

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITE FERHAT ABBAS - SETIF

MEMOIRE

Présenté à la Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et Littérature françaises
Ecole Doctorale algérienne de Français
Antenne de SETIF

Pour l'obtention du diplôme de

MAGISTERE

Option : **Didactique**

Préparé par

TAMEUR SOUAD

TITRE

**Les stratégies d'enseignement/apprentissage
dans l'activité de production**

écrite du récit.

Cas des apprenants de la 2^{ème} année moyenne du C.E.M. 5 Juillet 1962/ M'SILA.

Sous la direction du

Dr. Guy FEVE, Maître de Conférences

Université de Paris 8

Présenté devant le jury composé de:

Président: Pr. Dakhia ABDELOUAHAB

Prof. Université de Biskra.

Rapporteur : Dr. Guy FEVE

Dr. Université de Paris.

Examinatrice: Dr Fouzia REGGAD

M.C Université de

Sétif

2012

Remerciements

Louanges et Remerciements à Dieu le Tout- Puissant, le Miséricordieux qui m'a donné le courage et la force afin d'achever ce modeste travail de recherche.

Je tiens à remercier cordialement mon encadreur le Pr Guy Fève pour son assistance et son aide afin d'améliorer le contenu de ce mémoire.

Je remercie également :

-les membres du jury

-Notre responsable M.Boudjadja et tous les profs de l'école doctorale de l'antenne de Sétif.

-Tous les élèves de la deuxième année moyenne, et surtout ceux qui ont participé à mon expérience.

-Mon mari qui m'a tant soutenue.

-Ma famille qui m'a toujours encouragée à suivre mes études de post - graduation.

- Mes amies et tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce modeste travail.

Merci.

Dédicace

Je dédie cet humble mémoire aux êtres les plus chers :

à mes parents,

à mon mari,

à mes sœurs et à mes frères,

à mes neveux et à mes nièces,

à mes amies.

Sommaire.

Introduction générale.	06
Chapitre I: Stratégies d'enseignement /apprentissage et perspective didactico-cognitive.	
Introduction.	11
I-1- Stratégies d'enseignement	12
I-1-1-L'origine du mot stratégies.....	12
I-1-2-Les différentes définitions du mot stratégies	12
I-2-3-Les stratégies enseignantes.....	13
I-2-3-1-L'apprentissage coopératif comme stratégie d'enseignement.....	15
I-2-4-Quels sont les rôles de l'enseignant stratégique en langue étrangère?	17
I-2-Stratégies d'apprentissage.	19
I-2-1-Définitions.	19
I-2-2-Rétrospective sur les recherches des stratégies d'apprentissage en langue étrangère.	19
I-2-3- Quelles sont les différentes classifications des stratégies d'apprentissage?	21
I-2-4- La classification d'Omalley et Chamot.	22
I-2-4-1- Les stratégies métacognitives.	22
I-2-4-2- Les stratégies cognitives.	25
I-2-4-3- Les stratégies socio- affectives.	29
I-2-5-Distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication.	31
I-2-6-Quel est le rôle de l'apprenant ?	33
I-2-7-Perspective d'un enseignement au profit de l'apprentissage.	35

I-2-8- L'association des stratégies d'enseignement et des stratégies d'apprentissage.....	36
I-3-Quel est l'apport de la psychologie cognitive au domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère?	37
I-3-1-Quels sont les trois stades dans la construction des connaissances en langues étrangères ?.....	38
I-3-2- La construction progressive des connaissances dans l'apprentissage d'une langue étrangère.	40
I-3-3- L'importance des connaissances antérieures dans l'apprentissage d'une langue étrangère.	41
Conclusion	42
Chapitre II: La production écrite, activité cognitive et langagière complexe.	
Introduction	44
II-1-Définition de quelques éléments.	44
II-1-1-L'écrit.	44
II-1-2-Un écrit.	45
II-1-3-L'écriture.	45
II-1-4- Quelques rapports entretenus à l'écriture.	47
II-2-La production écrite.	49
II-2-1-La production écrite en langue étrangère	50
II-2-2-La complexité de l'activité de production écrite. en langue étrangère.	52
II-2-3-Les difficultés rencontrées par les scripteurs en langue étrangère.....	53
II-2-4-La production écrite des textes narratifs.	53
II-2-5-Corrélation entre la compréhension écrite et la production écrite.....	56
II-2-6-La compréhension de l'écrit et l'approche globale.....	57
II-3-L'approche cognitive de la production écrite.	60

II-3-1-Quelle est la fonction de la mémoire en production écrite ?	60
II-3-2-Quels sont les trois registres de la mémoire?	61
II-3-3-Quels sont les trois types de connaissances stockées en mémoire?...	62
II-3-4-Quelques modèles de production écrite.	63
II-3-4-1-Le modèle linéaire de Rhomer (1965)	64
II-3-4-2-Quelques modèles non linéaires.	65
II-3-5-Quelles sont les stratégies employées par l'apprenti- scripteur.....	80
Conclusion.	83
Chapitre III: L'expérimentation	
Introduction.	85
III-1-Le cadre général et le déroulement de l'expérimentation.	85
III-1-1-Constat établi et bilan d'évaluation.....	86
III-1-2-Le public concerné.	87
III-1-3-Les différentes phases de l'expérimentation.	87
III-1-3-1-Le pré-test.....	87
III-1-3-2-La réalisation pratique des différentes tâches d'apprentissage.....	88
III-1-3-3-Le post- test.	95
III-2- Analyse et description des productions écrites.	96
III-2-1-Commentaires et interprétations des performances réalisées lors du pré-test.....	96
III-2-2-Coup d'œil sur les productions écrites du premier jet.....	100
III-2-3-Vue d'ensemble sur les productions écrites révisées et les grilles de révision des apprenants.....	100
III-2-4-Les stratégies de révision employées par les apprenants.....	113
III-2-5-Analyse et commentaire des stratégies de révision employées par les apprenants.....	114
III-2-6- Commentaires et interprétations des performances réalisées lors du post –test.....	125



III-2-7-Confrontation, interprétations des performances des apprenants réalisées lors du pré- test et du post test.....	129
Conclusion	131
Conclusion générale	133
Bibliographie	136
Annexes	140



INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale.

La production de textes en langues vivantes et étrangères, particulièrement en FLE, est une activité cognitive très complexe. Elle résulte de processus mentaux et physiques. Viennent se greffer à ces deux mécanismes des représentations ou des connaissances que le scripteur a dans sa mémoire.

Les processus mentaux sont désignés aussi, selon les auteurs, par des stratégies, des phases, des étapes, des activités, des opérations mentales..., etc. Ils sont mis en jeu par le scripteur pour garantir la production de son texte.

Les premiers concepteurs de modèle de production écrite, en l'occurrence, Hayes et Flower 1980-1983¹ distinguent trois processus mentaux à savoir la recherche des idées et l'élaboration d'un plan, la traduction des idées en texte, et enfin la révision du produit. Or, la réalisation de ces différentes opérations se manifeste à travers des mécanismes physiques relatifs au mouvement de la main et des doigts du scripteur.

Pars ailleurs, les processus mentaux s'exercent sur des représentations. Celles-ci forment le matériau mental possédé par le scripteur. Dans cette perspective, Espéret E. exprime que " *ces différentes opérations ne fonctionnent pas " à vide "*, elles [...] prennent appui, sur un matériau mental: les représentations possédées ou construites par l'individu. »²

Les représentations que se fait le scripteur dans l'activité de production écrite recouvrent les diverses connaissances logées dans sa mémoire. Elles sont liées à la situation, au domaine de référence à traiter, à l'organisation du discours (narratif, argumentatif, ..), et à la langue employée.

Au cours de notre pratique ordinaire en classe de français, nous avons remarqué que le niveau des apprenants en matière de production écrite connaît une baisse décevante, bien que des efforts considérables soient consentis par les enseignants .En effet, la majorité d'entre eux ne parvient pas à produire des textes conformes à ce qui est demandé, c'est-à-dire des écrits bien structurés et cohérents. Face à ce problème qui persiste, les enseignants se trouvent dans l'incapacité d'apporter des solutions efficaces.

¹ Espéret, Eric, " *Apprendre à produire du langage, constructions des représentations et processus cognitives* ", in Gaonac'h, Daniel (coord.) , *Acquisition d'une langue étrangère , l'approche cognitive* ,Paris , Hachette , 1990 , p.8-15.

² Ibid.

Pour cela, il nous semble intéressant de nous occuper dans notre recherche de ce qui peut faire aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en production écrite ainsi les amener à une bonne gestion et maîtrise de cette activité cognitive et langagière très complexe.

Donc, notre objectif est tenter de remédier l'écriture du texte narratif, particulièrement, le récit en se focalisant sur l'appropriation de l'organisation de ce type de texte.

Nous visons aussi à mettre le point sur l'intérêt de deux stratégies d'enseignement /apprentissage complémentaires qui pourront permettre aux apprenants l'amélioration de leurs productions écrites du récit et l'appropriation d'un savoir –faire scriptural.

Cependant, les démarches récentes d'enseignement/apprentissage présentent de nouvelles façons d'apprendre. Elles donnent la possibilité aux apprenants de pratiquer la langue dans diverses situations de communication et se l'approprier.

La pédagogie du projet au CEM. représente une nouvelle méthode qui privilégie le travail de groupe, les interactions dans l'univers classe (apprenants - apprenants, apprenants – enseignants). Elle met aussi l'accent sur la pratique des quatre domaines: écouter, parler, lire et écrire.

En fait, l'écrit spécifiquement la production écrite est l'activité finale de la séquence d'apprentissage ou du projet. C'est la phase d'intégration des connaissances (référentielles, linguistiques, pragmatiques, discursives ...) antérieures apprises. Celles –ci vont être réinvesties par les apprenants en fonction des contraintes de la tâche (consigne, thème...).

Les problèmes des apprenants en production écrite du récit semblent être d'une part, la conséquence d'une pénurie en matière de représentations mentales chez les apprenants. D'autre part, ils sont attribuables aux difficultés liées à une mauvaise gestion des mécanismes rédactionnels notamment la révision des brouillons.

Les apprenants ne possèdent pas de connaissances linguistiques suffisantes appropriées au récit, de connaissances sur le thème, de connaissances sur l'organisation du type de texte abordé,... etc.

En outre, ils rencontrent des difficultés concernant l'utilisation efficace des stratégies de révision telles les additions, les remplacements, les déplacements, les suppressions). En d'autres termes, ils trouvent du mal à réviser leurs brouillons, à toucher les traits pertinents du récit comme les temps verbaux, la caractérisation des personnages,...etc. Bref, ils n'arrivent pas à rédiger une histoire courte et simple.

Cet état de fait, nous a conduit à nous questionner sur les stratégies d'enseignement/ apprentissage qui guident les apprenants de la deuxième année dans la production écrite du récit.

Notre étude s'intéresse également aux stratégies enseignantes mises en place en classe, et aux stratégies apprenantes mises en œuvre au cours de la production écrite, aux problèmes d'écriture auxquels les apprenants sont confrontés, aux connaissances nécessaires qu'ils doivent investir pour exécuter le plus normalement du monde leur tâche d'écriture.

Nous posons les hypothèses que l'activité de compréhension de l'écrit au sein du groupe coopératif est une stratégie d'enseignement /apprentissage, qui pourrait contribuer à l'appropriation du récit chez les apprenants de la deuxième année moyenne. Nous énonçons également que la mise en pratique de la révision comme stratégie d'enseignement/apprentissage pourrait concourir à l'amélioration de la production écrite du récit chez ces apprenants.

Au terme de notre recherche, nous voudrions confirmer ou infirmer nos deux hypothèses. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur la méthode expérimentale.

Ainsi, pour l'application de notre expérimentation, nous avons choisi le CEM. « cinq juillet 1962 » de la wilaya de M'Sila. Nous travaillons avec un groupe d'apprenants de la deuxième année moyenne composé de garçons et de filles âgés entre 13 ans et 14 ans. Et, il représente des scripteurs débutants. Parmi ces apprenants, il y a ceux qui ont suivi l'ancien programme (l'enseignement / apprentissage en quatrième année primaire).

Notre travail de recherche réside dans l'analyse des récits rédigés par nos scripteurs novices. Nous nous inscrivons dans une optique de remédiation de l'écriture de ce type de texte. Premièrement, nous soumettons nos apprenants à des tâches de *compréhension écrite* au sein du *groupe coopératif* de divers types de récits durant

deux semaines. Deuxièmement, nous leur recommandons de *produire par écrit des récits* tout en exploitant des grilles ou des schémas de lecture. Troisièmement, nous leur remettons une grille *de révision* portant sur *les éléments pertinents du récit*. Enfin, nous *confrontons les récits* des apprenants antérieurs et postérieurs à *la compréhension de l'écrit et la révision*.

Notre travail comprend trois chapitres. Dans *le premier chapitre*, nous rendons compte de certaines théories qui soutiennent le courant des stratégies d'enseignement/apprentissage. D'abord, nous évoquons l'origine et quelques définitions du terme *stratégies*. Ensuite, nous aborderons quelques stratégies d'enseignement / apprentissage, leur intérêt dans l'acquisition d'une langue étrangère (le fle.), les différentes typologies des stratégies d'apprentissage, celles d'Oxford, de Rubin, et surtout d'O'Malley et de Chamot. Enfin, nous exposerons l'apport de la psychologie cognitive au domaine de l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère.

Dans *le deuxième chapitre*, nous présentons *certaines théories de la production écrite* et de son apprentissage. Nous définirons, en premier lieu, quelques éléments de base de la didactique de l'écrit, les différents rapports entretenus à l'écriture. En second lieu, nous essayerons d'aborder la complexité, les difficultés du processus de l'acte scriptural, *la production écrite du texte narratif notamment le récit*, la corrélation entre la compréhension écrite et la production écrite. Enfin, nous tenterons d'exposer l'approche cognitive de la production écrite, les différents modèles d'enseignement / apprentissage de la production écrite surtout ceux de Hayes et Flower, de Kellogg, Bereiter et Scardamalia, Deschênes et Sophie Moirand. Et nous expliquons les stratégies de la production écrite employées par le scripteur.

Dans *le troisième chapitre* qui marque notre passage de la théorie à la pratique. Nous explicitons le cadre général, le déroulement et les différentes phases de notre expérimentation. Nous sommes partie de l'idée que la soumission des apprenants à *des activités de compréhension écrite* au sein du *groupe coopératif* et la mise en pratique de *la révision* de leurs textes en s'aidant d'une grille les amèneront à améliorer leur production scripturale du récit. Enfin, nous analysons les productions écrites des récits des apprenants qui constituent notre corpus. De là, nous souhaitons valider nos deux hypothèses.

CHAPITRE I

Stratégies d'enseignement /apprentissage et perspective didactico-cognitive.

**Stratégies d'enseignement.*

**Stratégies d'apprentissage.*

**L'apport de la psychologie cognitive au domaine de
l'apprentissage d'une langue étrangère?*

Introduction.

Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à dialoguer, à exprimer ses opinions, ses sentiments, à parler de soi, à échanger ses idées, à agir, réagir et interagir, en un mot communiquer. Selon Puren C. « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans de situations de communication où l'apprenant aurait quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.* »¹

Selon Cuq J-P. et Gruca I.², l'enseignement/apprentissage des langues vivantes et étrangères, notamment du FLE, vise à doter l'apprenant d'une compétence de communication*. Celle-ci lui permet de comprendre et de se faire comprendre son interlocuteur à l'oral et à l'écrit. Ainsi, il utilisera la langue à des fins communicatives sociales réelles.

Cuq J-P. et Gruca I.³, soulignent également que l'enseignement/apprentissage du FLE., est prédominé par les méthodologies communicatives et actionnelle. Celles-ci accordent une grande importance à la compétence de communication. Sous cet angle, l'apprenant est appelé à se servir concrètement de la langue apprise en classe, à la manipuler oralement et par écrit dans les différentes situations de la vie sociale. L'apprenant est donc un acteur principal du partenariat didactique.

Dans cette optique de centration sur l'apprenant, et sur la promotion de ce dernier, les recherches en didactique du français langue étrangère ont beaucoup évolué au cours de ces dernières années. Cela est grâce aux apports de plusieurs disciplines, les sciences du langage, les sciences de l'éducation ...et surtout la psychologie cognitive. Cette dernière a nourri les recherches sur l'interlangue, les styles et les stratégies d'enseignement/ apprentissage.

¹ Puren C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan , Clé international, p.372.

² Cuq J. et Gruca I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, édi.PUG. Grenoble, 1995, p.156.

* *Notion proposée par Dell Hymes par opposition à compétence linguistique. Elle désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent: le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.*

³Cuq J. et Gruca I. Op.cit., p.270.

Selon Paul Cyr.¹, le courant des stratégies d'apprentissage est centré sur un concept clef, celui de stratégies. Cette notion a connu un usage fréquent au sein des écoles militaires. Mais, peu à peu, elle prend d'autres acceptions et des utilisations variées dans les différents domaines de la vie sociale. C'est pourquoi, on entend parler souvent de stratégies relatives à l'économie, à la politique, à l'éducation ...etc.

En éducation, le terme stratégie désigne un éventail d'opérations planifiées, coordonnées pour atteindre un objectif dans un cadre pédagogique. Il s'agit, alors, d'une notion centrale qui fait et fera, désormais, l'objet des recherches menées en didactique, de sorte qu'elle ait des échos considérables auprès des théoriciens, des praticiens. Et on parle bel et bien de stratégies de lecture, d'écriture, d'écoute, de compréhension ...etc.

I-1- les stratégies d'enseignement.

I-1-1-L'origine du mot stratégies.

Dans une perspective étymologique, J-P. Robert ² rappelle que le terme stratégie est d'origine grecque. En effet, il est issu du mot au sens militaire « *stratighia* », qui est dérivé de « *stratégos* », et qui veut dire « *général, stratège* ».

I-1-2-Les différentes définitions du mot stratégies.

J-P.Robert ajoute que le concept de stratégie revêt d'abord une acception propre au domaine militaire. Mais par la suite, il s'est propagé par analogie à d'autres sphères de la vie politique, sportive, économique,...etc. Il désigne généralement « *l'art de coordonner des actions et de manœuvrer pour atteindre un but* ».³

D'après le Petit Robert, stratégie désigne « *un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire* ».⁴

De Villiers définit la stratégie comme « *L'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif.* »¹

¹ Cyr Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, édi.CEC, Québec, 1996, p.17.

² -Robert, J-P. , *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.* , Editions Ophrys, Paris, 2008, p.190.

³ -Lexis (1986), cité par Robert J-P., *ibid.*

⁴ -Le petit Robert (), cité par Paul Cyr, *Stratégies d'apprentissage*, clé international, Paris, 1998, p.4.

Sur le plan éducatif, Legendre considère la stratégie comme étant « *un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique.* »².

Tardif, l'un des chercheurs en éducation, souligne que stratégie d'une part, « *a quelque chose d'intentionnel* » car « *il s'agit efficacement d'atteindre un objectif* »³ d'autre part « *elle a quelque chose de pluriel* »⁴, car « *il s'agit d'un ensemble d'opérations.* »⁵.

Nous constatons que tous les auteurs s'entendent à dire que les stratégies qu'elles soient du domaine de l'éducation, de la didactique ou autre impliquent un éventail de faits humains organisés pour parvenir d'une manière efficace aux buts.

Dans le domaine de la didactique des langues vivantes et étrangères, J-P.Robert voit que le concept de stratégie est très employé dans « *l'approche actionnelle* »⁶. Dans cette dernière « *est considérée comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.*»⁷.

Dans notre recherche, nous polarisons notre intérêt sur les stratégies d'enseignement / apprentissage de l'écrit en classe de fle.

I-1-3-Les stratégies d'enseignement.

A l'heure actuelle, les échanges, interpersonnels, économiques, commerciaux, technologiques... se développent de plus en plus, et avec eux le besoin d'apprendre des langues vivantes et étrangères utilitaires (l'anglais, le français l'arabe, l'espagnol...). Dans cette sphère de mondialisation, où tout un chacun se rend à l'évidence de l'impérieuse nécessité d'un enseignement /apprentissage efficace des langues. Et là, vient le rôle de l'état, du système éducatif.

En effet, la responsabilité incombe à l'école, aux enseignants d'être en application des nouveautés, des innovations en la matière afin de dispenser un

¹ -De Villiers (1992) cité par P. Cyr, *ibid*.

² -Legendre (1993) cité par P. Cyr (1998), *op.cit*.p.4.

³ -Tardif, *Jaques, pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, les éditions logiques, Montréal (Québec), 1998, p.23.

⁴ -J.Tardif, *ibid*.

⁵ -*Ibid*.

⁶ J-P. Robert, *op.cit.*, p.145.

⁷ *Ibidem*.

Chapitre :1 Stratégies d'enseignement/apprentissage et perspective didactico-cognitive.
 enseignement /apprentissage en adéquation réelle avec les attentes sociales. Cet enseignement/apprentissage permet de développer chez l'apprenant une compétence à communiquer.

De ce fait, la préoccupation majeure des enseignants du FLE est d'installer chez l'apprenant une compétence communicative impliquant quatre composantes essentielles¹ : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Dans cette optique, l'enseignant, pour parvenir à la mise en place de cette compétence, doit donc préconiser des stratégies d'enseignement, rentables qui vont aider l'apprenant à développer ses propres stratégies d'apprentissage et de communication. Comme l'exprime Robert J-P. « *L'enseignant [...] doit mettre en œuvre des stratégies d'enseignement qui vont amener l'apprenant à participer activement à son apprentissage en développant ses propres stratégies.* »².

Cuq J-P.³ affirme que la réflexion didactique sur les stratégies enseignantes a connu son essor à partir des années 70 avec l'émergence du mouvement communicatif. Cette tendance a pris en considération la notion de besoins en didactique des langues vivantes et étrangères. Les didacticiens ont commencé à se préoccuper des stratégies enseignantes qui peuvent être adoptées en classe. A l'idée de simple transmission de savoir s'est remplacée la notion d'une nécessaire adaptation de l'enseignement aux besoins et styles des apprenants. A partir de cette conception des choses, l'enseignant a un rôle de conseiller, de guide,...etc. Ce sont autant de concepts qui montrent les réflexions ayant nourri le courant des stratégies d'enseignement.

Comme l'exprime Robert J-P.⁴, les stratégies d'enseignement sont propres à l'enseignant. Elles sont fondées sur la méthodologie, la pédagogie et l'approche qu'il a choisie pour enseigner. Ces stratégies d'enseignement consistent pour l'enseignant à identifier les besoins des apprenants, à adapter des contenus de l'enseignement à leurs

¹ Moirand S., cité par Cuq J-P. et Gruca l.op. , cit, p.156.

² Robert J-P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.*, 2è édit., Ophrys, France : 2008, coll, l'essentiel français, p.10.

³ Cuq J.-P. (dir.), *Dictionnaire du français langue, étrangère et seconde* », ASDIFLE, CLE international, Paris, 2003, p266.

⁴ Robert, J-P. , op.cit.p.93.

besoins, en fonction de leur motivation en proposant des activités qui les intéressent et soient à leur portée.

Pour mieux organiser le travail pédagogique en classe et atteindre les objectifs d'apprentissage fixés, l'enseignant peut mettre en œuvre des stratégies d'enseignement qui sont très répandues ces dernières années dans les domaines de l'éducation et de la didactique, entre autres les jeux ludiques, l'apprentissage coopératif, etc.

I-1-3-1-L'apprentissage coopératif comme stratégie d'enseignement.

L'apprentissage coopératif est un exemple de stratégie d'enseignement parmi d'autres. En effet, Daniel M-F.et Schleifer M.¹ rappellent que le concept de l'apprentissage coopératif a envahi la sphère éducative à partir des années 70 avec Elliot Aronson, David et Roger Johnson et Robert Slavin. Ces auteurs sont les principales chevilles ouvrières.

Philip.C. Abrami (1996) définit l'apprentissage coopératif comme *"une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupes ; il faut former avec soin ces derniers afin de créer une interdépendance positive entre les élèves."*²

De sa part Elizabeth G.Cohen (1994), l'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement pour la classe qui implique *« une situation où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été assignée. »*³

Les deux auteurs partagent les mêmes idées. Selon eux, l'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement qui organise et structure l'apprentissage, le travail en classe. Cette stratégie prime la participation active, l'entraide de tous les apprenants, ainsi la création des groupes où tous les membres interagissent ensemble pour une meilleure réalisation de la tâche d'apprentissage.

Philip. C. Abrami (1996), l'un des défenseurs de l'apprentissage coopératif au Canada parle de composantes essentielles de cette stratégie d'enseignement. Il cite :

¹ Daniel M-F.et Schleifer M., *La coopération dans la classe*, les Editions Logiques, Montréal, 1996, P.9-10.

² Philip.C, Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p.1.

³ Cohen, G.Elizabeth, *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les Editions de la Chenelière, 1994, p.1.

La responsabilisation:

Selon Philip. C. Abrami (1996)¹, la responsabilisation est une composante essentielle de l'apprentissage coopératif. Son absence peut provoquer une réduction de la productivité et la rentabilité des membres du groupe. Elle comprend deux aspects .Le premier consiste à responsabiliser chaque membre de son propre apprentissage. Le second suppose que chaque membre prend la responsabilité d'aider ses partenaires à apprendre.

-L'interdépendance positive.

Philip. C. Abrami (1996) ² explique que l'interdépendance positive implique une réciprocité entre les coéquipiers du groupe et tous contribuent à la réalisation de la tâche collective. Ainsi, on parle d'interdépendance au sein d'un groupe quand les apprenants conjuguent leurs efforts pour apprendre. Ils sont motivés à s'aider eux-mêmes et à aider leurs pairs à la réussite de la tâche demandée.

- La coopération dans un groupe hétérogène restreint:

L'auteur montre qu'enseigner et apprendre aux apprenants à coopérer n'est pas une tâche facile. Mais, l'enseignant peut faire cela en optant pour les groupes hétérogènes (niveau, capacité,...) restreints, car ces derniers favorisent la communication dans les groupes." *En faisant partie d'un petit groupe, les élèves tirent le maximum de profit de leurs interactions.*"³ Selon lui, généralement, c'est l'enseignant qui doit se décider pour la répartition des groupes, et faire comprendre à ses apprenants que l'objectif est de faire travailler efficacement pour réaliser l'activité demandée. Il ajoute que les groupes à quatre correspondent le mieux aux tâches complexes.

-La mise en pratique des habiletés coopératives:

¹ Philip.C, Abrami et al, op.cit., p.86.

² Philip.C, Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1996, p.74.

³ Ibid., p.64.

Selon Philip. C. Abrami (1996)¹, le travail efficace en groupes coopératifs requiert de la part des apprenants la mise en pratique de deux types d'habiletés: sociales et cognitives. Les habiletés sociales (échanger des idées, écouter,...etc.) sont utilisées pour maintenir et développer les interactions entre les éléments du groupe. Pour ce qui est des habiletés cognitives (traiter l'information, raisonner, classer, formuler des hypothèses,...etc.). Celles-ci représentent les processus mis en jeu pour apprendre.

I-2-4- Quels sont les six rôles de « l'enseignant stratégique » en langue étrangère ?

En s'inspirant des travaux de Knol 1987² et Jones 1987³, Tardif explique six rôles de l'enseignant stratégique qui peuvent s'appliquer à l'enseignant de français langue étrangère. Selon cet auteur, il est à la fois un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur.

I-2-4-1-Un penseur.

L'enseignant penseur s'interroge sur les activités et leur pertinence avec les connaissances antérieures des apprenants d'un côté, et avec les objectifs des programmes d'un autre côté. Il réfléchit également aux exigences des tâches proposées aux apprenants ainsi aux stratégies d'apprentissage à appliquer.

I-2-4-2-Un preneur de décisions.

C'est "*le planificateur exclusif de ce qui se passe dans sa classe*"⁴. Pour une meilleure atteinte des objectifs d'apprentissage, il se décide pour le contenu, le déroulement des activités, des séquences d'apprentissage, l'encadrement des apprenants, la méthode à adopter. Il porte son intérêt surtout aux représentations de la

¹ Ibid., p. 94-95.

² Knol cité par J.Tardif, *ibid.*, p.302.

³ Jones cité par J.Tardif, *ibid.*, p.304.

⁴Tardif J., *op.cit.*p.303.

langue étrangère chez les apprenants, aux erreurs commises qui sont révélatrices de la construction cognitive de la langue. Par conséquent, il peut prévoir un traitement pédagogique aux énoncés déviants des apprenants.

I-2-4-3-Un motivateur.

L'enseignant stratégique motive ses apprenants en proposant des activités en rapport avec leurs centres d'intérêts, leur déjà là. Ce qui maintient leur attention et leur esprit en éveil même si des difficultés se manifestent. Ce qui contribue à la mise en mémoire des connaissances nouvelles. La motivation joue un rôle déterminant dans l'appropriation d'une langue étrangère sur laquelle l'enseignant stratégique agit

fortement. Le motivateur tolère l'erreur à laquelle l'apprenant a pleinement droit, car elle l'informe sur ses difficultés et favorise l'apprentissage.

I-2-4-4-Un modèle.

Selon Tardif¹, l'enseignant modèle est un expert et une expertise en contenu d'apprentissage. Il attribue aux apprenants un modèle explicite dans l'exécution des tâches assignées (étapes à suivre, stratégies à pratiquer, etc.). De plus, il invite les apprenants à collaborer ensemble pour réaliser des tâches nouvelles et résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés.

Pour Paul Cyr², en langue étrangère, l'enseignant stratégique est un modèle dans la mesure où il représente l'utilisateur habile de la langue qu'il enseigne, et auquel les apprenants font référence pour manier leurs performances communicatives.

I-2-5-5-Un médiateur.

D'après J. Tardif³, le rôle de médiateur se voit dans un mouvement dynamique constant entre apprenant et enseignant. Ce dernier éveille les connaissances antérieures des apprenants à mettre au service des tâches demandées. Il les pousse à extérioriser

¹ op.cit.p.308.

² Paul Cyr, op.cit.p.119.

³ Tardif J., op.cit.p.309.

les difficultés trouvées. Il les oriente, les aide à mieux envisager des solutions. C'est tout un va- et- vient efficace entre les deux partenaires de l'acte pédagogique.

I-2-5-6-Un entraîneur.

Dans la perspective « didactique », l'enseignant stratégique affirme que l'enseignant a aussi le rôle d'entraîneur. Celui –ci soumet les apprenants à des activités qu'ils peuvent rencontrer dans la vie sociale .Ce qui va donner un sens à ce qu'ils apprennent.

En langue étrangère, Cyr P. ¹ explique qu'il s'agit d'amener les apprenants à un apprentissage langagier signifiant. De même, il suggère des activités ancrées dans des situations de communication authentiques auxquelles les apprenants auront une chance de les réinvestir et à les transférer en dehors de la classe.

I-3- Stratégies d'apprentissage

I-3-1- Définitions.

Dans le domaine de l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères, Paul Cyr expose que la majorité des auteurs s'entendent à définir les stratégies d'apprentissage comme : « *des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales, conscientes ou potentiellement conscientes, des habitudes cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage* ». ²

Mais en règle générale, l'auteur fait remarquer qu'aujourd'hui, les spécialistes sont unanimes à signifier par « *stratégies d'apprentissage en L2.* » « *Un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer la langue cible* ». ³

Ainsi, l'apprentissage est perçu comme un processus cognitif, particulièrement celui de traitement de l'information. Par ailleurs, dans une situation d'acquisition d'une langue étrangère, l'apprenant fait appel à son système interne (pensée, raisonnement, perception, etc). Tout d'abord, il saisit, sélectionne l'information nouvelle. Ensuite, il procède à son traitement et son stockage dans la mémoire. Enfin, il la reprend et la réemploie une fois qu'il se trouve dans un nouveau contexte.

¹ Cyr p., op.cit.p.120.

² -ibid. p.4.

³ Ibid.

Pour sa part Oxford l'une des conceptrices du courant des stratégies désigne les stratégies d'apprentissage par « *des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage.* »¹ « *des outils pour une implication autonome.* »²

I-3-2- Rétrospective des recherches sur les stratégies d'apprentissage.

Il convient d'évoquer ces recherches parce qu'elles ont propulsé les études antérieures. Elles ont contribué à faire des classifications des stratégies d'apprentissage. Dans ce contexte, Paul Cyr ³ avance qu'une pléiade de chercheurs entre autres, Stern, Rubin, Naiman et coll., Oxford, O'Malley et Chamot et bien d'autres ont forgé une terminologie des stratégies d'apprentissage. Ils ont tenté d'élaborer les bases théoriques de ce courant. Selon la vision de l'auteur, nous essayons de les présenter brièvement.

A noter que toutes ces recherches s'inscrivent dans une optique de centration sur l'apprenant (motivation, attention, style d'apprentissage...)

Les premiers travaux dans le domaine des stratégies d'apprentissage ont été menés par Stern⁴ et Rubin⁵. Ceux-ci se sont intéressés à l'étude des comportements et des caractéristiques des bons apprenants de langue étrangère. Leur objectif est de savoir comment ceux –ci font pour apprendre la L2. De ce fait, ils ont essayé d'outiller les apprenants en difficultés de moyens, de procédures pour s'appropriier la langue cible. Ces essais ont ouvert la voix sur les recherches que nous exposerons plus loin.

Les écrits de Naiman et ses collaborateurs ⁶ ont poussé plus loin leurs études sur le profil du bon apprenant, car non seulement ils se sont basés sur l'observation en classe de langue, mais ils ont fait appel aux entretiens et à une nouvelle technique de verbalisation des stratégies sur les bons apprenants. Autrement dit, les apprenants vont dire comment ils ont fait pour s'appropriier la L2. Tout au long de leurs recherches, ces auteurs ont essayé de valider le concept du bon apprenant.

¹ Oxford (1990) cité par Paul Cyr, op.cit.p.31.

² Oxford, ibid.

³ Cyr Paul, op.cit.p.4-30.

⁴ Stern (1975), cité par Paul Cyr, op.cit., p.16-24.

⁵ Rubin (1975) cité par Paul Cyr, ibidem, p.20-24.

⁶ Naiman et coll. (1975) cité par Paul Cyr, Ibidem, p.20-24.

Se succèdent après les travaux d'Oxford¹, parmi les premières à s'intéresser à ce domaine. Dans ses essais, elle a démontré la nécessité d'introduire les stratégies au sein des classes de langues. En conséquence, ses écrits ont conféré une matière de base aux enseignants pour leurs pratiques de classes. Et ses travaux ont connu un grand usage auprès des praticiens.

Enfin, le grand mérite revient à O'Malley et Chamot et leurs collaborateurs². En s'appuyant sur les éléments de la psychologie cognitive, ils ont approché de plus près l'aspect cognitif des stratégies. Ils ont proposé une classification des stratégies d'apprentissage. Celle-ci est considérée jusqu'à nos jours comme la plus précise, la plus cohérente et la plus rigoureuse par rapport aux autres typologies que nous allons aborder dans le point ci-après.

Paul Cyr voit que chacune de ces recherches ont permis de concevoir une typologie opérationnelle dans les classes des Langues étrangères. notamment le FLE.

I-3-3-Quelles sont les différentes classifications des stratégies d'apprentissage?

Comme nous l'avons vu en raccourci, les travaux initiaux ont relativement participé non seulement à la nomination des stratégies, mais encore, après avoir été revus, ils ont donné naissance à plusieurs typologies ou classifications des stratégies d'apprentissage que nous citons:

La classification d'Oxford³ groupe les stratégies d'apprentissage en deux grandes classes : les stratégies directes et les stratégies indirectes. La première classe suppose un maniement de la langue cible, et la mise en œuvre des opérations mentales. Pour ce qui est de la seconde, elle encadre et soutient l'apprentissage. A leur tour, les stratégies directes se subdivisent en trois grandes sous-classes de stratégies : mnémoniques, cognitives, compensatoires. Alors que les stratégies indirectes se segmentent en métacognitives, affectives et sociales. La conceptrice de cette typologie

¹ Oxford (1985-1990), p.17, cité par Paul Cyr (1998), op.cit.p.30.

² O'Malley, Chamot et coll. (1990), cité par Paul Cyr (1998), op.cit.p.38.

³ Oxford (1985-1990) cité par Paul Cyr (1998), ibid.

va plus loin car elle scinde chaque sous-classe en une multitude de stratégies d'apprentissage pour en parvenir à un inventaire détaillé.

Bien que la typologie d'Oxford¹ soit connue et utilisée par les praticiens de l'enseignement des langues, beaucoup de critiques ont été formulées à son égard. D'abord, parce qu'elle confère une énumération longue et lassante. Ensuite, elle ne montre pas assez clairement les stratégies parmi lesquelles sont les plus fructueuses en matière d'apprentissage. En outre, elle tend à confondre les stratégies compensatoires de communication (geste, mimique....) avec les stratégies d'apprentissage. Enfin, O'Malley et Chamot² trouvent que cette typologie ne s'appuie sur aucune théorie de l'apprentissage.

Pour sa part Rubin³, présente une classification descriptive et analytique par rapport à la précédente. Sa typologie accorde l'importance aux trois opérations mentales mises en œuvre par l'apprenant pour apprendre la langue étrangère à savoir comprendre la langue cible, l'intégrer dans sa mémoire à long terme, et enfin la

réutiliser. Cette spécialiste divise les stratégies en trois grandes catégories qui correspondent aux processus suivants : compréhension ou saisie des données, entreposage et mémorisation, récupération et réutilisation.

Paul Cyr⁴ fait observer que la typologie de Rubin est très analytique est descriptive. Mais, elle offre quand même des pistes intéressantes aux chercheurs et aux praticiens.

I-3-4-La classification d' O'Malley et de Chamot. ⁵

Nous avons pris le soin de présenter les deux premières classifications celles de Rubin et d'Oxford de manière très brève, étant donné que notre intérêt sera polarisé sur la troisième classification. Celle-ci est considérée comme la plus valide jusqu'à l'heure actuelle par les spécialistes dans le domaine des stratégies d'apprentissage.

Ainsi, Paul Cyr¹ reconnaît que la classification d'O'Malley et Chamot présente une synthèse des travaux précédents, c'est-à-dire ceux de Rubin et D'Oxford. Elle est

¹ Oxford (1985-1990), cité par Paul Cyr (1998), op.cit.p.30-34.

² O'Malley et Chamot (1990) cité par Paul Cyr, ibid.

³ Rubin (1989) cité par Paul Cyr (1998), ibid., p.35-37.

⁴ Paul Cyr (1998), ibid.

⁵ O'Malley et Chamot (1990) cité par Paul Cyr, op.cit.p.38-40.

« facile à manier, plus opérationnelle ou utilisable tant pour la recherche que pour une compréhension de la part des praticiens de ce que sont [...] les stratégies d'apprentissage d'une L2. »² En effet, cette typologie possède un bien fondé théorique car elle s'inspire essentiellement de la psychologie cognitive. D'un côté, elle est fonctionnelle et précise parce qu'elle permet aux enseignants de mettre en pratique les stratégies en classe. D'un autre côté, elle fournit des définitions quant aux stratégies d'apprentissage.

O'Malley et Chamot et leurs collaborateurs³ posent que les stratégies d'apprentissage se regroupent en trois grandes catégories de stratégies : métacognitives, cognitives et socio-affectives. Paul Cyr les a explicitées tout en prenant en considération la conception didactique.

I-3-4-1- Les stratégies métacognitives.

La métacognition est au cœur du processus d'apprentissage. Selon J-P. Robert, elle est « l'aptitude de l'être humain à réfléchir sur sa propre pensée. »⁶ . Elle « permet à

*l'apprenant de réguler et de superviser son propre apprentissage. »*⁴. Pour Tardif, elle « constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficultés des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage. » « C'est une caractéristique distinctive entre les experts et les novices. »⁵

Par ailleurs, les stratégies métacognitives se rattachent effectivement à l'apprenant. Comme leur nom l'indique, elles consistent à « réfléchir sur son propre processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto évaluer et s'auto – corriger. »⁶ .

Sous cet angle, O'Malley et leurs collaborateurs pensent que « Les élèves sans approche métacognitive sont [...] des apprenants sans but et sans habileté à revoir leur progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur. »⁷. Selon

¹Paul Cyr P.,ibid.

² Paul Cyr, ibid.p.38.

³ O'Malley et Chamot et col. (1990), cité par Paul Cyr (1998), ibid.

⁶ Robert J-P. (2008), op.cit..p.190.

⁴ Ibid.

⁵ Tardif J-P. (1992), cité par Paul Cyr, op.cit., p.42.

⁶ Ibid.

⁷ Cyr Paul (1998), ibid.

Paul Cyr¹., les stratégies métacognitives se subdivisent en six sous-catégories de stratégies répertoriées de la manière suivante.

1-L'anticipation (la planification).

C'est le fait de planifier son apprentissage, de se préciser des buts, des objectifs d'apprentissage, d'étudier d'une façon autonome des notions nouvelles sur la langue, des connaissances portant sur une nouvelle thématique, de prévoir des composantes linguistiques indispensables à l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Ce type de stratégie nécessite une implication et un investissement positif de la part de l'apprenant. C'est ainsi que l'enseignant, l'amène à prendre conscience de l'utilité et du rôle de ses activités d'apprentissage.

En lecture par exemple, l'apprenant peut planifier sa démarche pour appréhender la signification globale d'un texte. Ainsi, il peut envisager son contenu soit, en s'appuyant sur les éléments périphériques soit, en le survolant d'une manière rapide.

2-L'attention.

O'Malley et Chamot² font la distinction entre deux types d'attention .L'attention dirigée associée à la concentration. Elle suppose que l'apprenant se décide à focaliser son attention sur la tâche et de l'orienter uniquement vers l'apprentissage sans s'occuper des choses qui peuvent l'entraver. Alors que l'attention sélective, c'est comme son nom l'indique, elle réside à porter son attention sur des tâches particulières d'apprentissage telle que relever un point de langue précis dans un texte.

3- L'autogestion.

Paul Cyr³ met en relief la primauté de cette stratégie métacognitive parce qu'elle contribue à l'appropriation de la langue étrangère. Pour lui, elle consiste à saisir les conditions facilitant ou favorisant l'apprentissage de la langue, et à les reproduire. Elle implique la prise de conscience de la part de l'apprenant quant à son

¹ Cyr Paul (1998), *ibid.*p.41-42.

² O'Malley et Chamot. (1990), cité par Paul Cyr (1998), *op.cit.*p.44.

³ Paul Cyr (1998), *ibid.*p.44.

rôle et sa responsabilité dans ses activités apprenantes. Ce qui le conduira à l'autonomie.

S'autogérer, c'est le fait que l'apprenant se met en quête active des occasions pour pratiquer la langue, de s'exposer volontairement et avec plaisir à des situations d'échange où il trouvera une forte chance de réinvestir la langue étrangère apprise. A titre illustratif, nous pouvons parler d'un apprenant qui suit une émission télévisée en FLE. pour enrichir son répertoire lexical, sa compréhension, et améliorer son appropriation de la langue.

4-L'autorégulation.

Cette stratégie consiste à « *vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage.* »¹. Elle s'exerce par l'autocorrection. C'est-à-dire l'apprenant contrôle sa production, sa compréhension orale ou écrite, en somme son apprentissage.

5- L'identification du problème.

Identifier le problème dans une situation d'apprentissage, c'est pouvoir délimiter

la tâche langagière afin de la résoudre d'une manière appropriée. A noter que ce sont les meilleurs apprenants qui arrivent à saisir le mieux et intuitivement l'objectif de la tâche qui leur est présentée.

6- L'auto-évaluation.

C'est une stratégie cognitive qui intéresse aussi l'apprenant. Elle consiste à « *évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication ; évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages.* »².

Apprendre à l'apprenant à s'auto évaluer d'une manière constante lui permet de s'arrêter sur ses points forts pour les enrichir, et ses point faibles pour les consolider. L'apprenant apprend à évaluer ce qu'il est capable de faire dans les différentes activités d'apprentissage (compréhension et production orale et écrite). C'est pourquoi,

¹ Cyr Paul (1998), op.cit.p.45.

² Ibid.p.46.-63.

il est préconisé d'utiliser des grilles d'auto-évaluation qui informent l'apprenant sur son progrès en cours d'apprentissage.

I-3-4-2-Les stratégies cognitives.

Pour Paul Cyr, les stratégies cognitives occupent une place centrale dans le processus d'apprentissage. En fait, elles sont pratiques et peuvent être observables. Elles supposent « *une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, etc.)* »¹. Bref, elles concernent le traitement mental de la langue à s'approprier. Cette catégorie de stratégies est scindée en douze sous - stratégies qui sont répertoriées de la manière suivante.

1-La pratique de la langue.

C'est en forgeant que l'on devient forgeron. De même, c'est en pratiquant la langue que l'on apprend à la manipuler et l'utiliser d'une manière appropriée en

fonction de la situation de communication. C'est pourquoi, la répétition des mots, de phrases, d'expressions, d'éléments de la langue, et la réutilisation des structures apprises en classe dans des situations réelles sont autant de techniques qui favorisent l'intériorisation et l'appropriation de la langue étrangère.

2-La mémorisation.

Mémoriser c'est « *appliquer diverses techniques mnémoniques* ».O'Malley et Chamot ² ne la considèrent pas comme une stratégie en soi. Mais, elle est associée à d'autres stratégies telles que la répétition, la prise de notes, la recherche dans le dictionnaire. Toutes ses techniques contribuent à la mémorisation.

3-La prise de notes.

¹ Cyr Paul (1998), op.cit.p.48.

² O'Malley et Chamot.(1990),cité par Paul Cyr (1998),ibid.

Il s'agit de noter, de marquer tout ce qui peut aider à l'appropriation de langue cible. Transcrire sur un carnet les nouvelles expressions, les nouveaux mots, des explications de mots, etc. peut être d'une grande utilité pour l'exécution d'une tâche.

A noter que l'efficacité de cette stratégie dépend de l'usage des deux premières stratégies à savoir la mémorisation et la pratique de la langue.

4-Le regroupement.

Cette stratégie consiste à associer les éléments similaires. En effet, grouper c'est classer la matière étudiée (la L2.) en catégories grammaticales (verbes, adverbes, noms, etc.), en catégories thématiques (l'orientation, la météo, l'alimentation,...), ou selon les actes de langage tels que demander un renseignement, s'informer sur un objet..., afin de faciliter sa réutilisation de la langue dans d'autres situations de communications.

5-La révision.

D'après Paul Cyr¹, dans leurs écrits O'Malley et Chamot n'ont pas inventorié cette stratégie. Toutefois Oxford met en évidence « *la révision structurée dans le temps* »².

C'est à dire, cette révision implique un travail organisé et régulier que l'apprenant effectue la journée même d'un nouvel apprentissage, une semaine, un mois après et ainsi de suite. Elle sert à assurer un surapprentissage et une familiarisation avec la matière étudiée, de manière que sa réutilisation se fait d'une façon automatique et naturelle.

6-L'inférence.

Elle est appelée aussi « *stratégie de devinement* »³, car elle suppose l'acte de deviner. Elle fait appel à la capacité intuitive. En fait, il s'agit pour l'apprenant d'inférer le sens d'un texte à partir du contexte linguistique ou extralinguistique. L'apprenant énonce des hypothèses de sens sur des éléments nouveaux en utilisant les

¹ Cyr Paul (1998), op.cit.p.40.

² Oxford (1990), Paul Cyr (1998), ibid.

³ Cyr Paul, op.cit.p.50.

indices connus pour qu'il puisse appréhender la signification globale de la situation de communication.

A propos de cette stratégie, Rubin ¹ en s'inspirant des travaux de Carton (1962) et Budner (1962) exprime que l'inférence peut être conçue comme « *la tolérance à l'ambiguïté* »². Celle –ci réside dans la perception de la nouveauté ou la complexité de la langue cible comme une donnée normale et l'accepter. Ainsi, il pourrait croire à un éclaircissement des choses au fur à mesure qu'il avance dans son apprentissage. Ainsi, le devinement du sens d'un mot ou d'un texte peut être inférer à partir du contexte. En d'autres mots, c'est le fait que l'apprenant ne se sent pas embarrasser, troubler, gêner, mal à l'aise, dès qu'il se trouve face à des informations ambiguës, vagues,...

7-La déduction.

C'est une opération cognitive qui est opposée à l'inférence. Elle consiste à utiliser une règle réelle ou éventuelle pour produire et comprendre la langue cible. L'application de cette stratégie par l'apprenant peut entraîner une surgénéralisation. Celle-ci revient à créer et appliquer des règles dans la langue cible. A titre illustratif, il arrive que l'apprenant calque la même terminaison du participe passé pour les verbes

comme « attendre → attendu » et donner « appris » pour « apprendre », « pris » au lieu de « appris ». Aussi, les phrases sémantiquement ou structurellement voisines sont souvent calquées par les apprenants comme cet exemple donné par Guy Fève ³ « tomber sur terre » au lieu de « tomber par terre » calquée sur « tomber sur le sol ».

8-La recherche documentaire.

Cette stratégie se traduit par l'utilisation des sources de références, des documentations propres à la L2. afin de comprendre la langue cible. L'exemple le plus édifiant est l'exploitation des dictionnaires pour la recherche de nouveaux mots, de leurs significations.

¹ Rubin (1996), cité par Paul Cyr (1998), op.cit.p.50.

² Ibid.

³ Fève Guy, *Le français scolaire en Algérie, Pour une nouvelle approche de systèmes d'apprentissage*, Office des publications universitaires, Alger, p.82.

Paul Cyr ¹ reconnaît les limites de cette stratégie. Ainsi, l'apprenant doit s'exercer à se passer des dictionnaires, à s'entraîner à deviner le sens d'un mot en fonction du contexte, et d'émettre des hypothèses de sens à partir des éléments du texte afin d'appréhender la signification globale de l'énoncé.

9- La traduction et la comparaison avec la L1.

Pour bien saisir le fonctionnement de la L2., l'apprenant fait référence à la traduction. Il établit des comparaisons entre les langues (la langue arabe scolaire par exemple et le français.). En d'autres mots, il utilise sa compétence langagière apprise en L1 pour l'apprentissage d'une autre L2 pour bien comprendre le système de la langue étrangère.

10- La paraphrase.

La paraphrase est une stratégie cognitive opérationnelle très utilisée par les interlocuteurs en cas d'incompréhension dans une situation de communication (c'est le cas d'un échange langagier oral). Elle consiste à compenser le vocabulaire manquant par d'autres mots, d'autres phrases. Cette stratégie peut être perçue comme une stratégie d'apprentissage très productive, si elle génère un feedback de la part de

l'interlocuteur. Par voie de conséquence, elle contribue à l'acquisition d'un mot ou d'une expression que l'apprenant ignore. A souligner que si elle ne sert pas l'apprentissage et maintient la communication, elle est considérée comme une stratégie compensatoire.

11- L'élaboration.

Selon O'Malley et Chamot², l'élaboration est une stratégie d'une importance majeure dans le processus d'apprentissage, parce qu'elle favorise la restructuration des connaissances dans la mémoire. Cette stratégie intervient souvent dans les activités d'apprentissage telles que la lecture, l'écriture et l'écoute. Elle consiste à associer des

¹ Cyr Paul, op.cit, p.53.

² O'Malley et Chamot. (1990), cité par Paul Cyr (1998), op.cit.p.53-54.

informations nouvelles à des notions, des connaissances emmagasinées en mémoire à long terme pour produire ou comprendre des énoncés en langue étrangère.

Dans l'activité de compréhension écrite en FLE, par exemple l'apprenant bâtit le sens global d'un texte en faisant des rapports entre son déjà-là (ses connaissances antérieures) et les informations du texte.

12-Le résumé.

Il s'agit de faire en peu de mots, de reformuler mentalement ou par écrit une règle, ou une activité de communication. C'est une technique qui peut être pratiquée par l'enseignant pour résumer les buts ou les informations de son cours.

I-3-4-3-Les stratégies socio-affectives.

Selon O'Malley et Chamot¹, les stratégies socio- affectives concernent les interactions avec une autre personne. Elle fait appel au contrôle de la dimension affective. Celle-ci accompagne l'apprenant en vue de favoriser l'apprentissage. Dans ce contexte, on peut considérer: coopérer, collaborer, comme des stratégies socio – affectives qui nécessitent la présence et un va- et- vient productifs, significatifs entre les pairs.

Cependant, les deux auteurs distinguent trois stratégies socio- affectives qui sont présentées comme suit :

1- Les questions de clarification et de vérification.

C'est une stratégie qui s'exprime par des comportements actifs de la part de l'apprenant telles les demandes de répétition, les sollicitations auprès des enseignants des explications, des échanges sur les pratiques de la langue. Ce qui va contribuer à l'apprentissage.

Il se peut que l'apprenant ne manifeste aucune manière de clarification, étant donné que l'image de l'enseignant, « *est la 3ème personne en importance après Dieu et*

¹ O'Malley et Chamot (1990), cité par Paul Cyr (1998), op.cit.p.55.

*l'empereur.»*¹. C'est-à-dire, dans la société à laquelle l'apprenant appartient, cet enseignant incarne la norme, la bienséance qui ne peuvent être transgressées.

2- La coopération.

La coopération est une stratégie socio-affective. Elle met l'accent sur le fait d'interagir avec les pairs en vue de la réalisation d'une tâche donnée ou de la solution d'un problème d'apprentissage. La coopération comme pédagogie est intégrée dans le domaine éducatif.

D'après O'Malley et Chamot², les recherches ont montré que la coopération est une démarche interactive, une pratique productive en classe dans la mesure où elle permet aux apprenants de travailler ensemble, en petits groupes, et de participer activement à résoudre une tâche d'apprentissage et atteindre un même objectif. Elle favorise aussi la pratique fonctionnelle de la langue. En d'autres termes, les apprenants peuvent s'exprimer, s'écouter l'un l'autre, se corriger mutuellement dans une atmosphère de respect d'entraide et de solidarité.

3- La question des émotions ou de la réduction de l'anxiété.

Cette stratégie socio-affective est centrée sur l'affectivité (confiance en soi, plaisir, peur, timidité,...etc.). Elle accompagne l'apprentissage d'une L2.

Selon J-P. Cuq³, l'affectivité est la base d'une grande énergie et de motivation chez l'apprenant, car elle permet d'accéder à la connaissance et de s'approprier la L2.

Par ailleurs, pour Paul Cyr⁴, il importe à l'apprenant de gérer ses émotions en utilisant des astuces pour accomplir ses tâches d'apprentissage ou de communication telles que: parler à soi même pour diminuer son stress, se récompenser, s'encourager, ne pas avoir peur de ses erreurs et prendre le risque d'écrire, de parler, de s'exprimer. Ce qui participe certainement à augmenter la confiance en soi et suscite la motivation.

¹Cyr, Paul, op.cit,p. 56.

² O'Malley et Chamot.(1990),cité par Paul Cyr (1998).p.56.

³ Cuq J.-P. (*dir.*), op.cit. , p17.

⁴ Paul Cyr (1998), op. cit. , p.57.

En conclusion, nous évoquons certaines caractéristiques des stratégies métacognitives, cognitives et socio- affectives que Wenden ¹ a mises en relief:

A- Maintes stratégies sont remarquables en classe de L2. « *Le processus mental à la base de la stratégie se manifeste par un comportement.* » ² entre autre, les questions de clarification. Or, d'autres stratégies ne sont pas observables telles : la comparaison, l'inférence, la déduction. Ainsi, l'enseignant peut intervenir auprès des apprenants et leur demander comment ils ont fait pour résoudre tel problème. Ces derniers verbalisent les procédés utilisés pour résoudre leur tâche d'apprentissage.

B- Les apprenants emploient les stratégies cognitives, socio- affectives et métacognitives d'une façon consciente, volontaire, surtout, lorsqu'ils se voient en face d'une tâche d'apprentissage qu'ils ont bien assimilée, et qu'ils sont en mesure de la résoudre.

C- Ces mêmes stratégies sont systématisées et incorporées inconsciemment par les apprenants. Ceux-ci adoptent des comportements appropriés, particulièrement quand ils se trouvent dans une situation d'apprentissage familière.

D- Les différentes stratégies exigent un travail, du temps pour qu'elles soient fonctionnelles chez les apprenants de L2. Elles changent et sont utilisées en fonction des besoins, des tâches d'apprentissage. Les stratégies moins productives peuvent être bannies par eux et remplacées par d'autres plus rentables.

E- Les stratégies convergent vers la résolution de problèmes.

I-3-5-Distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication.

Les recherches en didactique ont distingué entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication. Celles -ci «*sont mises en œuvre par l'apprenant quand il*

communique à l'oral comme à l'écrit.»³. Elles renvoient à l'acte de communiquer et «*reposent sur des phénomènes de compensation... entre les composantes linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle, sans oublier les stratégies non verbales, l'utilisation du mime et du dessin, les gestes de sollicitation par exemple.*»¹ Autrement dit, ces stratégies communicatives sont employées par l'apprenant afin de compenser, suppléer

¹ Wenden (1991), p.18, cité par Paul Cyr, op.cit.p.58.

² Paul Cyr, ibid.

³ Sophie Moirand 1982, cité par Robert J-P., op.cit., p.190.

certaines manques qui lui font défaut linguistique comme « véhicule » à la place de « vélo », « moto », « camion », l'emploi du mot « truc » pour désigner des objets dont le sens renvoie au contexte, l'emploi de l'expression « Celui qui répare les voitures » pour désigner mécanicien.

Fearch et Kasper partagent le même avis, car ils définissent les stratégies de communication comme des « *plans potentiellement conscients* »² utilisés par l'apprenant en vue de résoudre un problème de communication résultant d'un manque de ressources linguistiques. Il peut s'agir, donc, d'un mot prêté à la langue maternelle, de la paraphrase.

En revanche, selon Robert, les stratégies d'apprentissage sont propres à l'apprenant. Elles consistent à l'emploi des stratégies cognitives, métacognitives, ... etc en vue de la réalisation des différentes aptitudes: parler, lire, écrire, et interagir. La lecture/compréhension par exemple requiert des stratégies cognitives spécifiques telles l'anticipation, l'identification et la vérification. Et l'écriture suppose des stratégies métacognitives et cognitives à savoir la planification, la formulation et la révision.

Paul Cyr³ explique que stratégies de communication et stratégies d'apprentissage ont tendance à être confondues. Pour les distinguer, il donne l'exemple d'un apprenant qui méconnaît le terme " cordonnier " dont il a besoin pour réaliser sa communication. Pour ne pas rater son interlocution et la mener à bien, il fait appel à la paraphrase " l'homme qui répare les chaussures". En présence de son enseignant, l'apprenant saisit cette occasion pour apprendre ce mot. Mais, cela est tributaire de son attention, de sa motivation, ... Ce qui fait que l'apprenant emploie des stratégies d'apprentissages pour apprendre telles que la pratique de la langue (le répéter soi-même), la clarification et la vérification (solliciter des répétitions), mnémonique (l'associer à une image ou à un mot de langue maternelle) en vue de l'avoir dans son lexique mental.

I-3-6-Quel est le rôle de l'apprenant?

¹ Ibid.

² Fearch et Kasper, cités par Paul Cyr (1998), op. cit. , p.57.

³ Cyr, P., ibid. p. 61.

Avec l'avènement du courant communicatif dans les années 70, la notion de centration sur l'apprenant devient en vogue. Elle constitue la clé de voûte de la didactique moderne. En effet, cette conception doit beaucoup à la psychologie cognitive. Cette discipline s'intéresse à la personne apprenante surtout au niveau de: ses pensées, ses motivations, ses besoins, ses représentations, ses croyances, ses styles et ses stratégies d'apprentissage,...etc. Evidemment, dans cette nouvelle vision des choses, les didacticiens perçoivent l'apprenant sous un nouveau regard. Ils commencent à redéfinir son nouveau rôle dans le processus d'enseignement /apprentissage des langues vivantes et étrangères.

Ainsi, Rubin et Thompson 1994, explique que l'apprenant est responsable de ses réussites et ses échecs." *Tout dépend de vous, comme apprenant de langue seconde, c'est vous qui êtes le facteur le plus important dans le processus d'apprentissage de la langue. Le succès ou l'échec dépendra, en bout de ligne, de votre propre contribution*»¹. Dans le processus d'enseignement / apprentissage de la langue étrangère, il revient à l'apprenant d'assurer un rôle actif, de s'engager dans la construction de ses savoirs et l'acquisition de ses savoir –faire, parce que sa réussite dépend en grande partie de sa participation réelle et de sa véritable " *mobilisation cognitive* " ² .

Pour Tardif J., *Comme l'enseignant, l'apprenant endosse des responsabilités. " Il lui incombe de gérer sa participation et sa persistance dans la tâche, de contrôler son attention et sa motivation. Il lui appartient aussi de planifier des stratégies de réalisation de la tâche demandée, de les mettre en application et de les évaluer.*»³.

Dans cette perceptivo didactico-cognitive de l'enseignement / apprentissage des langues, Wenden 1991 ⁴ met l'accent sur l'importance des croyances et des attitudes des apprenants face à l'acte d'apprendre. Naturellement, chaque apprenant est muni de connaissances et de croyances acquises dans son milieu familial et social. Les croyances influencent d'une manière positive ou négative leurs attitudes. Elles peuvent aider ou entraver le processus d'apprentissage.

¹ . Rubin et Thompson 1994, cité par Cyr P., op.cité, p.118.

² . Bernard Charlot, cité par Cuq J. p. et Gruca I., *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde* Ed. PUG., Grenoble, 2005, p.137.

³ Tardif Jaques 1998, cité par Paul C.1998, p.121.

⁴ . Wenden, 1991, cite par Paul C.op.cit.p.123.

Paul Cyr¹ indique que les croyances ou les connaissances portent principalement sur la langue à apprendre, sur la personne apprenante, sur les stratégies et sur la tâche assignée. Nous tenterons de les expliquer ci -après :

Les croyances portent sur la langue que l'apprenant acquiert pour la première fois, car il possède des connaissances au sujet de cette langue. En effet, il peut la percevoir facile, difficile, intéressante, inutile,...etc. Ce qui peut le motiver ou le démotiver. Et cela influe positivement ou négativement sur le processus d'enseignement / apprentissage.

"Les croyances déterminent le sentiment d'auto- efficacité de l'élève par rapport aux activités d'apprentissage qui lui sont proposées de même que les stratégies de coopération qu'il utilise ou non avec les autres. »². Les croyances portent aussi sur la personne, c'est-à-dire l'image que l'apprenant se fait de lui-même, de ses motivations, de ses capacités, de ses attitudes, de son affect (confiance en soi, peur,...) face à l'apprentissage de la langue étrangère. «L'engagement dans les activités de nature scolaire et leur régulation dépend en grande partie des croyances que l'élève entretient sur lui-même comme apprenant et sur les autres comme agents d'aide ou collaborateurs. »³.

Cyr P. soutient que les croyances sur les stratégies renvoient aux connaissances que l'apprenant a apprises à propos des stratégies. Ces dernières peuvent être employées d'une manière efficace dans l'exécution de tâches d'apprentissage précises. Autrement dit, l'apprenant acquiert des stratégies qu'il utilise pour la résolution de ses problèmes d'apprentissage. Avec l'aide de l'enseignant, il lui importe de réfléchir sur ses propres stratégies pour mieux les investir dans ses activités d'apprentissage. Puisqu' il y a des stratégies fructueuses dans des contextes, mais qui ne le sont pas dans d'autres situations.

I-3-7- Perspective d'un enseignement au profit de l'apprentissage.

¹ Cyr, Paul, op.cit., p.125.

² . Ibid., p.126.

³ . Chouinard, cité par Cyr, P., ibid.

Selon Cuq J. et Gruca I., l'enseignement est conçu comme un «guidage»¹, il est défini comme « une tentative de médiation organisé dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier.»² «L'enseignant n'est plus le dispensateur de connaissances, il est le trait d'union entre une langue qu'il possède et des apprenants qui cherchent à se l'approprier.»³. Il «n'est pas conçu comme le détenteur d'un savoir mais comme un médiateur entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage.»⁴ « Il crée et gère les conditions et ressources favorables à l'apprentissage qui apprend à apprendre en transmettant non pas son savoir académique mais son savoir faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre les décisions constitutives de son apprentissage (identification d'objectifs, matériaux, activités d'évaluation...etc.) »⁵.

En effet, cela veut dire que l'enseignant agit comme un facilitateur, un guide à l'égard de ses apprenants pour favoriser leur appropriation de la langue étrangère (le FLE.).Conséquemment, il met en œuvre des moyens et des stratégies didactiques. Il opte pour des choix méthodologiques et des supports pédagogiques.

En revanche, l'apprenant est considéré comme l'acteur principal dans le processus d'apprentissage. Et il en est le vecteur. «Il n'est pas seulement un élève qui emmagasine des connaissances, c'est un individu qui participe activement à son apprentissage, qui en devient l'acteur.»⁶. En d'autres mots, l'apprenant n'est pas un « respectable passif »⁷ à bourrer d'informations. Mais, c'est une personne ayant un affect, des besoins, des intérêts, des motivations, des attentes, des représentations,... etc. Il réfléchit à son apprentissage. Tous ces éléments sont déterminants dans l'élaboration des cours, et pour les attitudes à adopter par les enseignants. Bernard Charlot exprime que l'apprenant est celui qui procède à une « mobilisation cognitive »⁸ pour s'approprier l'objet d'enseignement/apprentissage (le FLE.dans notre cas).

¹ Cuq J. et Gruca I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG., Grenoble, 2005, p.123.

² Cuq J. et Gruca I.

³ Cuq J. (dir), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Paris, 2005, p.85

⁴ Cuq J. (dir), op.cit., p.120.

⁵ Cuq J. (dir.), ibid. p.83.

⁶ Robert J-P., op.cit p.10.

⁷ Cuq J. et Gruca Ibid., p.137.

⁸ C harlot B. (1997), cité par Cuq J. et Gruca I.,(2005),p.137.

En définitive, en attribuant le rôle actif à l'apprenant et le rôle de médiateur à l'enseignant. L'apprenant s'engage volontairement dans l'apprentissage afin de développer ses propres stratégies. Et il peut parvenir à s'approprier la langue étrangère.

I-3-8-L'association des stratégies d'enseignement et des stratégies d'apprentissage.

Selon Robert J-P.¹, les stratégies apprenantes sont personnelles à l'apprenant et font pendant aux stratégies d'enseignement. Celles-ci sont propres à l'enseignant. Les stratégies d'apprentissage sont acquises et employées par l'apprenant dans les différentes activités d'apprentissage qui lui sont proposées. Et, il s'agit par exemple des stratégies de compréhension écrite (anticipation ,identification et vérification) et de production écrite (planification, mise en texte et révision), qui permettent la réalisation conjointement de l'acte de lire et de l'acte d'écrire.

Les stratégies d'enseignement sont basées sur la méthodologie, la pédagogie et l'approche que l'enseignant choisie pour enseigner. Le professeur peut faire appel à plusieurs approches pédagogiques telles la pédagogie différenciée*, la pédagogie par objectifs, de projet. Cette dernière est en vogue au sein des écoles primaires, des CEM et des lycées en France et surtout en Algérie.

Par ailleurs, d'après cet auteur, les stratégies enseignantes résident dans l'identification des besoins de chaque apprenant, dans l'adaptation des contenus de l'enseignement aux besoins de celui-ci, dans sa motivation en lui présentant des activités diverses qui l'intéressent et soient à sa portée.

De ce fait, l'enseignant doit être en mesure de gérer ses stratégies en classe afin de permettre aux apprenants d'employer convenablement leurs ressources et exploiter d'une manière judicieuse et profitable leurs stratégies (cognitives, métacognitives et socio affectives).

¹ Robert J-P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.*, Editions, Ophrys, Paris, 2008, p.190.

* La pédagogie différenciée, selon Robert J-P, tente de répondre à l'hétérogénéité des classes en respectant les rythmes individuels et en adaptant à chaque élève les contenus de l'enseignement et les pratiques de classe.

Pour ce faire, il doit tenter chaque fois d'associer ses stratégies avec celles de l'apprenant de façon à le guider, à l'orienter dans ses tâches d'apprentissage. Sous cet angle de partenariat didactique, M. Boiron explique que " *le contrat entre élèves et enseignants(e) consiste à réussir à s'associer pour mettre en place des stratégies d'enseignement et d'apprentissage en commun qui permettent d'atteindre des objectifs fixés.*"¹

I-4- Quel est l'apport de la psychologie cognitive au domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère?

Il importe de souligner que la psychologie cognitive a nourri le domaine des stratégies d'apprentissage d'une L2. En effet, O'Malley et Chamot et leurs collaborateurs² ont fondé leurs recherches sur les données théoriques de cette discipline.

Dans ce volet, l'un des psychologues chercheurs en éducation, J.Tardif³ postule que la psychologie cognitive considère l'apprentissage en général, et celui des langues vivantes et étrangères en particulier le fle. comme un processus de traitement de l'information (sensorielle, affective, cognitive, métacognitive.).

Effectivement, cette discipline cognitive s'oriente vers l'analyse et la compréhension des processus de traitement d'informations. Elle permet à l'enseignant de saisir les mécanismes, les opérations mentales mis en jeu par l'apprenant pour acquérir, intégrer et réutiliser les connaissances de la langue. En un mot, il s'agit de s'approprier la langue étrangère.

L'auteur ajoute que « *L'apprenant traite un [...] nombre d'informations afin de les transformer en connaissances qui augmentent sa compréhension du monde.*»⁴. Le traitement de l'information s'opère à trois niveaux: affectif, cognitif et métacognitif. Le premier niveau est relatif aux informations affectives (la perception des objectifs, les degrés de la réussite de la tâche d'apprentissage ...).Le second niveau correspond aux informations cognitives (le choix de l'apprenant des stratégies efficaces permettant la réalisation, et la planification des différentes étapes de la tâche ...). Enfin, le troisième

¹ Boiron M. cité par Robert J-P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Editions Ophrys, Paris, 2008, p.191.

² O'Malley, Chamot et coll. (1990), cité par Paul Cyr (1998).p.103.

³ Tardif Jaques (1998) op.cit.p.15.

⁴ Ibid., p.27.

niveau qui se rapporte aux informations métacognitives (la mise en application, la gestion, l'évaluation des stratégies déployées...).

C'est ainsi que ces trois grands stades de traitement d'informations sont importants dans la compréhension du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, entre autre, le FLE.

Par ailleurs, tout en adoptant les principes de base de la psychologie cognitive, Chamot, O'Malley et leurs collaborateurs¹ prennent en considération les processus cognitifs qui interviennent dans l'acquisition de la langue étrangère. Dans cette conception, essentiellement cognitive, ces deux auteurs considèrent les stratégies d'apprentissage comme étant des connaissances qui peuvent être acquises.

I-4-1-Quels sont les trois stades dans la construction des connaissances en langue étrangère ?

Il convient de rappeler la définition des stratégies d'apprentissage en L2. proposée par O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs qui les estiment comme « *des opérations, des mécanismes qui permettent à l'apprenant de comprendre, d'intégrer et de réutiliser la langue cible.* »². Ainsi, en vue d'une analyse rigoureuse, solide des stratégies d'apprentissage en L2., ces deux spécialistes se sont appuyés sur le modèle théorique en psychologie cognitive d'Anderson.³ Celui –ci reconnaît trois stades essentiels dans la construction du savoir à savoir le stade cognitif, le stade associatif, et le stade de l'automatisation.

Ces trois niveaux correspondent aux trois opérations mises en œuvre par l'apprenant pour s'approprier la langue étrangère qui sont : la compréhension, l'intégration dans la mémoire, et la réutilisation fonctionnelle de la langue étrangère.

Paul Cyr⁴ affirme que ce modèle est entièrement conforme à la définition reconnue des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère. Les opérations et mécanismes qui permettent à l'apprenant d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser la

¹ O'Malley, Chamot et coll.(1990), cité par Paul Cyr (1998), op.cit., p.104.

² O'Malley, Chamot et coll. (1990), cité par Paul Cyr (1998), op.cit.p.108.

³ Anderson (1981,1983), cité par Paul Cyr (1998), op.cit.p.109.

⁴ Cyr, P, ibid., p.108.

langue cible. Ce modèle s'applique et s'adapte à l'apprentissage d'une langue étrangère. À cet effet, nous l'explicitons ci –dessous.

I-4-1-1-Le stade cognitif.

Au cours de ce stade, l'apprenant est impliqué consciemment dans une activité mentale en vue de découvrir le sens de la nouvelle langue apprise. Il appréhende les éléments de la langue tout en déployant une attention particulière. Celle –ci, en situation scolaire, peut être dirigée vers le code et les éléments difficiles de la langue en fonction des contextes .Alors que dans des situations extrascolaires, l'attention de l'apprenant est centrée sur la pratique fonctionnelle de la langue. Aussi, elle est focalisée sur les stratégies d'apprentissage. Ces dernières lui favorisent la compréhension et la saisie globale du sens de la langue.

A noter que ce premier stade exige de la part de l'apprenant un effort concentré pour comprendre la langue cible.

I-4-1-2-Le stade associatif.

Pendant ce stade, l'apprenant arrive à se familiariser avec les connaissances apprises durant le premier stade, de manière qu'il puisse les traiter, les stocker en mémoire en vue de les utiliser fonctionnellement, aussi interagir d'une façon appropriée dans d'autres situations.

D'après O'Malley et Chamot¹, ce stade correspond à l'interlangue *. Celle-ci est définie par J-P. Cuq² comme un système spécifique d'une langue cible, à la fois structuré et en cours de structuration et de restructuration .Ce système est intériorisé par l'apprenant à un stade donné. Il est caractérisé par les traits de la langue cible et de la langue source. (La langue maternelle ou autre.). Cette interlangue se traduit par des erreurs, des écarts que l'apprenant décèle et corrige au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage.

¹ O'Malley, Chamot (1990), cité par Paul Cyr (1998), op.cit.p.108.

*interlangue : Cf. : Cuq J-P. (dir.), , *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondes*, édit., PUG,Grenoble :2003,p.139:

².Cuq J-P. (dir.), ibid.

Dans cette phase de construction de connaissance, il importe de mentionner que l'attention de l'apprenant est polarisée sur les composantes de base de la langue. C'est pourquoi, il lui arrive de buter sur le traitement des informations nouvelles et contraignantes. Néanmoins, il peut employer efficacement la L2. dans des situations familières.

I-4-1-3-Le stade de l'automatisation.

Durant ce troisième stade, l'apprenant peut utiliser la langue d'une manière automatisée et délibérée. Il concentre son intention sur la pratique fonctionnelle de la langue dans les situations scolaires ou extrascolaires. En d'autres mots, à ce stade, l'apprenant a incorporé les règles d'usage linguistiques et sociales du code. Donc, il est capable de les reproduire dans ses pratiques langagières. Ce qui lui permet de traiter efficacement les nouvelles informations.

En résumé, l'apprenant devient autonome et « *sa compétence se rapproche de celle du locuteur natif.* »¹ .

I-4-2-La construction progressive des connaissances dans l'apprentissage du FLE.

Pour Tardif, la psychologie cognitive considère l'apprentissage comme un processus actif et constructif d'une gamme de connaissances et de stratégies (cognitives, métacognitives, socio-affectives). Le chercheur expose que la construction des connaissances se fait d'une manière progressive ou graduelle. « *La connaissance est quelque chose qui se construit graduellement.* »²

En situation d'apprentissage notamment le FLE., en raison de sa structure cognitive, l'apprenant n'intériorise pas en tous points les informations présentées (textes, mots, exemples, exercices, etc.). Mais, il les intègre en mémoire en préservant l'essentiel. IL fait son propre montage des informations, élabore ses connaissances à partir des connaissances qu'il a déjà en mémoire, et auxquelles il établit des liens avec les nouvelles informations.

¹Cyr P. (1998), op.cit.p.109.

² Tardif J., op., cit. p.25.

C'est alors, de cette manière que les connaissances de l'apprenant se construisent peu à peu en langue étrangère en parallèle avec les activités d'apprentissage.

I-4-3-L'importance des connaissances antérieures dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cognitivement parlant, Tardif J. voit que l'apprentissage en général et celui de la langue en particulier est un processus d'acquisition et d'intégration de nouvelles connaissances en vue de les réutiliser d'une manière fonctionnelle. L'apprentissage est opérationnel en raison de la présence des connaissances emmagasinées en mémoire à long terme. Ce sont des informations que l'apprenant a déjà acquises de son environnement (télé, radio, enseignement précédent, etc.).

L'auteur affirme que les connaissances antérieures que l'apprenant entasse dans sa mémoire, sont très importantes et « *exercent un rôle primordial dans l'apprentissage..* »¹, parce qu'elles « *déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais [...] ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises.* »².

Alors, les nouvelles connaissances s'élaborent graduellement en interaction avec celles déjà accumulées en mémoire. Autrement dit, pour qu'il y ait apprentissage ,donc développement des connaissances, l'apprenant doit faire des liens significatifs entre ce qu'il apprend et ce qu'il connaît déjà. Sans cela ,l'apprentissage peut ne pas avoir lieu et « *l'on ne peut apprendre que ce que l'on connaît déjà.* »³.

Donc, l'apprentissage repose sur l'association des nouvelles connaissances avec celles cumulées en mémoire. Elles s'y ajoutent pour les confirmer ou les infirmer ou les remplacer après une négociation.

¹ Tardif J., op.cit.p.25.

² Ibid. p.32.

³ Ibid. p.39.

Conclusion.

L'enseignement / apprentissage sont deux phénomènes interdépendants et intimement liés. Ils impliquent indéniablement l'investissement des deux partenaires de l'acte didactique à savoir l'enseignant et l'apprenant. Ils constituent un processus dynamique dans lequel l'apprenant, sous le guidage de l'enseignant va se forger des stratégies d'apprentissage pour pousser plus fort la réutilisation fonctionnelle des connaissances apprises en salle de classe, et faire un choix pertinent des actions pour la réalisation des activités demandées.

A cet égard, l'enseignant doit épauler l'apprentissage, soutenir l'apprenant pour qu'il puisse prendre connaissance de ses stratégies et de leur rentabilité dans l'acquisition de la langue étrangère notamment le FLE.

Donc, connaître l'apprenant et encore mieux ses stratégies d'apprentissage peut faciliter les choses à l'enseignant et lui permettre d'ajuster son enseignement en associant ses stratégies avec celles de l'apprenant. Ceci débouchera sur la réussite de l'action pédagogique et l'atteinte des objectifs fixés.

CHAPITRE II

La production écrite, activité cognitive et langagière complexe.

****Définition de quelques éléments.***

****La production écrite.***

****L'approche cognitive de la production écrite.***

Introduction.

L'apprentissage de l'écrit en FLE a connu des retards et des avancées à travers les différentes méthodologies d'enseignement. En effet, dans les méthodologies traditionnelles, écrire consiste à imiter les grands écrivains (Verlaine, Molière...). Dans les méthodologies audio – orale, audio -visuelle, l'expression écrite est une activité de composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures présentées à l'oral, et à ce qu'il fasse des dictées. Ainsi, l'écrit a été considéré comme un prolongement de l'oral.

Avec le surgissement des méthodologies communicatives, l'écriture occupe une place importante dans les pratiques d'enseignement. En effet, les activités scripturales sont centrées sur l'aspect communicatif interactionnel et social de la langue. En fonction des besoins des apprenants, l'expression écrite, recouvre plusieurs activités entre autres: le résumé, la synthèse, la prise de notes, la rédaction des indications,...etc.

A signaler que le courant communicatif a coïncidé avec le développement des recherches en psycholinguistique cognitive. Ces études se sont intéressées au fonctionnement interne du cerveau humain, à l'acquisition et à la production de la langue...etc. La production écrite est alors conçue comme une somme d'opérations complexes (réfléchir, sélectionner, raisonner, mettre en relation, sérier...) que l'apprenant met en œuvre lors de l'exécution de sa tâche d'écriture.

II-1-Définitions de quelques éléments.

Les didacticiens du Fle. établissent la distinction entre deux concepts de base dans le domaine de la didactique de l'écriture à savoir l'écrit et un écrit.

II-1-1- L'écrit.

Cette première désignation relève du processus d'écriture qui « *est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi ,public visé),exige des connaissances relatives au thème et au public ,un savoir –faire ,et comprend trois étapes :la production planifiée des idées ,la mise en mots et la révision.* »¹¹⁵ .

¹¹⁵ Robert, J-P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.*, Editions Ophrys, Paris, 2008, p76.

Hayes et Flower¹ 1980-1983 considèrent que la planification des idées consiste en l'élaboration d'un plan, la recherche et l'organisation des informations en fonction d'un but. Quant à la mise en mots réside dans la traduction de ces informations en un message. Enfin, la révision du texte obtenu implique la relecture et la correction de la composition écrite.

Nous tenons à signaler que les trois étapes évoquées ci-dessus vont être abordées d'une manière plus détaillée, lorsque nous entamerons le point se rapportant aux différents modèles de production écrite dans ce même chapitre.

II-1-2-Un écrit.

En revanche, un écrit, cette deuxième conception représente le produit de ce processus. « *Ce produit est constitué d'un discours écrit (reposant sur les intentions énonciatives du scripteur) qui remplit plusieurs fonctions langagières (raconter, décrire, convaincre, etc.) et s'inscrit dans un texte pouvant revêtir différents formes (article de presse, publicité, lettre, livre, etc.).* »².

Selon l'auteur, tout écrit s'assoit sur les intentions du scripteur. Celui-ci écrit pour raconter, décrire, donner son avis, justifier son choix, ou expliquer un phénomène,... Donc, il peut exprimer des visées (narrative, descriptive, argumentative, explicative,...). Ses écrits peuvent couvrir des formes diverses (lettres amicales, lettres administratives, articles de presse, nouvelles, contes, fables,...etc.

Ceci dit, au CEM., dans nos classes de langues, les apprenants tout au long de leur apprentissage, sont confrontés à une multitude d'écrits : des contes, des récits réalistes, des recettes de cuisines, des lettres, ...etc.

II-1-3-L'écriture.

L'écriture représente un concept carrefour qui a fait l'objet d'étude de plusieurs disciplines (linguistique, didactique littérature, etc.). Elle est définie sous plusieurs angles :

¹ Hayes et Flower, cités par Gaonac'h D., *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Hachette, Paris, 1990, p.9.

² Robert, J-P, op.cit., p.76.

Selon Robert J-P., l'écriture est « un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée. »¹.

Pour Dubois et ses collaborateurs « l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques [...]. Elle a pour support l'espace qui la conserve. »².

D'après Essono J-M., " l'écriture est un mode de communication qu'utilisent les hommes pour matérialiser leurs pensées, fixer la parole fugitive. " ³

Nous remarquons que les trois auteurs partagent le même avis. En effet pour eux, l'écriture suppose un système commun de signes graphiques qui donnent lieu à la représentation de la pensée. Elle est la matérialisation concrète de la langue orale. Elle permet la préservation des sons d'une manière durable.

Selon Cuq J-P. et Gruca I., « écrire, c'est [...] produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. »⁴. Toute écriture est une communication écrite qui implique des situations d'échanges par le truchement d'un code écrit à la fois textuel, linguistique, discursif commun entre le scripteur et le lecteur.

Pour Maria José, « écrire ce n'est pas seulement former des suites de lettres qui font un sens .C 'est aussi et surtout penser .C'est en écrivant que l'on apprend à écrire et donc à penser. » ⁵ .

Elle ajoute que l'écriture est un enjeu important dans l'apprentissage et la maîtrise de la langue maternelle ou étrangère. C'est une pratique essentielle dans les institutions scolaires, et dans la vie sociale (familiale, professionnelle...). Par conséquent, le rôle de l'école est de donner les bases dans les différents domaines (lire, écrire, comprendre parler,... etc.).

De sa part Reuter Y. explique que " l'écriture est une pratique sociale [...] impliquant la mise en œuvre [...] de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens,

¹ Robert J-P., ibid.

² Dubois, Jean et al. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Bordas ATR., Paris, 1999, p.156.

³ Essono, Jean -Pierre, *Précis de linguistique générale*, L'Harmattan, Paris, 2000, p.63.

⁴ Cuq J. et Gruca I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, nouvelle édition, PUG, Paris, Grenoble, 2005, p.188.

⁵ José ,Marie ,*La littérature à la portée des enfants ,enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire* ,Editions L'Harmattan ,Paris ,2000,p.26.

linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit dans un espace socio-institutionnel donné. »¹

L'auteur met en évidence plusieurs dimensions de l'écriture. Selon lui, elle est une pratique qui génère des signes, de l'écrit et du sens. Elle est complexe parce qu'elle conjugue d'une manière indissociable du linguistique (les mots, les graphèmes,...), du cognitif (connaissances et processus), du psycho-affectif (l'affect), du socioculturel (représentations,...).

D'après ce spécialiste de la didactique de l'écrit, cette activité scripturale est pratiquée soit, dans la vie sociale, c'est à dire dans des situations extrascolaires (personnelles, professionnelles,...). Soit, elle s'exerce dans des situations scolaires où elle se déroule dans un contexte physique donné, lieu et espace précis. Et puis elle est contrainte à l'évaluation.

Dans une autre perspective, Barré De Miniac souligne que *« l'écriture n'est plus seulement envisagée comme l'application de règles linguistiques ou comme l'imitation de modèles textuels et littéraires, mais qu'elle est aussi envisagée sous l'angle de l'appropriation par un scripteur d'un outil avec lequel il entretient un rapport complexe. »²*

Ecrire n'est pas simplement utiliser des règles de la langue (orthographe, conjugaison, syntaxe, lexique,...). C'est également s'approprier un moyen de communication à la fois symbolique, culturel, social, psycho-affectif, linguistique, cognitif,...etc.

Nous constatons que Barré De Miniac C. met en évidence la notion de rapport à l'écriture. Nous tenterons de le discuter dans le point ci –dessous.

II-1-4-Quelques rapports entretenus à l'écriture.

Selon Barré De Miniac, le rapport à l'écriture est fait d'un ensemble d'éléments imbriqués les uns aux autres. Elle le conçoit comme *« un objet complexes à facettes multiples et de natures hétérogènes. »³*. *« Il désigne des conceptions, des opinions des*

¹ Reuter, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, EDAFS.Paris, 2002, p.58.

² Barré De Miniac C, *Le rapport à l'écriture, aspect théoriques et didactiques*, Presses universitaires de Septentrion, Paris, 2000, p.94.

³Barré De Miniac C. op.cit. , p.13.

attitudes [...] mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages. »¹

Elle ajoute que « cette expression ne désigne ni l'écriture elle-même ni les compétences, et les performances en la matière, mais une liaison d'un sujet à un objet .Ce rapport naît de colorations multiples, conscientes ou inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture ... (il) désigne les images, représentations, attentes, jugements que chaque individu utilisateur de ce savoir (langue) se forge à son contact. »².

Sachant que chacun de nous entretient des rapports divers à l'écriture qui sont presque les mêmes mais à des degrés variés. Ils peuvent se manifester sous forme de blocage, d'angoisse, de crainte, des représentations que nous construisons de l'écriture, etc. Tous ces éléments influent d'une manière ou d'une autre nos attitudes scripturales.

Ainsi, le rapport de l'écriture peut avoir plusieurs facettes entre autres psycho-affective, cognitive, socio- cognitive,... etc.

II-1-4-1- la facette psycho –affective du rapport à l'écriture.

Selon Barré De Miniac, sous un aspect psycho-affectif, le rapport de l'écriture est envisageable par l'attrait, rejet, crainte, peur de l'écriture,... etc.

Alors, l'écriture peut être considérée comme « une activité [...] qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière. »³. C'est un acte subjectif dans lequel le scripteur s'investit en tant que personne unique ayant ses propres pensées, ses besoins, ses motivations, ses attitudes, ses comportements. Il exprime une affectivité particulière qui le caractérise de ses pairs. C'est surtout un outil qui lui permet d'extérioriser ses idées, ses sentiments, ses états d'âmes,...etc. En tout, pour cette auteure « écrire, c'est [...] se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments ou ses conflits. »⁴

II-1-4-2-La facette cognitive du rapport à l'écriture.

Comme l'exprime Barré De Miniac C. (2000), " *L'écriture est un lieu d'organisation, de réorganisation, de mobilisation et de construction de connaissances sur*

¹ Barré De Miniac C., op.cit.p.107.

² Ibid.106.

³ Ibid., 19.

⁴ Barré De Miniac C., op.cit.p.107

elle-même et sur le monde ". "La connaissance de l'écrit et par l'écrit fait partie [...] de la cognition, et le rapport du sujet à l'écrit également "¹. L'écriture et le rapport qui lie le scripteur à celle-ci relèvent de la cognition*. Celle-ci est un domaine ayant trait aux connaissances, au langage.

Ceci dit, au moment de l'écriture, le sujet mobilise non seulement des savoirs, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et élaborées sur le monde, des aptitudes de raisonnement, de jugement,...etc. pour construire des textes. Ceux-ci représentent au même temps des connaissances et des formes de raisonnement à travers lesquelles on découpe le monde.

II-2-La production écrite.

Dans le domaine de la didactique du FLE. en général et celui de l'écriture en particulier, les didacticiens attribuent plusieurs appellations à la production écrite. Par conséquent, on entend parler de production de texte (s), de rédaction de texte(s), de production scripturale, d'expression écrite, d'écriture, d'acte scriptural ..., etc. Mais, seules les expressions de production écrite et expression écrite sont retenues et fréquemment employées par les praticiens au sein des salles de classes de langue.

Robert J-P. explique qu'au niveau sémantique, production et expression écrite sont proches de sens, et donc elles sont utilisées comme des équivalences. « *On parle aussi bien de production écrite que d'expression écrite.* »². L'auteur ajoute qu'aujourd'hui, l'usage a fait que la première notion (expression écrite) cède sa place à la seconde (production écrite).

La production écrite a connu diverses définitions selon les domaines dans lesquels elle est inscrite.

Cependant, dans une perspective linguistique, la production écrite est perçue comme « *une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique,*

¹ Ibid.

* Cognition : "désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement." *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère*, J-P.Cuq (dir.), p.44.

² Robert J-P., op.cit., p.170.

qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières. »¹ (Malmquist, 1973, Protett et Gill, 1987).

Dans une perspective de communication, la production écrite est conçue comme « une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit. »² (Deschênes 1988).

Il découle de ces deux définitions que l'activité de production écrite requiert et la réflexion et les savoir-faire langagiers. Elle est affectée à la production de textes, de discours. Ceux –ci vont constituer des messages s'inscrivant dans une situation de communication interactive entre un scripteur et un lecteur.

II- 2-1- La production écrite en langue étrangère.

Cornaire C. et Raymond P.M.³ ont fait référence à de nouvelles études pour nous exposer avec plus de détails, et nous faire rendre compte de certains aspects de la production écrite en langue étrangère, particulièrement les facettes suivantes :

II- 2-1-1-Les caractéristiques des textes rédigés en langue étrangère.

a- Hall⁴ 1990 et Silva⁵ 1992 ont fait remarquer que les textes écrits en langue étrangère sont le plus souvent courts et simples en comparaison de ceux rédigés en langue maternelle. Ces derniers contiennent plus de renseignements que les premiers.

b- Selon Cornnor⁶ 1987, les textes produits en langue étrangère se caractérisent généralement par un vocabulaire assez limité et restreint .Ils se distinguent aussi par des répétitions lexicales fréquentes. C'est pour cette raison qu'on peut trouver un même mot repris à maintes reprises par le scripteur dans son texte.

¹ Robert J-P., op.cit., p.174.

² Ibid.

³ Cornaire C.et Raymond P-M., *la production écrite*, CLE, international, Paris, 1999, p.63.

⁴ Hall1990, cité par Cornaire C.et Raymond P-M, op.cit. , p.64.

⁵Silva 1992, cité par Cornaire C.et Raymond P-M, ibid.

⁶ Cornnor 1987, cité par Cornaire C.et Raymond P-M, ibid.

c- D'après Woolley¹ 1985, les textes produits en langue étrangère s'identifient par une syntaxe simple, moins complexe, moins d'enchâssements à comparer à ceux écrits en langue maternelle.

d- Hall 1990² affirme que les productions écrites en langue étrangère comptent plus d'erreurs par rapport à celles rédigées en langue maternelle. Généralement, les erreurs portent sur la forme globale du texte ainsi que sur la syntaxe et la cohésion.

II- 2-1- 2-Les processus de production écrite en langue étrangère.

a- Selon Hall³ 1990, le scripteur en langue étrangère trouve des difficultés à traduire ses pensées, ses idées. C'est pourquoi, il utilise un temps de rédaction plus long. Il s'attarde à réviser ce qu'il a écrit, à vérifier l'orthographe des mots, l'emploi des règles grammaticales, etc.

b- Selon Flower⁴ 1990, beaucoup de scripteurs en langue étrangère adoptent quasiment les mêmes conduites rédactionnelles que les scripteurs inexpérimentés en langue maternelle étant donné qu'ils possèdent un répertoire de stratégies limité ou inadéquat.

c- Par ailleurs, ces scripteurs transcrivent des textes pour eux même sans tenir compte de leurs destinataires. La plupart du temps, ces textes sont courts, laconiques et incompréhensibles. En ne se préoccupant que de l'orthographe et de la grammaire, ces scripteurs perdent de vue le sens de leur message. En somme, leurs productions écrites sont limitées (fond et forme).

d- De nombreuses études menées par une pléiade de chercheurs: Edelsky 1982, Zamel 1983, Cumming 1989, Jones et Tetroe 1987, Hall 1990, etc. ont démontré que la production écrite en langue étrangère exige du scripteur qu'il ait un certain degré de compétence linguistique. Ces expériences ont montré que le niveau de compétence a une influence remarquable sur la qualité des textes rédigés. L'habileté limitée du

¹ Woolley 1985, cité par Cornaire C. et Raymond P-M., op.cit., p.64.

² Hall 1990, cité par Cornaire C. et Raymond P-M., ibid.

³ Hall 1990, cité par Cornaire C. et Raymond P-M, ibid., p.66.

⁴ Flower 1990, cité par Cornaire C. et Raymond P-M, ibid.

scripteur en syntaxe par exemple le conduit indéniablement à employer fréquemment des phrases simples (sujet, verbe et un complément d'objet.).

Ces mêmes études ont illustré que les scripteurs ayant une habileté linguistique restreinte maîtrisent moins l'écriture que les scripteurs habiles. Ces derniers réussissent le transfert de leur compétence en production scripturale de la langue maternelle à la langue étrangère.

II-2-1-3-Le développement de la production écrite en langue étrangère au niveau de la phrase.

Selon Gaies¹ 1980, le développement linguistique chez les scripteurs en langue étrangère se déroule de la même manière que celui chez les scripteurs en langue maternelle.

En travaillant avec des apprenants de français langue étrangère, Monroe² 1975 fait observer que ces derniers emploient d'abord des phrases simples, puis ils les coordonnent. Par la suite, ils font appel à la subordination et aux enchâssements. Les mêmes procédures sont constatées et soutenues par Gaies chez les scripteurs d'anglais langue étrangère. Ce qui explique que la progression de l'apprentissage linguistique semble être la même chez les scripteurs étrangers et natifs.

II-2-2- La complexité de l'activité de production écrite.

Selon Cuq J-P. et Gruca I., la production écrite n'est pas une simple activité de transposition de mots, de constructions de phrases ou de structures linguistiques. Mais, c'est une tâche complexe qui met en jeu plusieurs opérations cognitives telles que: la planification, la textualisation et la révision. Les deux auteurs reconnaissent que la production écrite implique « *une série de procédures de résolutions de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer.* »³

Pour sa part Robert J-P⁴. partage le même avis que Cuq J-P. et Gruca I. Il expose que la production écrite est une activité cognitive complexe reposant sur une situation (sujet à traiter, destinataire,...), mettant en œuvre trois processus (la planification, la

¹ Gaies 1980, cité par Cornaire C. et Raymond P-M. op.cit., p.69.

² Monroe 1975, cité par Cornaire C. et Raymond P-M. ibid.

³ Cuq J. et Gruca I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, nouvelle édition, PUG, Paris, Grenoble, 2005, p.184-185.

⁴ Robert, J-P., ibid. p.76.

formulation et la révision. Elle mobilise un ensemble de connaissances et de savoir – faire scripteur .Celui –ci doit posséder des compétences à la fois discursives opérant sur l’organisation du discours en fonction de la situation de la communication, des compétences linguistiques intégrant des outils de langue (l’orthographe, la syntaxe ,...) ;des compétences référentielles concernant les connaissances sur le thème traité ,des compétences pragmatiques impliquant l’adaptation des intentions du scripteur en fonction du destinataire (rang social, niveau d’instruction ...).

Nous constatons que les deux didacticiens sont du même avis pour ce qui est de l’aspect complexe de la production écrite. Cette complexité illustre les problèmes des apprentis-scripteurs.

II-2-3-Les difficultés en productions écrites rencontrées par le scripteur de langue étrangère.

Nous avons remarqué que les didacticiens ont mis en évidence l’aspect complexe de la production écrite. Dans la même lignée, F.Mangenot (1996), souligne que l’activité de production scripturale « *est complexe en langue maternelle, l’est d’autant plus en langue étrangère.* » ¹. Ce qui explique les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants.

L’auteur explique que le scripteur autochtone rencontre les mêmes difficultés en écriture que le scripteur de langue étrangère. Néanmoins ces difficultés sont largement ressenties chez celui –ci. Elles sont de plusieurs natures :

-Linguistique_: Elles concernent la maîtrise de la langue (grammaire, orthographe,...), et particulièrement celle du vocabulaire pose problème.

-Cognitive: L’apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies textuelles même si elles sont automatisées en langue maternelle.

-Socioculturelle : Chaque langue a ses caractéristiques qui lui sont propres et que l’apprenant méconnaît par exemple une lettre de félicitations ou de remerciements revêt différentes formes d’une langue à une autre.

II-2-4- La production des textes narratifs.

²⁴Mangenot (1996), cité par Robert J-P. op.cit.p.174.

Les travaux sur la typologie de textes ont beaucoup servi la didactique de l'écrit. Dans cette perspective, enseigner et apprendre aux apprenants à comprendre et surtout à écrire des textes exige que l'on s'intéresse à l'organisation de ces textes, à leurs règles linguistiques dans le but de mieux appréhender leurs caractéristiques, ainsi aboutir à une transposition en production écrite plus ou moins sûre et appropriée de tel ou tel type de texte.

En français, les recherches sur la typologie de textes doivent beaucoup à Adam M. 1985-1994¹. Grosso modo, cet auteur s'est penché à préciser " *l'organisation textuelle*" des écrits. Et, il les a classés en cinq types qui renferment le descriptif, l'explicatif, l'argumentatif, le dialogal, et le narratif tout en s'appuyant sur leurs " *schémas d'organisation textuelle* " *.

Adam expose que le texte narratif se caractérise par un déroulement d'événements dans le temps. Ce type de texte représente un schéma prototypique spécifique qui le distingue des autres types de textes.

Selon lui, ce " *schéma prototypique ou séquentiel* " * consiste en une image mentale que l'apprenant lecteur intériorise au cours de la lecture, et à travers laquelle il peut appréhender tel ou tel type de texte. Et en tant que scripteur, il peut la faire manifester lors de la production écrite. L'exemple le plus édifiant est la formule " *il était une fois*" qui plonge systématiquement le lecteur dans le monde du récit merveilleux. D'emblée, il reconnaît qu'il s'agit d'un conte et que celui –ci doit commencer par cette expression d'ouverture qui lui est propre .

Adam ajoute qu'il n'y a pas de texte narratif pur, mais de texte à dominante narrative ... etc. Et, il introduit la notion de la séquence narrative. Selon lui, la séquence narrative représente l'unité de base constituée d'un ensemble de propositions agencées, arrangées et enchaînées logiquement en parties structurées qui organisent le texte.

L'auteur précise que le narratif recouvre un ensemble de textes: la fable, la nouvelle, la légende, la nouvelle, le récit, etc. Le récit est le genre narratif qui revêt plusieurs formes: récit policier, récit fantastique, récit réaliste, récit merveilleux, ... etc.

¹ Adam 1985, cité par Cornaire C. et Raymond P.-M., p.80.

* Concept emprunté à Adam.

* Cette expression est à Adam 1994.

Dans notre recherche, nous nous sommes intéressées à la réalisation de la production écrite d'une séquence narrative qui correspond à un récit simple et court.

II-2-4-1-Le récit.

Adam J-M.¹ énonce que le récit est le texte narratif par excellence. Il a suscité un grand nombre de recherches. C'est l'unité textuelle qui a été la plus travaillée par les spécialistes dans le domaine de la narratologie traditionnelle, (Aristote, Barthes de Bataut 1776), de la narratologie moderne (Propp 1928, Ricœur 1983-1985, U. Eco 1985...etc.), et dans le domaine de la psychologie cognitive (Fayol 1985). Ces travaux se sont intéressés surtout à la "superstructure"^{*} du récit et les règles qui régissent son organisation textuelle.

Adam J-M. explique que les classiques ont défini le récit comme "L'exposé de faits réels ou imaginaires."² Il présente une histoire ayant commencement, milieu et fin. En d'autres termes, toute histoire s'articule autour de trois grands moments: situation initiale, transformation et situation finale. Dans le premier moment, généralement, on introduit le personnage principal (le héros), le lieu, le temps et l'état d'équilibre. Dans le second moment, c'est le changement de l'état initial. On traduit la quête du héros, l'intrigue et les différentes péripéties de l'histoire. Enfin, c'est la clôture du récit où l'on retrouve un nouvel équilibre.

En somme, un récit présente un début, un déroulement et une fin.

Schéma 1: structure du récit

Situation initiale	Transformation (Agie ou subie)	Situation finale
" Commencement "	" Milieu "	" fin "

L'auteur rappelle que les chercheurs se sont intéressés à la structure du récit. Cette dernière consiste en un système de règles qui décrit les moments qui forment l'histoire et la manière dont elles sont organisées. Elle se compose communément des phases suivantes: l'exposition, l'évènement déclencheur, la complication, la résolution, la fin et la morale qui est un élément facultatif.

¹ Adam J-M., op.cit ,p.45

^{*} Superstructure : plans de textes ou schémas d'organisation textuels qui permettent de construire des typologies.

² .Adam J-M. et Revaz F., " L'analyse des récits «, Editions du Seuil, 1996, p.14.

II-2-4-2-L'enseignement /apprentissage du récit au CEM.

Rentel et King 1983 affirment que le « *le récit constitue une base cognitive fondamentale sur laquelle les scripteurs novices s'appuieront par la suite pour rédiger leurs textes narratifs ainsi que d'autres types de textes, par exemple des textes informatifs.* »¹. L'acquisition de la structure narrative canonique ou « *grammaire du récit* »² est indispensable pour l'enseignement / apprentissage des autres types de textes (descriptif, informatif, prescriptif,...etc.) que les apprenants vont voir tout au long de leur apprentissage.

Actuellement, au CEM, une grande place est accordée à l'enseignement / apprentissage du récit, car toutes ses formes (contes, légendes, fables, récits réalistes,...) sont abordées dans les salles de classes de FLE.

II-2-5- Corrélation entre la compréhension écrite et la production écrite.

La didactisation de l'écrit dans les salles de classes de langues vivantes et étrangères renferme les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des activités de lecture, de compréhension écrite et de production écrite.

Compréhension écrite et production écrite représentent deux activités cognitives et langagières de la même facette de l'activité de l'écrit. Elles sont intimement liées, et "*forment un couple indissociable*"³ en sorte que l'apprentissage de la première (la compréhension écrite) constitue un passage exigé et un préalable obligé à celui de la seconde (la production écrite).

Cuq J-P. soutient que "*La mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture – écriture : Compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre.*"⁴. La production écrite requiert nécessairement l'appropriation d'une compétence scripturale par l'apprenant scripteur. L'acquisition de cette compétence peut être mieux garantie et facilitée par la corrélation entre les deux activités à savoir la compréhension écrite et la production

¹ Rentel et King 1983, cité par Cornaire et Raymond 1999, p.43.

² Giasson 1990, cité par Cornaire C. et Raymond P-M., *La production écrite*, CLE international, Paris, 1999, p.43.

³ Cuq J-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2^{ème} édition, Grenoble, 2005, p.188.

⁴ . Ibid.

écrite. Cette pratique s'inscrit dans un cadre intertextuel et de connexions entre les textes. Ce qui conduit l'apprenant à écrire en s'inspirant des textes qu'il a déjà lus.

Les écrits que les apprenants vont produire font pendant aux modèles de textes lus." *S'appuyer sur l'exploitation de modèles types rend explicites les règles de fonctionnement d'un texte et assure la récupération de celles –ci pour la production* ¹.

Fréquenter régulièrement les différents types de textes permet et facilite à l'apprenant la mémorisation, l'intégration de la forme typologique et l'organisation du texte ainsi le transfert de celles –ci en production scripturale. Dans ce contexte, l'intérêt de l'apprenant est polarisé sur les unités du discours que sur les structures grammaticales et syntaxiques.

Dans notre présente recherche nous nous sommes intéressées aux activités de compréhension écrite comme une condition préalable à la production écrite.

II-2-6-La compréhension de l'écrit et l'approche globale.

La compétence de communication ^{*} est un concept clé en didactique des langues vivantes en général, et en particulier, à celle du français langue étrangère. Selon Cuq J-P. et Gruca I.², cette compétence s'articule autour de cinq grands types de compétences fondamentales: l'expression orale, l'expression écrite, la compétence d'évaluation, la compréhension orale, compréhension écrite.

La compréhension d'un texte écrit est une activité langagière fondamentale dans l'appropriation d'une compétence de communication en langue étrangère, notamment en français. En effet, Il ne s'agit pas d' « *une simple activité de réception passive.* ³ », mais d'une activité de construction mentale complexe de signification d'un énoncé ou d'un discours (narratif, explicatif,...) tout en mettant en jeu la mémoire et les connaissances antérieures du récepteur (son expérience, ...).

¹ . Ibid.

^{*} *D'après le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondes de Cuq J-P. (dir), la compétence de communication est un concept proposé par Hymes par opposition à compétence linguistique. Elle désigne la capacité d'un locuteur à produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication.*

² Cuq J-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, nouvelle édition, PUG., Grenoble : 2005, p.155.

³ Cuq J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondes*, éditions PUG, Grenoble : 2003, p.157.

Pour Cuq, la compréhension écrite " est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il [...] lit. ».¹ Elle implique à la fois la connaissance du système de la langue (graphique, sémantique, textuelle), la connaissance des règles socioculturelles dans laquelle s'effectue la communication. Tous ces éléments sont déterminants dans la réception et l'interprétation du sens.

La compréhension de l'écrit suppose un va- et- vient interactif entre le texte et le lecteur. C'est une lecture active. Elle ne consiste pas à une simple opération de décodage, de déchiffrement de mots, de lettres, de signes linguistiques. Mais, il s'agit surtout pour le récepteur de percevoir des significations, construire du sens et non en recevoir. Cette lecture comme le souligne Cuq J-P.² est « une interaction entre le texte et son lecteur. ». « C'est un processus actif qui requiert une compétence de la part du lecteur qui se définit comme la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche, capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité de comprendre et d'interpréter les documents de manière autonome. »³

La compréhension de l'écrit requiert de la part du lecteur une compétence de lecture. Celle-ci, selon Moirand S.⁴, dépend de la maîtrise de trois compétences, à savoir, une compétence linguistique qui porte sur les règles syntaxico-sémantiques de la langue, une compétence discursive qui relève des connaissances sur l'organisation des différents types d'écrits et leur dimension pragmatique (on n'écrit pas de la même manière une lettre amicale et une lettre administrative, un texte descriptif et un texte argumentatif...etc.), et enfin une compétence référentielle extralinguistique qui concernent toutes les connaissances que le lecteur possède sur le monde (culture, domaine de savoir, représentations, sa vision du monde....) .

D'après Cuq⁵, développer une véritable compétence de compréhension écrite chez l'apprenant du FLE., c'est l'aider à construire progressivement du sens d'un texte par repérage d'unités significatives, par confrontation progressive d'hypothèses que le lecteur se fait du contenu d'un texte avec les informations du texte en question.

¹ Ibid. p.49.

² Cuq J-P. et Gruca I., op .cit., p.166.

³ Moirand, Sophie, *Situations d'écrit : compréhension/production en FLE.*, CLE international, Paris : 1979, p.22.

⁴ Moirand S., Ibid.

⁵ Cuq J-P. (dir), op.cit,p. 154..

Dans cette perspective, Moirand S.¹ explique que l'accès au sens, dans le processus de compréhension écrite se réalise par le biais des hypothèses de sens que le lecteur ne cesse de construire tout au long de sa lecture. Ceci dit, à priori, le lecteur procède constamment à la confirmation où l'infirmité des hypothèses formulées, jusqu'à ce qu'il aboutit au sens définitif tout en exploitant les indices offerts par le texte.

En bénéficiant des apports de l'approche cognitive, la didactique de l'écrit, notamment l'enseignement –apprentissage de la compréhension écrite a établi une « démarche [...] opératoire »² appelée approche globale. Celle-ci vise le transfert en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède déjà dans sa langue maternelle. Il s'agit pour le lecteur de percevoir globalement le sens des mots, des phrases, des énoncés, des discours.

L'approche globale d'un texte s'opère par le repérage des éléments textuels pertinents tels que les mots clés, les articulateurs, relations anaphoriques,...l'ossature textuelle et discursive auxquels s'ajoutent les connaissances extralinguistiques, l'intention du lecteur..., etc. Tous ces facteurs interviennent dans la construction de la signification de l'énoncé.

L'exploitation de cette grande démarche en classe de langue, se déroule en deux grandes étapes :

La perception et le repérage des éléments périphériques du texte, des indices para-textuels (titre, sous-titre, intertitres, photos, référence..). Cette étape est importante dans la mesure où elle permet au lecteur de se familiariser avec le texte et s'outiller d'un éventail d'informations pour qu'il puisse déterminer le type de discours auquel appartient le texte.

La deuxième étape : explore de plus en plus le texte car elle est focalisée sur des éléments plus pertinents et qui contribuent à la compréhension : repérage des mots clés, des articulateurs logiques, déictiques spatio-temporels, éléments anaphoriques,...etc., recherche des éléments d'ordre énonciatif (qui écrit ?, pour qui ?...)

II-3-L'approche cognitive de la production écrite.

¹ Moirand S., op.cit., p.26.

² Cuq J-P. et Gruca I., op.cit., p.167.

A partir des années 70, avec le surgissement de l'approche communicative dans l'apprentissage des langues étrangères, des cognitivistes tels Ausubel et Carrol 1971¹ se sont intéressés de plus en plus à l'apprentissage comme un processus actif interne, donc à l'apprenant qui met en œuvre des processus mentaux, et qui participe davantage à son apprentissage. Et c'est ainsi qu'on commence à parler de l'approche cognitive dans les domaines de la compréhension orale /écrite, de la production orale et écrite, etc.

Par ailleurs, l'approche cognitive de la production écrite est impulsée par des chercheurs comme Hayes, Flower, Fayol, ... « Elle tend à étudier les opérations cognitives générales, récupération et organisation des idées par exemple. »² qui sont mises en œuvre par le scripteur au moment de la rédaction.

Les chercheurs cognitivistes se sont penchés aussi sur la fonction principale que joue la mémoire dans le traitement de l'information au cours de la production écrite.

II-3-1- Quelle est la fonction de la mémoire en production écrite ?

En production écrite, la mémoire est « l'unité centrale de traitement de l'information. »³, puisqu'elle garantit une multitude de fonctions. Elle représente « un processus d'encodage, de rétention et de restitution de l'information. »⁴. En d'autres termes, c'est à travers elle que le scripteur reçoit les informations (sujet à traiter, consigne, ...) de l'environnement. Elle sélectionne les plus pertinentes, et leur attribue un sens.

En outre, c'est en elle que le scripteur organise et puise les connaissances possédées déjà, et auxquelles il fait référence pour la production de son texte.

Aussi, c'est en elle qu'il emmagasine les renseignements en vue d'une réutilisation ultérieure. Ce qui explique qu'en production scripturale, l'apprenant scripteur requiert constamment la mémoire. Celle-ci s'organise en trois registres.

¹ Ausubel et Carrol cité par Cornaire C. et Raymond P-M., op.cit., p.9.

² Fayol, M. « Apprendre à produire des textes. », in "vers une didactique de l'écriture, pour une approche disciplinaire", De Boeck et Larcier, Paris, 1996, p.131-133.

³ Tardif, Jaques, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Les éditions logiques, Canada, 1997, p.155.

⁴ Bartelet 1931, cité par Cornaire et Raymond P-M., ibid., p.17.

II-3-2-Quels sont les trois registres de la mémoire?

Un certain nombre de psychologues, comme : Bartelet ¹ (1931), Atchinson² (1968), Baddely et Hitch (1974)³ Smith ⁴ 1978, Gagné ⁵ 1974, ont mené des études expérimentales sur la mémoire. En règle générale, ces chercheurs reconnaissent trois niveaux ou registres de mémoire qui sont en connexion.

II-3-2-1-La mémoire sensorielle.

Comme son nom l'indique, elle retient les informations issues de l'environnement extérieur par le biais des sens (la vue, l'ouïe,...). Il s'agit par exemple en écriture de la consigne, en lecture de l'image d'une lettre, d'un mot, d'un groupe de mots,... Alors, certaines informations sont éliminées ou oubliées, d'autres, elles sont acheminées vers la mémoire de travail. Cette « *réserve sensorielle* » représente en quelque sorte la porte d'entrée de la mémoire.

II-3-2- 2-La mémoire de travail : (mémoire à court terme).

C'est le « *Le « goulot » du système de traitement de l'information.* »⁶. Autrement dit, elle sauvegarde momentanément les informations issues de la mémoire sensorielle où se font choix et traitement de ces informations.

Elle reçoit d'abord les renseignements (la consigne d'écriture par exemple) de la mémoire sensorielle, et leur donne une signification. Ensuite, elle envoie des demandes appropriées à la mémoire à long terme pour activer et puiser des connaissances (syntaxiques, référentielles, etc.) utiles à l'exécution de la tâche d'écriture. Enfin, elle établit un lien entre les informations venues de l'extérieur et les connaissances logées en mémoire à long terme.

Bref, elle « *est responsable de la mise en interaction de ces informations avec ces connaissances.* »⁷

II-3-2-3-La mémoire à long terme.

¹ Bartelet 1932, cité par Cornaire C. et Raymond P-M., op.cit., p.18.

² Atchinton 1968, cité par Cuq, J-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique de français langue seconde et étrangère*, ASDIFLE., 2004, p.163.

³ Baddely et Hitch 1974, cité par Cuq J-P. (dir.), *ibid.*

⁴ Smith 1982, cité par Cornaire C. et Raymond P-M., *ibid.*

⁵ Gagné 1985, cité par Tardif, Jacques op.cit., p.163.

⁶ Gagné 1985, cité par Tardif, Jacques, *ibid.*, p.168.

⁷ Tardif, Jacques, *ibid.*, p.172.

C'est « un registre sans limitation de durée de stockage ni de capacités. »¹. Elle forme un vaste réservoir d'informations ou de connaissances acquises soit, à l'école soit, apprises par l'expérience. C'est une partie de la mémoire dans laquelle le scripteur emmagasine les informations nouvelles reçues de la mémoire de travail, et récupère celles dont il a besoin pour effectuer sa production de texte.

II-3-3-Quels sont les trois types de connaissances stockées en mémoire?

Selon Stern², la mémoire stocke trois types de connaissances ;

II-3-3-1- les connaissances déclaratives.

Elles ont trait aux connaissances abstraites, aux savoirs théoriques de l'apprenant : des règles de la langue (l'accord de l'adjectif ...), des classes de mots (les noms, les verbes, les adverbes, etc.), la disposition ou la combinaison des éléments linguistiques des mots, des phrases dans l'énoncé (les rapports syntaxiques)., bref, c'est le quoi de la tâche d'apprentissage.

II-3-3-2-les connaissances procédurales.

Comme leur nom l'indique, cette catégorie de connaissances se rapporte au «comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation de cette action ».³

Selon Leblanc⁴ et leurs collaborateurs (1992), ce type de connaissances permet d'actualiser les connaissances déclaratives. C'est la «connaissance du comment faire quelque chose ». En un mot, c'est le savoir-faire.

D'après Fayol⁵, il s'agit pour le scripteur en situation de production écrite de linéariser, de mettre en relation par l'emploi des règles du système grammatical

¹ Cuq J-P. (dir.), dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, op.cit.p.163.

² Stern (1986), cité par Cornaire C. et Raymond P.M., *la production écrite*, CLE international, Paris, 1999, p.21.

³ Tardif J. op.cit., p.52.

⁴ Leblanc et coll. (1992), p.79, ibidem.p.23

⁵ Fayol (1991), ibidem.

(phonologique, sémantique, syntaxique) des structures de connaissances emmagasinées dans la mémoire, en prenant en considération les paramètres linguistiques, sociologiques, psychologiques de la situation d'écriture.

Selon Anderson¹, l'acquisition et l'apprentissage des connaissances procédurales en langue seconde se passent suivant trois étapes qui sont :

1/ Compréhension des règles syntaxiques et du vocabulaire.

2/ L'apparition des premières productions.

3/- La production «automatique» d'énoncés appropriés à la situation (Pinchaud²).

II-3-3-3-Les connaissances conditionnelles (stratégiques).

Ce type de connaissance concerne le quand et le pourquoi de l'action. «*A quel moment et dans quel contexte est approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action.*»³. C'est-à-dire, cette catégorie de connaissances porte son intérêt sur les conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales sont mises en œuvre.

A ce sujet, dans une tâche d'écriture en FLE. d'un récit par exemple, il importe à l'apprenant d'actualiser les connaissances adéquates comme l'emploi des temps verbaux (le passé simple et l'imparfait), la structure narrative,... etc.

II- 3-4-Quelques modèles de production écrite.

Marin B. et Legros P.⁴ expriment que la production écrite est une activité fort complexe qui a fait le centre d'intérêt des chercheurs dans les divers domaines entre autres la psychologie cognitive, la psycholinguistique, la psycholinguistique cognitive. Ces chercheurs ont pu élaborer des modèles théoriques mettant en lumière le

fonctionnement cognitif du scripteur, les différents mécanismes fondamentaux mis en œuvre dans l'activité de production écrite.

¹ Anderson (1992), cité par Cornaire C. et Raymond P.M.(1999), op.cit.p.23..

² Pinchaud (1990), p.83-84., ibid.

³ Tardif J. (1998), op.cit.p.52.

Evidemment, la didactique du FLE., en particulier, celle de l'écriture s'est référée à ces modèles de production écrite. Elle tente de fournir des pistes d'interventions pédagogiques efficaces, et surtout à forger des outils appropriés à l'apprentissage et à la gestion de la production des textes par les apprenants.

Dans cette perspective didactique, Cornaire C. et Raymond P.M.¹ tiennent à souligner que les modèles de production ont été conçus d'abord pour les langues maternelles (l'anglais et le français). Puis, ils ont été transposés sur les langues étrangères notamment le FLE. Puisque, selon les deux auteurs, jusqu'à l'heure actuelle, les recherches n'ont pas encore démontré qu'il y existe « *des différences entre le processus d'écriture en langue maternelle et celui de la langue étrangère.* »². « *Les processus cognitifs semblent être les mêmes pour la langue maternelle et pour la langue seconde.* »³. (Jones et Tétroé (1987).

Partant de cela, Cornaire C. et Raymond P.M. présentent cinq modèles dont quatre ont été élaborés pour le français et l'anglais langues maternelles et le cinquième a été conçu pour le FLE.

Pour ces deux auteurs, ces modèles théoriques confèrent une vision générale des différentes réalités constituant le processus de production scripturale. Et elles les regroupent en deux types : les modèles linéaires et les modèles récursifs « non linéaires ».

II-3-4-1-Le modèle linéaire de Rhomer (1965).

C'est un modèle unidirectionnel puisqu'il représente les processus de production écrite sous forme de séquences ordonnées. En effet, Rhomer est l'un des premiers à s'intéresser à la production écrite. Cet auteur s'est appuyé sur l'analyse des différentes phases mises en œuvre par des scripteurs adultes dont l'anglais est la langue maternelle. A la suite des expériences réalisées auprès des rédacteurs expérimentés, le modèle de Rhomer propose trois grandes étapes. Celles-ci recouvrent le processus de production écrite que nous présentons comme suit :

¹ Cornaire C. et Raymond P.M., *la production écrite*, clé international, Paris, 1999, p.27.

² Ibid.

³ Ibid.

La préécriture : C'est la phase qui intègre les opérations de planification et de la recherche des idées.

L'écriture : Elle est appelée également rédaction de texte. C'est l'étape dans laquelle le rédacteur matérialise son plan en mémoire et sa recherche d'idées effectuée au préalable.

La réécriture : C'est la dernière phase dans laquelle le scripteur travaille son texte en y faisant des corrections touchant la forme et le fond du texte.

A noter que dans ce modèle unidirectionnel « *centré sur des listes séquentielles.* »¹, le scripteur est tenu de respecter l'ordre des trois étapes « *sans retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux.* »² d'où sa dimension unidirectionnelle.

Beaucoup de critiques ont été formulées à l'égard de ce modèle. En effet, Hayes et Flower³ l'estiment comme un modèle assez simpliste qui présente une étude restreinte des différentes étapes de l'acte d'écrire. Ils ont contesté son aspect unidirectionnel, étant donné que le scripteur habile suit une démarche interactive non linéaire. Celle-ci se caractérise par des allers et des retours constants au cours des différentes activités cognitives.

Bien que des reproches soient faits à ce modèle, Cornaire C. et sa collaboratrice admettent qu'il a contribué au domaine de la production écrite. En effet, les trois phases définies par Rhomer sont reprises dans la majorité des modèles développés ultérieurement. Aussi, ce modèle a l'avantage de décrire le fonctionnement cognitif et le cheminement du scripteur novice qui produit d'un seul jet et se satisfait de réviser la forme de son texte.

Notons qu'il existe d'autres modèles non linéaires qui ont suivi. Mais, celui de Rhomer demeure le plus connu de tous.

II-3-4-2-Quelques modèles non linéaires.

Dans ce type de modèles, les trois opérations cognitives interagissent d'une manière récursives. Ces opérations peuvent se produire avec des va-et-vient entre les divers processus mentaux. Elles se répètent à plusieurs niveaux au cours de l'activité

¹ Ibid., p.31.

² Ibid., p.26.

³ Hayes et Flower (1980, 1983), op.cit.p.26.

de production écrite. Ainsi, le processus de révision par exemple peut se renouveler à maintes reprises durant la planification et la textualisation.

1-Le modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980).

D'après Cuq J-P. et Gruca I.¹, la didactique de l'écriture s'est considérablement inspirée des données conceptuelles de la psychologie cognitive précisément le modèle de Hayes et Flower. Ceux-ci ont essayé d'analyser les processus rédactionnels mis en jeu au cours de l'activité d'écriture.

En effet, Hayes et Flower ont préservé les trois grandes étapes proposées par Rhomer. Et, ils ont fait une analyse très différente de la production écrite. Pour les deux cognitivistes, l'écriture ne réside plus dans une démarche linéaire. Mais contrairement, elle se fonde sur l'interrelation d'activités cognitives présentées à plusieurs niveaux.

Par ailleurs, pour construire leur modèle, les deux psycho-cognitivistes se sont appuyés sur la technique de la réflexion à haute voix. Celle-ci consiste à demander aux scripteurs de produire un texte en commentant oralement ce qu'ils font. Ce premier modèle non - linéaire distingue trois grandes composantes essentielles.

A-L'environnement de la tâche (contexte de la production écrite).

Cette composante intègre tous les éléments extérieurs à la tâche d'écriture. Ces éléments peuvent orienter les scripteurs comme les consignes, le sujet de rédaction, les lecteurs potentiels, le travail collaboratif...

B-La mémoire à long terme:²

La mémoire à long terme (MLT.) constitue une véritable réserve dans laquelle le scripteur puise toutes les connaissances emmagasinées indispensables à l'exécution de sa tâche scripturale. Ces connaissances sont de plusieurs ordres: référentiel, linguistique discussif,...etc. Elles seront actualisées à travers les processus de production écrite.

¹ Cuq J. et Gruca I.op.cit.p.185.

²Cuq J. et Gruca I.,ibid.

C-Les processus de production écrite :

Ils se décomposent en trois principaux sous- processus :

a)-La planification : *«La planification (planning) permet d'élaborer à un niveau conceptuel, un message préverbal correspondant aux idées que le rédacteurs veut transmettre. »*¹ C'est à dire, pendant cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances nécessaires relevant du thème à traiter en vue de les mettre en ordre, et établir un plan de travail. En somme, le mot maître est l'organisation des idées.

b)-La mise en texte ou textualisation : Durant cette étape, le scripteur *« engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique, et rhétorique afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées à transcrire. »*². Autrement dit, le rédacteur retient les éléments pertinents et les connaissances appropriées tels le vocabulaire, ...etc pour traduire son plan en message.

Nous signalons que ce sous-processus est appelé aussi formulation (translating). Il *« permet de transformer les ébauches préverbales en un message verbal. »*³.

c) La révision: Cornaire C. et Raymond P.M. font remarquer que l'activité de révision proposée par Hayes et Flower se distingue par *" une sorte de mouvement d'aller et retour "* ⁴ *" sur le texte, et qui « conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre. »*⁵. En d'autres termes, c'est l'étape dans laquelle le scripteur lit, relit son texte de façon attentive pour l'évaluer, et y apporter les modifications requises .Ces corrections peuvent porter sur le plan adopté, les formes linguistiques employées, l'architecture du texte, l'ordre des paragraphes,...etc. Ce qui fait que les erreurs détectées vont être corrigées au fur et à mesure de l'exécution de la tâche d'écriture.

Il importe de souligner que Hayes et Flower ont revu leur modèle une année après. Ils ont apporté certains détails sur les trois sous – processus à savoir la planification et la révision. On parle désormais d'un modèle révisé en 1981. Les deux auteurs précisent que la planification comprend trois sous-processus qui sont :

¹ Marin B. et Legros P., op.cit., p.96.

² Cuq J. et Gruca I.op.cit.p.185.

³ Marin B. et Legros P., ibid., p.97.

⁴ Cornaire C. et Raymond P.M., op.cit. p.28.

⁵ Ibidem.

-Génération d'idées (générating) : réside dans la recherche et la récupération des informations se rapportant au thème de la production écrite à traiter.

-L'organisation (organizing): Comme son nom l'indique, elle consiste à organiser ,à hiérarchiser les informations recueillies en fonction de leur degré de pertinence et d'adéquation avec les exigences de la tâche d'écriture (intention ,type de texte ...) ,sous forme de plan souple, susceptible d'être modifié aux besoins .

-L'établissement de but : (goal setting): consiste à adapter sa démarche scripturale en fonction des buts rédactionnels, des types de textes (narratif, argumentatif,...).

Quant à **la révision**, elle comprend deux sous-processus à savoir la lecture et l'édition.

La lecture: consiste à déceler les lacunes, à repérer les défaillances commises dans le texte produit. Cette lecture « *permet au scripteur d'évaluer l'adéquation ou le décalage entre le texte écrit et son but initial, entre le texte réalisé et le texte révisé.* ».¹

L'édition_: consiste à apporter des améliorations de (fond et de forme), et effectuer des corrections des erreurs décelées lors de la lecture.

Cuq J-P .et Gruca I. explique que le processus de révision « *suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter.* ».²

Le modèle non- linéaire de Hayes et Flower montre le cheminement du scripteur expérimenté. Celui-ci, en règle générale, met en œuvre les trois processus rédactionnels. Par rapport au modèle linéaire, il rend compte des multiples opérations intervenant au moment de la révision. Cette dernière suppose de la part du scripteur des retours, des modifications au niveau des idées, des formes linguistiques du texte avant son élaboration finale.

Néanmoins, des critiques ont été émises à ce modèle, étant donné qu'il ne prend pas en compte le développement et le fonctionnement cognitif du scripteur novice. Deschênes postule que l'apprenant scripteur qu'il soit adolescent ou enfant en langue maternelle ou étrangère ne fonctionne pas de cette manière et que le savoir-écrire « *s'acquiert progressivement avec l'âge et l'expérience.* »³. Et puis, certains auteurs

¹ Marin B. et Legros P., op.cit., p.98.

² Cuq J. et Gruca I.op.cit.p.185.

³ Deschênes (1988), cité par Cornaire C et Raymond M.P.,(1999),p.29.

reprochent aux concepteurs de ce modèle d'ignorer les processus d'activation des connaissances dans la mémoire à long terme.

Effectivement, ces critiques ont poussé plus loin les recherches, et ont engendré d'autres modèles mettant l'accent sur une composante importante fonctionnelle dans l'acte scriptural à savoir la mémoire de travail que nous évoquerons avec plus de précisions dans le modèle de Kellogg.

Il convient de faire remarquer que des amendements ont été apportés à ce modèle en 1996, suite aux travaux menés par une pléiade de chercheurs (Baddely, Kellogg, Cutchen,...) sur le rôle capital de la mémoire de travail dans l'activité de production écrite.

Hayes et ses collaborateurs ont construit un second modèle cognitif dans lequel ils ont attribué une grande importance à la mémoire de travail. Celle-ci est fortement opérationnelle au moment de la rédaction car elle garantit deux rôles complémentaires. L'un consiste en la gestion des processus cognitifs en les dotant de ressources cognitives (attention). Quant à l'autre rôle, il réside dans le stockage temporaire des connaissances élaborées.

2-Le modèle de la mémoire de travail de Kellogg.

La mémoire de travail est un mécanisme fonctionnel qui favorise la réalisation d'un ensemble de méga –activités cognitives telles la réflexion, le raisonnement, la compréhension écrite, la production écrite ..., etc.

La production écrite qui présente notre intérêt dans cette recherche, mobilise sans cesse la mémoire de travail. En fait, elle est tributaire de cette « *capacité réduite* »¹ de cette mémoire désignée aussi « *mémoire temporaire* »².

Le modèle de Kellogg a mis en évidence l'articulation des trois registres de la mémoire de travail (calepin visuo–spatial, administrateur central, boucle phonologique) avec les trois processus rédactionnels hiérarchisés : La formulation se subdivise en deux sous-processus qui sont la planification et la traduction linguistique ;

l'exécution comporte la programmation et l'exécution graphomotrices; enfin le contrôle. Celui-ci implique la lecture et l'édition.

¹ Ibid., p.163.

²Ibid.

Par ailleurs, Marin B. et Legros D. explicitent d'une manière claire les six processus mis en relief par Kellogg. En effet, pendant, la phase de la planification, le scripteur se construit des représentations (des propositions préverbales, des structures abstraites,...). Par la suite, il doit les traduire sous forme écrite tout en considérant les paramètres contextuels et en sélectionnant les éléments lexicaux, les formes syntaxiques appropriées à la tâche d'écriture.

Au cours de la programmation et l'exécution, le rédacteur sollicite son système graphomoteur pour l'écriture manuscrite ou dactylographique. Le système graphomoteur génère la traduction des idées et permet le passage du texte virtuel au texte concret. Or, il est possible que le rédacteur s'arrête pour réviser et évaluer son texte.

Durant la lecture (reading), le scripteur procède à la vérification régulière de son texte à travers une lecture minutieuse en cours et après la production finale de son texte. Après, vient l'édition (editing) dans laquelle le scripteur repère les erreurs, et se décide à les résoudre en optant à une réédition du texte.

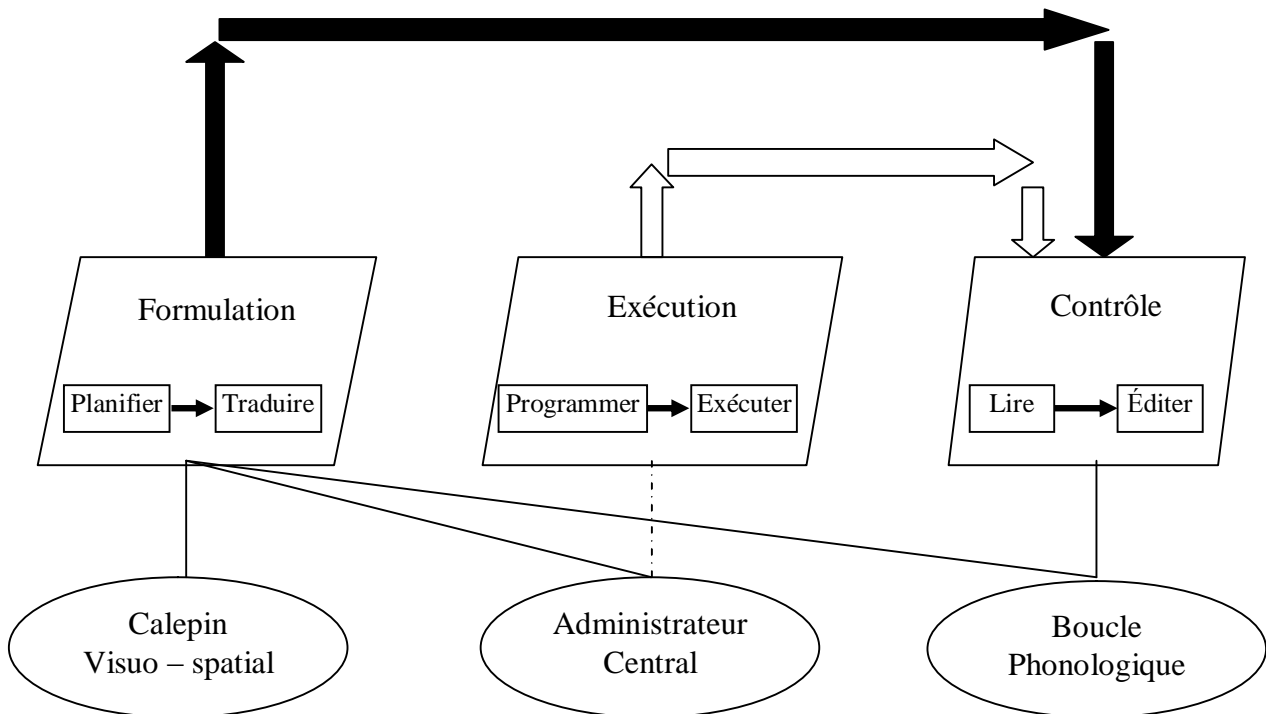


Figure 1: « Modèle de la mémoire de travail » ¹

(D'après Kellogg, 1996).

¹. Marin B. et Legros D., *Psycholinguistique cognitive, lecture, compréhension et production de texte*, De Boeck, Paris, 2008, p. 101.

3-Les deux modèles de Bereiter et Scardamalia (1987).

En 1987, Bereiter et Scardamalia proposent deux modèles de production écrite qui correspondent à deux types de « *stratégies d'utilisation de connaissances* »¹.

En fait, le premier modèle désigné sous le nom traduit de « *connaissance expression* » (knowledge telling model) concerne les enfants âgés entre neuf ans et seize –ans, c'est-à-dire les scripteurs débutants avec qui nous avons travaillé. Ces jeunes scripteurs font appel à la stratégie « *des connaissances apportées* » (knowledge strategy), qui « *consiste à récupérer dans la mémoire à long terme (MLT) des connaissances et à les transcrire directement sans réorganisation de la forme linguistique ni du contenu* »². Autrement dit, les informations sont produites telles qu'elles sont récupérées dans la mémoire et elles sont énoncées d'une manière linéaire.

Ce modèle révèle bien la démarche du scripteur novice. Celui-ci manque d'expérience, d'habileté scripturale et rencontre des problèmes en écriture. Il s'appuie, généralement, sur son expérience personnelle pour traiter le sujet de rédaction sans qu'il ne fasse une préparation ou une recherche d'informations. C'est un scripteur inexpérimenté qui ne se préoccupe pas de ses lecteurs. Il produit des textes dont les idées ne sont pas enchaînées et difficiles à lire. Les textes " *sont construits à partir d'associations de structures simples, de mots connus ou courants, et qu'ils se caractérisent le plus souvent par un manque d'organisation, de cohérence interne en ce qui a trait à l'enchaînement des idées* " ³. " *Ils sont constitués de juxtapositions de phrases qui reflètent la structuration des connaissances du rédacteur.* " ⁴ d'où l'appellation « *connaissances expression* ».

En revanche, le second modèle est connu sous la dénomination de " *knowledge transforming model* " ou celui de « *connaissances transformation* » concerne le scripteur adulte qui fait appel à la stratégie de « *connaissances transformées* ».

Marin B. et sa collaboratrice soulignent que ce modèle décrit le cheminement d'un rédacteur expérimenté. Celui-ci a outrepassé le niveau de la production linéaire pour construire une signification. Il ne se contente pas d'une simple transcription des idées retrouvées en mémoire. Mais, il est capable de récupérer les connaissances, de

¹ Marin B. et Legros P., op.cit., p.105.

² Ibid., 106.

³ Cornaire C. et Raymond P.M., op.cit. p.29.

⁴ Marin B. et Legros P., ibidem, p.105.

les réorganiser conformément aux exigences de la tâche d'écriture (thème, objectifs définis, intention de communication ...).

Il s'agit donc d'un scripteur habile qui « *sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir et parvient à détecter ses propres difficultés et à y apporter des solutions.* »¹ « *Il travaille et retravaille son plan, de la même manière qu'il polit et repolit son texte en révisant à maintes reprises la forme et le contenu.* »² .

Nous pouvons ainsi dire que c'est un scripteur capable de faire un plan flexible, de réviser continuellement le contenu de son message. En un mot, il « *est le « maître de son texte »* »³ .

Les deux modèles proposés par Bereiter et Scardamalia mettent en évidence le développement des compétences en fonction de l'âge et le développement cognitif du scripteur. Ils ont l'avantage de décrire deux cheminements d'écriture distincts : " *le knowledge telling model* " conçoit l'écriture comme un processus naturel de récupération et de transposition directe d'idées, alors que " *le knowledge transforming model* " considère la tâche d'écriture comme une activité très complexe qui requiert plusieurs opérations mentales (planification, révision ...), et une compétence de la part du scripteur.

Toutefois, les deux modèles ne présentent pas une analyse profonde du développement des processus rédactionnels en progression surtout chez les scripteurs novices.

4--Le modèle de Deschênes (1988).

Le psychologue québécois Deschênes a composé son modèle en s'inspirant des travaux de ses prédécesseurs (Hayes et Flower). Il l'a conçu, d'abord, pour le français langue maternelle. Puis, il l'a mis au profit du français langue étrangère et seconde, puisque les processus cognitifs semblent être les mêmes pour les langues maternelles et étrangères.

Pour Deschênes, ce modèle a « *pour objet de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite* »¹ qu'il « *considère comme une condition préalable à toute production*

¹ Cornaire C. et Raymond P.M., *ibid.*

² *Ibid.*, p.30.

³ *Ibid.*

écrite».². L'auteur présente alors un modèle de production écrite très original qui comporte deux grandes variables: la situation d'interlocution et le scripteur.

A- La variable de la situation d'interlocution :

Cette première variable intègre tous les éléments qui peuvent orienter, influencer l'écriture. Deschênes parle de cinq aspects qui sont :

1- La tâche à accomplir : « *C'est ce qu'il faut faire* »³. Ce sont les instructions, les consignes explicites, les conditions qui sont fournies au rédacteur pour le diriger et le guider vers l'objectif à atteindre.

2 - L'environnement physique de la tâche : Ce deuxième aspect concerne le moment et le lieu où et quand se déroule l'activité d'écriture (en classe, à la maison, dans un atelier d'écriture ...).

3- Le texte : C'est le message proprement dit qui est inscrit dans un contexte bien déterminé avec ses modalités spécifiques.

4-Les personnes ressources : Ce sont les personnes dans l'environnement plus ou moins proches du rédacteur, et qui peuvent l'aider à mieux traiter, cerner le thème comme les pairs capables.

5- Les sources d'informations externes : Elles représentent les documents qui sont susceptibles d'alimenter le scripteur d'informations concernant son sujet, ainsi l'aider à traiter de façon efficace son thème de production.

B- La variable scripteur :

D'après Deschênes, elle constitue la variable la plus importante. Elle englobe deux grandes composantes :

1- Les structures de connaissances : Elles concernent les différents types de connaissances ou informations (référentielles, sémantiques, rhétoriques, linguistiques,...) que le scripteur entrepose et retrouve dans sa mémoire à long terme, auxquelles s'ajoute une composante affective (plaisir, rejet qui pourrait influencer les processus d'écriture.

2- Les processus psychologiques : Ils incluent cinq étapes :

¹ Cornaire C. et Raymond P.M., op.cit.p.31

² Ibid.

³ Ibid., p.32.

- **perception- activation** : consiste à tenter de saisir, d'identifier en premier lieu les exigences de la tâche d'écriture à partir d'éléments observables (les directives, la consigne ...), ensuite, à sélectionner, stocker ces informations en mémoire pour un éventuel réinvestissement. C'est la perception de la tâche scripturale donnée. Ce qui va déboucher sur l'activation des connaissances antérieures possédées sur le thème, et essayer de les enrichir par le biais des documents, des personnes ressources,...

-**La construction de la signification** : Deschênes souligne que pour plusieurs chercheurs (Hayes, Flower, Bereiter et Scardamalia..), cette phase correspond au processus de planification évoqué dans leurs modèles. Elle réside à la fois dans l'organisation, l'agencement des connaissances dans l'intention d'élaborer un plan de rédaction en adéquation avec le type de texte à produire, et sa structure textuelle (narrative, argumentative, etc.).

Cornaire C. et Raymond, soutiennent qu'une analyse profonde de rédactions menée par Deschênes a établi des remarques à propos des scripteurs moins inexpérimentés (les enfants, les apprenants de langue étrangère et seconde). Ceux –ci *« n'ont pas cette capacité de réfléchir ou oublient de réfléchir pour essayer d'améliorer leur texte en y ajoutant des idées nouvelles. Ils consacrent trop de temps aux problèmes d'orthographe et de syntaxe, au détriment de ces activités d'organisation. »*¹.

Alors que c'est tout à fait le contraire chez les scripteurs habiles qui gèrent bien l'activité de planification car ils peuvent renouveler facilement et la recherche d'idées et la réorganisation du plan de leur texte. Ce qui donne lieu à des productions écrites bien réfléchies et bien élaborées.

-**La linéarisation** : Cette étape consiste à mettre en ordre les diverses suggestions qui constituent le plan de la rédaction en faisant appel aux nouvelles explorations en mémoire.

-**La rédaction –édition** : La rédaction implique la construction des propositions syntaxiques de la manière *« la plus automatique possible »*².

Quant à **l'édition**, elle met en relief l'agencement du texte au niveau de la forme et du contenu.

¹ Cornaire C. et Raymond P.M., op.cit.p. 35.

² Ibidem, p.36.

-La révision : Pour Deschênes, cette activité représente la dernière phase du modèle. Elle suppose plusieurs opérations cognitives. En effet, le rédacteur apporte des corrections de fond et de forme. IL pourra faire recours à la suppression de quelques énoncés, à l'insertion de nouvelles idées, des parties de textes, etc.

Cornaire C .et Raymond, ajoutent que les novices trouvent des difficultés pour réviser et surtout pour améliorer leur texte. Bartlett ; 1981 cité par Deschênes. P.90).

Ces six processus psychologiques précités peuvent se dérouler successivement ou d'une façon non linéaire.

En résumé, le modèle de Deschênes considère la production écrite comme une construction active complexe de connaissances et de sens. Elle *«est le résultat de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.»*¹ Elle *«se déroule selon une série d'opérations complexes, avec des va-et-vient entre les différents éléments des processus mentaux.»*²

5-Le modèle de français langue étrangère de Sophie Moirand (1979).

Sophie Morand propose un modèle de production écrite en français langue étrangère et seconde exploitable en classe de FLE. Sa devise pédagogique est de faire approprier la production de textes, et donc faire acquérir une compétence écrite fonctionnelle aux apprenants du FLE dans les diverses situations de communication.

L'appropriation de la production scripturale se fait par le biais de la compréhension écrite qui constitue la pierre angulaire de tout apprentissage de l'écriture. En d'autres termes, une meilleure maîtrise de la production scripturale doit passer avant tout par la compréhension écrite des textes *"On ne pourra produire que des types d'écrits déjà rencontrés"*³ Pour Sophie Moirand, *« enseigner /apprendre l'écrit, c'est apprendre /enseigner à communiquer par et avec l'écrit. »*⁴. Elle propose alors une démarche différente pour enseigner l'écrit en langue étrangère.

L'auteur met l'accent sur quatre principaux facteurs ayant une influence remarquable sur la production de textes :

¹ Ibid., p.37.

² Ibid.

³ Moirand S. *Situation d'écrit, compréhension /production en français langue étrangère*, CLE, international, Paris, 1979, p.9.

⁴ Moirand S.op.cit., p.9.

-Le scripteur : Celui -ci a une place sociale. Il peut avoir plusieurs rôles (frère, mère, pilote, chauffeur, etc.). Ce qui peut influencer d'une manière ou d'une autre son écriture. Ainsi, les textes qu'il produits peuvent être émaillés d'indices révélant son groupe d'appartenance, son histoire (son passé socio –culturel).

-Les relations scripteurs /lecteur(s): Elles peuvent aussi déterminer le discours du scripteur .Celui –ci adapte son message en fonction de ses lecteurs (des amis, des collègues, un supérieur, etc.).

-Les relations scripteurs /lecteur(s)/ documents : Le scripteur doit être conscient qu'il n'écrit pas pour lui-même, mais il « *écrit pour faire quelque chose.* »¹, « *il a une intention de communication* »² qu'il vise à travers son texte : C'est le cas de faire le portrait d'une personne pour la mettre en valeur dans le discours descriptif, en outre convaincre le lecteur d'acheter tel ou tel produit dans le discours publicitaire etc.

-Les relations scripteur / documents / contexte extralinguistique : De qui /de quoi on parle dans le texte (le référent), où et quand l'on écrit sont des paramètres importants. Ceux-ci ont un effet sur la structure linguistique du message.

Sophie Moirand défend l'idée que toute situation d'écrit est une situation de communication écrite entre scripteur(s) et lecteur(s) qui se déroule dans un temps et un endroit déterminés. Elle souligne, en outre, qu'une véritable didactique de l'écrit doit tenter d'intégrer d'une façon harmonieuse les données linguistiques et psychologiques de la situation d'écrit.

¹ Moirand S., *ibid.*

²*ibid.*

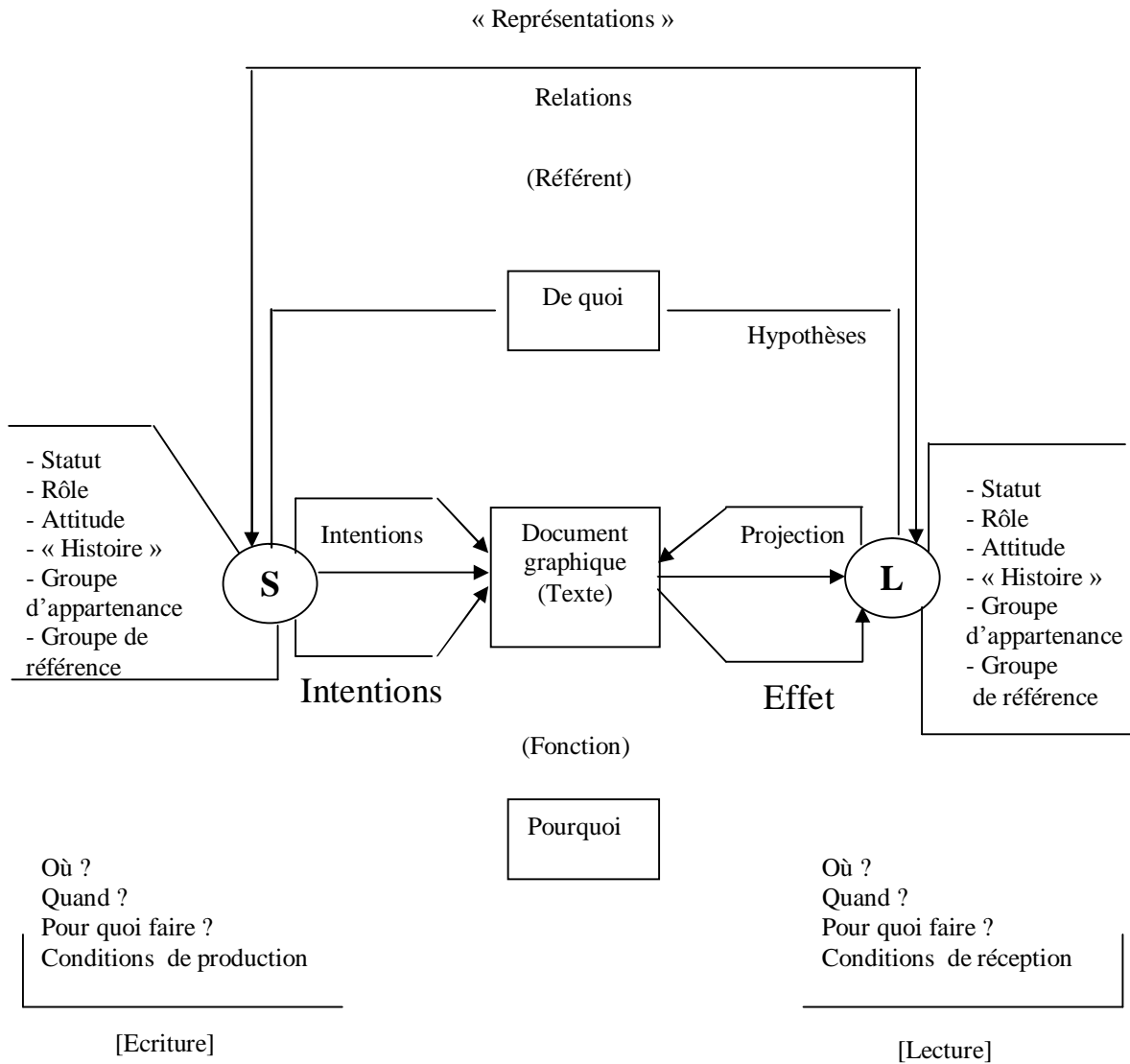


Figure 2: représente les composantes d'une situation d'écrit proposé par Sophie Moirand

Par ailleurs, l'auteure affirme qu'il est élémentaire voire nécessaire que le scripteur prend en compte le contexte, c'est à dire les conditions de production écrite. D'emblée, il doit se poser ces questions.

A propos de quoi ?

Le référent (ce dont on parle)

Qui écrit ?

(Le scripteur)

Qui est le « je » qui écris?

Où ?

Quand ?

Pour quoi «je » écris ?

Pourquoi (faire) ?

A qui écrit -il ?

(Le lecteur)

Qui est le « tu vous » à

Qui «je » écris ?

Sophie Moirand tient à préciser que ces différentes questions permettent aux apprenants étrangers de mieux cerner la tâche d'écriture, et à mieux saisir la consigne de production écrite dispensée par le maître. Il s'agit alors d'une démarche interactive dans laquelle le scripteur s'appuie essentiellement sur sa compétence acquise en compréhension écrite pour développer sa compétence en production écrite. Elle ajoute aussi que l'introduction des activités ludiques peuvent susciter chez les apprenants une envie, une motivation et un sentiment de sécurité face à l'écrit. Ce qui favorise leur expression écrite.

Elle voit important pour les apprenants du FLE. d'aborder les différents types de textes, d'y extraire les outils de langues utilisés, la structure typologique, etc. pour une éventuelle production de textes.

Le modèle de Sophie Moirand représente un modèle original qui met en relief la dimension sociale de la communication et les interactions socio-culturelles entre un scripteur et un lecteur. Il reste intéressant puisqu'il offre aux apprenants un supplément d'informations et de connaissances, en les sensibilisant aux divers paramètres de la situation de production écrite.

En définitive, après ce survol de quelques modèles, nous avons remarqué que la production écrite a connu une évolution d'un modèle à l'autre. Elle est passée de la

simple conception de transcription directe des idées à une conception plus complexe d'interaction active entre le scripteur, le texte et le contexte.

Ces modèles évoqués présentent un grand intérêt pour les deux partenaires de l'acte pédagogique. D'une part, ils permettent aux enseignants de mieux orienter leurs démarches pédagogiques pour parvenir à une meilleure gestion et réussite de l'activité scripturale. D'autre part, ils permettent aux apprenants de suivre leur progression et évolution dans leur écriture.

6-Quelques modèles de révision.

A-Le modèle Bereiter et Scardamalia 1983.

Bereiter et Scardamalia¹ proposent un modèle de révision de composition écrite qui prévoit l'action du scripteur sur son texte. Ce modèle s'appuie sur une démarche qui fait intervenir trois processus « compare, diagnose, operate » (CDO.).

Le processus (comparer) comme son nom l'indique consiste à comparer le texte écrit au texte mentalement planifié et évaluer les écarts. Le processus de diagnostic (diagnose) mène le scripteur à cerner l'origine des écarts entre le texte écrit et le texte souhaité. Enfin, le processus (operate) vise à opérer les modifications nécessaires entreprises dans les deux premiers processus.

En somme, la révision réside dans plusieurs opérations (les additions, les suppressions ou les substitutions de mots, etc.).

B- Le modèle de Flower, Hayes et leurs collaborateurs 1996.

Flower, Hayes et leurs collaborateurs 1996 définissent la révision écrite comme une phase dans laquelle le scripteur opère des modifications profondes ou de surfaces au niveau textuel tout en préservant le texte initial. Ces modifications s'opèrent à travers des stratégies d'additions, de suppressions, de remplacements, de déplacements de mots, de groupes de mots, de parties de textes,...etc.

¹. Bereiter et Scardamalia (1983), op. Cité par Marin B. et Denis L. (2008), p. 109,112.

II-3-5-Quelles sont les stratégies employées par les scripteurs expérimentés en langue étrangère?

Il importe d'effleurer certaines définitions des stratégies de production écrite utilisées le plus souvent par les scripteurs habiles avant de les présenter avec plus de précisions.

Van Dijk et Kinsch 1983 conçoivent la stratégie d'écriture comme étant « *un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but .Il n'y pas de stratégie sans but déterminé. »*¹.

Paris et ses collaborateurs désignent par stratégie d'écriture « *une capacité dont on prend conscience afin de la mettre en action .C'est [...] la combinaison d'un savoir faire associé à un désir d'accomplir une tâche particulière. Il s'agit de savoir et de vouloir. »*².

A l'issue de ces deux définitions, nous remarquons qu'il y a une relation entre stratégie et capacité. Dans ce contexte, capacité désigne « *un savoir faire qui a été automatisé par la répétition et l'expérience. »*³.

En effet, en production écrite, les scripteurs habiles possèdent et le réflexe et l'habitude d'adapter leur message en fonction du public. Cette capacité d'adaptation est inculquée au fur et à mesure des expériences .Mais, si ces derniers voient que leurs textes posent des problèmes d'incompréhension et d'enchaînement d'idées logiques aux lecteurs. Ils sont en mesure d'y faire un remaniement. Donc, ils se servent de la stratégie de révision par exemple (permutation, substitution,...) des passages pour les rendre plus clairs et plus lisibles.

« *En cas de difficultés, le scripteur expérimenté sait quelle stratégie mettre en œuvre .A cet effet, il fait appel à la planification et la révision. »*⁴. La plupart des recherches ont montré qu'il y a une grande ressemblance entre les scripteurs habiles en langue étrangère et ceux en langue maternelle. Autrement dit, les scripteurs expérimentés en langue cible usent des mêmes stratégies (planification, révision) que leurs pairs en langue maternelle.

¹ Van Dijk et Kinsch 1983, cité par Cornaire C.et Raymond P-M.op.cit.p.53.

² Paris et ses collaborateurs 1983, cité par Cornaire C.et Raymond P-M., op.cit.p.54.

³ Paris et ses collaborateurs 1983, cité par Cornaire C.et Raymond P-M., ibid.

⁴ Cornaire C.et Raymond P-M., op.cit., p.55.

A-La planification.

Zamel ¹ 1983 a constaté que les scripteurs habiles en langue étrangère (anglais,...) comme leurs semblables en langue maternelle se servent tous de la stratégie de planification même s'ils ont des compétences linguistiques à niveau distinct (avancé, moyen). Ils consacrent beaucoup de temps à planifier et font des plans modifiables au besoin.

Waller et Whalen 1990 ont fait des observations identiques quant aux scripteurs en français langue étrangère.

Ces scripteurs étrangers gèrent « *efficacement la relecture et la modification des étapes de la planifications.* »².

B-La révision.

Comme les scripteurs habiles en langue maternelle, les scripteurs en langue étrangère, font recours à la stratégie de révision qui l'effectue d'une manière constante.

Selon Zamel³ 1983, les scripteurs expérimentés en langue étrangère passe beaucoup de temps à réviser, à lire, à relire leurs textes.

Hayes et Flower ⁴ 1987 confirment que les scripteurs habiles qu'il soit en langue maternelle ou en langue étrangère suivent quatre étapes (stratégies) pour mettre en œuvre leur stratégie de révision.

a- La définition de la tâche : C'est la détection, le repérage des erreurs soit de fond, soit de forme.

b- L'évaluation du texte et la définition du problème à résoudre : C'est le diagnostique, la catégorisation des erreurs (de surface ou de contenu) pour leur traitement.

c- La sélection d'une stratégie en vue de la résolution du problème : C'est la détermination de la stratégie de correction à utiliser « *Cette stratégie peut, à son tour,*

¹ Zamel 1983, cité par Cornaire C. et Raymond P-M., op.cit.p.57.

² Kraschen 1984, cité par Cornaire C. et Raymond P-M., ibid.

³ Zamel 1983, cité par Cornaire C. et Raymond P-M., ibid.

⁴ Hayes et Flower 1987, cités par Cornaire C. et Raymond P-M., ibid., p.56.

mettre en jeu des stratégies de suppression, addition, substitution, déplacement ou permutation. »¹ (Fabre 1988 et Piolat et al.1989).

Enfin, nous pouvons dire que le choix et l'exploitation des stratégies de production écrite diffèrent d'un scripteur à un autre. Ils dépendent du niveau de compétence, de la culture, des connaissances,...etc. de celui-ci, ainsi de la manière avec laquelle chacun aborde sa tâche d'écriture.

¹ Esperet, Eric, *Apprendre à produire du langage : constructions des représentations et processus cognitifs* in « *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive.* », Hachette, Paris, 1990, p.8-14.

Conclusion.

Après avoir récapitulé les divers modèles de production écrite, nous avons remarqué qu'écrire n'est pas un acte aussi mince que l'on imagine: une simple construction de phrases, de mots que l'on couche sur le papier. Mais, il s'agit d'une activité cognitive très complexe de construction de sens et de connaissances. Elle implique un ensemble de processus rédactionnels, physiques et requiert un long apprentissage et une compétence scripturale. Celle-ci se développe avec l'âge et l'expérience de l'apprenti -scripteur.

Les modèles de production écrite que nous avons tentés d'explicitier dans ce second chapitre ont l'intérêt de guider les pratiques et les démarches enseignantes pour mieux garantir la maîtrise et la gestion de cette activité scripturale.

Ces modèles théoriques mettent la lumière sur les stratégies rédactionnelles (planification, révision,...) que tout scripteur met en œuvre au cours de la production écrite. Ces stratégies cognitives sont employées différemment d'un scripteur à un autre en fonction d'un ensemble de paramètres (l'âge, l'expérience, le niveau de compétence,...). Les scripteurs expérimentés se servent efficacement de ces stratégies alors que les novices trouvent du mal à les employer adéquatement.

En tant qu'enseignant, et en relation avec ces modèles, il paraît intéressant d'approcher l'activité d'écriture afin de saisir son fonctionnement et ses processus ainsi opter pour un enseignement/ apprentissage fonctionnelle.

Chapitre III:

L'expérimentation

**** Le cadre général et le déroulement de l'expérimentation***

****-Analyse et description des productions écrites***

Introduction.

Dans ce troisième chapitre, il s'agit de notre expérimentation. Nous allons examiner l'impact des deux activités cognitives à savoir la compréhension de l'écrit et la révision sur l'écriture des apprenants de la deuxième année moyenne. Dans un premier temps, nous analysons les productions écrites du pré-test. Dans un second temps, nous les mettons en confrontation avec celles du post –test.

III-1- Le cadre général et le déroulement de l'expérimentation.

Nous polarisons notre travail de recherche sur la production écrite des récits. Cependant, nous avons pris le choix d'œuvrer avec les apprenants de la deuxième année moyenne. Ce choix n'est pas dû au hasard, puisque dans les programmes le récit est assigné à ces apprenants sous forme d'un projet d'enseignement/ apprentissage.

Les apprenants de la deuxième année représentent des scripteurs novices. Ils éprouvent des difficultés en matière d'écriture. En effet, ils trouvent énormément de peine à rédiger des récits simples et signifiants. Il nous semble que cela est imputable soit, au temps insuffisant consacré à cette activité. Celle-ci clôture une séquence et se résume souvent à des exercices de prolongement de l'oral. Soit, il est imputable aux pratiques de classe qui ne donnent pas assez de temps aux activités de compréhension écrite. Et elles ne permettent aux apprenants de mettre en application les stratégies de révision de la composition écrite.

En fait, les problèmes d'écriture rencontrés par les apprenants poussent tout chercheur, voire tout enseignant à penser à la mise en œuvre de stratégies aidant ces derniers à surmonter leurs difficultés d'apprentissage et ainsi leur permettre d'aboutir à une meilleure maîtrise de l'activité d'écriture.

C'est pourquoi, nous avons tenu à mettre l'accent sur deux stratégies d'enseignement / apprentissage : la compréhension écrite au sein du groupe coopératif et la révision. Puisque durant la première tâche, les apprenants peuvent emprunter des matériaux linguistiques, des schémas, des plans et des formes de textes divers qu'ils confrontent en lisant.

En Outre, le groupe constitue une occasion pour chaque apprenant d'interagir avec ses pairs. Et pendant la seconde tâche (la révision), les apprenants peuvent revenir sur leurs écrits, se rendre compte de leurs manques, œuvrer à les combler et par conséquent améliorer leurs productions écrites.

III-1-1- Constat établi et bilan d'évaluation.

Les programmes officiels de la deuxième année moyenne signalent qu'en production écrite, les apprenants au début de cette même année sont « *en mesure de rédiger un récit.* »¹ plus ou moins simple, plus ou moins court, fait sciemment dans une ossature narrative intégrant les trois situations : situation initiale, développement (actions) et situation finale.

En effet, le plus souvent, ce n'est pas le cas pour les apprenants de deuxième année du CEM. « Cinq juillet » où nous avons travaillé, et où nous allons réaliser notre expérimentation. En effet, durant les séances de coordination entre enseignants de FLE. programmées au début de l'année, et à la suite des évaluations des apprentissages, un bilan général a été établi à propos du niveau d'écriture déficient du récit chez ces apprenants.

Bien que les apprenants aient abordé le récit au primaire et au cours de la première année, la majorité d'entre eux ne possède pas les habiletés et les connaissances nécessaires, à l'exemple de l'organisation narrative, des outils de langue (articulateurs logiques, temps verbaux, etc.). Bref, ils ont du mal à produire des récits cohérents et structurés. Leurs écrits montrent bien de faibles performances quant à la mise en œuvre de ce type de texte.

Par ailleurs, les difficultés d'écriture des apprenants en ce qui concerne le récit portent, principalement, sur huit éléments pertinents qui touchent le schéma narratif, l'insertion du personnage principal, la caractérisation du personnage, le cadre spatio -

¹ Ministère de l'éducation nationale, *Programmes de la deuxième année moyenne de langue française*, p.27.

*Performance: *l'accomplissement efficace d'une tâche langagière en utilisant un ensemble intégré de connaissances* : Cuq J-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE.Clé internationale, Paris, 2005, p.92.

temporel de l'histoire, l'élément perturbateur, l'ordre chronologique des événements, les temps verbaux (imparfait/ passé simple ou présent de narration), la fin et la formule finale du récit.

En Outre, les enseignants font remarquer que les apprenants méconnaissent l'emploi des stratégies de production scripturale surtout la révision. Tout cela donne lieu à des récits souvent mal construits, incompréhensibles et incohérents.

III-1-2- Le public concerné.

Les apprenants que nous avons retenus pour notre recherche sont en nombre de douze (12), six (06) filles et six (06) garçons dont l'âge est entre treize ans et quatorze ans. Ils sont choisis selon la liste des trois classes donnée par le directeur de l'école.

A noter que ces apprenants ont suivi un cursus différent au primaire, car il y a ceux qui ont été affectés par les réformes. Ils ont commencé leur enseignement/apprentissage du FLE. à partir de la 2^{ème} année primaire. Alors que d'autres ont suivi l'ancien programme. Par conséquent, ils n'ont été initiés à l'enseignement /apprentissage du FLE. qu'en quatrième année du primaire.

III-1-3- Les différentes phases de l'expérimentation.

Notre expérimentation comporte trois grandes phases importantes que nous présentons comme suit :

III-1-3- 1-Le pré- test.

Le pré-test est réalisé auprès de notre groupe d'apprenants la matinée en classe, de huit heures à dix heures dans leur temps libre. Nous avons demandé aux apprenants de rédiger un récit en dispensant la consigne d'écriture dans les deux langues: l'arabe scolaire et le français. Elle a été énoncée de la façon suivante : «Raconte à ton camarade une histoire ayant un début (situation initiale), un milieu (actions) et une fin (situation finale).

Notre expérimentation a eu lieu au CEM. du Cinq juillet, dans lequel nous avons exercé notre métier d'enseignante. Elle s'est déroulée au cours de l'année 2009 en mois de novembre. Elle est réalisée durant quinze jours à raison de cinq heures par semaine,

et en dehors du temps officiel des apprenants. Toutes les phases de notre expérimentation ont été effectuées de neuf heures à 10 heures.

Le choix de cette période de la journée est à dessein pour deux raisons. D'un côté, le plus souvent, le matin, les apprenants sont vigilants, éveillés, attentionnés et réceptifs. Ce qui nous permet de réussir plus ou moins les multiples tâches d'apprentissage, que nous leur avons réservées ainsi s'assurer que ces apprenants seront actifs sur le plan cognitif. D'un autre côté, puisque c'est une période de la grève des enseignants, ces apprenants sont dispensés des cours. Ce qui peut nous faciliter la réalisation de notre travail sans avoir importuné ni les enseignants ni les apprenants des heures officielles.

III-1-3- 2-La réalisation pratique des différentes tâches d'apprentissage.

1- Planification / négociation.

Aujourd'hui, dans nos CEM., le travail de groupe est stimulé par la pédagogie du projet. Celle-ci est une nouvelle démarche polarisée sur l'apprenant (ses besoins, ses motivations,...etc.), et surtout sur sa socialisation. C'est pourquoi " *une nouvelle organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une grande communication entre enseignant et élèves, ainsi qu'un meilleur suivi des élèves en difficultés.* »¹.

Au cours de ce premier moment de notre réalisation pratique des tâches d'apprentissage à savoir la planification qui a duré une heure, nous avons tenté de préparer notre échantillon à mieux s'organiser en groupe. Puisque les apprenants sont habitués à travailler en équipe depuis les années précédentes, ils ont adhéré vivement à cette démarche.

Et puis, pour tenter d'avoir de meilleurs résultats, nous avons essayé de tenir compte dans la constitution des groupes de certains principes de l'apprentissage coopératif. Cette stratégie a été mise en évidence par l'un des tenants de la coopération Philip C. Abram 1996 ² à savoir le regroupement, la taille la répartition hétérogène des

¹ Ministère de l'éducation nationale, *Documents d'accompagnement des programmes de la deuxième année, décembre, 2003, p.27.*

² Abhram, Philip C. et al. *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*, Les éditions de la Chenelière, Montréal, 1996, p.1-

groupes, la responsabilisation de tout un chacun, la participation active et collaborative des membres afin d'atteindre le même objectif. Celui-ci consiste en la mise en œuvre des activités de compréhension écrite et de révision en vue d'une amélioration de l'écriture des récits.

Nous rappelons que les apprenants choisis sont au nombre de douze (12). Ils sont répartis en quatre groupes divers dont chacun est composé de trois membres du même sexe pour des raisons socioculturelles (les parents refusent la mixité des filles et des garçons). C'est ainsi que nous avons obtenu les groupes de travail suivants:

Groupe n° 1 est constitué de Marwa, Basma, et Atra.

Groupe n° 2 est formé d'Aymen, Mounir et Radhouane.

Groupe n° 3 est composé d' Ikram, Yosra et Affaf.

Groupe n° 4 est formé d'Aymen, Mouloud et Walid.

Nous notons qu'une nouvelle organisation de la classe où nous allons faire notre expérimentation est opérée. En effet, les tables sont disposées sans encombre sous forme d'un "u" afin de permettre aux apprenants de sortir du carcan ordinaire de tous les jours. Les membres du groupe sont rassemblés autour d'un même pupitre. Chaque groupe est distancié des autres équipes afin de pouvoir interagir et travailler à l'aise et sans embarras.

Après le nouveau réaménagement de la salle de classe, nous avons entamé la négociation. C'est un moment dans lequel nous avons incité les apprenants à l'entraide pour la réalisation des différentes tâches. Nous leur avons explicité encore une fois l'objectif de travail que nous nous sommes fixés. Nous avons mis à leur disposition une multitude de récits afin qu'ils puissent choisir ceux qui peuvent les intéresser et susciter leur motivation et attention. Les apprenants ont pu sélectionner plusieurs types de récits merveilleux, réalistes, ...etc. Et nous avons respecté leur choix tout en considérant leurs besoins et centres d'intérêts. Ce qui pourrait les encourager à travailler.

A noter que les récits présentés aux apprenants sont sélectionnés de plusieurs ouvrages scolaires et extrascolaires. Nous avons préservé l'originalité (l'image, source,...) des supports écrits photocopiés. Ce faisant, le choix de notre échantillon s'est fixé sur les récits suivants: Le pêcheur et sa femme (conte arabe), Djeha au

mariage (conte arabe), le crocodile et le chien, la fée (Charles Perrault), Sophie en danger (la comtesse de Ségur), Poil de Carottes (Jules Renard) , un petit phénomène (Marcelle Pagnol), la cigale et la fourmi (fable de Jean de la Fontaine), Comment le chien est –il devenu l'ami de l'homme ? (Natha Caputo).

Nous pensons que la compréhension écrite intensive des récits va aider les apprenants à intérioriser plus ou moins des formes de textes et des connaissances (textuelles référentielles,...etc.). Celles-ci vont être réinvesties en production écrite.

2-Mise en œuvre des activités de compréhension écrite.

C'est le deuxième moment de notre phase pratique. Le temps consacré aux activités de compréhension écrite entreprises avec notre groupe de travail est neuf heures pour neuf récits. Nous précisons ci-dessous la tâche, les stratégies, les objectifs d'apprentissage qui sont les mêmes. Seulement, les documents écrits varient.

Tâche d'apprentissage : compréhension écrite.

Stratégies d'apprentissage :

-Cognitives : Repérage d'indices, inférence –mémorisation.

- La traduction et la comparaison avec la langue 1.

-Métacognitives: Anticipation, vérification du sens.

-Recherche dans les dictionnaires.

-Socio affectives: Coopération avec les pairs.

-La question des émotions et la réduction des anxiétés.

Objectifs d'apprentissage :

-Reconnaître et dégager la structure narrative du récit.

-Repérer le cadre spatio-temporel de l'histoire.

-Identifier le héros, les personnages et leurs caractères.

-Trouver l'élément modificateur.

-Repérer la suite des actions.

-identifier les temps verbaux du récit (l'imparfait et le passé simple ou le présent de narration.

- Trouver la formule finale et la fin des récits.

-Accéder au sens des textes lus.

Les objectifs d'apprentissage de la compréhension écrite portent, le plus souvent, sur les éléments pertinents du récit. Nous les avons répertoriés comme suit :

- a- Le schéma narratif.
- b- L'insertion d'un personnage principal.
- c-La caractérisation du personnage.
- d-Le cadre spatio -temporel de l'histoire.
- e- L'élément perturbateur.
- f- L'ordre chronologique des évènements du récit
- g- Les temps verbaux (imparfait / passé simple ou présent de narration).
- h- Le troisième moment du récit (la fin de l'histoire).

2-2-Les étapes de la tâche de la compréhension écrite.

a -Observation et perception de l'image du texte.

Au cours de cette première étape de la compréhension écrite à savoir l'observation et la perception de l'image du texte (le titre, l'illustration, la source,...), nous avons essayé d'amener les apprenants à repérer ces éléments afin de les accoutumer avec la physionomie* du récit. Cela peut les nourrir de renseignements utiles leur permettant d'identifier le type de texte.

Nous avons encouragé les apprenants à réagir surtout par rapport à l'illustration et à s'interroger sur le titre, la source,...etc. en vue de les inviter à anticiper sur le contenu et le sens des textes. En effet, nous avons demandé à chaque groupe d'apprenants d'énoncer des hypothèses de sens. Ces dernières sont ni confirmées ni infirmées. Par exemple, à propos des récits " Sophie en danger», «le pêcheur et sa femme ", les apprenants ont pu dire qu'il s'agit du premier "des loups, une petite fille dans la forêt", "les loups mangent la fille ", les chiens mangent la fille " ..., du second, il est question "d'un homme qui a pêché un poisson pour le manger ", un pauvre pêcheur qui attrape un petit poisson volant "...etc.

Nous faisons remarquer que généralement les apprenants n'ont pas manqué d'idées. Mais, ils trouvent du mal à les exprimer clairement en langue cible. Le vocabulaire leur fait défaut. Toutefois, nous les avons encouragés à prendre l'habitude

* Ce terme est de Sophie Moirand dans " *Situation d'écrits* "

pour formuler et reformuler leurs hypothèses en français langue étrangère. Nous avons tenu compte de la communicabilité * de leurs idées. En tout, cette étape peut permettre aux apprenants de s'imprégner des textes, de pénétrer d'une manière graduelle dans la compréhension des récits proposés.

b- Compréhension interactive.*

La compréhension interactive est menée avec notre échantillon. Elle consiste en une lecture guidée par des consignes et dirigée vers certains aspects pertinents du récit (la structure narrative, les articulateurs logiques organisant les actions,...etc.). Cette étape va permettre aux apprenants d'entrer dans les textes et en appréhender peu à peu le sens.

Les textes sont accompagnés de questions visant plusieurs objectifs. Les questions posées sont du genre " *Qui est le personnage principal du récit ?/ Qui sont les personnages secondaires / Où sont-ils ? / /? Quel événement a précédé l'autre ? / /Qui est ce qui passe / Quel est l'ordre des événements ?/, etc.*"¹

En outre, pour éviter une certaine lassitude et désintérêt chez les apprenants, nous leur avons proposé une batterie d'exercices variée, des grilles de lecture, des questions à choix multiples, des exercices de remises en ordre des phrases, de classement,...etc.

Lors de l'exécution de cette étape, nous avons incité les membres de chaque groupe à y participer activement. Les quatre équipes ont accompli leurs activités. Ils lisent, relisent et s'interrogent sur les textes. Et de temps à autre, ils consultent leurs dictionnaires pour l'explication de certains mots difficiles. Ces multiples va- et-vient peuvent permettre d'appivoiser les textes présentés et d'accéder à leur sens.

Après ces moments de recherche et d'investigation dans les textes, les groupes sont invités à interagir avec leurs pairs, vérifier leurs hypothèses et confronter leurs réponses. Nous avons tenu à solliciter tous les groupes ainsi que les membres surtout les plus timides à intervenir et répondre aux différentes questions de compréhension. Cette interaction mutuelle favorise le développement des stratégies de repérage d'indices (textuels, graphiques, lexicaux,...), et d'inférence du sens des textes.

* Ce terme emprunté à Sophie Moirand dans «*grammaire et dialogue de textes*»

* Expression de Janine Courtillon, dans "élaborer un cours de FLE.", p.58.

¹ Robert, J-P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.*, Editions Ophrys, Paris, 2008, p41.

A noter que lorsque l'occasion s'est présentée, nous avons effleuré quelques faits de langue d'ordre syntaxique, lexical,... au hasard de leur surgissement dans les textes en vue d'une mémorisation et d'une réutilisation ultérieure (en production écrite).

c- Enfin, c'est **la lecture personnelle** du récit qui consiste à dégager la morale dans chaque récit. Cette étape a trouvé des échos considérables auprès des apprenants. Ce qui nous a vraiment étonnés. Pour le récit " le pêcheur et sa femme ", les groupes ont pu extraire chacun une morale comme "la sobriété est un trésor éternel», «la convoitise est un vice ", " la satisfaction est une qualité",... etc.

3-La production écrite du premier jet.

C'est le troisième moment de notre réalisation pratique. IL a pris un temps différent qui n'a pas dépassé une heure trente selon le rythme de chaque apprenant.

Nous avons demandé à chaque apprenant de rédiger un récit en exploitant les grilles de lectures et des schémas narratifs dégagés en cours de la compréhension écrite. C'est la même consigne d'écriture du pré-test : « Raconte à ton camarade une histoire tout en respectant la structure narrative : situation initiale (le début), suite d'événements (le milieu), et situation finale (la fin).

Nous précisons ci-dessous les objectifs que nous nous sommes fixés avec notre groupe de travail, ainsi les stratégies d'apprentissage que nous cherchons à mettre en exergue avec lui.

Stratégies d'apprentissage:

Cognitives pratiquer la langue

Métacognitives : la planification –la formulation.

Socio-affectives : La question des émotions et la réduction de l'anxiété.

-Les questions de clarification et de vérification.

Objectifs d'apprentissage :

-Rédiger un récit articulant les trois grands moments (situation initiale, les événements et la situation finale).

-Réinvestir les huit éléments pertinents du récit.

Grille de compréhension écrite à exploiter :

Situation initiale	Elément perturbateur	Evénements (actions)	Situation finale
Qui ?.....
Quand ?
Où?.....
Quoi?.....

Schéma d'exploitation:

Quel est le titre de l'histoire ?
Qui sont les personnages ?
Où se passe l'histoire ?
Quand se passe l'histoire ?
Quel est le début de l'histoire ?
Que se passe t-il ? (actions /évènements)
Quelle est la fin de l'histoire ?

Remarque n°:1

Avant la réalisation de la tâche de révision, nous avons effleuré avec notre échantillon quelques faits de langue, surtout, les temps verbaux. En effet, nous avons remarqué que les apprenants ont manqué de réinvestir le passé simple/ l'imparfait et le présent dans le premier jet. En outre, nous lui avons présenté des exercices d'entraînement à la ponctuation, pauvrement investie pour qu'il puisse donner une forme et une lisibilité à ses écrits.

A noter que nous visons à développer la stratégie de mémorisation chez les apprenants en vue de pouvoir apporter les corrections et les améliorations nécessaires à leurs récits.

4-Mise en pratique de la tâche de révision de la composition écrite.

Lors de ce troisième moment qui a duré une heure et quart pour certains et une heure et demi pour d'autres, nous avons remis à chaque apprenant son brouillon accompagné d'une grille de révision. Tout en s'aidant de cette grille, nous avons demandé à chacun de lire, relire son texte, d'essayer de repérer les erreurs, et les mentionner avec un stylo.

Par ailleurs, nous soulignons que notre groupe d'apprenants représente des scripteurs novices, d'abord, nous lui avons lu, expliqué l'utilisation de la grille, ensuite, dans une optique de médiation, nous avons essayé de le guider à repérer les erreurs, enfin, nous lui avons laissé l'initiative d'effectuer les corrections possibles.

Remarque n°2 :

Chaque apprenant scripteur est placé seul à une table muni de son brouillon, d'une feuille blanche, des documents (dictionnaires, guides de conjugaison, carnets de notes). Chacun a œuvré à la révision et à la réécriture de son texte.

Nous signalons en bas les objectifs que nous cherchons à atteindre avec les apprenants et aussi les stratégies d'apprentissage que nous visons à développer chez eux.

Objectifs d'apprentissage : Améliorer l'écriture des récits.

Stratégies d'apprentissage:

Cognitives : Pratiquer la langue, la recherche dans les dictionnaires et les guides de conjugaison.

Métacognitives : L'attention, l'identification du problème, la révision, l'auto-évaluation.

Socio-affectives : La question des émotions et la réduction de l'anxiété.

-Les questions de clarification et de vérification.

III-1-3-3- Le post- test. (la réécriture) :

C'est la troisième phase de notre expérimentation dans laquelle nous avons demandé aux apprenants de réécrire des récits tout en gardant la même consigne d'écriture du pré-test. Cette consigne est dispensée de la même manière que le pré-

test: « Raconte à ton camarade une histoire ayant un début (situation initiale), un milieu (actions/événements) et une fin (situation finale).

III-2- Analyse et description des productions écrites.

Les productions écrites du pré-test et du post-test recueillies auprès de notre échantillon de travail sont analysées en fonction de huit éléments. Ceux-ci nous semblent pertinents dans la production écrite du récit. Nous les considérons à la fois comme des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation des performances d'écriture des apprenants.

III-2-1- Commentaires et interprétations des performances réalisées au pré- test.

Les productions écrites du pré -test révèlent d'une manière très claire les problèmes de production écrite du récit de notre groupe de travail, notamment, au niveau de l'appropriation des éléments pertinents. Nous les citons ci- dessous.

a- le schéma narratif.

Les rédactions des apprenants manquent de « *ce type particulier d'organisation* »¹ et « *de cette forme particulière de cette mise en texte* »² propre au récit. Les productions écrites du pré-test montrent nettement les faibles performances de notre groupe de travail quant à la mise en oeuvre du schéma narratif.

En effet, les apprenants trouvent du mal à tisser une trame narrative simple, et à rédiger un petit récit ayant un commencement, un milieu, et une fin. Au nombre de douze productions écrites, nous comptons une seule incluant la structure narrative. En outre, il y a deux productions (n° 4, p.145 et n° 2 p.143) qui sont de type descriptif, une autre (n° 9, p.150) de type explicatif, et deux autres écrits (n° 5, p.146 et 10 p.151) représentent des textes indéchiffrables.

b-L'insertion du personnage principal.

Il nous semble que c'est la performance la plus maîtrisée par les apprenants, car ces derniers n'ont pas rencontré de problèmes pour insérer un et même deux

¹ Adam J-P. et Revaz F., *L'analyse des récits*, Editions du Seuil, Paris, 1996, p.13.

² Ibid.

personnages principaux dans leurs récits. Mais, le plus souvent, ils n'ont pas réussi à mettre en valeur le héros par rapport aux autres actants de l'intrigue. Cependant, nous comptons neuf (07) productions (voir annexe) marquant cet élément pertinent de ce type de texte.

c-La caractérisation du personnage.

Parmi les douze productions écrites, il y a seulement deux (2) productions qui insèrent un élément caractérisant le personnage du récit. Ce qui explique un manque au niveau du vocabulaire chez ces apprenants. Nous pouvons dire que notre échantillon ne dispose pas d'une compétence linguistique et lexicale propre à la caractérisation (les adjectifs, etc.). Bref, les membres du groupe ignorent cet élément important dans le récit.

d-Le cadre spatio -temporel de l'histoire.

Une seule production écrite parmi douze dans laquelle est indiquée l'élément spatio – temporel de l'histoire. En effet l'apprenante a pu ouvrir son récit en se servant de la formule familière exprimant le temps « Il était une fois ». En outre, elle a précisé le lieu où se déroule l'histoire. Cette expression a été transcrite de la façon suivante « dans un petit cabane».

e- L'élément perturbateur.

Il y a une seule (01) production écrite qui incorpore l'élément perturbateur. Notre échantillon ne possède pas les connaissances requises qui peuvent lui permettre l'insertion de cette composante essentielle du récit ,et qui est liée à l'inclusion d'une force perturbatrice. Nous pouvons dire que c'est la performance la moins appropriée de notre échantillon.

f- L'ordre chronologique des évènements du récit.

« Où il n'y a pas de succession, chronologique des évènements, il n'y a pas de récit. ». ¹

Aucune production écrite ne représente les actions selon un ordre chronologique. L'enchaînement logique des actions permet au lecteur de suivre le fil conducteur de la trame narrative et la progression des évènements de l'histoire.

g- Les temps verbaux (imparfait / passé simple ou présent de narration).

Tous les apprenants de notre groupe ne maîtrisent pas les temps verbaux du récit. L'imparfait / le passé simple ou le présent de narration sont rarement utilisés par eux. La plupart des apprenants ont raconté leurs histoires en confondant l'infinitif et quelques fois le présent. Toutefois, trois d'entre eux ont tenté d'intégrer l'imparfait dans la situation initiale et moins encore dans la formule « il était une fois ». Tout cela est un indice révélateur du niveau de performance très insuffisant de notre groupe par rapport à cet élément aussi important dans la mise en œuvre du récit.

h- Le troisième moment du récit (la fin de l'histoire).

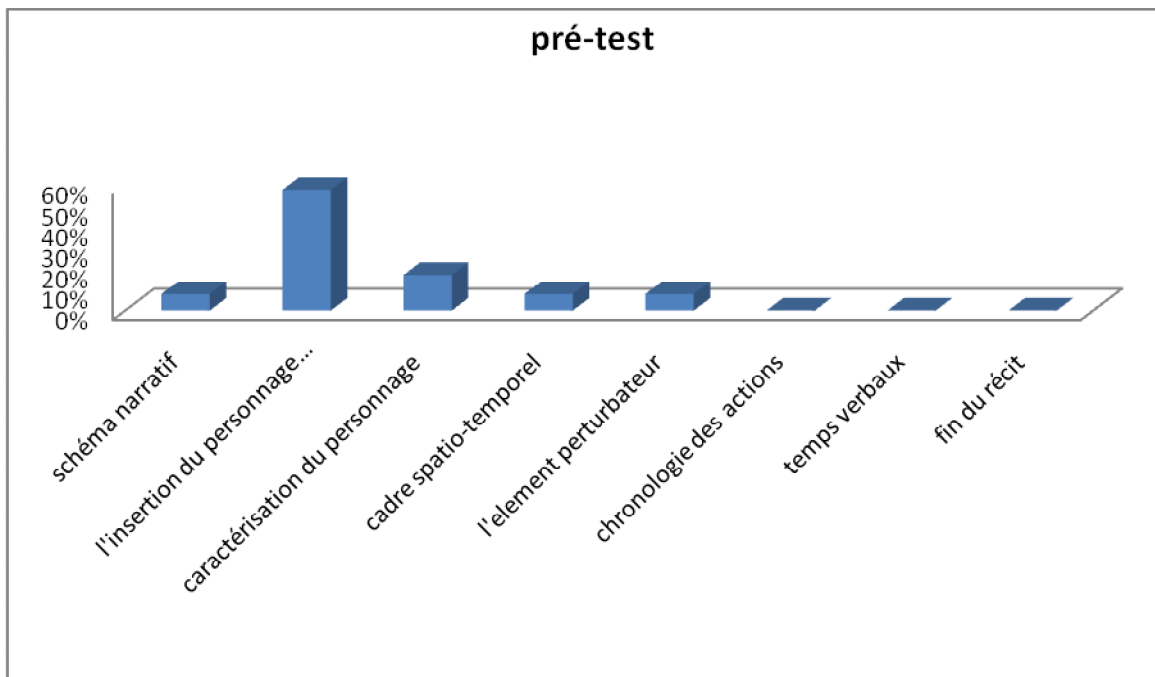
Un seul apprenant a pu clôturer son récit par une formule finale « à la fin », sans lui donner une fin. Alors que les autres apprenants ignorent complètement l'emploi de cet outil. C'est aussi un élément moins approprié par notre groupe de travail.

Tableau1: Critères d'évaluation des récits des apprenants et taux des performances des apprenants du pré-test.

A	b	C	d	E	G	h	i
Schéma narratif	L'insertion du personnage principal	Caractérisation Du personnage	Cadre spatio-temporel	L'élément perturbateur	Chronologie des actions	Temps verbaux	Fin du récit
%.08	%. 58	%.17	%.08	%.08	%.00	%.00	%.00

¹ Bremond cité par Adam J-P., *les textes : types et prototypes*, 2^{ème} éditions Armand Collin, Paris, 2008.p.46.

Tableau 1 : Histogramme représentatif du taux des performances des apprenants du pré-test.



Interprétations des tableaux 1et 2.

De prime abord, la représentation graphique du pré-test effectué, auprès de notre échantillon montre d'une manière très claire les faibles performances des apprenants en matière de l'écriture du récit.

Nous remarquons que la plupart des apprenants rencontrent des problèmes dans la mise en œuvre du récit. En effet, ils n'ont pas soit, de représentations (textuelles, lexicales,...) appropriées au récit soit, ils possèdent des connaissances, mais ils ne savent pas les réutiliser d'une manière fonctionnelle et significative dans leurs rédactions.

Ces apprenants représentent un taux de performance déficient concernant principalement les ingrédients de base importants voire nécessaires à la construction du récit. Ce taux se traduit par les résultats que nous expliquons et nous présentons de la performance moyenne au plus défailante.

Tout d'abord, le taux de performance des apprenants quant à l'insertion du personnage est de 58 %, ensuite se succède la caractérisation du personnage à un pourcentage de 17 %, puis se classent à la fois le schéma narratif, le cadre spatio-temporel et l'élément perturbateur à un taux de performance également très insuffisant de 08 % . Enfin ,viennent conjointement le déroulement chronologique des évènements, les temps verbaux et la fin du récit à un taux de 00 % .Ce sont les trois performances qui sont totalement absente chez notre échantillon et non appropriées par ce dernier .

Cependant, toutes ces données révèlent des performances insuffisamment acquises par notre groupe de travail au niveau de la production écrite du récit. Pour cette raison, nous avons pensé à soumettre notre échantillon à deux tests.

D'abord, nous lui présentons des activités de compréhension écrite de plusieurs récits. Celles-ci lui favorisent l'intégration de connaissances appropriées. Dans cette perspective, nous tendons à alléger la persistance des difficultés d'écriture du récit en mettant l'accent sur l'appropriation d'éléments pertinents. Ensuite, nous l'exposons à la pratique de la stratégie de révision. Celle-ci pourra conduire à une amélioration plus ou moins efficiente de la production écrite. Enfin, nous lui demandons la réécriture des textes.

III-2-2 Coup d'œil sur les productions écrites du 1^{er} jet :

Nous constatons que les productions écrites du premier jet présentent généralement des histoires simples et linéaires. Celles-ci sont tissées dans une langue en voie de restructuration. Cette langue se caractérise par un vocabulaire courant, et quelques fois de mots intériorisés au cours de l'activité de compréhension écrite, des phrases courtes, des phrases calquées sur l'arabe, Bref, tous ces aspects montrent que notre groupe d'apprenants comporte des scripteurs novices. Ceux-ci n'ont pas assez d'expérience scripturale.

II-2-3-Vue d'ensemble sur les productions écrites révisées et les grilles de révision.

En ce qui concerne les productions écrites révisées, beaucoup d'apprenants ont réutilisé leurs connaissances surtout linguistiques. Et, ils sont arrivés plus ou moins à

apporter des corrections à leurs récits. En effet, leur révision a porté essentiellement sur les temps verbaux, la caractérisation du personnage principal, etc., en somme, sur certains éléments pertinents du récit, sur lesquels nous avons insisté au cours de la compréhension écrite (test 1) et de la révision (test n° 2).

Pour ce qui est des grilles de révision, nous avons tenté de confronter les propos des apprenants et le travail de révision réalisé concrètement par eux. Notre objectif est de savoir si la grille de révision était bien exploitée par les apprenants, et aussi si leurs paroles sont conformes à ce qui est fait en matière de révision du récit.

A ce sujet, nous avons tenté de faire une analyse des grilles des apprenants que nous présentons ci –dessous.

Production écrite n° :1

Mise en relation de la production écrite du 1^{er} jet avec la grille de révision

- 1-L'apprenant a respecté le plan de son récit. IL a répondu par oui.
- 2-II a introduit le personnage principal, le lieu, le temps dans la situation initiale.
- 3-IL a inséré les adjectifs « fort, joli » pour caractériser le personnage principal.
- 4-IL a commencé la suite d'événements de son récit par un articulatoire et il l'a cité « un jour ».
- 5-II a introduit un élément perturbateur à son conte et il l'a écrit. « Le dragon attaqua le château et les maisons ».
- 6-II a employé des articulatoires pour relier les actions de son histoire.IL les a mentionnés : « heureusement, alors, mais ».
- 7-IL a ordonné les actions de son récit et il a répondu par oui.
- 8-IL a rédigé une fin à son récit.
- 9-II a clôturé son récit par une formule finale qui l'a signalée : « finalement ».
- 10-On trouve une fin et l'équilibre est établi dans le conte de l'apprenant mais il a dit qu'il ne l'a pas fait.
- 11-IL dit avoir employé les verbes au temps convenable, alors qu'il a utilisé, le présent et l'imparfait de l'indicatif.
- 12-II donne un titre au récit exprimant l'idée générale de son texte.

Production écrite n° :2**Mise en relation de la production écrite du 1^{er} jet avec la grille de révision**

1-L'apprenante répond avoir structuré son récit en trois moments, par contre la forme typographique avec laquelle a présenté son texte ne les rend pas évidents au lecteur.

2-Elle n'a pas inclus le héros et ce qu'il fait au début de son récit. Mais, elle a donné une réponse affirmative.

3-Elle énonce avoir déterminé son héros, et elle précise le qualifiant « courroucé ».

4-Elle affirme avoir commencé le 2^{ème} moment de son récit par un articulateur : « Un soir ».Ce qui est vrai.

5-Elle a introduit un élément perturbateur à son récit et elle l'a précisé.

6-Elle déclare avoir employé les connecteurs « mais, enfin » pour enchaîner les actions de son histoire.

7-Elle affirme avoir ordonné des actions de son récit, mais elle a du mal à travailler ses phrases sur le plan syntaxique.

8- Elle affirme avoir donné une fin à son récit.

9-Elle finit son récit par une formule finale « enfin ».Ce qui est exact.

10-Elle a donné une fin à son récit.

11-Elle annonce avoir utilisé les verbes au temps convenable dans toutes les parties de son récit. Cependant, elle a uniquement employé l'imparfait dans la situation initiale. Dans les situations intermédiaire et finale, les verbes sont rédigés à l'infinitif.

12-L'apprenante a opté pour un titre exprimant relativement le contenu de son histoire.

Production écrite n° 3**Mise en relation de la production écrite du 1^{er} jet avec la grille de révision.**

- 1-L'apprenant a articulé son récit en trois moments.
- 2-Il a inséré le héros et il a rajouté le cadre spatio- temporel dans la situation initiale.
- 3-IL s'est rendu compte de ne pas avoir caractérisé son héros, et il ajouté les deux qualifiants « fort et intelligent ».
- 4-IL a débuté la 2^{ème} phase de son récit merveilleux par un articulateur qu'il a transcrit « Mais un jour ».
- 5-Il a émaillé son conte d'un élément perturbateur, mais il ne l'a pas indiqué dans sa grille.
- 6-Il a employé deux articulateurs » mais, enfin « pour enchaîner les actions de son histoire, alors qu'il a déclaré avoir utilisé «d'abord et ensuite »
- 7-IL a respecté l'ordre chronologique des actions et il répond par oui.
- 8-IL a attribué une fin à son histoire.
- 9-Il a terminé son récit par une formule finale « enfin ».Sa réponse est affirmative.
- 10-Il a attribué une fin à son conte où l'équilibre est rétabli.
- 11-IL déclare avoir employé les verbes au temps qui convient dans les trois moments de son conte .Par contre, il a utilisé seulement l'imparfait dans la situation initiale. Or, il a écrit les autres verbes à l'infinitif. L'apprenant manque d'une compétence linguistique.
- 12-Il a donné un titre à son récit merveilleux.

Production écrite n° :4**Mise en relation de la production écrite du 1^{er} jet avec la grille de révision.**

- 1-L'apprenante a construit son récit en trois parties essentielles.
- 2-Elle dit avoir répondu aux quatre questions correspondant à la situation initiale, alors que celle relative à « fait quoi ? » manque.
- 3-Elle émet avoir caractérisé son héros par les adjectifs : petit orphelin, pauvre, mais elle n'a pas indiqué la relative « qui s'appelait Karim ».
- 4-Elle déclare avoir débuté la 2^{ème} phase de son récit par un l'articulateur « Un jour ».
- 5-Elle affirme avoir suivi l'articulateur d'un élément modificateur, alors qu'elle n'a pas su identifier cette force perturbatrice.
- 6-Elle confirme avoir utilisé des mots pour relier les actions de son récit, mais elle ne l'a pas totalement fait.
- 7-Elle dit avoir enchaîné les événements de son récit, mais en réalité la succession reste à revoir.
- 8-Elle énonce avoir clôturé son récit .Ce qui est exact.
- 9-Elle a achevé son récit par la formule finale « finalement ».
- 10-Elle a donné une fin à son histoire.
- 11-Elle a annoncé avoir utilisé les verbes au temps convenable dans les trois moments du récit, tandis qu'elle a confondu l'emploi de l'imparfait et du passé simple.
- 12-Elle a donné un titre à son récit, mais qui n'est pas aussi significatif au texte.

Production écrite n° :5**Mise en relation de la production écrite du 1^{er} jet avec la grille de révision.**

- 1-Il a planifié son récit en trois parties principales.
- 2-Il a répondu à la grille propre à la situation initiale.
- 3-Il pense ne pas avoir qualifié son héros, alors qu'il l'a fait.
- 4-IL dit avoir commencé le 2^{ème} moment de son récit par « Un jour ».
- 4-Il a utilisé l'articulateur « un jour ».
- 5-IL a inséré une force perturbatrice « un lapin mange toutes les carottes.».
- 6-Il s'est servi des connecteurs pour enchaîner les actions de son récit « alors, enfin. ».
- 7-Les actions de son récit sont relatées selon une certaine chronologie. Il est appuyée sur la stratégie de calque.
- 8-Il a clôturé son récit.
- 9-IL a employé le mot « enfin ».
- 10- L'ordre est retrouvé dans la situation finale.
- 11-Il a employé le présent de narration pour conter son histoire.
- 12-IL a choisi un titre porteur de sens à son texte.

Production écrite n° 6**Mise en relation de la production écrite du 1^{er} jet avec la grille de révision.**

- 1-L'apprenant dit avoir respecté le plan de son texte (les trois moments du récit).
- 2-Il dit avoir répondu à la grille correspondant à la phase initiale.
- 3-IL a employé le mot « petit » pour spécifier son héros.
- 4-L'apprenant ne s'est pas rendu compte d'avoir commencé le 2^{ème} moment par un « jour ». En effet, il a indiqué l'indicateur de lieu de la situation initiale « il y a longtemps ».
- 5-IL a inséré un élément modificateur, mais il a manqué de le déterminer.
- 6-IL n'a pas employé des articulateurs.
- 7-Il a restructuré les actions de son récit en arabe .En général, il a plus ou moins respecté la suite d'événements.
- 8-IL a conclu à son récit.
- 9-Il a clôturé son récit par la formule « depuis ce jour »
- 10-L'ordre est plus ou moins rétabli dans la situation finale.
- 11-Il a employé le présent de narration.
- 12-IL a attribué un titre exprimant l'idée générale de son texte.

Production écrite n° :7**Mise en relation de la production écrite du 1^{er} jet avec la grille de révision.**

- 1-L'apprenant a structuré son récit en trois phases principales (début, milieu et une fin).
- 2-Il a employé tous les éléments de la situation initiale (lieu, temps, héros, ...)
- 3-IL a qualifié son héros par le mot « petit ».
- 4-IL a employé un articulatoire mais il a manqué de le souligner.
- 5-IL a émaillé son récit par un élément modificateur qu'il n'a pas mentionné.
- 6-IL ne s'est pas rendu compte de l'usage des articulatoires « soudain, enfin ».
- 7-Il a copié les actions de son histoire de la langue arabe. Mais dans l'ensemble, il a respecté leur chronologie.
- 8-Il a achevé son récit.
- 9-Il a terminé son récit en employant le mot « enfin ».
- 10-L'ordre est plus ou moins rétabli dans la situation finale.
- 11-IL répond avoir raconté son histoire au temps convenable. Mais, on remarque que la situation initiale est rédigée à l'imparfait de l'indicatif, la suite d'événements, la fin du récit écrits à l'infinitif .Dans certains cas, l'apprenant a tenté d'employer le passé simple.
- 12- IL rajoute un titre porteur de sens à son récit.

Production écrite n° :8**Mise en relation de la production écrite du 1^{er} jet avec la grille de révision.**

- 1-L'apprenante a organisé son récit en trois grands moments.
- 2-Elle a répondu à la grille ayant trait à la situation initiale.
- 3-Elle dit avoir caractérisé son héros, alors que cet élément manque.
- 4-Elle a employé l'articulateur « Un soir » précédant l'élément modificateur.
- 5-Elle a introduit un élément modificateur qu'elle mentionne « l'homme dormait, les voleurs tentèrent de voler sa voiture. ».
- 6-Elle est consciente de l'emploi des articulateurs « alors, mais » servant à enchaîner les actions.
- 7-Elle a ordonné chronologiquement les actions de son récit.
- 8-Elle a donné une fin à son récit.
- 9-Elle a clôturé son récit par « enfin ».
- 10-Elle a rétabli l'ordre à la fin de l'histoire.
- 11-Elle a employé l'imparfait et le passé simple dans son récit.
- 12-Elle a opté pour un autre titre, qui véhicule l'idée générale du texte.

Production écrite n° :9**Mise en relation de la production écrite du 1^{er} jet avec la grille de révision.**

- 1-L'apprenante a conçu son récit en trois moments.
- 2-Elle n'a pas répondu à la grille concernant la situation initiale. Soit elle a oublié de le faire soit elle n'a pas saisi le contenu de cette grille.
- 3-IL a pris conscience d'avoir inséré un adjectif pour déterminer son héros. Elle a employé le mot « petit » qui connaît un usage fréquent chez les apprenants.
- 4-Elle a répondu avoir employé un articulatoire, mais elle ne l'a pas transcrit sur la grille.
- 5-Elle a animé son conte par un élément modificateur, mais elle ne l'a pas écrit.
- 6-Elle a utilisé les mots « un jour, soudain » pour enchaîner les actions de son récit.
- 7-Par analogie avec la langue arabe, elle a conté les événements de son récit réaliste.
- 8-Elle a clôturé son récit par une fin.
- 9-Elle a fini son récit par la formule finale « à la fin ».
- 10-L'apprenante a pu instaurer l'équilibre à la fin de son récit.
- 11-L'apprenante confirme avoir employé les verbes au temps approprié. Elle a investi le présent de narration. Elle n'a pas pu faire les corrections nécessaires.
- 12-Elle a donné un titre à son texte, mais qui n'exprime pas le sens global de son récit. Le vocabulaire lui fait défaut.

Production écrite n° :10**Mise en relation de la production écrite du 1^{er} jet avec la grille de révision.**

- 1-L'apprenant a donné plus ou moins une structure à son récit.
- 2-IL a répondu par oui en ce qui concerne la grille de la situation initiale.
- 3-Il dit avoir attribué un caractère alors que non.
- 4-IL a employé l'articulateur « alors » pour introduire la suite d'événements de son récit.
- 5-IL a inséré un élément modificateur, mais qui est calqué sur la langue arabe.
- 6-Il est conscient de l'emploi des articulateurs « alors, ensuite, enfin » utilisés pour relier les actions les unes aux autres.
- 7-Il dit avoir organisé les actions de son histoire, alors que ce n'est pas le cas, .Il ya beaucoup d'interférence.
- 8-IL a achevé son récit.
- 9-IL a clôturé son récit par « depuis », mais il ne l'a pas exprimé.
- 10-Il a rétabli l'ordre à la fin de son récit
- 11-IL a employé l'imparfait et le passé simple dans son récit. Il a fait appel aux documents de conjugaison, néanmoins il a buté sur certaines corrections.
- 12-IL a donné un titre à son texte.

Production écrite n° :11**Mise en relation de la production écrite du 1^{er} jet avec la grille de révision.**

- L'apprenante a employé la structure du récit, par contre sa réponse est négative.
- 2-Elle a exploité les éléments relevant de la situation initiale.
- 3-Elle déclare avoir caractérisé son héros en utilisant le qualifiant «orpheline ».
- 4- Elle a employé l'articulateur « un jour » pour introduire le 2^{ème} moment du récit.
- 5- Elle déclare avoir commencé la situation intermédiaire de son récit par une force perturbatrice.
- 6-Elle a employé les mots « d'abord, puis enfin » pour faire succéder les actions de son récit.
- 7-Elle a suivi l'ordre chronologique des actions dans son récit.
- 8-Elle a clôturé son récit merveilleux.
- 9-Elle a employé le mot « enfin ». pour finir son conte.
- 10-L'apprenante dit avoir rétabli l'ordre dans la situation finale du conte.
- 11-Elle a remplacé l'infinitif par le passé simple pour relater les actions de son conte. Cependant, l'apprenante a plus ou moins réussi sa recherche dans les livres de conjugaison.
- 12-Elle a choisi un deuxième titre qui véhicule l'idée générale de son texte.

Production écrite n° :12**Mise en relation de la production écrite du 1^{er} jet avec la grille de révision.**

- 1-L'apprenante a respecté le schéma narratif du récit.
- 2-Elle a répondu à la grille se rapportant à la situation initiale.
- 3-Elle annonce avoir caractérisé son héros en employant l'adjectif « grand ».
- 4-Elle déclare avoir commencé la situation intermédiaire de son récit par un « jour ».
- 5-Elle a animé son conte par un élément modificateur mais elle ne l'a pas indiqué.
- 6-Elle a employé les mots « un jour, soudain, alors » qu'elle précise pour enchaîner les actions de son récit.
- 7-Elle a fait succéder les actions de son récit.
- 8-Elle a clôturé son récit.
- 9-Elle a employé le mot « enfin ». pour conclure son histoire.
- 10-L'apprenante dit avoir rétabli l'ordre dans la situation finale du récit.
- 11-Elle a employé le présent de narration pour raconter son histoire. Malgré l'utilisation des documents de conjugaison, l'apprenant a buté sur la recherche de la morphologie de quelques verbes surtout le troisième groupe.
- 12-Elle a attribué un titre à son texte, mais il ne dénote pas le sens global de son texte.

Commentaire :

Nous pouvons dire que les apprenants ont plus ou moins pu remplir leurs grilles de révision. Nous constatons qu'il y a relativement une conformité entre leurs propos et le travail de révision effectué. Ce dernier met l'accent sur les éléments pertinents du

récit. Cependant, à l'exception de deux productions écrites dépourvues de l'ordre chronologique des actions et d'une force perturbatrice dans lesquelles la révision n'a pas été vraiment réalisée.

Nous tenons à signaler que nous étions auprès des apprenants afin de les guider à faire la révision de leurs écrits. Les apprenants de notre échantillon ont pris leur temps dans la réalisation de cette activité.

Par ailleurs, nous notons que notre groupe d'apprenants n'a pas suffisamment d'expérience en matière de révision scripturale.

III-2-4- Les stratégies de révision employées par les apprenants.

Selon Claudine Fabre¹, l'apprenant scripteur fait appel à des stratégies de révision mises en œuvre mentalement par celui-ci. Elles sont traduites par des comportements au moment de la production scripturale, et auxquelles nous pouvons trouver des indices dans les brouillons des apprenants. Leur emploi varie d'une production à une autre, d'un apprenant à un autre selon l'âge et le niveau de compétence scripturale. Elles sont de plusieurs types: les additions ou les ajouts, les remplacements, les suppressions et les déplacements.

Après avoir rédigé le premier jet et touché quelques points de langue avec notre échantillon, nous avons remis aux apprenants une grille de révision inspirée de celle de Bisailon². Nous avons tenu à la lire et à l'expliquer. Puis nous leur avons demandé de réviser et répondre individuellement à toutes les questions. Ce qui leur permet de revoir leurs écrits, de s'arrêter sur les manques ainsi améliorer leurs écrits.

Nous notons que les stratégies mises en œuvre par les apprenants recensées en bas à savoir les ajouts, les remplacements, les suppressions et les permutations s'appliquent principalement sur huit traits pertinents du récit.

En fait, les tableaux ci-dessous, montrent clairement les stratégies déployées par les apprenants eux-mêmes en vue d'améliorer leurs productions écrites des récits.

Remarque n° 3:

¹ Claudine Fabre cité par Reuter Y.op.cit., 2002, p44-45.

² Bisailon 1991, cité par Cornaire C. et Raymond M-P.1999, P.121.

Nos scripteurs novices ont appliqué aussi des stratégies pour corriger des mots, la forme de leurs écrits (ponctuation, alinéas,...etc.). Mais dans notre présente recherche, nous nous sommes intéressés, essentiellement, aux stratégies portant sur les points forts caractérisant tout récit.

III-2-5- Analyse et commentaire des stratégies de révisions employées par les apprenants.

Pour mener à terme le travail de révision, nous avons incité les apprenants à l'application judicieuse des différentes stratégies de révision (suppressions, additions, remplacement, déplacements) en vue d'apporter les corrections nécessaires à leurs rédactions de récits. En outre, nous les avons encouragés à exploiter les stratégies d'apprentissage cognitives comme la recherche documentaire dans les dictionnaires et les guides de conjugaison ; métacognitives comme l'identification du problème ; socio-affectives comme les questions de clarification et de vérification, les questions de contrôle des émotions et de la réduction de l'anxiété.

Production écrite n°1: "Le prince et le dragon"

Stratégies de révision mises en œuvre par l'apprenant	
Remplacements d'éléments pertinents dans le récit.	Suppressions d'éléments non pertinents dans le récit.
/un beau jour/ par/ Il y avait une fois/ /attaquer / par / attaqu / / frappe / / frappa / / tue / / tua / / est mort/ / fut mort/ / était / / fus / /était/ / avait/ / avait / / eut / / avait/ / eut / / est malade / / fus malade / /était / /fus/	/un beau jour/

Commentaire n°1:

En mettant en œuvre la stratégie de révision, l'apprenant s'est servi de la stratégie de remplacement .En effet, il a effectué dix (10) remplacements dont neuf 09 sont réussis. Le premier l'a appliqué sur l'expression ouvrant son récit merveilleux, en remplaçant "un beau jour" par " Il y avait une fois".

Donc, nous pouvons dire qu'en révisant, l'apprenant s'est rendu compte d'avoir commencé son récit merveilleux par une formule d'ouverture. Cependant, il a fait d'autres remplacements. Ceux-ci ont affecté le temps de l'histoire (imparfait /passé simple).Aussi, il a raté le remplacement l'avant dernier, et il a employé le passé simple" fus malade " au lieu de l'imparfait "était malade" pour décrire un état.

Production écrite n°2 : vainqueur les monstres"

Stratégies de révision mises en œuvre par l'apprenant	
Ajouts d'éléments pertinents dans le récit	Remplacements d'éléments pertinents dans le récit
/Et dans cette ville, il y avait un héros fort et intelligent qui s'appelait "vainqueur les monstres"/	/il payer/ par /il paya/ /ils tentes/ / ils tentèrent/ /il pouvoir/ /il pouvut/ /écouter/ /écouta/ /sorta/ /sortit/ / lutter/ /lutta/ / tuer/ / tua/ / ils marier/ / ils maria/ / vivaient/ /viculturent/

Commentaire n° 2 :

L'apprenant a mis à exécution deux stratégies cognitives: l'ajout et le remplacement. En effet, Il s'agit de l'addition de deux points pertinents du récit à savoir l'insertion du personnage principal et sa caractérisation. Celle –ci est mise en évidence en employant deux adjectifs (fort et intelligent) et une relative dans la situation initiale du récit.

Toutefois, cet apprenant a fait appel aux stratégies de remplacement qui sont en nombre de neuf (09). Et, il a suppléé l'infinitif par le passé simple pour exprimer les événements. Ces remplacements se rapportent surtout au choix du temps (le passé simple) qui s'emploie en parallèle avec l'imparfait investi au début de l'histoire.

Nous notons que ces remplacements ayant trait aux temps verbaux sont plus ou moins réussis. Quelques fois, l'apprenant bute sur l'accord du sujet /verbe. Celui-ci est dû au manque de la compétence linguistique.

Production écrite n°3 "Un mouton furieux"

Stratégies de révision mises en œuvre par l'apprenant	
Ajouts d'éléments pertinents dans le récit	Remplacements d'éléments pertinents dans le récit
/un jeudi/	/est arrivé/ par /arrive/ /courir/ /cours/

Commentaire n:3

L'apprenante a réalisé un seul ajout dans la situation initiale qui concerne le cadre spatio-temporel de l'histoire. Il s'agit de l'indicateur de temps "un jeudi». Par contre, elle a fait deux remplacements réussis. Le passé composé, au début du récit, dans l'expression "est arrivé" est substituée par le présent de narration "arrive" et l'infinitif "courir" est remplacé par le présent "cours" dans le développement des actions.

Bref, l'apprenante a pris conscience d'avoir tissé son récit au présent de narration.

Production écrite n° 4: "Un pauvre garçon"

Stratégies de révision mises en œuvre par l'apprenant
Remplacements d'éléments pertinents dans le récit.
<p>/s'appelle/ par / s'appelait/ /rencontrait/ par / rencontra/ /nécessite/ /nécessita/ / vas/ par / alla/ / donne/ donna/ /disparaît/ /disapara/ / s'étonnait/ / s'étonna/ / ouvre/ / ouvrit/ / trouvait/ / trouva/ / revient au maison/ /retourna à la maison/ / réalisait/ / réalisa/ / vivait/ /viva // vécut/</p>

Commentaire n° 4:

Au cours de la révision d'éléments pertinents du récit, l'apprenante a utilisé surtout la stratégie de remplacement. En effet, nous remarquons qu'elle a fait douze (12) remplacements relatifs aux temps verbaux. Elle a réécrit son histoire en réinvestissant l'imparfait au début et le passé simple au milieu et à la fin de son histoire.

En fait, elle a marqué uniquement deux (02) remplacements non réussis, l'un se rattache au passé simple "nécessita" à la place de l'imparfait "nécessitait" pour exprimer une action passée non accomplie dans le temps, l'autre a trait à l'orthographe du verbe au passé simple "dispara" au lieu de "disparut".

Production écrite n° 5: "Le chef carotte et le lapin"

Stratégies de révision mises en œuvre par l'apprenant	
Ajouts d'éléments pertinents dans le récit.	Remplacements
/Intelligent /	/ mangait/ par / mange/ / poser/ par / pose/ / arrêter/ par / arrête/ / manga/ par /mange/

Commentaire n ° 5 :

Cet apprenant a eu recours à deux stratégies cognitives: l'ajout et le remplacement. En effet, il a rajouté le qualifiant "intelligent " pour spécifier le héros de son récit. Et, il a effectué quatre (4) remplacements parfaits.

Cet apprenant scripteur a réalisé avec succès les remplacements du temps du récit (le présent de narration).

Production écrite n°6: "Le petit garçon et le petit oiseau"

Stratégies de révision mises en œuvre par l'apprenant
Remplacements d'éléments pertinents dans le récit.
/ vive/ / vivé/ /vit / / sourti/ / sortit/ /sort / / trouve/ /trouvé/ / trouve/ / Ils vive/ il vit/ / ils vivent /

Commentaire n°6:

En révisant son récit, l'apprenant a utilisé quatre remplacements parfaits correspondant au temps verbaux (le présent de narration). Comme nous remarquons, après plusieurs tentatives de révision, il a remplacé les deux verbes : "vive" par "vivé" puis par "vit", et "trouve" par "/trouvé " après" trouve" aussi "vivé " par le présent de narration "vit ". Mais, pour les deux autres verbes, le changement entrepris relève seulement de l'accord du sujet/ verbe au présent de l'indicatif.

Production écrite n° 7: "le petit mouton et une hyène"

Stratégies de révision mises en œuvre par l'apprenant	
Remplacements d'éléments pertinents dans le récit.	Suppressions d'un élément non pertinent
/nettoyer/ par / nettoya/	/était /
/ quitter/ / quitta/	
/voir / /voit / /vu/	
/ courir/ / courut/	
/ courir/ / courut/	
/ s'asseoir/ /s'asseoir/ / assit/	
/ chercher/ / chercha/	
/ partir/ / partit/	
/ sourire/ / sourits/	

Commentaire n° 7:

En exploitant la grille de révision proposée, cet apprenant s'est servi de deux stratégies cognitives: la suppression et le remplacement. Il a supprimé le mot "était " qui ne lui semble pas important au début de son récit. Il a mis en pratique neuf (09) remplacements parfaits du temps (le passé simple pour les actions brèves). Mais l'orthographe n'est pas toujours correcte surtout pour les verbes du 3^{ème} groupe. Ces révisions manquées sont attribuables au niveau de compétence linguistique de l'apprenant.

Production écrite n°8 : "L'homme et sa voiture"

Stratégies de révision mises en œuvre par l'apprenant	
Suppressions d'éléments non pertinents dans le récit.	Remplacements d'un d'élément pertinent dans le récit.
/La voiture et les voleurs/	/La voiture et les voleurs / par l'homme et sa voiture / / tentent / par / tentèrent / / reveille / par / réveilla/ / appelle/ / appella/ / décide/ / décida/ / vendi/ / venda/ / sorte/ / sort /

Commentaire n°8:

Au cours de la révision, l'apprenante a mis en pratique la stratégie de suppression qui a touché l'expression "la voiture et les voleurs ". Celle-ci n'introduit pas le héros. Et, elle l'a remplacée judicieusement par "l'homme et sa voiture" qui insère ce personnage principal. En outre, elle a employé six (06) remplacements réussis correspondant au temps en particulier le passé simple pour exprimer les actions.

A noter que l'apprenante a rédigé la situation initiale à l'imparfait. Donc, elle a revu les verbes au présent et les a supplantés par le passé simple.

Production écrite n° 9 : Le chasseur et le lapin

Stratégies de révision mises en œuvre par l'apprenant	
Remplacements d'éléments pertinents dans le récit	
/ regardait/	par / regarda /
/ poursuivait /	/ poursuiva /
/ lâchait/	/ lâcha /
/ assassinait /	/ assassina /
/ trouvait /	/trouva /
/ regrettait /	/ regretta /
/ se retirait /	/ se retira /

Commentaire n° 9:

Lors de l'application de la stratégie de révision des éléments pertinents du récit, l'apprenant a employé uniquement la stratégie de remplacement, qui se rattache au temps, particulièrement, le passé simple pour annoncer les actions.

A souligner qu'il a marqué sept (07) remplacements réussis. Néanmoins, il a manqué la transcription écrite convenable du verbe " poursuivait".

Production n°10:

Stratégies de révision mises en œuvre par l'apprenant	
Ajouts d'éléments pertinents dans le récit.	Remplacements Ajouts d'éléments pertinents dans le récit.
/Petit/	/ vacives //vavo//vaivait // vit / / sorte / /sort / / voient / / sont /

Commentaire 10:

En faisant appel aux stratégies de révision, l'apprenante a usé à la fois de deux opérations: l'ajout et le remplacement. En fait, elle a inséré le déterminant "petit " pour donner un caractère physique à son personnage principal. Toutefois, elle a pratiqué trois remplacements réussis des verbes au présent de narration. Le remplacement du 1^{er} verbe "vit" a été efficace après la quatrième tentative. Cela explique des lacunes au niveau de compétence linguistique de l'apprenante.

Production n°11:La lampe magique

Stratégies de révision mises en œuvre par l'apprenant
Remplacements d'éléments pertinents dans le récit.
/vivait/ par / vit /
/soufflent/ par // souffle/
/s'écroulent/ / s'écroule/
/marchan/ par / /marche /
/remarquent/ /remarque/
/sortait / / sorte /
/ensorcelent/ / encorcele /

Commentaire 11:

Pendant la révision des éléments pertinents du récit, l'apprenante a pratiqué la stratégie de remplacement. Celle-ci intéresse le temps des verbes. Comme l'apprenante a fait son choix sur le présent de narration, elle a parfaitement changé l'imparfait "vivait" par le présent de narration « vit » dans la situation initiale. Les autres remplacements réussis concernent l'accord des verbes.

Production écrite n° 12: Le parcours d'une orpheline

Stratégies de révision mises en œuvre par l'apprenant		
Ajouts d'éléments pertinents dans le récit.	Remplacements	Suppressions
/et qui habitait dans un village lointain / / bouleversante /, /terrible / / et vécurent très heureux / /puis /	/s'échaper/ par / s'échapa / /attacher / par / attachèrent / /peser/ par / pesaient/ / rencontrer ter/ par / rencontra / / devient/ par /furent/ /se marient / par /se marièrent/	/D'abord/ /La jeune fille orpheline / / Est très gentille/

Commentaire n° 12 :

L'apprenante a pratiqué de nombreuses stratégies de révision. En effet, elle a fait quatre additions judicieuses. La première est relative au cadre spatio-temporel de l'histoire. Il s'agit de l'expression « et qui habitait dans un village lointain. ». Les autres ajouts concernent la caractérisation en insérant les mots « bouleversante », et « terrible », ainsi l'articulateur « puis » employé pour faire succéder les actions. Enfin, l'ajout de l'expression « et vécurent très heureux », qui a été incluse pour compléter la fin du récit.

Les stratégies de remplacements en nombre de sept sont plus ou moins réussies. Elles ont visé les temps verbaux, en particulier l'emploi erroné de l'infinitif changé par le passé simple pour relater les actions. Nous dénombrons aussi trois stratégies de suppressions n'ayant pas trait aux aspects pertinents du récit .

Commentaire

En mettant en pratique la stratégie de révision, les apprenants de notre groupe de travail, comme nous venons de voir ont employé les trois stratégies cognitives: les ajouts, les remplacements, les suppressions. En effet, les stratégies de remplacements occupent la première position. Elles se manifestent avec des fréquences différentes dans les douze (12) productions écrites. Ces remplacements visent généralement un ingrédient très important dans l'appropriation du récit (les temps verbaux). Certains remplacements sont réussis, d'autres ne le sont pas. Cela peut être imputé à la compétence linguistique des apprenants surtout en matière de conjugaison. Ajouter à cela, la majorité d'entre eux a du mal à mener à terme sa recherche dans les documents (dictionnaires, livres et guides de conjugaison).Ceux-ci pourront plus ou moins les aider à mieux réviser leurs écrits. C'est une chose que nous n'avons pas ignorée lors de la révision. Et nous avons essayé de guider chaque apprenant dans sa tâche.

Ensuite, viennent en deuxième position, les stratégies d'ajouts d'éléments pertinents qui marquent cinq (5) productions écrites et dont le nombre ne dépasse pas une seule addition par production écrite. Ces ajouts ont trait le plus souvent à la caractérisation, l'insertion du personnage principal et le temps. Concrètement, nous remarquons qu'il y a certains apprenants, qui sont arrivés quand même à enrichir leurs récits d'adjectifs tels " petit", "fort", "intelligente ", "terrible", "bouleversante",... etc.,

Par ailleurs, les ajouts qui portent sur les éléments pertinents du récit ne sont pas aussi fréquents que les remplacements dans les écrits des apprenants. Cela est dû à notre avis au manque de connaissances et d'expérience chez nos scripteurs.

Puis, en troisième position, se classent les stratégies de suppressions d'éléments pertinents. Celles-ci se rapportent exclusivement à deux (02) écrits. La première suppression est judicieuse. Elle est appliquée à l'articulateur qui a introduit l'élément modificateur employé dans la suite d'évènements du récit. A son tour, cette suppression a supposé un remplacement convenable d'une formule d'ouverture.

En somme, les différentes stratégies de révision réalisées par notre groupe de travail, qui incorpore des scripteurs novices, qui ont touché surtout un élément d'une

grande importance dans l'appropriation du récit entre autres les temps verbaux (l'imparfait / le passé simple et le présent de narration).

A souligner que ce rudiment de récit n'a pas été réinvesti au pré-test en raison des difficultés multiples des apprenants en matière d'écriture du récit.

Tableau:2:Voici un tableau représentatif de la fréquence des stratégies de révisions touchant les éléments pertinents du récit.

Stratégies révisionnelles	Productions écrites
Soixante- size (76) remplacements	Douze (12) productions écrites.
Dix (10) additions (ajouts)	Six (06) productions écrites.
Six (06) suppressions	Trois (03) productions écrites.
Zéro (0) déplacements	Aucune (0) production écrite.

III-2-6-Commentaires et interprétations des performances réalisées lors du post-test.

Les productions écrites du post-test révèlent nettement une amélioration de la production écrite du récit que nous analysons en fonction de huit critères d'évaluation. Indispensables à ce type de texte. Ceux-ci sont pris en considération au pré-test. Nous les présentons comme suit :

a- Le schéma narratif.

En ce qui concerne le schéma narratif, les productions écrites post –test indiquent des performances plus ou moins acceptables par rapport à celles réalisées au pré-test. En effet, les apprenants sont arrivés à structurer leurs récits en trois moments. Ils ont pu rédiger d'une manière générale des récits compréhensibles. L'intégration de la structure narrative est réalisée dans dix productions écrites avec un taux de 83 %.

A noter qu'au pré-test, les deux apprenantes ayant rédigé les productions écrites n° 5 et n° 6 dont les textes sont respectivement descriptif et informatif ont pu écrire des récits structurés en trois phases. Aussi, l'apprenant dont le texte est hors discours, (la production n° 6) est parvenu à écrire le récit " le chef de carotte et le lapin " qui s'organise en trois situations. De plus, l'apprenante ayant produit l'écrit n° 3, qui

traduit une histoire mémorisée d'une façon erronée est arrivée à produire un récit réaliste court et passionnant. Un autre apprenant ayant rédigé un texte inintelligible (production écrite n° 5), a réussi à produire un récit cohérent.

b-L'insertion d'un personnage principal.

Les performances des apprenants de notre échantillon relatives à l'insertion du personnage principal sont satisfaisantes à 100 %, car tous les apprenants sans exception ont alimenté leurs récits d'un héros.

A signaler que tous les apprenants ont opté pour deux personnages qui sont soit, humains soit, animaliers.

c-La caractérisation du personnage.

La performance de pouvoir caractériser un personnage est clairement maîtrisée par notre échantillon à un pourcentage de 83%. En effet, parmi les douze rédactions, dix d'entre elles incluent cet élément du récit. Alors que les deux qui restent sont dépourvues de cet élément.

d-Le cadre spatio-temporel de l'histoire.

Nous remarquons que la majorité des apprenants ont doté leurs récits d'un cadre spatio-temporel. En effet, nous comptons dix (10) productions écrites sur douze parsemées d'expressions de temps telles que "il y avait une fois", "il y a longtemps", "il était une fois", et d'expressions indiquant l'espace telles " dans une maison», dans la forêt ", " dans un château", dans le village", "dans une petite cabane " , " dans la forêt noire ". En fait, cette performance est réussie par la quasi-majorité des apprenants de notre groupe.

e- L'élément perturbateur.

Dix apprenants ont émaillé leurs récits d'un élément perturbateur. Ce qui explique que notre groupe de travail a appréhendé l'importance de cette composante indispensable à la production écrite du récit.

En observant les écrits des apprenants, nous avons constaté une diversité dans l'utilisation des articulateurs introduisant la force perturbatrice tels "un soir, " un jour ", " alors ", " mais un jour ". La maîtrise de cette performance est à 83 %.

f- L'ordre chronologique des événements du récit .

Neuf apprenants ont réussi à raconter des actions logiquement et chronologiquement enchaînées. En effet, nous comptons un taux de réussite de performance de 75 %. Mais, deux apprenants ayant écrit "le chasseur et le lapin", " Le petit mouton et une hyène", ont manqué la suite des actions dans leurs récits. Et la lecture de ces derniers semble être ardue et pose un problème de compréhension chez le lecteur.

g- Les temps verbaux (l'imparfait et le passé simple ou le présent de narration).

Les apprenants ont montré une maîtrise considérable quant à l'emploi des temps verbaux (imparfait / passé simple ou présent de narration). Le taux de réussite de cette performance est à 83 %. Nous pouvons dire que notre échantillon a intériorisé et a réutilisé d'une manière plus ou moins réussie ses connaissances linguistiques surtout celles en conjugaison.

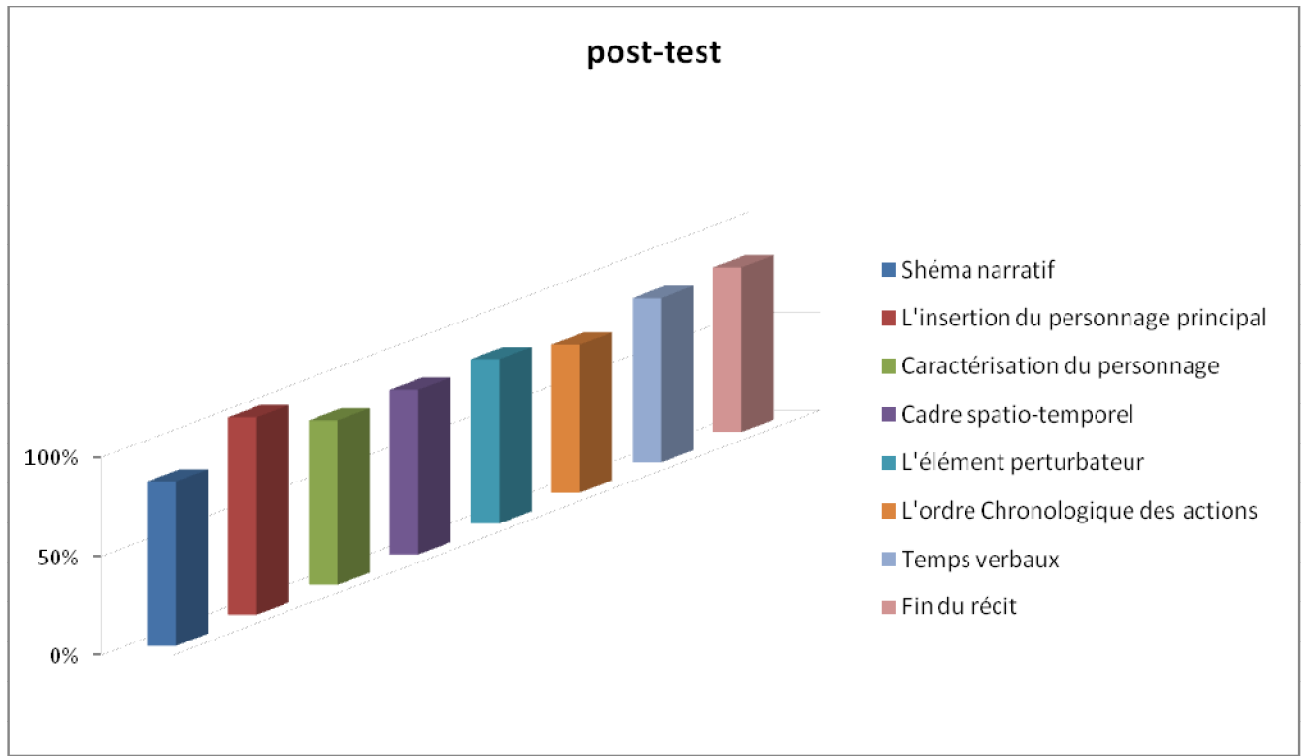
Nous soulignons que parmi les douze productions écrites, cinq (05) marquent l'emploi du présent de narration, tandis que les sept autres sont dominées par l'emploi du passé simple et de l'imparfait.

h- Le troisième moment du récit (la fin de l'histoire).

Nous remarquons que la majorité des apprenants a réussi à donner une fin à son récit. En effet, les apprenants ont commencé cette phase finale par une multitude de formules de clôture à l'exemple de "depuis ce jour ", " à la fin ", "depuis ", "enfin». Le taux de réussite de cette performance est à 83 %.

Tableau 2: Critères d'évaluation des récits et taux des performances des apprenants au post-test.

A	B	C	d	e	f	g	h
Schéma narratif	L'insertion du personnage Principal	Caractérisation du personnage	Cadre spatio-temporel	L'élément perturbateur	L'ordre Chronologique des actions	Temps verbaux	Fin du récit
83%	100%	83 %	83 %	83 %	75%	83 %	83%



III-2-7-Confrontation et interprétations des performances des apprenants en production écrite du pré- test et du post test.

Dans une perspective comparative des deux évaluations (pré-test et post-test) subies par notre groupe de travail, nous pouvons déceler plus ou moins une amélioration des performances des apprenants quant à la production écrite du récit. Ce perfectionnement des performances peut être convaincant et persuasif à comparer à celui du pré-test.

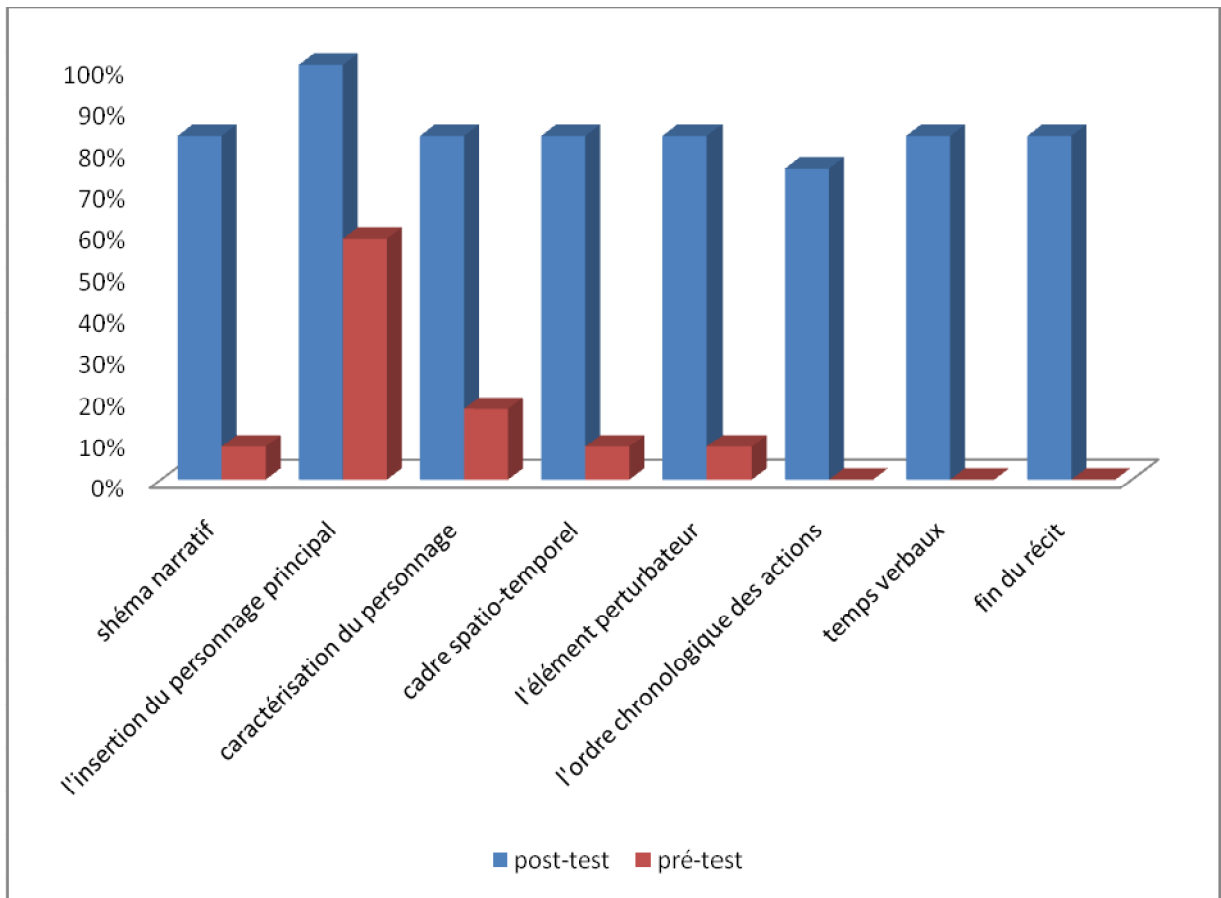
En effet, les productions écrites du pré-test montrent bien de faibles performances des apprenants et leurs insuffisances en matière d'appropriation de traits pertinents du récit .Ce qui a résulté des écrits incohérents et pauvrement structurés.

Par ailleurs, à l'issue du travail que nous avons réalisé avec notre groupe d'apprenants, nous avons abouti à des résultats acceptables. D'une manière général, le groupe a pu rédiger des récits articulant trois grands moments narratifs. Cependant, à part deux apprenants, tous sont parvenus à mener à terme leur petit projet de lecture – écriture. Le schéma narratif qui manque énormément est bien réinvesti par les apprenants de notre échantillon. En outre, l'ordre chronologique des événements, les temps verbaux, le troisième moment qui étaient absents dans leurs écrits sont plus ou moins bien exploités dans leur productions écrites du post –test.

Tableau n° 3:

Eléments pertinents du récit	Productions écrites des apprenants.		
	Pré-test	Post-test	Taux de réussite
Le schéma narratif	01	10	80 %
L'insertion du personnage principal	08	12	100 %
La caractérisation du personnage	02	10	80%
Le cadre spatio-temporel	01	10	80%
L'élément perturbateur	01	10	80%
L'ordre chronologique des actions	00	09	75 %
Les temps verbaux	00	10	80 %
La fin du récit	01	10	80%

Tableau n° 4: Voici un histogramme représentatif du taux de réussite des performances des apprenants du pré-test et du post – test.



Conclusion :

L'apprentissage de la production écrite constitue un véritable calvaire pour la majorité des apprenants. Ces derniers se voient peu ou non outillés de connaissances nécessaires et de stratégies efficaces leur permettant de s'investir et de réinvestir leurs acquis afin de répondre aux exigences de la tâche d'écriture.

Nous nous sommes intéressés aux stratégies d'enseignement/apprentissage qui pourront aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en production écrite. En effet, d'une part, nous avons donné l'importance à la compréhension écrite au sein du groupe coopératif pour permettre aux apprenants de puiser des modèles de textes, des connaissances appropriées tout en dépassant leurs difficultés en se livrant à leurs pairs. D'autre part, nous avons mis l'accent sur la révision des brouillons en vue de favoriser une revue et une amélioration des écrits.

En marge de notre travail, nous pouvons avancer que nous sommes arrivés plus ou moins à l'atteinte de nos objectifs. Les performances que nous avons obtenues ne sont pas certes très satisfaisantes. Mais, elles s'avèrent acceptables à comparer à celles réalisées durant le pré-test. Pour tout dire, la quasi-majorité des apprenants a réussi à produire des récits cohérents et construits en trois moments essentiels.

Lors de la réalisation de notre expérimentation, nous avons été étonnés par l'intérêt que les apprenants portent aux tâches présentées et par leur investissement dans l'écriture des récits. Bref, le groupe a éprouvé le plaisir et le goût d'écrire et certains sont arrivés à produire deux textes.



Conclusion générale

Conclusion générale.

Au cours de la production écrite, les apprenants ne cessent de recourir à des stratégies cognitives (la planification, la mise en texte et la révision). L'utilisation de ces stratégies varie d'un scripteur à un autre. Et cela dépend de plusieurs facteurs : l'âge, le développement cognitif, l'expérience, capacité, l'enseignement /apprentissage des scripteurs, les contraintes de la tâche d'écriture.

Les modèles de production écrite que nous avons cités révèlent bien la complexité de l'acte d'écrire. Celui-ci fait intervenir des opérations mentales qui interagissent en constance. Ces modèles permettront une orientation des pratiques enseignantes pour une meilleure gestion de la production écrite. Celle-ci exige un travail rigoureux de la part des deux partenaires de l'acte didactique. C'est pourquoi, nous avons travaillé sur la problématique des stratégies d'enseignement / apprentissage favorisant l'appropriation de l'écriture du récit.

Les apprenants-scripteurs confrontent d'énormes difficultés en production écrite. Celle-ci requiert l'emploi judicieux en même temps d'un ensemble de connaissances (textuelles, linguistiques, référentielles,...etc.), et de stratégies rédactionnelles (la planification, la révision,...). Cela nous a poussés à démontrer tout au long de notre recherche l'utilité d'un travail se focalisant sur les stratégies de compréhension écrite et de révision.

Certains didacticiens (Deschênes, Sophie Moirand,...) soutiennent que "*apprendre à écrire, c'est aussi apprendre à lire*"¹. La compréhension écrite découle de la mise en œuvre des stratégies de lecture. L'enseignant propose des textes variés et intéressants facilitant l'appropriation de modèles d'écrits.

D'autres chercheurs comme Barnett, Bisailon, Garcia Debanc font remarquer qu'" *apprendre à écrire, c'est apprendre à réviser*"². La révision de la composition écrite est une étape qui permet à l'apprenant de revenir et réfléchir sur son texte, et par conséquent développer ses propres stratégies métacognitives. Il est important de s'intéresser à la stratégie de révision des brouillons.

¹ Barnett 1989 et Bisailon 1991, Grelet 1992, Marquillo 1993, Smith 1982, cité par Cornaire C. et Raymond P-M., 1999, p.119.

² Ibid.

Les résultats auxquels nous sommes arrivés ont validé nos hypothèses. Nos apprenants-scripteurs ont pu réinvestir les modèles de textes et les connaissances (textuelles, linguistiques,...) se rapportant au récit. Ils ont pu employer des stratégies de révision à la limite de leur compétence. Ils ont apporté certaines modifications à leurs textes. Même si parfois elles ne sont pas vraiment judicieuses.

Nous pouvons dire d'une manière générale que les apprenants ont réussi relativement leur écriture du récit surtout au niveau de la forme narrative. Mais, il convient à l'enseignant de revenir sur les autres lacunes et les traiter.

Il nous paraît essentiel que pour une meilleure prise en charge de l'activité d'écriture, les enseignants doivent accorder assez de temps aux activités de compréhension écrite- on préconise trois séances par projet-. Ce qui peut rendre les apprenants actifs sur le plan cognitif ainsi leur permettre d'intérioriser des acquis pour un réinvestissement profitable à l'écrit.

Aussi, il nous semble qu'un enseignement/ apprentissage et un entraînement préalables à l'utilisation des stratégies de révision (additions, suppressions, déplacements et remplacements) pourront donner des résultats meilleurs en matière d'écriture, car plusieurs recherches (Giasson, Meyer et Bartlett,...) ont démontré qu'une bonne initiation à ces stratégies permet aux apprenants –scripteurs de les employer d'une manière efficace.

Il revient également aux enseignants de revoir leurs pratiques de classe de façon à se détacher des anciennes habitudes. Pour cela, ils doivent se pencher sur les besoins, les stratégies, les motivations, les représentations des apprenants, afin de mieux les aider à prendre en charge leur progression en écriture ainsi nous rendre des écrits dont ils seront satisfaits.

Il ressort que l'écriture n'est pas une tâche facile. Elle est extrêmement complexe et exige un long enseignement / apprentissage. Donc, c'est aux enseignants de valoriser certaines stratégies comme le travail et la révision collaboratifs, vu leur impact sur l'appropriation de l'écriture des apprenants, et œuvrer à un enseignement / apprentissage fondé sur des stratégies efficaces.

Bibliographie

Dictionnaires et ouvrages de didactique :

- Abrami Philip C. et al**, L'apprentissage coopératif, théories, méthodes, activités, Les Editions de Chenelières, Montréal (Québec), 1996.
- Asdifle**, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, Ed. Cle international, Paris, 2003.
- Blanc –Ravatto Mireille** , l'expression orale et l'expression écrite en français , Ellipses Editions Marketing, paris 2005.
- Barré De Miniac C.**, vers une approche pluridisciplinaire, Ed.De Boeck et Larcier s.a.et INPR, Paris ,1996.
- Barré De Miniac C.**, Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques, Presses universitaires du Septentrion, Coll. Savoirs mieux, 2000.
- Baudet S. et Denhière G.**, Lecture compréhension de texte et science cognitive, Puf, le psychologue ,1992.
- Bérard Evelyne**, l'approche communicative, théorie et pratiques, Ed. Cle international, Paris.
- Berbaum Jean**, Apprentissage et Formation, Editions Que sais –je? , Paris 1984.
- Dominique de Salins**, Grammaire pour l'enseignement /apprentissage du FLE? Les Editions Dédier, Paris, 1996.
- Boyer Henri, Butzbach Michèle, Pendaux Michèle**, Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère, Ed. Cle international, Paris, 1990.
- Castellotti V. et De Carlo M.** , la formation des enseignants de langue, didactique des langues étrangères, Clé international, Paris, 1995.
- Cohen G. Elizabeth**, Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, les Editions de la Chenelière, Québec.1994.
- Cohen-Azira C., Dauney B., Delcambre I. Lahanier –Reuter D.**, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Ed. De Boeck, Paris, 2007.

- Cornaire C. et Raymond P.M.**, la production écrite, édi.Clé international, Paris, 1999.
- **Courtilon Janine**, élaborer un cours de fle, Ed. Hachette, Paris, 1995.
- Cuq J-P. (dir.)**, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, clé international, 2003.
- Cuq J-P. et Gruca I.**, Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, nouvelle édition, PUG., 2005.
- Daniel Marie –France et Schleifer Michael, la coopération dans la classe, Les Editions Logiques, Montréal (Québec) ,1996.
- Cyr, Paul**, les stratégies d'apprentissage, clé international, Paris, 1998.
- Denhière G., Baudet S.**, Lecture, compréhension de texte et science cognitive, Puf., 1992.
- Desvignes Marie- Josée**, La littérature à la portée des enfants, Enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire, Ed. L'Harmattan, Paris, 2000.
- Document d'accompagnement des programmes de la 2^{ème} année moyenne, avril 2003.
- Ferrol G. et Falgeul F.** Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale, Editions Armand Colin, /Masson, Paris, 1996.
- Fève Guy, Le français scolaire en Algérie, Pour une nouvelle approche de systèmes d'apprentissage, Office des publications universitaires, Alger, 1980.
- Gadeau Josette et Finet Collette, Evaluer les écrits à l'école primaire, Hachette, Paris 1991.
- Gaonac'h Daniel, Mac Nally et Ballaire Marie-Françoise**, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, L'approche cognitive, Ed. Hachette, Paris, 1990.
- Giasson Joceline**, La lecture, de la théorie à la pratique, Editeur Gaitan Morin, Canada, 1995.
- **Marin Brigitte et Legros Denis**, psycholinguistique cognitive, lecture, compréhension et production de texte, Ed. De Boeck université, Bruxelles, 2008.

-
- Mathis Genevière**, Professeur de français : Les clés d'un savoir –faire, Editions Nathan, Paris, 1997.
 - Minder Michel**, didactique fonctionnelle, Objectifs, évaluation, Le cognitivisme opérant, Editions De boeck et Larcier s.a. Bruxelles, 2007.
 - Moirand Sophie**, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris, 1990.
 - **Moirand Sophie**, situations d'écrit, compréhension/production en Français langue étrangère, Ed. Cle international, Paris, 1979.
 - **Moirand Sophie**, une grammaire des textes et des dialogues, Editions Hachette, Paris, 1990.
 - **Narcy –Combes Marie Françoise**, Précis de didactique, Devenir professeur de français, Ellipses Edition Marketing, Paris ,2005.
 - **Noel Bernard**, la métacognition, Ed. De Boeck université, Paris, 1997.
 - Perrenoud Philippe**, construire des compétences dès l'école, Ed. Esf, 1997.
 - Peyroutet Claude**, la pratique de l'expression écrite, Editions Nathan, paris 1998.
 - Porcher Louis**, le Français langue étrangère, Editions Hachette, Paris, 1995.
 - Programme de 2^{ème} année moyenne ,2003.
 - Puren C.**, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan – Clé international.
 - Reuter Yves**, Enseigner et apprendre à écrire, E.D.A.F.S., Paris ,2002.
 - **Robert, J-P.**, Dictionnaire pratique de didactique du FLE. , Editions Ophrys, Paris, 2008.

-**Tardif Jaques**, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, Les Editions Logiques, Montréal (Québec), 1998.

Dictionnaires et ouvrages de linguistique générale et du discours :

-**Adam J-M. et Revas F.**, L'analyse des récits, Editions du seuil, Paris ,1996.

-**Adam J-M.**, les textes : types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue, Nathan, « linguistique »,1992.

-**Boutet Marie**, langage et société, Seuil, Paris, 2001

-**Charaudeau P. et Maingueneau D.**, Dictionnaire d'analyse du discours, Seuil, 2002.

- **Charaudeau Patrick**, Grammaire du sens et de l'expression, Hachette, Paris , 1992.

Dubois Jean et al, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse – Bordas, Paris, 1994.

-**Ducros Oswald, Schaeffer J-M**, Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Editions du Seuil ,1972-1995

-**Essono J-P.**, Précis de linguistique générale, Editions L'Harmattan, Paris ,2000.

-**Everaert –Desmedt**, Sémiotique du récit, Editions De Boeck, Bruxelles ,200

Revues

-Dispositifs d'apprentissage, recherches n° 27 1997, revue de didactique et de pédagogie de français.

-Former des enfants lecteurs tome 1, groupe de recherche d'Écouen, Hachette éducation

-Les cahiers Théodile n°3, janvier 2003, équipe Théodile, théorie -didactique de la lecture- écriture, réseau didactique, E.A. 1764, université Charles De Gaulle, Lille3.

-Interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques, Université de Metz, 1993.

Webographie.

<http://tecfa.unif.ch/tognotti/staf2x/mémoire/collaboration.html>

Annexes

***Annexe-1- Pré-test**

***Annexe-2- Grille de révision**

-productions écrites révisées

***Annexe-3- post –test (réécriture)**



Annexe -1-: Pré-test.

Production n°1

le loup et le lapin

il était un fois un lapin qui vive avec la mère

le lapin sorti dans la forêt pour jouer avec le ballon le loup

regarda le lapin et atager le loup mange le lapin

- Production 2

Les papillons volent en ligne droite, zig un petit papillon aime 2 az Dame papillons. Zag n'aime pas

Zig et elle volée droite et a gauche et zig essaye de la miroir a gauche et a droite.

Saudi Basma .

Production 3

Aladin sortit a la maison pour ranger les fleurs et dans la forêt Aladin regarde les loups. Aladin cache dans l'arbre. Les loups regarde Aladin cache et attaqont sur Aladin et il sortit a l'arbre, et Aladin regarde les loups sorte Aladin sortit vit a la maison et dit: Alhamdulillah of 1?

Production 4

- Un jour de la vacance a la forêt je regarder les animaux domestique et la sauvage parceque j'aime beaucoup les animaux. ^{eg-} le chien et le chat et la maison de le lion sauvage a la jardin des animaux. je retourner a la maison avec mon père et maman et grand serie.

Productions

Bensahp
Moumin

Il était sous
Navero

- Il était à touti Navero Kinane

Ja Jamé Navagé.

- Il entrepris un long voyage sur

la Mer méditerranée, au jour de

5, 6 somange le prouta Va

Vamo ramok

Production n° 6

Hadyah R. ddoin

Il était une fois, un garçon
s'appelait Alaa dîne.

Alaa dîne Il faire un camp
magique toucher la camp magique
1 fois 2 fois 3 fois.

Production n°7 Le Renard et le amis

Un jour, le Renard après dans la forêt, est
un regarder le chat, et le chien, renard et
le chat le chien son amis. wajadou
poussons Akalouha.

at escargot te manger les feuilles de la Salate il est
~~sorti~~ sorti tous les jours - le escargot Ne sortir pas est la règle
parce que les ~~enfant~~ enfants ^{de toi} des escargots ne sortir pas par
Celle les feuilles de la salate fini tu manges toute les feuilles.
cet jour il est entré avec la maison ce regarde un feuille
et tu mangée toute les Salate.

Samira de la chien
Samira laïfe de maison petit
Aoujer dui Samira settir de la
Jardin est regarde de chien
mais Samira manger la chien
dans est Samira le famalai
le la chien merci Samira
est regarde la mesie Samira.

Du jour, de deux enfants j'enir
 alicol, Serter a chassé,

le Misau & cale deux animant des alfabitic ~~de~~
 de brences

les enfant, Misau, Misau, le chant.

le Misau & Prayou Aiman.

les enfant, Misau, Misau le chant

le Misau & Prayou Sefant.

~~Il était une fois~~

Le chaire

Le chaire ceta animale demistic monji La voir et Le lai yara ma

Alganam Wa yastad Alvarisa,

l'été j'ai une petite vache en petite fille

pour car onfa de la site comme yasirani fayazada

irira cool yE hicle.

a kacafa A hane saïdayni

Annexe -2-:

-Grille de révision

-Productions écrites révisées.



Grille de révision

Nom :Prénom :

Je lis mon texte puis je remplis cette grille.

1- Est-ce que j'ai respecté la structure narrative de mon récit ? les trois moments : (situation initiale /développement (actions)/situation finale ?

Oui Non

2- Est-ce que j'ai répondu au quatre questions de la situation initiale ? - Si la réponse est oui, je mets une croix × dans la case.)

Qui ?le personnage principal	Quand ?le lieu)	Où ? (le temps)	Fait quoi ?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3- Est-ce que j'ai employé des adjectifs pour caractériser mon personnage principal ?

Oui Non

-Je dois insérer les adjectifs suivants :

Oui Non

.....,.....,.....

4)- Est ce que j'ai commencé le 2^{ème} moment de mon récit par un articulateur ?

Oui Non

-Si je réponds par oui, je l'écris.

.....

5)- Est-ce que j'ai suivi l'articulateur par un élément perturbateur ?

Oui Non

- Si je réponds par oui, je l' écris.

.....

6)- Est-ce que j'ai employé des mots pour relier les actions dans mon récit?

Oui Non

Si je réponds par oui, je les écris.

.....
7)- Est-ce que les actions de mon récit sont ordonnées ?

OUI Non

8)-Est-ce que j'ai rédigé une fin à mon récit ?

OUI Non

9-Est-ce que j'ai terminé mon récit par une formule finale ?

OUI Non

- Si je réponds par oui, je l' écris.
.....

10-Est-ce que je retrouve dans cette fin mon héros et l'équilibre établi ?

OUI Non

11-Est-ce que j'ai employé les verbes au temps convenable ? (Imparfait/ passé simple ou présent de narration) ?

OUI Non

12-Est-ce que j'ai donné un titre à mon récit ?

OUI Non

Ben halima

1er jet

~~Production 1~~

Aymen

le prince et le dragon

Il y avait une fois un beau jour, un roi qui ~~avait~~ ^{avait} un prince qui vivait dans un château. ~~une~~ ^{Une} méchante sorcière avait un dragon très fort dans la forêt.

Un jour, le dragon ~~attaqua~~ le château et les hommes ~~et~~.
~~mais~~ ^{attaqua}

Heureusement, le château ~~avait~~ ^{eut} un prince très joli et fort, ce prince ~~avait~~ ^{eut} un glaive.

Alors, le prince ~~frapa~~ le dragon des fois pour ~~le~~ ^{tuer} ~~le~~ ^{tuer}

Enfin, le prince ~~tua~~ ^{tua} le dragon, et son père ~~est mort~~ ^{fut mort} parce qu'il ~~est~~ ^{fut} malade, et le prince ~~était~~ ^{fut} un roi de la village.

Ben halima
Ayman

La souris et le chat

Il était une fois, ~~une souris~~ qui vivait avec son
une petite souris
ennemi le chat dans ~~une maison~~.
une maison.

Un jour, la souris ~~sortit~~ de sa cain et ~~au~~ alla
sortit alla
cuisine pour manger des fromages.

A ce moment, le chat ~~se cacha~~ sous la table.
se cacha ~~se cacha~~

A lors, le chat ~~attaque~~ sur la souris et la souris ~~courut~~ et le chat
attaque courut

~~courut~~ courut et fut fatigué.

Puis, la souris et le chat ~~fit~~ un accord pour ~~reste~~
fit rester
calme.

~~depuis~~ se jour là, le chat et la souris son amis -

Depuis

Production 2

Niveau : LAM

Nom et Prénom : Saoudi Basma

1er jet

Le mouton furieux

Production n°2

H Lorsque la fête de l'aïde ^(est courcée) ~~est~~ _{arrive} mon père achète le

mouton de l'aïde ~~(le)~~ _{un} jeudi.

H ~~un~~ _{un} soir le mouton ne mange pas le plante, et moi

~~(j'approche)~~ _{j'approche} le mouton et ~~je~~ _{je} lui donne le manger. ~~mais~~ _{Mais}

le mouton est courcée et lui attaque moi. je ~~Courcée~~ _{Cours}

et il est derrière de moi. ~~enfin~~ _{enfin} mon père ~~est~~ _{est} attaque

le attrape le mouton et ratarche, ~~maintenant~~ _{maintenant} je ~~n'approche~~ _{n'approche}

pas le mouton de l'aïde.

trouillon

L'homme rusé.

Il y a long temps un homme rusé et pauvre qui s'appelle Djeha

Il vit dans petite village ~~Un jour, un riche commerçant~~
 Un jour, riche commerçant

son mariage et invite tous les habitants du village, Djeha va à
 habitants village

la noce et il est chassé, Alors Djeha emprunte un costume neuf

et retourne à la noce, un garçon lui ~~serve~~ un grand plat de
 sert

Couscous et un grand morceau de viande. Djeha ~~met~~ le
 met

Couscous au son poche et tous les invités ~~regardent~~ et s'étonnent.
 regardent s'étonnent

"cet homme est fou" Enfin Djeha dit: "avec un vieux costume

je ne rentre pas mais avec un costume neuf je rentre." Alors

je donne à manger au costume", "la valeur de l'homme ne s'apprécie
 pas son image extérieure. mais elle s'apprécie par ses qualités extérieures."



Production 4

Un pauvre garçon

1^{er} jet révisé

→ Il y avait une fois, un petit garçon orphelin et très pauvre qui s'appelle Rafik.

→ Un jour, le petit garçon décida travailler pour acheter des vêtements et manger.

Un jour, Rafik rencontra un vieux homme qui avait besoin de aide, Rafik alla pour aider, le vieux donna un cadeau et dispara, Rafik s'étonna et retourna à la maison et trouva un trésor, Rafik retourna à la maison et trouva un cadeau et trouva un trésor, Rafik retourna à la maison et trouva un cadeau et trouva un trésor, Rafik retourna à la maison et trouva un cadeau et trouva un trésor.

→ Finalement, Rafik réalisa tout ses vœux et il fut content.

Doghararwa



Production 5

projet saïrse

Le chef de carotte et la ~~pin~~
capin

- Il ya longtemps, dans un petit ~~village~~ un fermier
village

il a grand champ des ~~carottes~~
carottes

- Un jour, un la pin ~~mangait~~ tout les ~~carottes~~ dans un
~~mange~~ mange ~~carottes~~ carottes
la champ, le fermier ~~triste~~
triste

- ~~Alors~~ alors, le fermier ~~pose~~ ~~pose~~ ~~pose~~ dans ~~maison~~
maison de la pin, le fermier ~~arrete~~ la pin et ~~mange~~ ~~til~~
arrete mange

- Enfin, le fermier plante beaucoup des ~~carotte~~
carottes
et il ~~mette~~ ~~est~~ ~~maître~~ a chef ~~de~~ ~~carotte~~
des carottes

Bensakra

Mourir

Hadjrab R adsin
Pn

Production 6

1er jet révisé

Le petit garçon et le petit oiseau

Il ya longtemps, un petit garçon qui s'appelle Sami

qui ~~est~~ dans un petit village.

~~Il~~ ~~est~~ ~~un~~ jour, le petit garçon ~~est~~ ~~allé~~ dans la boîte
un ~~de~~ la route. Il ~~trouve~~ ~~un~~ ~~petit~~ oiseau propre.
dans

Depuis ce jour, ~~le~~ ~~petit~~ garçon ~~trouve~~ ~~le~~ petit oiseau dans
la maison. Ils ~~est~~ ~~trouvé~~ ~~le~~ heureux.
~~est~~ ~~trouvé~~ ~~le~~ ~~trouvé~~ ~~le~~ ~~trouvé~~ ~~le~~ ~~trouvé~~ ~~le~~

vit vivent

6

sujet

Production n° 4

- Il ~~était~~ y'avait un fois, un petit mouton vivait dans la village.

un jour, le mouton ^{nettoya} nettoya la maison et ~~sortir~~ ^{sortit} sortit.

. Soudain, une hyène ^{voit} voit le mouton et ~~court~~ ^{courut} court derrière, et le mouton apercevoir

une hyène et ~~court~~ ^{courut} court dans la forêt

et ~~n'arriva~~ ^{arriva} arriva derrière le

arbre, et le hyène ^{chercha} chercha

dans la forêt et ~~partit~~ ^{partit} partit.

- Enfin, le mouton ~~sortit~~ ^{sortit} sortit et

~~partit~~ ^{partit} partit dans la maison.

Haouache
Walid

Sabraoui I Kram

serjet révisé

Production n° 8

~~La voiture et les voleurs~~
 l'homme et sa voiture.

Il ~~était~~ ^{était} une fois, un homme qui avait une belle voiture bleue. il ~~garait~~ ^{la garait} sa voiture près de la maison.

Un soir, l'homme dormait les voleurs ~~tentaient~~ ^{tentèrent} de voler

sa voiture. ~~heureusement~~ ^{heureusement} il se ~~reveille~~ ^{réveilla} bien et ~~appelle~~ ^{appella} la police.

~~alors~~ ^{Alors} il ~~decide~~ ^{decida} de veiller la nuit sur sa voiture.

~~mais~~ ^{mais,} il ne peut ~~empêcher~~ ^{empêcher} le vol de son précieux tasci.

~~enfin~~ ^{Enfin} ~~desespéré~~ ^{desespéré}, il ~~venda~~ ^{vendit} sa voiture et acheta un vélo.

précieux

empêcher
 desespéré

broillon

La Savoureuse fille et la vieille femme.

Il était une fois, une femme qui avait une belle fille savoureuse, et vivait dans un petit maison.

Un jour, la belle fille chercha les bois dans la forêt. ^{une petite maison}

Soudain, une vieille femme sortit et ~~demandait~~ le bois. ^{demandait le bois.}

Alors, la savoureuse fille ~~donna~~ un ~~morceau~~ du bois ^{donna} ^{un} ^{morceau} ^{de} ^{bois} vers elle.

- La vieille femme remercia la petite fille et lui ~~donna~~ ^{donna}

une bague magique pour ~~matérialiser~~ ^{matérialiser} les ~~souhait~~ ^{souhaits} de la fille.

Enfin, la savoureuse fille ~~tourna~~ ^{tourna} la bague magique pour assister et voir les ~~faux~~ ^{faux} ~~gens~~ ^{gens}.

Zidani A. ~~Ab~~

le fils part
part

Production n° 4

per jet
révisé

le présent

Un père ~~vive~~ ^{vive} dans un petit maison avec son
~~vive~~
vive
vit

petit fils.

Un jour, le père et le fils sort au marché.
sort

Soudain, le fils voit un jouet dans un voiture
jouets

et il marche derrière cette voiture, il s'éloigne
à son père, le père remarque son absence de son

fils et il recherche dans tout le marché

à la fin, il trouve Devant la voiture des jouets, achete
A la fin Jouets devant

nombreux de ~~jouets~~ ^{jouets}, ils ~~voient~~ ^{voient} ~~plein~~ ^{plein} joie.
sont ~~est~~ ^{est} ~~plein~~ ^{plein} joie

Production ~~10~~
 102 jés névise

le chasseur et le lapin

Il était une fois, le chasseur entra à la

foit avec trois chiens ~~le~~ le chien
 Alors

regardait une lapin et poursuivait
 a poursuivit

le chasseur lâchait ball de ~~blom~~ ~~je~~ me
 lâcha

Il assassinait le chien
 assassina

ensuit le chasseur trouvait la lapin avec son
 trouva

petits lapins
 petits lapins

Depuis le chasseur regretta et se retirait
 de chasse regretta retira

regretta



- Youssra
- Charli

La lampe magique

Production n° 911
per jet révisé

Il y a longtemps, un grand homme il ~~vivait~~ vivait seul dans ~~une~~ une

~~petite cabane~~
petite cabane

~~un jour~~, le vent ~~seffle~~ seffle fort soufflé. Alors ~~la cabane~~ la cabane

de l'homme ~~se croit~~ se croit l'homme réfléchi dans idée

La construction un se nouveau ~~cabane~~ ~~cabane~~ cabane.

L'homme ~~marchait~~ marche pour ~~trouper~~ trouper les bois,

L'homme ~~se remarquait~~ il remarque une lampe magique. ~~Soudain~~ soudain sorte un liable depuis la lampe.

Enfin ~~le~~ le liable ~~ensorcelé~~ ensorcelé un grand chateau pour l'homme.



Annexe -3-: Post- test

Productions:

Ayman
Bouhalima

Le prince et le dragon

Il y avait une fois, un roi qui avait un prince qui vivaient dans un château. Une méchante sorcière avait un dragon très fort dans la forêt.

Un jour, le dragon attaqua le château et les hommes.

Heureusement, le château eut un prince très joli et fort, ce prince eut un glaive.

A lors, le prince frapa le dragon des fois pour tuer-le.

Finalement, le prince tua le dragon et son père fus mort parce qu'il fus malade, et le prince fus un roi de la village.

Production n° 12

Ben halima
Aymen

La souris et le chat

Il était une fois, une petite souris qui vivait avec son ennemi le chat dans une maison.

Un jour, la souris sortit de sa coin et alla au cuisine pour manger des fromages.

A ce moment, le chat se cacha sous la table.

Alors, le chat attaqua sur la souris et la souris courut et le chat courut courut et il fut fatigué.

Puis, la souris et le chat firent un accord pour rester calme.

Depuis ce jour là, le chat et la souris son amis.

Nom et Prénom : Saoudi Barma

Production n° 2

Le mouton féroce

Lorsque la fête de l'aïde arrive mon père achète le mouton de l'aïde un jeudi.

Un soir le mouton ne mange pas le planté, et moi j'approche à le mouton et je lui donne le manger. Mais le mouton est couroucé et lui attaque moi. Je cours et, il est derrière de moi.

Enfin mon père attrape le mouton et ratache, maintenant je n'approche pas à le mouton de l'aïde.

L'homme rusé

Il y a long temps un homme rusé et pauvre qui s'appelle Djeha. Il vit dans petite village.

Un jour, un riche commerçant fait son mariage et invite tous les habitants du village, Djeha va à la noce et il est chosé, Alors Djeha emprunte un costume neuf et retourne à la noce, un garçon lui sert un grand plat de Couscous et un grand morceau de viande. Djeha met le Couscous ~~au~~ son poche et tous les invités regardent et s'étonnent: "cet homme est fou".

Enfin Djeha dit: "avec un vieux costume je ne rentre pas mais avec un costume neuf je rentre." Alors je donne à manger au costume, "la valeur de l'homme ne s'apprécie pas son image extérieure. mais elle s'apprécie pas ses qualités extérieures".

-Diof Ayman -

[Vaiqueur Les monstres] ^{Productions: 3}

- Il y a long temps, le roi et sa fille avec sa femme qui vivaient dans un château. Et un mauvais homme vivait dans la forêt noir avec les géants et les monstres. Et dans cette ville Il y avait un héros fort et intelligent qui s'appelait "Vaiqueur Les monstres".
- Mais un jour, le mauvais homme paya les monstres pour kidnapper la fille du roi. Les gardiens tentèrent de livrer la protection la fille du roi. Mais ne peuvent pas.

Mais, le prince écouta la information et sortit et lutta les monstres, et tua le mauvais homme, et délivra la fille.

Enfin, le héros maria la fille, et vivaient heureux.

Un pauvre garçon

Production n° 4

Il y a avait une fois, un petit garçon orphelin et très pauvre qui s'appelait Rafik.

Un jour, le petit garçon décida travailler pour acheter des vêtements et manger.

Soudain, Rafik rencontra un vieux homme qui nécessitait de aide, Rafik alla pour aider il, le vieux donna un cadeau et disparu, Rafik s'étonna et ouvrit le cadeau et trouva un trésor, Rafik retourna à la maison très heureux.

Finalement, Rafik réalisa tout ses vœux et il vécut content.

Nom = Dogha -

Prénom = Harwa -

Le chef des carottes et lapin ^{Productions}

Il ya' longtemp, dans un petit village, un fermier il a grand champ des carottes.

Un jour, un lapin mange tout les carottes dans un le champ, le fermier triste.

Alors, le fermier pose piège dans un maison de lapin, le fermier arrete lapin et mange til.

Enfin, le fermier plante beaucoup des carottes, et il est maître chef des carottes.

Hadjab Radain

Production n°6

Le petit garçon et le petit oiseau

Il ya longtemps, un petit garçon qui s'appel
Sami qui vit dans un petit Village.

un jour, le petit garçon il sort dans la
forêt. Dans la route, Il trouve un petit oiseau blessé.

Depuis ce jour, le petit garçon a le petit
oiseau dans la maison. Il vivent heureux.

Production n° 7 Le petit mouton et une hyèn

Il y avait un fois, un petit mouton vivait dans le village.

Un jour, le mouton nettoya la maison et quitta.

Soudain, une hyèn vit le mouton et courut derrière, et le mouton apercevoir une hyèn et courut dans la forêt et assit derrière le arbre. Et le hyèn chercha dans la forêt et partit.

Enfin, le mouton souvire et partit dans la maison.

Sahraoui Ikrâm.

Production n°8

L'homme et sa voiture

Il était une fois, un homme qui avait une belle voiture bleue.
Il la garait près de la maison.

Un soir, l'homme dormait les voleurs tentèrent de voler
sa voiture. Heureusement, il se réveilla bien et appella la police.

Alors, il décida de veiller la nuit sur sa voiture. Mais, il
ne peut empêcher le vol de son précieux taxi.

Enfin, désespéré, il vendit sa voiture et acheta un vélo.

La Sauvoureuse fille et la vieille femme.

Il était une fois, une femme qui avait une belle fille sauvoureuse, et vivait dans une petite maison.

Un jour, la belle fille chercha les bois dans la forêt.

Soudain, une vieille femme sortit et demanda le bois.

Alors, la sauvoureuse fille donna un morceau de bois vers elle.

- La vieille femme remercia la petite fille et lui donna

- une bague magique pour matérialiser les souhaits de la fille.

Enfin, la sauvoureuse fille tourna la bague magique pour assister et aider les pauvres gens.

Production n° 9

Le fils perte

— Un père vit dans une petite maison avec son fils.

Un jour, le père et le fils sortent au marché.

Soudain, le fils voit un jouet dans une voiture, et il marche derrière cette voiture, il s'éloigne de son père.

Le père remarque son absence de son fils, et il recherche dans tout le marché.

A la fin, il trouve devant la voiture des jouets.

Le père achète nombreux de jouets. Il est plein de joie.

Nome : Zidani

Prenom : Afaf

Production n° 10

le nom: Gharbi
le prénom: Youssra -

↑ la lampe magique ↑
Il y a longtemps un grand homme, il vit
seul dans une petite cabane.

Un jour, le vent souffle fort souffle. Alors la cabane
de l'homme s'écroule, il réfléchit dans l'idée de construction
une nouvelle cabane. L'homme marche pour trouver
des bois, il remarque une lampe magique.

Soudain sort un lièvre depuis la lampe.

Enfin le lièvre emmène un grand château
pour l'homme.

Le chasseur et le lapin

Il était une fois, le chasseur entra à la forêt avec trois chiens.

Alors, le chien regarda une lapin et poursuivit le chasseur lacha ball de blem, Mais il assassina le chien.

Ensuite, le chasseur trouva la lapin avec son petits lapins.

Depuis, le chasseur regretta se retira de chassé.

Hairache
Mouloud

"Le parcours d'une orpheline"

Il était une fois, une jeune fille qui était orpheline, elle vivait avec une famille d'accueil qui était très méchante avec elle et qui habitait dans un village lointain.

Un jour, la fille s'échappa de la maison, histoire d'oublier toutes les tensions, qui pesaient sur elle. À travers son parcours, elle rencontra un jeune homme qui était très attiré par elle, elle lui raconta sa bouleversante histoire et sa terrible souffrance.

Enfin, ils furent très proches et s'attachèrent l'un vers l'autre (et), se marièrent et furent très heureux.

Résumé

La production écrite est une activité cognitive très complexe qui suppose plusieurs opérations mentales (la planification, la formulation, la révision), et qui implique aussi des représentations. Celles-ci constituent l'ensemble de connaissances (linguistiques, référentielles, textuelles, ...) logées dans la mémoire du scripteur et qui lui permettent la réalisation de son acte scriptural.

En effet, l'appropriation de cette activité scripturale exige la mise en place de stratégies d'enseignement/apprentissage efficaces qui feront de l'apprenant le centre de ses apprentissages.

Plusieurs recherches en didactiques de l'écrit ont montré que la lecture et la révision peuvent permettre aux scripteurs d'améliorer leurs productions écrites.

ملخص

يعتبر التعبير الكتابي نشاطاً معقداً جداً يستلزم مراحل التخطيط، الصياغة، والمراجعة، ويتطلب كذلك مجموعة من المعارف المختلفة المخزنة في الذاكرة التي يستعين بها الكاتب. إن اكتساب هذا النشاط الكتابي يتطلب وضع استراتيجيات تعليم وتعلم فعالة مما يجعل من التلميذ محور العملية التعليمية. عدة أبحاث في مجال "تعليمية الكتابة" بينت أن القراءة والمراجعة مراحل تساعد التلاميذ على أداء وتحسين نشاطهم الكتابي.