet l'acquisition de compétences transversales telles que l'autonomie, l'interaction et la socialisation (travail de groupe,

1- GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEEN,et JOLIBERT.J ;Former des enfants producteurs de textes, Paris, Hachette Education ;1994,pp.28

échanges d'idées, respect du travail de l'autre). L'investissement se fait pour le groupe en classe mais également de façon individuelle.

2-3-3- Le rôle d'un enseignement centré sur l'apprenant :

Dans une perspective constructiviste, on ne considère plus le processus d'enseignement comme point de départ mais à priori le processus d'apprentissage. De même, l'acquisition de compétence métacognitive s'additionne avec celle de compétences cognitives. L'adaptation de ce concept est très variable selon les méthodologies et les approches pédagogiques. Néanmoins, ce concept implique une redéfinition des statuts et rôles de l'enseignant comme de l'apprenant. Celui-ci devient le pôle principal d'apprentissage. En effet, l'enseignant est à l'écoute de ses besoins pour orienter l'apprentissage autonome, faciliter son appropriation, fixer des objectifs. La prise en compte de la psychologie de l'apprenant ainsi que des processus d'acquisition et d'apprentissage a modifié les méthodes d'enseignement. On parle plutôt de centration sur l'apprentissage, c'est-à-dire la mise en œuvre de capacités pour atteindre une compétence.

Par opposition au terme « élève » dans la relation traditionnelle maître/élève, ce terme s'inscrit sur une démarche centrée sur le sujet de l'apprentissage. Le participe présent de « apprenant » tente de rendre la valeur d'actant souhaité par les partisans d'une pédagogie participative. L'apprenant est acteur et actif dans son propre apprentissage. On met aussi l'accent sur le cognitif et l'affectif du sujet.

Pour Dewey ¹, il faut susciter chez l'apprenant un engagement dans son propre apprentissage. Pour cela, l'enseignant doit être à l'écoute des intérêts de l'apprenant afin de constituer un plan de travail. L'apprentissage découlera donc des activités qui ont du sens pour l'apprenant. Cette pédagogie concilie les conditions subjectives venant de l'apprenant et les conditions objectives venant de l'enseignant.

En effet, lorsqu'on est enseigné, on reçoit l'information alors que si on apprend, on apprend, on va chercher celle-ci. L'enseignant doit proposer à l'apprenant des méthodes et des stratégies d'apprentissage.

1- John, DEWEY. Cité par. Op.cit, p.118

Freinet ¹ développe l'idée de trois principes de base impliquant l'expression libre, le tâtonnement expérimental et la coopération. Ainsi l'apprenant construit son savoir seul ou en groupe dans une pédagogie de travail.

Cette centration sur l'apprenant, sur sa personnalité, ses « talents » et ses compétences doit cependant toujours être mise dans un rapport « dialogique et dialectique » avec l'ensemble de son groupe, d'une part et avec les autres groupes, d'autre part. La mise en valeur individuelle doit s'intégrer à la démarche collective. La médiation en direction de l'autre groupe est au cœur des travaux et des réflexions de chacun des groupes. C'est à ce niveau qu'interviennent les capacités, les savoirs et les savoir-faire des élèves de façon explicite.

En effet, aujourd'hui, il ya centration sur l'apprenant pour produire un enseignement rentable. La pédagogie par projet s'assure la complicité de l'apprenant comme partenaire important de l'acte éducatif tandis que l'enseignant est libéré de sa fonction de détenteur de savoir.

2-4- Dédramatiser l'écrit pour favoriser la production :

Pour ne pas bloquer l'apprenant face à sa peur d'écrire, il est essentiel de « dédramatiser » cette activité, entre autre, il s'agit de « dédramatiser » l'erreur. Pour vu que l'apprenant arrive à produire un écrit il ne faut donc plus s'attarder sur les erreurs d'orthographe, le plus important, c'est que l'apprenant ait essayé de s'exprimer.

2-4-1 Le statut de l'erreur :

De nombreux auteurs se sont intéressés à ce que l'on nomme le « statut » de l'erreur. Ceci fait suite à des comportements, encore trop présents, qui considèrent l'erreur comme une faute et ce même à l'école. De ce point de vue, l'erreur est négative, elle doit être évitée le plus possible.

Selon Trouvé « *l'erreur n'est pas une faute à l'école* »² et doit être présente dans les apprentissages scolaires. L'apprenant va donc devoir comprendre que l'erreur n'est pas

1-Célestin. FREINET. Cité par Jean-Claude, REGNIER. Méthode naturelle et tâtonnement expérimental(en ligne):

http://pagesperso-orange.fr/jean-claude.regnier/artigospdf/pub_1998c.pdf(consulté le :10/11/2008

2-TROUVE,A ;L'erreur à l'école(en ligne)

<http://www.edusud.org/ressources/documents/edufom/erreur.pdf>(consulté le 11 avril 2007)

condamnable et qu'elle fait réellement partie de l'apprentissage. L'erreur est formatrice. Il s'agit en effet d'un élément essentiel du cheminement de la construction intellectuelle de l'apprenant. L'erreur possède un rôle pédagogique prépondérant : analysée par l'enseignant, décelée et comprise par l'apprenant, elle peut et doit être formatrice et éveilleuse.

Comme le précise Astolfi, l'erreur est un « *outil pour enseigner* »¹ car elle se présente comme un indice pour comprendre le processus d'apprentissage et comme le témoin des difficultés de l'apprenant. L'erreur surmontée est profitable à sa réussite ultérieure.

L'erreur n'est donc pas dramatique. L'erreur dédramatisée suscite chez l'apprenant une analyse constructive de son travail et la volonté de progresser.

Un des objectifs de l'école est d'amener l'apprenant à ce qu'il corrige lui-même ses erreurs. Pour cela les enseignants peuvent mettre en œuvre des dispositifs et utiliser certains outils en ayant cette conception positive et dédramatisée de l'erreur

2-4-2- L'outil « cahier de production » :

Un cahier de production ou d'essai est un cahier qui doit être un outil particulier aux yeux de l'apprenant, avec un statut spécifique. En effet, il pourra y inscrire sa pensée. Ceci implique que l'apprenant accepte de laisser les traces de sa pensée en constante évolution ; c'est-à-dire des mots, des phrases, des textes qui ne sont pas forcément définitifs. Il doit accepter de faire des erreurs, de les laisser apparaître et donc, surtout, de ne pas les « effacer ». Il est donc essentiel que l'erreur soit dédramatisée et vue par l'apprenant et l'enseignant comme le support des apprentissages.

Mais il ne s'agit pas non plus d'un cahier de brouillon sur lequel on pourrait déchirer des pages. Ce cahier de travail devra être un réel outil pour l'apprenant et il devra d'ailleurs faire l'objet d'un apprentissage spécifique, s'inscrivant dans la durée,

1-ASTOLFI.J ; L'erreur, un outil pour enseigner. Issy-les-Moulineaux:ESF, 1997.

pour que les apprenants en comprennent l'utilité. Il sera en effet le support des différents « écrits intermédiaires » de la classe.

Selon Bucheton et Chabanne, ces écrits « *jouent le rôle de médiateurs cognitifs et affectifs* »¹. L'apprenant et l'enseignant vont ainsi utiliser ce cahier comme un instrument de dialogue avec les essais produits. L'apprenant pourra relire ses différents essais, voir leur évolution.

Grâce à cet outil, l'apprenant pourra pleinement prendre conscience des spécificités de l'écrit et de diminuer des difficultés qu'il a sur l'écrit.

2-4-3- Situation de production d'écrits : difficultés et obstacles

Si l'on ne considère que la démarche intellectuelle. Peu nombreux sont les apprenants qui ont envie d'écrire et qui y trouvent une distraction. La production d'un texte demande du temps pour inventer, mettre en mots et du temps pour réécrire. Chose absente en classe au cours des tâches d'écriture, étant donné leur durée limitée. De plus, comme certains apprenants sont plus lents que d'autres, le problème des différences individuelles se manifeste lors de ces activités.

En classe, l'apprenant écrit pour réussir et obtient une bonne note, Donc, ou ne lui apprend pas à écrire pour le plaisir. C'est pourquoi l'activité de la production écrite en Algérie est vue comme une corvée qu'il faut passer.

Une autre difficulté qui semble importante : l'acte de réécriture. Tous les adultes qui écrivent savent que c'est un travail indispensable pour obtenir un écrit lisible et compréhensible. Les apprenants n'ont pas réellement conscience de cette nécessité. Ils trouvent cette révision contraignante et de fastidieuses difficultés apparaissent :

- D'ordre affectif : les apprenants n'osent pas écrire. Ils ont peur de produire un texte pauvre, ils ont peur de la réaction et du jugement de leur enseignant.

1- CHABANNE, J.C ;et BUCHETON ;D.Ecrire en ZEP:Unautre regard sur les écrits des élèves.Versailles:Delagrave,2002,p.21

- D'ordre imaginatif : à cause du désintérêt car les apprenants n'ont rien à dire sur le sujet imposé. Les situations qui leur sont proposées ne tiennent pas compte de leurs désirs et de leur préoccupation. Ils n'adhèrent pas à la tâche d'écriture qu'on leur propose. On remarque que, lorsqu'un apprenant produit un texte, il est censé s'adresser à quelqu'un d'autre que son enseignant, Or ; c'est de ce dernier qu'il s'agit en réalité. Il produit un texte pour être évalué. Les consignes données suscitent souvent l'écriture de contenus affectifs dont la réponse est une évaluation.
- D'ordre orthographique : il est important de noter que l'exactitude orthographique ne sera pas forcément recherchée dans un premier temps. En effet, si l'objet de ce travail est la dédramatisation de la production d'un écrit, il faut éviter de gronder sanctionner les apprenants sur l'orthographe. Ce point se justifie également du fait que les textes produits seront tous destinés à lire à haute voix à leurs camarades.

Selon Chartier : « *la capacité d'invention est fortement gênée par la charge de travail que représente la réalisation matérielle du texte (tout ce qui relève de l'encodage graphique)* »¹.

En général, les apprenants présentent des difficultés de différents ordres face à l'acte d'écrire :

- Ils n'éprouvent pas le besoin d'écrire,
- Ils manquent d'idées,
- Ils ne savent pas ce que l'on attend d'eux,
- Ils ont peur du jugement,
- Ils ont des difficultés en langue,
- Ils ne sont pas suffisamment invités à écrire,
- Ils manquent de consignes explicites et pratiques,
- Ils sont soumis à une surcharge cognitive ...

1- CHARTIER, A.M ; CLESSE .C. et, HEBRARD.L ; Lire ,écrire, produire des texte, cycle II. Paris: Hatier pédagogie, 1998, p.194.

2-4-4- Comment remédier à ces difficultés et aider l'apprenant ?

La pratique que l'apprenant a de la production écrite naît d'une rencontre de tous les jours avec la langue. Pour y remédier, il doit avoir une relation claire avec l'écrit. Pour cela, il faut :

-Construire une représentation juste de l'écrit et de ses fonctions afin de donner du sens à la production écrite : comme nous l'avons déjà cité, l'apprenant doit faire l'expérience (de l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit) et (du pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit). L'écrit sert à quelque chose, répond à des intentions, permet de communiquer, de raconter, de garder des traces...

-Favoriser les interactions positives avec l'écrit : Si l'apprenant se représente précisément la tâche d'écriture, les éléments de la situation de communication et les enjeux, il ne se sentira pas en situation d'échec, car il détiendra les cartes pour parvenir à la production du texte demandé. Pour cela, la pratique doit être régulière, tout au long de la scolarité, et ce dès le 1^{er} cycle d'apprentissage du français.

-Donner les outils afin d'acquérir des stratégies d'écriture : Ce dernier point est souligné dans les textes officiels ¹ parce que l'élaboration et l'utilisation d'outils rendent moins complexe des critères de fonctionnement de l'acte d'écriture. Cela permet, aussi, d'éviter le sentiment de blocage. De plus, ces outils vont permettre à l'apprenant de gagner de l'assurance en acquérant une certaine autonomie.

Ainsi, la mise en place d'un projet d'écriture va permettre aux apprenants de modifier leurs représentations erronées de l'écrit, d'accorder du sens à l'écrit et d'avoir l'envie d'écrire. En effet, on écrit avec un but déterminé et dans le cadre d'une interaction sociale.

Et pour aider les apprenants, davantage, dans cette tâche, il faut, comme le rappelle RINGOT ², prévoir :

- Un projet d'enseignement : des objectifs, des capacités de construire ;
- Des tâches pour les apprenants : écrire pour qui ? quand ? pour quoi faire ?

1-MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE .Document d'accompagnement au programme de français: 5eme année primair.Alger:ONPS,2006,p.64-65

2-RINGAT. Enseigner l'écriture. Rencontres Pédagogique (INRP° ?1988 n°19,p86

- Des modalités de lecture et de réécriture des textes produits ;
- Des outils d'écriture produits en classe ;
- Des exercices pour aider les apprenants à dépasser les difficultés rencontrées au cours de leur tâche d'écriture.

Dans le but que les apprenants ne soient pas bloqués à cause d'un manque d'idées, de problèmes d'organisation ou de maîtrise de la langue, le travail peut s'effectuer en petits groupes. En effet, ce mode de travail devrait faciliter l'écriture: chacun apporterait sa pièce à l'édifice.

Pour changer des sujets qui reviennent souvent, comme « Imaginez la suite », il faut leur proposer de nouvelles procédures pour leur apporter une émulation plus forte. De ce fait, ils auront le courage d'aller au-delà des obstacles pour atteindre ce but qu'est la production. L'image peut être un élément inducteur. Les supports visuels seraient en lien avec la production d'écrits. Des auteurs parmi lesquels .Garcia-Deban (1986), le groupe EVA(1991) et le groupe de recherche d'Ecouen(1994) proposent de mettre en place des dispositifs pour faciliter la réalisation des productions écrites des apprenants. On distinguera deux types d'aides :

- Les aider pour gérer la complexité interne des composantes du processus rédactionnel : dans ce cas l'enseignant peut fournir aux enfants des outils comme des textes ressources afin d'améliorer la connaissance des apprenants sur le sujet, le schéma du texte choisi, le lexique à utiliser etc.
- Les aider pour gérer la complexité due à la gestion simultanée de toutes les composantes du processus rédactionnel : l'enseignant peut prendre en charge un certain nombre de tâches liées à la production d'écrits comme le choix du type de texte, ses enjeux, son toilettage orthographique, etc. il peut également faire réaliser aux apprenants des grille d'évaluation qui récapitulent les critères auxquels doit répondre le texte à produire.

Donc, l'apprenant doit réviser son texte. Aussi, une lecture collective de leur production doit être faite c'est à l'enseignant de valoriser le travail eu en courageux l'apprenant ou se qu'il a produit ...etc.

Aussi, des ateliers d'écriture sont mis en place pour permettre le développement de l'écriture chez les apprenants. Des jeux politiques et des jeux d'écriture tel que, les

calligrammes, les acrostiches sont un bon moyen de motivation pour l'apprenant. Ils déclenchent chez lui le plaisir d'écrire et de jouer avec les mots.

2-5- Que peut faire l'enseignant pour motiver la tâche d'écriture

2-5-1-Modifier les représentations de l'écrit chez l'apprenant

L'un des constats que nous avons observé pour expliquer pourquoi les apprenants ne parviennent pas à écrire c'est que les représentations qu'ils ont de l'écrit constituent un blocage, un frein ou une difficulté trop importante à surmonter pour se lancer dans l'activité de production écrite.

- dédramatiser les fautes d'orthographe ce qui compte c'est la cohérence.
- L'importance de la feuille de brouillon, le brouillon est surtout un espace de liberté où l'apprenant peut écrire ce qu'il veut et comme il veut.
- L'apprenant doit comprendre qu'écrire, c'est difficile même pour un adulte. Donc, il a besoin de beaucoup de temps pour écrire assez correctement.
- Quelque soit les erreurs, c'est à l'enseignant d'adopter une manière psychologique pour faire comprendre à l'apprenant que la prochaine fois il fera mieux.

Le fait que les apprenants aient le plus souvent sous les yeux des textes propres, bien écrits et bien présentés, ne portant pas la marque du travail dont ils ont fait l'objet, les amène également à concevoir l'écriture comme quelque chose de spontané et non comme le fruit d'un travail. Percevant « *leur tâche d'écriture comme transcription, expression d'un « déjà-là* », les élèves écrivent donc leur texte au fil de la plume »¹. Comme ils pensent et comme ils parlent, c'est –à-dire de façon linéaire. Cette linéarité témoigne non seulement du fait que les apprenants n'ont pas conscience que « *l'écriture est bien autre chose que la transcription directe d'une pensée déjà prête* »². Mais explique en outre leur difficulté à revenir sur leur texte puisque sa réécriture les amènerait à bouleverser la vision linéaire qu'ils en ont.

1- LEROY, A ;et RECOR, G;Ecrire: un nouvel apprentissage.Pris:Albin Michel Education,2000,p.99-104

2- Ibid.

Si les apprenants perçoivent l'écriture comme un acte spontané, ce n'est pas simplement parce qu'ils l'associent à quelque chose qui doit se faire rapidement ? bien souvent, en effet, les productions écrites réalisées en classe se font en un temps limité consacré pour cette activité et parfois beaucoup trop limité pour permettre à l'apprenant de travailler réellement son texte. Il sera confronté aux exigences des épreuves d'examen : être rapide et clair. *« Apprendre à écrire, c'est d'abord reconnaître qu'écrire prend du temps »*¹ : voici une formule qui, semble-t-il, doit s'adresser autant aux apprenants qu'aux enseignants.

Il faut particulièrement tenir compte de ces représentations de l'écrit et essayer de les modifier pour pouvoir entamer un apprentissage efficace. En effet, coller l'apprentissage d'une notion sur les représentations négatives de cette même notion est s'assurer l'échec de son apprentissage car ces représentations sont tenaces et vont faire obstacle à l'apprentissage envisagé. Ces résistances empêcheront la construction et l'appropriation des savoirs. Ignorer les représentations que les apprenants ont de l'écrit au moment de leur apprentissage c'est créer des résistances durables à cet apprentissage.

Bucheton² assure que l'enseignant doit partir des représentations des apprenants dans la mesure où elles font partie intégrante de la situation d'apprentissage, et accepter la nécessaire diversité de celles-ci.

De même, GROMER rappelle que la « singularité » de l'apprenant existe au départ : *« il y a du déjà là, de l'acquis non scolaire dans les acquis scolaires »*³. L'auteur explique qu'il faudrait d'abord s'intéresser à la manière dont l'apprenant construit son rapport à l'écriture.

Et comme le précise Bautier : *« il est souhaitable que l'enfant comprenne qu'être un élève c'est apprendre et pas seulement satisfaire à une consigne immédiate de l'enseignant »*⁴. De même qu'apprendre ; c'est tâtonner, se tromper et ne pas seulement être dans une position « je sais ou je ne sais pas ». de cette manière, l'apprenant attribuerait du sens au fait d'aller à l'école, d'y réussir ou d'y échouer, d'y apprendre des choses.

1- LEROY, A.; et RECORSE, G ;Ecrire: un nouvel apprentissage.Pari:Albin Michel Education ,2000,p.99-104

2- BUCHETON D ;Ecrire.c'est toujours dire »je » Cahiers pédagogiques,1998,n°363,pp.53-55

3- GROMER, B ;le texte de l'enfant et l'écriture littéraire repères,1996,n°13,pp.147-162

4- BAUTIER, E ;les pratiques socio-langagières dans la classe de français ;Quels enjeux ?quelles démarches ? repères,1997,n°15 ;pp.11-25.

Finalement, après une analyse poussée, mêlant l'avis de psychologues et de didacticiens,. Barré de Miniac ¹ explique que l'écriture est une représentation non autonome donc composée d'éléments variés. Elle est susceptible aussi d'évolution et de transformation par glissement progressif de sens. Les représentations peuvent donc évaluer à condition, toutefois, de prendre en considération la question du sens, qui est visiblement fondamentale. Elle précise plus loin que les réponses relatives au sens que les apprenants attribuent à leur apprentissage de l'écriture et les modes d'investissement constatés ont à voir, bien entendu, avec le sens qu'ils accordent à l'école et aux apprentissages en général.

2-5-2- Construire l'utilité des écrits : motivation de l'apprenant

La deuxième dimension de la mise en place de la motivation passe par la confection de l'utilité de l'écriture et des écrits : de leur fonctions, de leur usages et de leur sens.

La question du sens des écrits est donc centrale comme nous venons de le constater. La réticence des apprenants face à l'écrit pourrait donc s'expliquer par le fait qu'écrire n'est pas porteur de sens pour eux.

En effet, peut-être que s'ils ne parviennent pas à écrire un texte court compréhensible par tous, c'est sûrement qu'ils n'ont pas compris la raison pour laquelle ils écrivent. Ils ne savent pas à quoi sert d'écrire.

Se demander à quoi sert d'écrire, c'est s'interroger sur le sens de l'écrit, sur ses enjeux « *il est primordial que chaque enfant-écolier, tout au long de sa scolarité comme lecteur et comme producteur, fasse l'expérience de l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit : l'écrit sert à quelque chose, répond à des intentions, sous-tend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces, etc.* »², affirme le groupe de recherche d'Écouen.

1- BARRE DE MINIAC.C ;Le rapport à l'écriture.Aspects théoriques et didactiques.Paris : Presse universitaire de septentrion,2000,pp.57-73.

2- GROUPE DE RECHERCHE D'ÉCOUEN, et JOLIBERT,J ;*former des enfants producteurs de textes*, paris. Hachette Education, 1994, p.13.

En effet, l'intégration de l'utilité de l'écrit va permettre aux apprenants de mieux appréhender ce que l'enseignant leur demande et d'orienter plus facilement leur écrit. Comme demander à un apprenant d'écrire s'il ne sait pas dans quel but il le fait ? cela peut paraître absurde, pourtant il arrive très fréquemment que les apprenants se retrouvent dans ce type de situation.

Selon Bucheton et Chabanne : « *le plus souvent cette attribution du sens, de la valeur, reste implicite, informulée, très opaque, y compris parfois pour l'enseignant* »¹

2-5-3- Employer les outils de langue en vue de la situation de production

De nombreuses erreurs dans l'activité d'écriture sont causées par un mauvais emploi des outils de la langue. Cependant, il convient de se demander comment on peut les mettre réellement au service de l'écrit, le nombre de notions à enseigner étant faramineux, il est nécessaire de faire des choix. En effet, lorsque l'on construit sa séquence, il faut savoir quelle sera la production écrite finale afin de déterminer quels outils de langue seront indispensables pour que les apprenants puissent réussir leur travail d'écriture.

Prenant comme exemple : pour écrire une description au passé, les apprenants ont besoins de connaître le temps utilisé (l'imparfait de l'indicatif), les différentes progressions thématiques, le lexique de l'évaluation péjorative. Ces outils de langue seront étudiés avant, pour qu'ils puissent construire leur description. Afin qu'ils réussissent, il est capable de s'interroger sur les points de langue essentiels et, pour qu'il ne les oublie pas, on peut les insérer dans les critères de réussite présentés lors des séances préparatoires.

2-5-4- Enrichir l'imagination par lecture :

Il nous incombe souvent d'enrichir l'imagination des apprenants et le moyen le plus efficace semble la lecture. Les lectures analytiques sont également très bénéfiques

1-CHABANNE,etBUCHETON ,D ;(dire),.Ecrire en ZEP:Un autre regard sur les écrits des élèves. Versailles:Delagrave,2002,p.60

Garcia-Debanc explique que : « *les lectures pourvoient les rédacteurs en modèles de fonctionnement textuel qui constituent autant de guidage pour les productions écrites. C'est pour cela que (...) les travaux didactiques encouragent à favoriser les interactions entre lecture et écriture, par la lecture et la confrontation de textes sociaux, littéraires ou non littéraire, en vue d'aider les élèves à dégager invariants et variations pour un type d'écrit (règle de jeu, éditorial, reportage...) ou un genre textuel 'nouvelle fantastique, fable, légende...)* »

Les activités de lecture et d'écriture sont complémentaires : la lecture alimente l'imagination de l'apprenant et lui permet de s'impliquer d'avantage dans l'acte d'écrire.

Le lire-écrire est considéré comme un tout et sa mise en place doit être affirmée. La production permet l'apprentissage sur la réception et inversement. On insiste considérablement sur le caractère indissociable de ces deux activités qui, dans un souci de décloisonnement, sont également liées aux activités de langue. L'intérêt d'une lecture précédant l'écriture semble indéniable.

2-5-5- Varier le lieu d'écriture :

Pour motiver les apprenants, condition essentielle à la réussite d'une tâche d'écriture, il est bon de les surprendre. Par conséquent, rien de tel que de varier le lieu d'écriture.

Le plus souvent, les apprenants écrivent en classe. Cette situation, bien que très fréquente, a quelques inconvénients. Tout d'abord, elle est très conventionnelle de sorte que les apprenants associent production écrite ou n'importe qu'elle autre activité écrite à une interrogation. En outre, il est souvent difficile pour des écoliers du cycle primaire de gérer leur temps, ce qui engendre deux conséquences : soit ils n'ont pas le temps de terminer et rendent une copie inachevée soit ils n'écrivent rien. Dans les trois cas, les conditions de réussite sont loin d'être favorables. Evidemment, l'enseignant doit adapter son seuil d'exigence ou d'acceptabilité et se rappeler que ce sont des enfants du primaire.

Pour changer, le travail d'écriture peut se réaliser en alternance entre la classe et la maison, ce qui est une manière de guider l'apprenant, petit à petit, vers l'autonomie. Dispositif récent et innovant : l'atelier ou le chantier d'écriture. Ce dispositif possède de nombreux points positifs : il rompt la routine évoquée précédemment et libère les enfants du poids de la solitude face à la page blanche ainsi que de la pression de la note.

Castincaud¹ qualifie cela de «*situation plus conviviales*» destinées à faire «*réagir*» l'apprenant qui se trouve ainsi dans de meilleures conditions pour réussir son écriture.

En effet, les apprenants peuvent commencer à écrire en classe et finir à la maison (ou choisir un endroit plus convivial pour tout le groupe) ; ou bien exploiter en cours des recherches entreprises chez eux, ou encore ébaucher leur texte dans leur foyer et le retravailler en classe. Quoi qu'il en soit, il est important de varier les lieux d'écriture pour surprendre et émerveiller les apprenants, les faire réagir, les motiver ou simplement leur donner de chance de découvrir un dispositif qui leur convient davantage. La diversité des lieux d'écriture est donc importante pour mettre l'apprenant dans de bonnes conditions mais elle demeure insuffisante.

2-5-6- Varier la présentation du support d'écriture :

Une fois que les apprenants commencent à écrire, il faut essayer de maintenir une certaine motivation. La fameuse copie double n'est pas idéale pour cela. Pour eux, elle est associée aux mots «*évaluation*», «*note*»...etc. Elle est donc à la fois routinière et perturbe.

D'ailleurs, à la phrase «*sortez une double feuille*» répondent des «*pourquoi?*» : toutes les conditions pour ne pas réussir cette activité écrite se manifesteront. Cependant, il s'agit de la présentation la plus habituelle. Il est donc nécessaire de la dédramatiser et de saisir toutes les occasions possibles pour la remplacer. Mais comment ? Une image efficace comme déclencheur et la perspective motivante de la présentation finale. Aussi, laisser le choix aux apprenants de choisir ou de proposer le support d'écriture qu'ils voient adéquat à leur travail, surtout à leur thème et leur goût (la couleur, la forme,...).

2-6- Une activité de production scripturale : la description

La description est un objet d'enseignement important. On l'appréhende comme une servante de l'observation et un lieu d'apprentissage du lexique et des figures de style. Elle a une importance sociale grâce à la multiplicité de ses formes et de ses fonctions

1-- CASTINCAUD.F ; Ecrire, nouveaux programmes et vieilles questions. Le français dans tous ses états, 2002, n°43, pp.8-14

ainsi la diversité de ses réalisations. « *Il est frappant de constater que la plupart des études consacrées à la description sont fortement imprégnées du statut même de leur objet, presque toujours un statut essentiellement littéraire. (...) Or l'activité descriptive n'est pas de toute évidence, l'apanage exclusif du discours littéraire. Elle constitue bien au contraire une part importante de nos actes de communication* »¹ (APOTHELOZ ,1983).

***Pourquoi travailler la description**

Selon Reuter, l'enseignement-apprentissage de la description est une activité plus simple à exercer pour l'apprenant car « *il s'agit d'une pratique sociale, cognitive et langagière. Fréquente et importante* »²

En effet la description, sous des formes très diverses, est massivement présente et utile dans les activités scolaires et extrascolaires. Elle imprègne tous les écrits et tient place importante dans de nombreux genres: fiche technique, portrait, rubrique de magazine,...etc. elle est présente à l'oral comme à l'écrit. On décrit quelqu'un qu'on connaît ou qu'on a vu, sa maison, un vêtement que l'on a envie d'acheter, un lieu que l'on a visité...

La description est aussi très importante dans les disciplines et pas seulement en français. Dans les autres domaines, la description n'est pas une notion enseignée et évaluée explicitement mais qui fonctionne en tant qu'outil pour comprendre et apprendre.

1- APOTHELOZ.D; Cité par Yves, REUTER. La description :des théories d'enseignement-apprentissage . Paris: ESF,2000.p.11

2- Ibid. REUTERY ;,La description:...

Conclusion :

Cette démarche d'écriture nécessite un médiateur stratège qui est l'enseignant, celui-ci devrait pousser les apprenants à rédiger, identifier leurs difficultés et proposer des remédiations adaptées à leurs besoins à travers l'évaluation continue des travaux d'écriture.

Pour conclure, une telle recherche conduit à poser la question de notre problème de terrain autrement : l'enseignement de ces stratégies d'écriture est-il suffisant pour que l'apprenant réussisse l'expression écrite ? Nous espérons que notre étude ouvrira la voie à d'autres perspectives de recherche dans le domaine de la production de l'écrit.

Chapitre N°03:
Choix méthodologique et déroulement de
l'enquête

Introduction :

Après cet aperçu théorique sur l'expression écrite et cette analyse du manuel scolaire de la 1ère année moyenne, nous allons passer à l'expérimentation en classe.

Quelle que soit la théorie, nous pensons que le vrai domaine de l'évaluation de toute activité scolaire demeure la classe. Ainsi, nous allons sur ce terrain. D'abord, pour interroger les enseignants sur les démarches pédagogiques suivies. Ensuite, nous suivrons de près un enseignant lors de l'accomplissement de sa tâche.

En conséquence de la collecte des informations, nous allons atteindre un résultat qui nous permettra de trouver les réponses à nos interrogations par l'observation de classe.

1-Déroulement de l'enquête :

Le stage pratique s'est déroulé au collège d'enseignement moyenne « zerrari Mohamed el-Salah» dans la ville de Biskra.

La directrice de l'école moyenne nous a orientés vers deux professeurs d'enseignement, de langue étrangère à savoir la langue française.

1-1-Corpus : Description du corpus

***Le choix de corpus :** nous avons consacré une séance de 1 heure à un pré-test c'est-à-dire une évaluation diagnostique auprès des élèves de la classe.

Pour cela, nous avons proposé aux apprenants un sujet de production écrite qui se trouve dans le manuel scolaire de première année moyenne page 109.

***Sujet :**

- Rédige un texte, pour faire connaître à tes camarades, la composition du téléphone portable et son utilité dans la vie quotidienne.

***Support :** Un document (photo+composants) présentant le téléphone portable.

***Echantillon :**

Nous avons tenu à observer deux classes de première année moyenne et comme matière : l'expression écrite

-la classe A choisie est constituée de 26 élèves dont 10 filles et 16 garçons.

-la classe B choisie est constituée de 24 élèves dont 09 filles et 15 garçons.

Nous avons opté pour ce niveau scolaire pour montrer que l'écriture de textes cohérents peut commencer à un âge précoce.

De plus, à ce niveau, l'apprenant est capable d'apprendre les stratégies d'écriture, d'améliorer ses connaissances sur le processus rédactionnel en langue étrangère et enfin d'acquérir une autonomie d'apprentissage ou il devient responsable de son propre savoir.

1-2- L'objectif de l'observation :

A partir de cette observation, nous tenons à préciser les difficultés qui empêchent les apprenants à écrire, et le rôle de l'expression écrite dans la compréhension.

Mettre en lumière l'importance de l'écriture dans l'apprentissage de FLE.

- **Approche :**

Nous avons opté pour l'approche descriptive analytique pour confirmer notre hypothèse. Pour faire aussi une observation de classe, nous avons assisté à une séance de l'expression écrite, pour savoir comment les élèves réagissent avec les activités de l'expression écrite, ainsi que les problèmes qu'ils rencontrent lors de cette expression écrite en français langue étrangère.

2- Déroulement de l'observation dans la séance de l'expression écrite :

D'après cette observation, nous avons remarqué que les élèves présentent certaines caractéristiques suivantes en l'expression écrite, ils éprouvent des difficultés en écriture.

- Les apprenants n'ont pas une compétence linguistique au niveau de l'écrit
- Les apprenants trouvent des difficultés au niveau de la grammaire, cela manifeste que les élèves ne font pas la différence entre le féminin et le masculin de certains mots
- Les apprenants ne savent pas le sens des mots ou bien, ils font recours à la langue maternelle, c'est-à-dire qu'ils réfléchissent en langue maternelle et écrivent en français. Donc ici l'interférence linguistique.
- Les apprenants ne savent pas l'accord du pluriel dans certains mots, c'est-à-dire qu'ils ne savent pas la conjugaison de certains verbes, surtout les verbes du troisième groupe.
- Les apprenants trouvent la confusion entre les mots, c'est-à-dire que les élèves ignorent le sens des mots. Ils confondent entre les mots en écrivant un mot ou bien, ils cherchent un autre plus adéquat, et cela perturbe le sens de la phrase et même du texte entier.

- Les apprenants n'ont pas respecté les règles de ponctuation et de liaison comme la virgule, le point virgule...etc
- Manifestent des difficultés de concentration
- Manquent d'intérêt envers les livres pour améliorer le bagage linguistique.
- Arrivent difficilement à exprimer complètement les idées d'un sujet.
- Manque de stratégie pour comprendre le texte dans son entier.
- Le manque de goût à l'écriture

Donc, nous avons remarqué que les élèves éprouvent des difficultés, elles sont au nombre de deux

- La première tranche d'apprenants ne s'intéresse pas à cette langue
- La deuxième tranche, est intéressée, mais elle n'a pas l'aide extra scolaire pour se perfectionner.

Et aussi nous constatons un autre facteur plus important, la pédagogie de l'enseignement de FLE dans les classes. On trouve des enseignants qui n'arrivent pas à faire un équilibre dans la classe entre les apprenants, parce que nous avons remarqués que les supports dépassent la capacité intellectuelle de l'apprenant. Car il ya des textes dans les programmes qui sont difficiles par rapport au niveau des élèves surtout pour les écoles du sud. Du moment que tout apprentissage passe par l'écrit ; le professeur fait de grands efforts pour arriver à son but.

Ce stage a duré de 3 semaines, ce qui a permis de suivre la progression des élèves.

2-1- Analyse des résultats d'observation :

Chaque séance de la lecture dans le livre de lecture, le professeur demande à ses apprenants de rédiger un texte, du jour afin de leur faire requérir une méthode pour devenir des écritures autonomes et critiques mais la réalité est décourageante.

Catégorie d'erreurs	Sous-catégories	Exemples d'erreurs
Cohérence et cohésion textuelle	Respect du type de texte : Explication et prescription	
	Ponctuation → Majuscule →	Le téléphone portable : s'est un appareil de communication est comprend plusieurs option caméra -les jeux-les music est il... -puis <u>R</u> édigez <u>V</u> otre message...
Respect de règles de cohérence/cohésion	-la règle de progression (non répétition):pertinence des idées	Le portable porte...l'écranet un connecteur de charge <i>et</i> il est très nécessaire... <i>et</i> pour envoyer un message appuie sur <i>et</i> après sur... -progression non respectée et répétition de « <i>et</i> »
	La règle d'isotopie : enchainement des idées avec des articulateurs logiques et chronologique	Dans l'exemple précédent, l'élève met les choses sur le même plan puisqu'il répète l'utilisation de « <i>et</i> ». il fallait passer à un autre paragraphe et utiliser un articulateur.
Morpho-syntaxe	-accord en genre et en nombre	Deux personnes_ -les numéros qui <u>est</u> dans les touche. Il est utiliser.
	-morphologie du verbe Présent indicatif ou impératif	Tu <u>écrire</u> le numéro et <u>envoyer</u> le. <u>Apuis</u> sur le bouton, <u>écrire</u> le texte, <u>sélectionner</u> le numéro... * l'élève n'as pas respecté l'emploi de l'impératif deuxième pp.
	Choix de mots outils	Le portable est un appareil sophistiqué <u>ou</u> très indisponible...

lexicales	-choix du lexique	« connaitre par tous les jons » « le portable porte des éléments sont:... » « il compose de ... »
Relation phonèmes-graphèmes	Les élèves savent prononcer mais ne connaissent pas la transcription de ces sons	Communication-sofistiqué-la vit-gents-appareille-méssage durjonse
phonétique	-fautes d'élision	Le écran (l'écran). Lécouteur (l'écouteur)- ces fautes ne sont pas nombreuses
	- fautes dues à une prononciation fausse	Comménication-amé-distinataireséphistiqué-numiro-boucoup.
Orthographe d'usage	-oubli ou rajout d'un lettre	Appareil-boton-apuyer-boutont-resameble-mésage
	-mot mal orthographié par méconnaissance	Dabor-naouvou-bijeu-jons-pars-tres-ensuit-enfain-comenication

2-2- Analyse et commentaire des données :

Un travail d'analyse des copies a permis de classer les erreurs répertoriées en pourcentage.

2-2-1- Adéquation à la consigne

50% des apprenants n'ont pas rédigé la partie « prescriptive » de l'expression écrite indiquant les étapes à suivre pour envoyer un message (SMS).

1 élève a indiqué les étapes à suivre pour envoyer un e-mail or, ce n'est ni le thème ni l'intention de la production écrite.

2-2-2-La ponctuation

a- 27.77 % des apprenants ont utilisé presque correctement la ponctuation :

- Le point pour indiquer la fin de la phrase ;
- La virgule pour séparer les différents éléments de la phrase ;

- Les deux points (:) pour introduire une énumération ;
- Les tirets pour annoncer les consignes ou bien énumérer les éléments d'un ensemble

b- 27.77% des apprenants, la ponctuation est inexistante dans leur copies.

Ex : le téléphone portable est un appareil sans fils et moderne pour communiquer entre les gents rapidement et prend plusieurs options.

c- 44.11 % des apprenants ne maitrisent pas l'emploi de la ponctuation. Ils connaissent les signes usuels comme le point , la virgule , le point d'interrogation, les deux points, mais ils ne savent pas les manier.

Ex : * comment envoyer un SMS : au lieu de Comment envoyer un SMS ?

En appuie sur la touche « Menu » au lieu – Appuie sur la touche « Menu »

*le portable est un appareil de communication, très indispensable dans la vie

2-2-3 La majuscule :

61.11 % des apprenants ne maitrisent pas l'utilisation de la majuscule. Souvent, ils indiquent le début de la phrase par la lettre minuscule (oublier les majuscules). Ils écrivent la majuscule après une virgule ou au milieu de la phrase .

Ex : puis Rédigez Votre message dans la Zone de texte. Au lieu de Puis rédigez votre message dans la zone de texte.

38.88 % utilisent correctement la majuscule pour indiquer le début de la phrase

2-2-4- Morphosyntaxe

- **Les accords**

Ce genre de faute pose aussi problèmes aux apprenants. Il semble que ces derniers ne prennent pas la peine d'accorder le verbe avec son sujet.

Nous avons remarqué aussi la négligence de la marque du pluriel dans des structures simples.

L'accord en nombre, c'est l'erreur la plus fréquente.

55,55% des apprenants n'ont pas respecté les accords

Ex : en genre

« une écran » au lieu de « un écran »

en nombre

« les numéo qui est dans les touche » au lieu de « les numéros qui sont sur les touches »

« cet appareils » au lieu de « cet appareil »

2-2-5-Orthographe grammaticale

2-2-5-1-Le verbe à l'infinitif

66,66% des apprenants ne maîtrisent pas l'écriture du verbe à l'infinitif quand celui-ci est placé après la préposition « pour » ou après l'expression « il faut... »

Ex :

« Il est nécessaire pour parlez » au lieu de « Il est nécessaire pour parler »

« Pour rédigié un SMS » au lieu de « Pour rédiger un SMS »

« Il faut : écris le message, ensuite envoyez le. » au lieu de

« Il faut :

- Ecrire le message.
- Ensuite, l'envoyer. »

2-2-5-2- L'homophone grammaticale : est /et -en /on

33,33% font preuve d'une véritable confusion en ce qui concerne les mots usuels, travaillés en classes comme verbe/ préposition : est/et.

Ex :

« Pour prendre des photos est écrire des SMS. » au lieu de

« Pour prendre des photos et écrire des SMS. »

« Le téléphone portable et un appareil » au lieu de

« Le téléphone portable est un appareil »

2-2-5-3- Préposition/pronom indéfini : en/on

« En appuie sur la touche est après en écrie le message » au lieu de

« On appuie sur la touche, après on écrit le message »

2-2-5-4- Les homophones verbaux

22.22 % ne font pas la différence entre un participe passé, un infinitif et un verbe conjugué au présent de l'indicatif.

Ex : « il est utiliser » au lieu de « il est utilisé »
« il est utilise » au lieu de « il est utilisé »

2-2-5-5- La morphologie verbale

66.66 % des apprenants commettent des erreurs de conjugaison. Ils ne savent pas conjuguer les verbes du 3^{ème} groupe au présent de l'indicatif.

Plus particulièrement, l'impératif présent est souvent mal employé pour donner des consignes.

Ex : « il se compose », il manque la terminaison du présent de l'indicatif du 3ème PS.

« il se compose »

« il compose de ... » au lieu de « il se compose de... »

« écrire le texte, sélectionner le numéro... » les verbes ne sont pas conjugués à l'impératif présent à la 2^{ème} personne du pluriel. « écrivez le texte, sélectionnez le numéro... »

« écrie le message » au lieu de « Ecris le message »

« envoyé le message » au lieu de « Envoyez le message »

« tu écrire le message... » au mode impératif, le sujet n'apparaît pas.

« Ecris le message.. . »

« prenez... » au lieu de « prenez... »

2-2-6- orthographe d'usage :

Les erreurs d'orthographe d'usage sont répandues dans la plupart des copies. Ce genre d'erreurs pose problème même aux apprenants habiles (83.33%) d'où la nécessité de l'emploi du dictionnaire.

Ex :

erreur	correction	erreur	Correction
ecron-ecrant	écran	néssisere	nécessaire
méssage-mesage	message	enfain	enfin
durgonce	d'urgence	les couteur	l'écouteur
comunication	communication	jons-gents	Gens
suns	sans	puie	Puis
La vit	La vie	camira	caméra

2-2-7- le titre – l'alinéa :

22.22 % n'ont pas donné un titre au texte

61.11 % n'ont pas laissé un alinéa

2-2-8- lisibilité de la calligraphie

27.77 % des apprenants rédigent des textes dont la calligraphie est : ils ne respectent pas le tracé des lettres et les espaces entre les mots. La calligraphie pose un problème de lecture et de compréhension de l'écrit.

3- Bilan : évaluation des écrits du pré-test :

Nombre D'élèves	Qui ont eu (10/20)ou (+10/20)	% De réussite	Qui ont eu -10/20	% D'échec
18	06	33.33%	12	66.66 %
appréciation	Assez bon travail		Travail insuffisant	
commentaire	*ces apprenants ont pu composer un texte: - cohérent (cohérence logique, chronologique,...) ; - d'une longueur suffisante ; - pour expliquer et prescrire ; - bien ponctué ; - dont le vocabulaire est assez riche.		*ces apprenants ont rédigé un texte : - non cohérent ;(absence des connecteurs...) - 33.33 % n'ont pas rédigé la partie prescriptive indiquant les étapes pour envoyer un message (SMS). - plusieurs mots et phrases ne sont pas clairs ; - court (le traitement est pauvre) ; - les idées sont mal organisées ; - dont la ponctuation n'est pas respectée.	

- Nous pouvons conclure que la plupart des élèves produisent des écrits insuffisants du point de vue du fond et de la forme. Cependant la compétence en « communication écrite » exige une production d'un texte clair et cohérent pour qu'il soit bien compris par destinataire.

Afin de remédier à ces lacunes et difficultés, nous tenterons de proposer une démarche basée sur plusieurs activités qui s'enchaînent logiquement pour aider les apprenants à construire des connaissances sur le processus d'écriture et les stratégies à mobiliser pour produire un texte cohérent.

3-1- Stratégies d'écriture :

Nous avons programmé une séquence contenant des activités basées sur les stratégies de rédaction telles que la lecture-écriture, la planification, le brouillon (mise en texte), révision et autoévaluation.

3-1-1- lecture-écriture :

3-1-1-1-Activité 1 : la lecture (compréhension de l'écrit)

Il s'agit de lire des textes pour préparer l'écriture (Rédiger un texte selon le modèle du texte support lu)

3-1-1-2-Objectifs d'apprentissage :

- Lire et comprendre un texte à visée explicative et prescriptive ;
- Etablir la situation de communication ;
- Repérer la structure du texte ;
- Identifier les caractéristiques textuelles de ce type de l'écrit.

Texte support N° 1 : le vélo d'appartement

Mode d'emploi, Cardio-training

Texte pris du manuel scolaire de 1^{ère} AM (2011.p.101)

Déroulement de l'activité

3-1-1-3- Eveil de l'intérêt :

si un personne grosse veut perdre du poids, que doit-elle faire ?

Libérer la parole.

- Faire du régime
- Faire du sport



Quel genre de sport ?

Courir- aérobic-acheter un vélo spécial qu'on peut utiliser à domicile.

3-1-1-4- Le paratexte :

- Ouvrez la page 101 du manuel scolaire.
- Faites une observation générale du texte.
- Quelles sont les parties qui composent ce texte ?
- Quel est le titre ? le vélo d'appartement
- Combien y'a-t-il de paragraphes dans ce texte ? trois alinéas donc trois paragraphes
- Quel est la source du texte ? Notice d'emploi-cardio-training
- Qui est l'auteur ? il n'existe pas
- Que représente la photo ? un homme qui utilise le vélo d'appartement

C'est un vélo spécial pour le sport

3-1-1-5- Hypothèses de sens :

Après l'observation, l'apprenant est amené à émettre des hypothèses de sens

- De quoi va-t-on parler dans ce texte ?

3-1-1-6-Lecture silencieuse du texte

- Questions de contrôle

3-1-1-7-Lecture studieuse et repérage :

Pour cette stratégie de lecture, l'enseignant doit demander aux apprenants d'avoir obligatoirement un crayon à la main afin de repérer, souligner, encadrer, délimiter... les mots clés, les articulateurs, les paragraphes, les lignes, les réponses aux questions précises...

- a- Complétez le tableau suivant

Qui écrit ?	A qui ?	De quoi ?	Dans quel but ?
L'auteur	- Aux clients - Aux utilisateurs	D'un vélo d'appartement de sport	-pour donner des informations -pour expliquer le mode d'emploi -pour donner des consignes

- b-Relevez du texte la définition du vélo. Par quel mot est-elle introduite ?

« C'est un appareil de sport conçu pour une pratique régulière à domicile. »



Un présentatif

- c- Quels sont les différents éléments qui composent ce vélo ? soulignez-les.

Il possède une console, une roulette

se compose de...

contient...

comprend...

d- Comment utiliser ce vélo d'appartement ?

e- Relevez du texte les bienfaits de ce vélo pour la santé.

3-1-1-8- Etude de points de langue :

- Quel est le type de phrase employé dans chaque paragraphe ?

- A quel temps et à quel mode sont écrits les verbes dans chaque paragraphe ?
Pourquoi ?

	Paragraphe 1	Paragraphe 2	Paragraphe 3
Type de phrase	Déclaratif	Forme impersonnelle « il faut... »	impératif
Temps et mode de verbe	Présent de l'indicatif « il <u>possède</u> une ... »	Le mode infinitif « bien <u>régler</u> la... »	Présent de l'impératif « <u>profitez</u> de cet... »
Intension de communication	Donner des informations, expliquer et décrire	Indiquer le mode d'emploi	Donner des consignes

3-1-1-9- Synthèse

Dans ce texte, il y'a une séquence explicative ou l'auteur a employé les procédés suivants pour expliquer, la définition introduite par le verbe « être » et l'énumération pour citer les éléments d'un même ensemble.

Il y'a aussi une séquence prescriptive

- Donner des consignes et des instructions ;
- Emploi du mode infinitif ou impératif

3-1-2-Activité 2 : l'organisation du texte

3-1-2-1- Objectif spécifique : Amener les apprenants à repérer et à comprendre le sens des différentes parties du texte afin qu'ils soient en mesure d'élaborer le plan de leur propre texte.

3-1-2-2-Texte support : Appareil photo Panasonic (polycopies)

Nous avons distribué le texte puis nous avons demandé aux élèves de le lire .

Exercice : Délimitez les parties de ce texte.

1ère partie : Explication

Premier paragraphe : “ Panasonic ... CD camera”

2ème partie : Prescription

Deuxième paragraphe : « comment ...l'image »

L'auteur donne des consignes pour indiquer le fonctionnement.

3-1-3-Activité 3 : Les procédés d'explication

3-1-3-1-Objectif spécifique : Amener les apprenants à comprendre l'utilisation de procédés d'explication dans la perspective de les utiliser dans leurs productions écrites, pour donner des informations.

Nous avons demandé aux apprenants de relire le même texte pour relever des informations précises.

Exercice 1 : Relevez du texte une définition, une reformulation et une énumération.

Une définition : « **Panasonic LUMIX est un appareil photo numérique...** »

- La définition exprime le sens du mot (X c'est Y), elle consiste aussi à décrire ce qu'est une chose , un fait ou un phénomène. Elle est introduite par un marqueur, des tirets, une virgule ou des parenthèses.

Une reformulation : « **c'est-à-dire que cet appareil enregistre les informations ...**»

- La reformulation consiste à utiliser des synonymes, un vocabulaire analogique, une formulation différente ou redire une même information en d'autres mots.

Les marqueurs de relation pour bâtir l'explication : c'est-à-dire, autrement dit, ou, en d'autres mots, en d'autres termes...

Une énumération : « **cet appareil contient plusieurs composants :**

- **Un écran et un capteur CCD ;**
- **Une batterie ... »**
- L'énumération consiste à expliquer un fait en donnant la liste de ses composantes. Elle est introduite par les deux points (:), le point virgule (;) ou les articulateurs chronologiques : d'abord, ensuite, puis...

Exercice 2 : -utilisez le dictionnaire pour définir les mots suivants :

Le microscope

Le microordinateur

La calculatrice

L'internet

Exercice 3 : - utilisez la reformulation en utilisant les marqueurs de relation (c'est-à-dire, ou, autrement dit, en d'autres mots) pour relier les mots de la colonne avec leurs explication dans la colonne B.

A	B
L'ordinateur	Le livre de l'élève, est important pour apprendre.
L'e- mail	Les habitants d'Alger.
Le manuel scolaire	Le computer en anglais, est un ensemble de circuits électroniques
Les Algérois	Le courrier électronique, est un service de transmission de message

L'ordinateur ou le computer en anglais, est un ensemble de circuits électroniques

Les Algérois, c'est-à-dire les habitants d'Alger

Le manuel scolaire, autrement dit le livre de l'élève, est important pour apprendre

L'e-mail, en d'autres mots le courrier électronique, est un service de transmission de message

Exercice 4 : -utilisez l'énumération pour citer les composants de l'ordinateur.

Support : photo p 100 (manuel scolaire).

L'ordinateur se compose de plusieurs parties :

contient plusieurs :

comprend plusieurs parties :

- l'unité centrale :
- l'écran :
- le clavier ;
- la souris.

A travers ces exercices, les apprenants seront capables d'utiliser les procédés d'explication (définition, reformulation, énumération) pour rédiger leurs textes.

1-3-4-Activité 4 : le mode impératif

1-3-4-1-Objectif spécifique : l'objectif de cette activité est de faire identifier le temps et le mode employés pour donner des consignes afin d'être capable de les utiliser dans les textes qu'ils vont rédiger.

Pour cette activité, nous avons demandé aux apprenants de relire le dernier paragraphe. Comment prendre une photo ? du même texte. Nous leur avons demandé ensuite de souligner les verbes, s'ils ont des sujets et enfin, identifier le temps de conjugaison.

- Appuyez sur le bouton ... (verbe appuyer)
- Réglez le sélecteur ... (verbe régler)

Les apprenants remarquent l'absence de sujet mais la terminaison existe donc les verbes sont écrits au présent de l'impératif.

Enfin, les apprenants apprennent que pour donner une consigne, on utilise le mode impératif :

- A la 2^{ème} personne du singulier (si la consigne s'adresse à un enfant ou à une personne que l'on tutoie). 2^{ème} PS
- A la 1^{ère} personne du pluriel .1^{ère} PP
- A la 2^{ème} personne du pluriel (si l'on s'adresse à plusieurs personnes, si l'on veut se montrer poli ou pour une consigne dont on ne connaît pas le destinataire) 2^{ème} PP.

Exercice : -Ecrivez les verbes au présent de l'impératif.

Comment envoyer un e mail ?

- (se rendre) sur le portail e-mail. (2^{ème} PP) → Rendez – vous
- (Cliquer) sur le bouton message. (2^{ème} PP) → Cliquez
- (Remplir) les informations nécessaires. (2^{ème} PS) → Remplis
- (Rédiger) ton message dans la zone de texte (2^{ème} PS) → Rédige

4- Les stratégies de planification :

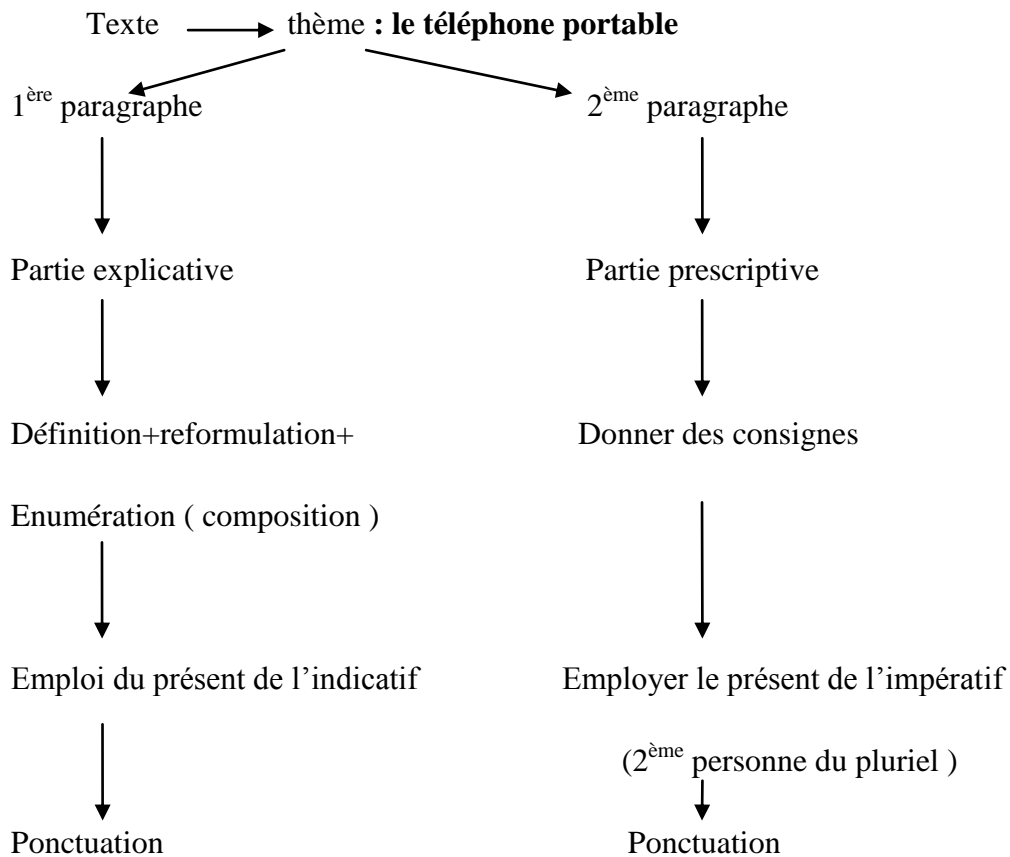
La planification est totalement négligée par les apprenants qui passent directement au texte ou ils commencent à écrire toutes les informations telles qu'elles apparaissent dans leur mémoire, dans le texte support ou dans le sujet de la production écrite.

Avant de commencer la rédaction, nous avons demandé aux apprenants de lire attentivement le sujet et la consigne.

Nous leur avons demandé également de :

- Souligner les mots clés dans l'énoncé du sujet ;
- Observer le support visuel (la photo de téléphone portable) ;
- Produire des idée , les récupérer en les écrivant sur le brouillon pour ne pas les oublier ;
- Organiser les idées ;
- Déterminer les paragraphes ;
- Elaborer le plan du texte.

Nous avons participé oralement à l'élaboration du plan ci-dessous avec les apprenants.



Avant de rédiger le texte, nous avons demandé aux apprenant :

- De relire et de réviser le plan de leur texte ;
- De rechercher l'orthographe des mots dans le dictionnaire et les écrire sur le brouillon ;
- De demander l'aide du professeur.

5- Stratégie de révision / réécriture :

Nous avons distribué les copies aux apprenants, nous leur avons demandé de relire le texte pour une révision, ensuite le corriger et le réécrire en prenant en considération nos annotations qui vont les aider à réfléchir sur leurs écrits.

Nous avons demandé aux apprenants de réviser et réécrire d'abord les phrases mal formulées, c'est-à-dire mal formulées en revenant toujours au texte préparatoire à l'écrit (la lecture).

Ensuite revoir l'enchaînement des idées et passer enfin à la réécriture des erreurs orthographiques.

Pour aider les apprenants, nous avons choisi de corriger avec eux quelques erreurs sur le tableau. Un travail mutuel, en binôme ou en groupe, peut être effectué, il permet de voir les erreurs des autres, dans ce cas, pas de relation affective avec le texte.

Nous avons remarqué aussi que les jeunes apprenants lisent les annotations puis, ils demandent des explications. En réalité, les élèves ont toujours besoin de notre aide pour savoir ce qu'il faut faire.

Pour modifier le texte, nous avons attiré l'attention des apprenants sur les opérations de réécriture : suppression, ajout, remplacement...

Cette étape est très importante pour l'amélioration du brouillon. Par conséquent, nous avons remarqué que les apprenants étaient très motivés en réécrivant.

5-1- Fin de l'expérimentation :

Nous avons ramassé les copies, nous les avons corrigées puis nous avons réalisé une étude comparative entre le texte du pré-test et le texte écrit après l'expérimentation.

5-2- Analyse des copies du pos-test :

L'analyse des 18 textes rédigés par les apprenants après l'expérimentation montre que ces derniers ont développé leur capacité d'écrire des textes efficaces sur le plan de la communication, bonne organisation et cohérence respectée. Une progression a été marquée entre le texte du pré-test et celui du post-test.

a- Pour la communication :

Nous remarquons que le type de texte rédigé par les apprenants correspond à la consigne du sujet de la production écrite. Le contexte est clair et les textes écrits contiennent suffisamment d'informations pour être acceptable.

b- Pour l'organisation :

Nous remarquons que

- Tous les apprenants pensent à mettre un titre au texte ;
- La majorité des apprenants sont capable de découper le texte en paragraphe ;
- Leurs idées sont organisées selon un ordre logique .

5-3-Pour la cohérence textuelle :

-les apprenants ont pu écrire des textes compréhensibles ;

-plusieurs apprenants ont été capables d'enrichir leurs idées et respecter le mode du verbe.

En général, nous pouvons dire que les textes sont meilleurs, ils contiennent plus de qualités que de défauts.

En ce qui concerne les faiblesses :

Nous remarquons qu'une minorité d'élèves éprouve des difficultés à faire des liens entre les idées, et ne respecte pas l'emploi du mode impératif ainsi que l'emploi du verbe à l'infinitif.

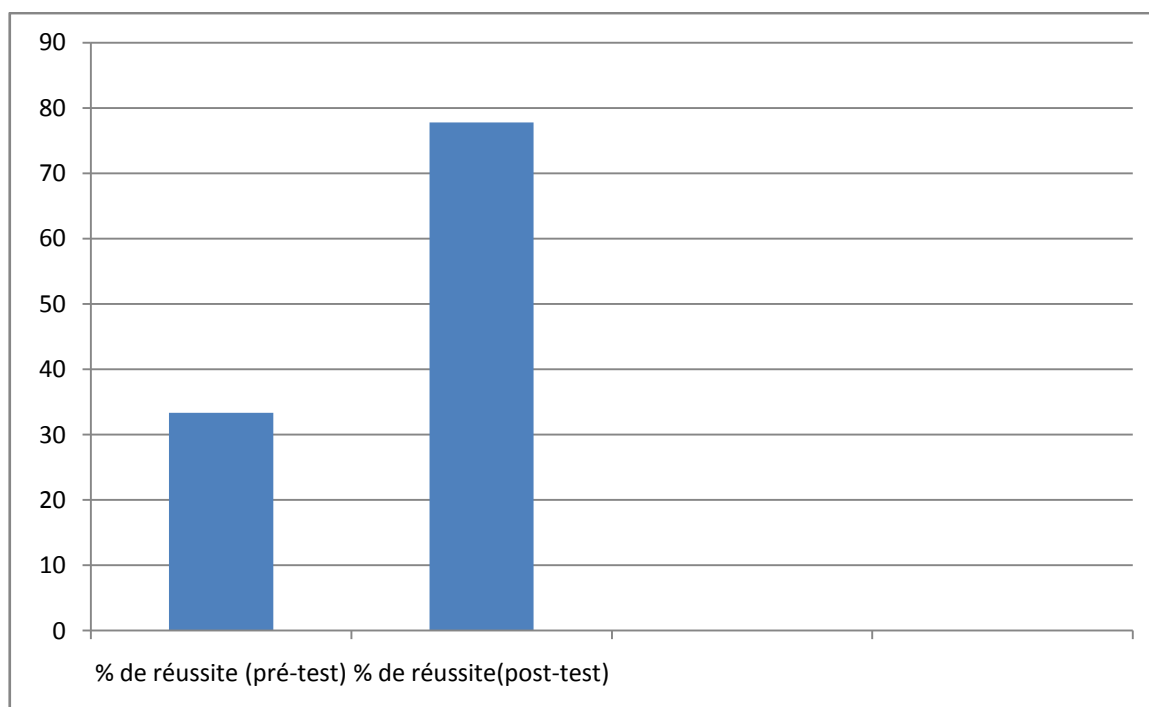
Par exemple, il y a une élève qui utilise une fois la 2^{ème} personne du pluriel et la 2^{ème} personne du singulier une autre fois pour donner des consignes : « d'abord, appuyez sur la touche « Menu ». Ensuite, écris un nouveau message ... »

Classement d'erreurs / Critères d'évaluation	Pré-test (%) de réussite	Post-test (%) de réussite	Observation
Adéquation à la consigne	50 %	100 %	Progression importante
Pertinence des idées	40 %	80 %	Progression
Ponctuation	27.78 %	72.22 %	Progression importante
Majuscule	38.89 %	61.11 %	Progression
Accords	44.45 %	83.33 %	Progression
Orthographe grammaticale	33.34 %	66.66 %	Progression
Conjugaison	33.34 %	38.88 %	Stabilité
Orthographe d'usage	33.34 %	44.44 %	Progression moins importante
Titre	77.78 %	100 %	Progression
Lisibilité et calligraphie	72.73 %	88.88 %	Progression

Les résultats du post-test nous montrent une progression marquée pour les compétences suivantes : « les accords » en passant de 44.45 % à 83.33 %, « la ponctuation » en passant de 27.78 % à 72.22 %, « l'orthographe grammaticale » en passant de 33.34 % à 66.66 %. Cette progression est significative.

En observant le résultat du pré-test, nous constatons que lors du post-test, il n'y a pas de différence significative pour les critères liés à « la conjugaison » (pré-test 33.34 % ; post-test 38.88 %) et à « l'orthographe d'usage » (pré-test 33.34 % ; post-test 44.44 %). Ce qui permet de dire qu'il y'a toujours un problème de la maîtrise de la conjugaison et de l'orthographe.

% de réussite (pré-test)	% de réussite (post-test)
33.33 %	77.77 %
Progression significative	



Conclusion

En observant les résultats obtenus dans le tableau, nous constatons que les apprenants ont amélioré leurs compétences à l'écrit de telle façon qu'ils ont pu obtenir au post-test un pourcentage de réussite 77.77 % qui s'avère supérieur à celui obtenu au pré-test 33.33 %.

Cette progression, qui a été obtenue après une séquence d'apprentissage (3 semaines) nous montre que les approches didactiques telles que l'enseignement des stratégies d'écriture ont un impact sur le développement des compétences en production écrite.

Quant à l'apprenant, celui-ci devrait être acteur et responsable de son propre apprentissage tout au long du processus rédactionnel. Cette formation à l'autonomie exige le guidage de la part de l'enseignant qui devrait faire acquérir aux apprenants le savoir rédiger et la façon de gérer le processus d'écriture à travers la proposition des travaux courts et fréquents en classe ou à la maison, et la pratique régulière des différentes stratégies afin de maîtriser la langue écrite. Ces stratégies peuvent être donc mobilisées avant, pendant ou après le processus rédactionnel.

En conclusion, nous nous sommes arrivées au constat qui affirme que la réussite du français écrit demande un effort permanent (continu) de la part de l'enseignant et de l'enseigné. Puis, il s'avère important que les apprenants réinvestissent ces stratégies d'écriture à long terme.

Conclusion générale

Conclusion générale

En guise de conclusion de cette recherche, nous pouvons dire que l'écrit constitue un élément-clé de la réussite scolaire. Le langage écrit ne s'acquiert que par l'enseignement contrairement à l'oral qui peut être acquis sans instruction.

Dans le cadre de l'approche par les compétences, l'objectif principal de l'enseignement de la production écrite, c'est l'acquisition de la compétence de communication écrite, c'est-à-dire savoir écrire un texte de qualité.

Dans cet ordre, vu l'importance du travail d'écriture, il est préférable de ne pas faire uniquement écrire les apprenants ; il faut leur apprendre comment le faire, c'est-à-dire comment construire leur écrit et l'améliorer à travers un enseignement efficace des stratégies d'écriture, particulièrement la lecture préparatoire à l'écrit, la mise en texte (le brouillon), la révision et l'auto-évaluation. L'enseignement/apprentissage de ces stratégies a pour objectif d'acquérir aux apprenants une certaine méthodologie qui leur permet de mieux rédiger leurs textes.

Ainsi, les résultats de notre recherche viennent-elles confirmer l'existence d'une relation importante entre la lecture (la compréhension de l'écrit) et la maîtrise de l'écriture. Autrement dit, la compétence de construire un texte cohérent et bien organisé. Il est donc nécessaire d'établir des liens entre les activités de lecture et celles d'expression écrite à travers le transfert efficace d'apprentissage entre ces deux activités. C'est pourquoi il est à noter que l'enseignant jouerait un rôle primordial pour montrer aux apprenants comment bénéficier de la lecture afin de réussir l'écriture en leur proposant des textes authentique variés et des activités spécifiques afin d'exploiter les transferts lecture-écriture.

Enfin, l'auto-évaluation est l'une des stratégies faisant partie du processus d'écriture. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant peut être de pousser et d'encourager les jeunes apprenants à s'auto-évaluer en leur expliquant oralement les critères de réussite et les attentes. La grille d'auto-évaluation peut être fournie aux apprenants par l'enseignant ou élaborée par les élèves avec l'aide de l'enseignant. Certains critères de la grille peuvent être utilisés tout au long de l'année tandis que les autres peuvent être introduits à chaque séquence selon l'objectif d'apprentissage. Dans ces grilles, l'accent

doit être mis sur le contenu du texte, la cohérence, l'ordre logique et chronologique et/ou les aspects mécaniques du langage.

Pour conclure, une telle recherche conduit à poser la question de notre problème de terrain autrement, l'enseignement de ces stratégies d'écriture est-il suffisant pour que l'apprenant réussisse l'expression écrite ? Nous espérons que notre étude ouvrira la voie à d'autres perspectives de recherche dans le domaine de la production écrite.

Bibliographie

Bibliographie:

Ouvrages généraux

- 01- APOTHELOZ.D ; Cité par REUTER.Y;La description :des théories d'enseignement - apprentissage .Paris: ESF,2000.
- 02-BARRE DE MINAC.C ;Le rapport à l'écriture.Aspects théoriques et didactiques . Paris : Presse universitaire de septentrion,2000,
- 03- BUCHETON .D ;Ecrire.c'est toujours dire »je » Cahiers pédagogiques, 1998, n°363,
- 04 - CAMPANA,M ;et florence,CASTINCAUD.*comment faire de la grammaire*. Pris : ESF ;1999
- 05- CABRERA,A ;et KURZ .M.*Produire des écrits: cycle 2*. Paris: bordas, 2002,
- 06- CASTINCAUD.F ; Ecrire, nouveaux programmes et vieilles questions. Le français dans tous ses états ,2002,n°43,
- 07-CHABANNE,J.C ;et BUCHETON. D ;Ecrire en ZEP: Un autre regard sur les écrits des élèves.versailles:Delagrave,2002,
- 08- CHABANNE,J.C ;et BUCHETON.D ;Ecrire en ZEP:Unautre regard sur les écrits des élèves.Versailles:Delagrave,2002,
- 09- CHARTIER,A.M ; CLESSE .C ;et HEBRARD,J ;Lire ,écrire, produire des texte, cycle II. Paris: Hatier pédagogie, 1998,
- 10-CHABANNE,et BUCHETON , D ; (dire),.Ecrire en ZEP:*Un autre regard sur les écrits des élèves*.Versailles:Delagrave,2002
- 11- COHEN, M ;*La grande invention de l'écriture et son évolution*". Paris, 1958,
- 12- COHEN, M ; " *La grande invention de l'écriture et son évolution*"Paris,1958,
- 13- Eckensch « *l'essentiel pour réussir* » -1986
- 14- FABRE.C ;Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture
- 15- FERREIRO,E ;et,HEBRARD.J ;*L'écriture avant la lettre*.Paris:Hachette Education,2000,
- 16- Goody.J.R;"*La Raison graphique La domestication de la pensée sauvage*",1979.

- 17 - GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN,et JOLIBERT,Former des enfants producteurs de textes,Paris,Hachette Education ;1994,
- 18- GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN,et JOLIBERT.J ;Former des enfants producteurs de textes, Paris, Hachette Education ;1994,
- 19 - GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN,et JOLIBERT.j ;Former des enfants producteurs de textes, Paris, Hachette Education ;1994,
- 20 - GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN, et JOLIBERT.j ;*former des enfants producteurs de textes*, paris. Hachette Education, 1994,
- 21- GROMER,B.le texte de l'enfant et l'écriture littéraire repères, 1996 , n°13 ,
- 22- HALTE .J.F ;Apprendre autrement à l'école.Pratique,décembre 1982, n°36,
- 23- HAYES.J.R ;Cité par Claudine,GARCIA-DEBANC .intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, Pratiques,1986,n°49, accompagnée. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2002,
- 24 - J. Dolz, « didactique approche vygotkienne – 2009
- 25- Hjemlev,L ; Le langage, Paris, Éditions de minuit, 1984,
- 26- LEROY,A ;et RECORs,G ;Ecrire: un nouvel apprentissage.Pris:Albin Michel Education,2000,
- 27- LEON.R ;*Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris: Hachette Education ,2005 ,
- 28- REUTER,Y ; *Enseigner et apprendre à écrire*.Paris:ESF,1996,
- 29- REUTER.Y ;Enseigner et apprendre à écrire, Paris.ESF,1996,
- 30- Skinner « *Review of General Psychology* »-1968
- 31- St-pierre,C.M ;Difficultés de lecture et ,écriture ,révention et évaluation orthophonique

Textes Officiels

- 1- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE .*Réaménagements apportés aux programmes de français du 2^{ème} palier de l'enseignement fondamental* Alger : O.N.P.S, 1995

2- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE . *programmes de français du 2^{ème} et 3^{ème} palier de l'enseignement fondamental* Alger : O.N.P.S, 1998,

3-MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE .Document d'accompagnement au programme de français: 1^{ère} année moyen Alger:ONPS,2006,

Articles de Pédagogique

1- BAUTIER ,E ;les pratique socio-langagières dans la classe de français ; Quels enjeux ?quelles démarches ? repères, 1997, n°15 ;

2- DAVID.J.écrire c'est réécrire:De la pertinence des ratures chez l'écolier, Le Français aujourd'hui ,1994,n°108,

3- FAYOL.M p;et GOMBERT.J.E ;Le retour de l'auteur sur son texte: Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques.Repères(INRP),1987,n°73,

4- RINGAT. Enseigner l'écriture. Rencontres Pédagogique (INRP° ?1988 n°19,

Les dictionnaires

1 - Le petit Larousse,éd,larousse ,paris,2006,

2 - Le petit Larousse,éd,larousse ,paris,2006,p ,394. jeunesPUQ, Canada,2010,

3 - J.DUBOIS ,dictionnaire linguistique .ed. larousse ,paris 1973.

4- HALTE.J.F ; « *La dictionnaire du français* » PUF.paris 1989,

Ressources Electronique

1- ASTOLFI.J ; L'erreur, un outil pour enseigner. Issy-les-Moulineaux:ESF, 1997.

2- FREINET. Cité par Jean-Claude, REGNIER. Méthode naturelle et tâtonnement expérimental(en ligne) :

http://pagesperso-orange.fr/jean-claude.regnier/artigospdf/pub_1998c.pdf(consulté

le :10/11/2008

3- TROUVE,A ;L'erreur à l'école (en ligne)

<http://www.edusud.org/ressources/documents/edufom/erreur.pdf> (consulté le 11 avril 2007)