

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de L'Enseignement Supérieur et**  
**De la Recherche Scientifique**  
**Université Abderrahmane Mira – Béjaïa-**



**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département de français**

## **Mémoire de master**

**Option : didactique des langues étrangères**

**Pour une compétence de la production de l'écrit : Quelles stratégies et quelles démarches pour l'apprenant ?**

Présenté par :

M<sup>me</sup> Benyahia Wissam  
M<sup>elle</sup> Benhamouche Samia

Le jury :

Mme Tatah Nabila, président  
Mr Kerboub Nassim, directeur  
Mme Benamer Belkacem Fatima, examinateur

## *Remerciements*

Nous tenons à exprimer notre gratitude à notre encadreur Mme Tatah Nabila pour la confiance qu'elle nous a accordée en acceptant de diriger ce travail avec ses précieux conseils et sa patience. Nous adressons nos remerciements aux membres de jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail. Nous remercions également tous nos enseignants qui nous ont tant appris depuis notre parcours scolaire. Nous remercions enfin, tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce travail de recherche.

## *Dédicaces*

Ce travail est dédié particulièrement aux êtres les plus

chers à mes yeux

Ma mère et mon père

A mes sœurs et frères

A tous mes amis

A mon cher mari

*Wissam*

Je dédie ce mémoire à :

A la mémoire de mon cher PAPA

A ma chère maman pour son amour, son soutien, pour  
mon bonheur et ma réussite.

A mes frères Tarik, Mamar, Akli et kiki

A mes sœurs Tiha et Lilouche

A tous mes sincères Billy, Nina, Tamo, et Katia

Pour ceux qui m'aiment et m'estiment.

*Samia*

**Sommaire :**

<b>Introduction générale.....</b>	<b>6</b>
<b>Cadre théorique.....</b>	<b>10</b>
<b>Chapitre 1: Concepts fondamentaux.....</b>	<b>11</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>12</b>
1- Statut de la langue française en Algérie.....	12
2- Qu'est-ce que l'écrit.....	13
3- l'écriture.....	14
4- Qu'est-ce que communiquer à l'écrit?.....	16
5- Quelques modèles du processus d'écriture.....	18
6- L'enseignement de l'écrit au moyen, en Algérie.....	21
<b>Conclusion.....</b>	<b>21</b>
<b>Chapitre 2 : Stratégies d'apprentissage.....</b>	<b>23</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>24</b>
1- Qu'est-ce qu'apprendre ?.....	24
2- Définition de la notion de stratégie.....	25
3- Stratégies d'apprentissage.....	26
4- La typologie d'O'Malley et Chamot.....	26
5- Démarches d'apprentissage.....	28
6- La démarche d'écriture.....	28
7- Les démarches à suivre par l'enseignant en séance de production écrite.....	29
<b>Conclusion.....</b>	<b>30</b>
<b>Cadre pratique.....</b>	<b>32</b>
<b>Chapitre 1 : Phase d'observation.....</b>	<b>33</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>34</b>
1- Grille d'observation.....	34
2- Description des séances d'observation.....	36
3- Analyse de séances d'observation.....	36
<b>Conclusion.....</b>	<b>41</b>
<b>Chapitre 2 : Analyse et interprétation du questionnaire.....</b>	<b>42</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>43</b>
1- Etude et analyse des questionnaires adressés aux apprenants et aux enseignants.....	43
2- Analyse des résultats obtenus.....	43
3- Synthèse.....	74
<b>Conclusion.....</b>	<b>78</b>
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>79</b>
<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>82</b>
<b>Liste des figures.....</b>	<b>85</b>
<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>87</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>89</b>
<b>Annexe.....</b>	<b>92</b>
<b>Résumé.....</b>	<b>122</b>

---

---

# *Introduction générale*

---

---

## *Introduction générale*

---

L'objectif de l'enseignement du FLE est de faire acquérir aux apprenants les quatre compétences: (compréhension orale/expression orale), (compréhension écrite/expression écrite), c'est-à-dire, les rendre capables de comprendre et de s'exprimer clairement dans les quatre compétences dans une langue étrangère qui n'est pas la leur. C'est dans ce cas qu'on peut admettre l'idée que l'oral et l'écrit sont enseignés et appris en parallèle.

Communiquer à travers la langue écrite est un processus productif et expressif, c'est-à-dire lorsqu'on est en train d'écrire, on essaie activement d'exprimer des idées, des pensées, des sentiments que l'on possède. Nous pouvons aussi dire que cette communication exige d'employer d'une part les éléments référentiels du contexte et d'autre part les unités linguistiques nécessaires, qui servent à traduire ces faits en langue écrite.

L'enseignement/apprentissage de l'activité de l'écrit commence à partir de la troisième année primaire jusqu'en classe terminale. De ce fait nul ne peut nier le rôle de l'écrit, puisque son enseignement est inévitable dans l'acquisition d'une langue étrangère, de plus nous savons très bien que l'apprenant accumule des connaissances linguistiques qui favorisent chez lui la faculté d'entamer l'écrit en français langue étrangère. À partir de cette idée, nous pouvons dire que l'acte d'écrire est une activité omniprésente dans la classe de FLE.

Les apprenants doivent écrire soit pour vérifier leurs performances liées à l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques et dans ce cas l'enseignant vérifie si les apprenants ont assimilé ces règles. Soit pour prendre part dans des actes de paroles, autrement dit, communiquer avec quelqu'un. En général, l'évaluation des apprenants se fait par le biais des productions écrites. L'objectif primordial de tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est d'installer chez l'apprenant des compétences qui lui permettent de communiquer à l'écrit. Ainsi, il sera en mesure de produire des énoncés intelligibles et cohérents dans diverses situations. Cela, implique aussi la transformation de son savoir à l'état brut en comportements observables.

## *Introduction générale*

---

L'écrit est incontestablement une forme de communication efficace pour transmettre la connaissance, l'information et la civilisation. Il constitue une pratique sociale essentielle dans notre vie quotidienne contemporaine. Quant à la production de textes en langues vivantes et étrangères, particulièrement en français langue étrangère, constitue une partie importante pour la réussite des apprenants dans leurs parcours scolaires. L'apprentissage de la graphie constitue aujourd'hui l'une des préoccupations majeures en didactique des langues, afin de préparer le futur citoyen qui devrait être capable non seulement de communiquer par le biais de sa langue maternelle, mais aussi par le moyen d'autres langues étrangères.

Dans ce qui suit, nous allons mieux comprendre la place réservée à la production écrite qui a évolué avec l'avènement des différentes méthodologies et approches de l'enseignement des langues ; méthodologie traditionnelle, méthodologie directe, méthodologie SGAV.

La méthodologie traditionnelle accordait plus d'importance à la langue écrite qu'à la langue orale, car l'oral était placé au second plan. Parler en classe restait une tâche difficile, pour ce fait les exercices et les activités enseignés en classe étaient essentiellement écrits. Concernant la méthodologie directe, l'écrit occupait une place seconde, par rapport à l'oral. La rédaction était conçue comme un moyen de fixer par le biais de la production ce que l'apprenant savait déjà employer oralement. En outre, dans les méthodologies SGAV, la langue écrite avait une place seconde, l'écrit n'est qu'un prolongement de l'oral (l'enfant commence par parler).

*« Une langue est vue avant tout un moyen d'expression et de communication orales, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, priorité est accordé au français parlé ».<sup>1</sup>*

Les tenants de cette méthodologie considèrent que la lecture faisait perdre le sens global de la langue. Par conséquent, l'apprentissage de l'écriture était retardé.

---

<sup>1</sup>Besse, H. Méthodes et pratiques des manuels de langue, Ed, Crédif-Didier, Paris, 1985.

## *Introduction générale*

---

Notre travail de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit, et notre intérêt est porté sur la production écrite. Cette recherche va tenter de répondre à nos questions en tant que futurs enseignants de la langue française.

L'écrit joue un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, car cette compétence constitue l'un des domaines de recherches en didactique du FLE. Notre choix du sujet a été effectué pour plusieurs raisons parmi lesquelles on cite :

-Des raisons qui touchent aux difficultés que rencontrent les enseignants dans les productions écrites de leurs apprenants.

- Les enseignants et les parents d'élèves se rendent compte de l'importance et la place de l'écrit en français langue étrangère, et son impact sur le cursus scolaires et la vie professionnelle des apprenants.

Quant au choix du niveau, on a opté pour la classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne, vu que ce niveau représente la fin du cycle, qui prépare les apprenants à l'examen final. Aussi, la 4<sup>ème</sup> année moyenne est considérée comme une phase préparatoire pour le passage au lycée.

Il est donc important de signaler que les apprenants ont de réelles difficultés pour rédiger des textes et qu'ils ignorent les procédures et les stratégies d'écriture

Dans le cadre de notre recherche, nous soulèverons la problématique suivante:

► Quelles sont les stratégies et les démarches suivies par les élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne dans leurs productions écrites?

La problématique posée repose sur les questions de recherche suivantes :

● Pourquoi les élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne échouent-ils à produire des écrits correctes ?

● Quelles compétences l'élève développe-t-il lors de la production écrite ?

● Quelles sont les démarches que l'enseignant met en œuvre, pour aider les élèves dans leurs productions écrites?

Pour tenter de trouver des réponses à nos questions, nous commençons par formuler nos hypothèses qui resteront à vérifier tout au long de notre travail de recherche :



## *Introduction générale*

---

- Nous supposons que les stratégies mises en œuvre à l'écrit sont performantes pour les apprenants de la 4<sup>ème</sup> année moyenne.
- Les pratiques de classe ne permettent pas aux apprenants de progresser à l'écrit.

Pour bien mener notre recherche et arriver à confirmer ou infirmer nos hypothèses qui portent sur la mise en œuvre des stratégies et des démarches .Une enquête par questionnaire ainsi que des séances d'observation seront effectuées au niveau des classes de la 4<sup>ème</sup> année moyenne.

Notre travail de recherche sera composé de quatre chapitres; deux théorique et deux pratiques. Dans le premier chapitre nous allons définir les concepts clés relatifs à l'écrit, ensuite nous allons parler dans le deuxième chapitre des stratégies d'apprentissages ainsi que des stratégies et des démarches d'écriture. Après, nous allons entamer la partie pratique, par un premier chapitre dont nous allons décrire et analyser les séances d'observation. Dans le deuxième chapitre, nous allons analyser deux questionnaires ; un destiné aux apprenants et un autre aux enseignants

---

---

# *Cadre théorique*

---

---

***Chapitre 1***  
***« Définition des concepts  
fondamentaux »***

**Introduction**

Il est important que les programmes de l'enseignement du français accordent une place centrale à la maîtrise de l'écrit au cycle moyen, parce qu'il est considéré comme étant une compétence indispensable dans l'enseignement/apprentissage d'une langue.

En général, l'écrit est une tâche complexe et immense qui se base sur la maîtrise des règles grammaticales et scripturales de toute langue. Cette conception nous a incités à consacrer ce chapitre à la définition de quelques éléments qui jouent un rôle primordial dans l'enseignement de l'écrit.

Dans ce chapitre nous allons aborder l'écrit, en évoquant sa définition, ses différentes approches, ses modèles ainsi que la production et l'expression écrites.

**1- Statut de la langue française en Algérie**

Le statut d'une langue constitue un des paramètres qui définissent les objectifs, les buts et les finalités de l'enseignement de celle-ci. Il constitue ainsi une référence pour déterminer les procédures pédagogiques pour l'enseignement/apprentissage de cette langue. Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a opté pour la mise en place de l'arabe en tant que langue nationale, cette mesure a engendré une transformation dans l'enseignement du français. Plusieurs statuts lui ont été attribués, tels ceux de « langue de spécialité », « langue étrangère privilégiée », « langue des sciences et techniques ». Et depuis quelques années celui de « langue étrangère ».

L'enseignement de la langue française, dès la deuxième année du cycle primaire, est fortement exigé par la commission nationale de la réforme de l'éducation pour ce fait, un enseignement précoce est appuyé dans la mesure où on consacre plus de temps à l'initiation de l'apprenant à la maîtrise du français. L'apprenant est entré en contact avec la langue française dès le premier palier, car le but visé est de lui apprendre cette langue en lui présentant d'abord son aspect oral ; une langue qu'il doit être capable de formuler oralement avant d'apprendre à écrire.

La maîtrise du français est recherchée, parce que cette langue offre les possibilités, les atouts pour l'insertion socioprofessionnelle. Elle est aussi une voie d'accès à la culture universelle, ainsi qu'au développement technologique. C'est pourquoi, il faudrait

plutôt considérer cette langue comme un acquis à conserver et à voir en la francophonie une autre manière de vivre l'universel. La langue française fait partie du patrimoine algérien et permet ainsi d'être ouvert sur le monde extérieur.

## **2- Qu'est-ce que l'écrit ?**

Selon le dictionnaire de didactique, l'écrit se définit ainsi :

« Utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici-et maintenant ou dans ailleurs, selon sa nature : du billet glissé à son voisin, dans les lieux où la parole est interdite ou moins sécurisante, à la lettre qui franchit l'espace et le temps; de l'inscription sur support fixe aux écrits évanescents des écrans cathodiques, de la feuille qui s'envole au livre qui se conserve, etc. De ce point de vue, les écrits sont plus ou moins diversifiés, selon les cultures. Cette diversité se manifeste au moins à deux niveaux : • le niveau de la matérialité graphique : les écrits sont multiformes. L'espace traditionnel de l'écrit imprimé, figuré par le livre, éclate en supports, en formats, en graphies de toutes sortes. Si l'on prend en compte l'écrit manuscrit, cette diversification est encore plus grande; • le niveau des typologies : qu'il s'agisse des types de discours (publicitaire/ politique, journalistique, littéraire, scientifique), des genres de discours (affiches, pamphlets, éditoriaux, faits divers, reportages, vulgarisation, compte rendus, roman, théâtre, etc.), la production écrite des sociétés ayant une longue tradition d'écriture donne l'impression d'un grand foisonnement.

Dans tous les cas, ce foisonnement se caractérise par une attention particulière portée au signifiant graphique : bien des écrits se lisent comme des images et sont le résultat d'une véritable création graphique de plus en plus mise à la portée des non-professionnels grâce aux traitements de textes. Ce foisonnement se caractérise aussi par l'éclatement des frontières entre l'ordre de l'oral et l'ordre du scriptural : le vieil adage «les paroles s'envolent, les écrits demeurent» n'est plus tout à fait d'actualité, même si l'écrit conserve fondamentalement ses fonctions de preuve et de conservation de l'ordre social, à travers les lois, règlements, attestations, etc. Il est aussi instantané et éphémère, abolissant les distances dans le même temps (courrier électronique), permettant une sorte de face-à-face aveugle avec un partenaire

connu ou non, se situant délibérément dans l'instance du dialogue (écrits publicitaires, textos) alors que l'ordre de l'oral a conquis, de son côté, le droit à la permanence et à la conservation. La diversification des écrits sociaux peut être interprétée de ce point de vue comme la reconquête du domaine traditionnel de l'écrit et de ses fonctions par les aspirations dialogiques qui constituent les fondements de toute activité langagière.

Face à cette diversité, les représentations sociales dominantes de l'écrit restent plus uniformes. Dans les sociétés où l'essentiel du patrimoine culturel et des connaissances se transmettent sous cette forme, il est, dans les représentations du sens commun, le lieu de fonctionnement de la norme et des modèles linguistiques. Lire signifie le plus souvent lire un livre, quelle que soit, par ailleurs, sa consécration culturelle. Lire le journal, chercher un renseignement dans une encyclopédie, ne sont pas des activités généralement perçues comme des activités légitimes de lecture. Écrire reste associé, dans les représentations sociales, à une activité réservée aux professionnels, en particulier aux écrivains, une attention particulière étant accordée à la forme et au style»<sup>1</sup>.

### **2-1-L'écriture**

L'écriture se définit comme un système de signes graphiques qui représentent la langue parlée. Son origine est dans le besoin que les hommes ont éprouvé de conserver, transmettre les messages du langage articulé.

Selon le dictionnaire de linguistique l'écriture se définit comme suit :

« L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve. L'étude des différents types d'écriture élaborés par l'humanité a donc été en rapport avec l'étude de la langue parlée, ainsi qu'avec celles des civilisations dans lesquelles elles se sont perfectionnées. Une étude de l'écriture doit se développer sur deux plans parallèles: d'une part, une étude historique de l'écriture depuis son invention jusqu'à ses états actuels; d'autre part, une étude linguistique qui tente de dégager les règles de fonctionnement de l'écriture, ainsi que ses rapports avec le langage parlé »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>Cuq, Jean, P, Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde, Ed. CLE International, Paris, 2003, pp78, 79.

<sup>2</sup>Dubois, J. Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Ed. LAROUSSE, Paris, 2012, pp 165,166.

**2-2-Des approches différenciées de l'écrit**

Les formes d'usage et d'apprentissage de l'écrit, telles qu'elles sont abordées aujourd'hui, sont à ce point diversifiées qu'on a le droit de s'interroger sur l'existence d'un principe général d'analyse et de mise en œuvre de l'écrit. On peut en effet considérer que l'écrit en FLE prend place dans trois grandes familles de pratiques :

- ❖ Un écrit d'accompagnement des apprentissages, c'est-à-dire un écrit dans lequel l'élève prend note de ce que le professeur écrit au tableau. Fonction de balisage d'un parcours d'apprentissage sur lequel il pourra revenir pour se remettre en mémoire certains moments du cours.
- ❖ Un écrit d'interaction, qui met en relation deux ou plusieurs locuteurs dans le cadre d'une visée fonctionnelle. Ses formes vont du plus familier au plus formel, selon les contextes d'usage, avec les variations énonciatives correspondantes.
- ❖ Un écrit de production, pour reprendre partiellement la terminologie du CECR, qui recouvre des genres tels que l'écriture créative ou bien les essais et rapports. Écrits dans lesquels la dimension interactive se situe bien plus en retrait par rapport à la représentation d'événements, à la transmission d'informations diverses ou de points de vue sur un domaine de réflexion et d'analyse donné.

**3- Pourquoi écrire ?**

Ecrire est une tâche quotidienne qui satisfait des besoins divers. Les enjeux de l'écrit se diffèrent d'un écrit à un autre : les fonctions de l'écrit sont si nombreuses qu'on remarque sa présence dans tous les domaines, dans l'action (lettre commerciale, publicité, consigne de travail), l'information (enseignement, presse) comme dans le divertissement (jeu, littérature).

**3-1-Ecrire pour communiquer et conserver une information**

Les apprenants écrivent dans le but de communiquer des informations à autrui. Pour les apprenants du collège, l'écrit peut être considéré comme une aide, un complément

---

à la communication orale, il représente, pour eux, un réel enjeu qui leur permet de communiquer.

Ecrire, consiste également à stocker de l'information, soit pour la communiquer à quelqu'un d'absent, à qui on n'arrive pas à s'adresser oralement, soit pour la retrouver plus tard.

En outre, le message écrit continue à exister matériellement après avoir été reçu. Contrairement au message oral, l'écrit est permanent, il peut être relu à chaque fois qu'on le veut. Ainsi, même si la technique dispose tant de supports et modes de communication, l'écrit reste le moyen le plus rassurant et le plus fiable, qui permet la conservation et la communication de l'information.

### **3-2-Ecrire pour lire ou faire lire**

Ecrire est un acte de communication qui présuppose qu'il existe un destinataire. L'acte d'écrire a des fonctions communes avec la lecture : écrire, c'est produire du texte à lire, c'est émettre un message qui sera par la suite reçu à travers un acte de lecture par lequel l'acte d'écriture peut prendre sens.

Aussi, la séance de correction des productions écrites des apprenants est une occasion qui contribue au développement des compétences orales par le biais d'interactions entre les apprenants et entre l'enseignant et les apprenants. La lecture représente pour ces apprenants, un instrument privilégié d'accès au monde puisque celle-ci, maîtrisant la langue écrite, peuvent avoir accès aux informations véhiculées par l'écrit (livres, journaux, affiches publicitaires, ...).

### **3-3-Ecrire pour accompagner la pensée**

Ecrire permet d'accompagner la pensée. Il aide aussi au raisonnement et à l'organisation des connaissances. Concrètement, l'écrit ne commence pas par une feuille de papier distribuée par l'enseignant et mise à la disposition des apprenants.

Le monde de l'écrit est économique, industriel, commercial dont le fonctionnement même détermine la nature, la présentation, le contenu des écrits produits. L'activité sociale de l'écrit relève d'enjeux très diversifiés et se traduit par une très grande diversité des productions.

## **4- Qu'est-ce que communiquer à l'écrit?**



La communication est définie selon le dictionnaire de linguistique comme étant :

« La communication est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un autre interlocuteur doit solliciter l'écoute et / ou une réponse explicite (selon le type d'énoncé). La communication est ou implicite intersubjective. Sur le plan psycholinguistique, c'est le processus au cours duquel la signification qu'un locuteur associe aux sons est la même que celle que l'auditeur associe à ses mêmes sons »<sup>3</sup>.

A l'écrit, "communiquer" est difficile à définir. L'émetteur ou l'écrivain transmet à son interlocuteur ou le lecteur un message le plus complexe: il convient de tracer une situation à ce message, c'est-à-dire de l'inscrire dans un contexte, et de lui donner une forme adéquate aux idées, aux évocations, aux sentiments à faire partager, et pour cela, il faut se familiariser avec les règles de l'écrit.

#### **4-1-L'expression**

Dubois, J définit l'expression ainsi :

« Le discours humain se présente comme une suite ordonnée de sons spécifiques. On appelle expression l'aspect concret de ce système signifiant. À ce titre, expression s'oppose à contenu. Chez L. Hjelmslev, tout message comporte à la fois une expression et un contenu, c'est -à-dire peut être envisagé du point de vue du signifiant (expression) ou du signifié (contenu).

L'expression elle-même peut être considérée (comme d'ailleurs le contenu) sous deux aspects : comme une substance, sonore ou visuelle selon qu'il s'agit de l'expression orale ou écrite »<sup>4</sup>.

#### **4-2-La production écrite**

Cuq et Gruca définissent la production écrite comme suit :

« Comme nous l'avons remarqué à plusieurs reprises, la didactique du FLE a profité des progrès de la recherche dans différents domaines, mais les renouvellements ont surtout bénéficié à l'oral ou aux compétences de compréhension. Depuis plusieurs années, les recherches en didactique de la production de l'écrit ont cependant pris un essor nouveau, mais les retombées dans le matériel pédagogique restent mineurs :il est encore trop rare dans les

---

<sup>3</sup> Dubois,J.Op,cite,2012,p 94.

<sup>4</sup> Dubois,J.idem,2012,p 192.

méthodes que l'on fasse écrire les apprenants dans le but de développer une véritable compétence discursive/textuelle.

Il est vrai que l'écriture mobilise des savoirs et des savoir-faire nombreux, diversifiés et complexes, et enseigner la production écrite paraît bien souvent problématique. Ce constat est du reste partagé par les enseignants de langue maternelle alors que la maîtrise de l'écrit figure en tête des objectifs de l'école et de l'université, conditionnant l'accès aux textes littéraires et scientifiques, dominant l'apprentissage/évaluation de toutes les disciplines. Ecrire en langue étrangère, dans une langue dont on est loin de maîtriser tous les mécanismes, constitue une difficulté supplémentaire, ce qui explique probablement que ce domaine est davantage pris en charge à partir du niveau B2, comme s'il fallait acquérir d'abord les structures de base, passer par la phrase, puis le paragraphe, avant d'aborder les opérations de textualisation »<sup>5</sup>.

### **5- Quelques modèles du processus d'écriture**

Selon le cours de didactique du français langue étrangère et seconde :

« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer.

Du côté des théories, il existe plusieurs modèles qui, depuis la fin des années 1970, décrivent les différents aspects qui interviennent dans l'activité d'écriture et tentent de cerner leur fonctionnement. Sans entrer dans les détails, il n'est pas inutile de rappeler les composantes qui entrent en jeu dans le processus de production de textes : les travaux de John R. Hayes et L.S. Flower, les plus connus dans le corps enseignant et qui ont engendré d'autres modèles, tous s'appuyant sur les données conceptuelles de la psychologie cognitive, fournissent un cadre qui a l'avantage de mettre en perspective les processus fondamentaux impliqués dans la production écrite. Ils distinguent trois composantes :

-L'environnement de la tâche ou le contexte de production, qui comprend les consignes de production, mais aussi le texte en production et le texte déjà écrit, car il sera repris et modifié lors de la dernière phase.

-La mémoire à long terme du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée : connaissances

---

<sup>5</sup>Cuq, Jean.P, Gruca, I., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Ed, Presse universitaire de Grenoble, 4<sup>ème</sup> éd, 2017, p 174.

sur le thème à traiter mais aussi connaissances linguistiques, discursives et rhétoriques qui, toutes, seront actualisées lors du processus d'écriture.

-Les processus de production, qui comprennent trois sous-processus importants :

\*La planification : au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan ; le processus du planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre.

\*La mise en texte ou textualisation, au cours de laquelle il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire.

\*La révision ou l'édition, qui permet la revue du texte produit et qui consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations ( soit sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistiques, soit sur les idées en les modifiant ou en incorporant d'autres, etc.) et de finaliser la rédaction ; ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter.

Ce modèle, qui bien évidemment illustre plus le cheminement du scripteur adulte ou avisé que celui de l'enfant, a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire en général et de montrer que le savoir-écrire s'acquiert avec l'expérience et qu'il s'enrichit au cours de nouvelles activités en actualisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme. Il est également le mérite d'intégrer une composante importante, la révision, qui conditionne toute production : un écrit est toujours le résultat d'une série de correction, de retours réflexifs sur le texte écrit, avant une évaluation finale qui peut engendrer une recréation du texte ou de nouvelles recherches sur le domaine à traiter. Tous ces processus cognitifs sont dissociés pour les besoins de l'analyse mais sont en réalité tous reliés les uns aux autres en situation d'écriture et leur interaction permet d'accomplir la tâche demandée. Leur décomposition permet cependant de cibler des objectifs d'apprentissage précis et de les insérer dans une progression cohérente avant d'envisager l'écrit dans sa globalité. De toutes les analyses conduites dans le domaine de l'écrit, il ressort que la production de textes est une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens, qu'elle relève forcément d'un système bilingue pour les langues étrangères et que, généralement, le recours à la langue maternelle est plus important lors de la planification et domine lorsqu'il s'agit de mobiliser ses connaissances du monde et son savoir textuel ou générique.

Il ne s'agit pas cependant d'une simple traduction, ni d'un transfert de savoir-faire d'une langue à l'autre, mais d'une recomposition de l'ensemble au contact d'une langue et culture étrangères dont les usages et principes rhétoriques sont en cours d'acquisition »<sup>6</sup>.

### 5-1- Modèle linéaire (unidirectionnel) de Rohmer (1965)

Les différents modèles de la compétence écrite Les modèles dont il est question ici visent à comprendre le fonctionnement, l'organisation, les mécanismes et les processus à l'œuvre dans toute activité d'écriture chez (des anglophones).



**Figure 1** : Représentation schématique du modèle linéaire

Comme le démontre la figure, le modèle de Rohmer prévoit trois étapes essentielles distinctes les unes des autres : la préécriture, l'écriture, la réécriture. Ces activités s'enchaînent dans ce même ordre. L'appellation « modèle unidirectionnel », est née du fait que le scripteur se trouve obligé de respecter l'ordre, sans aucun retour en arrière. La **préécriture** est la première étape de tout projet d'écriture, le scripteur rassemble ses idées, les classe et opère une planification de son projet. La deuxième étape est celle de la **redaction**, accompagnée, d'une mise en forme du texte. La dernière étape, consiste en la **réécriture**. C'est un moment de relecture, de révision où le scripteur peut apporter des corrections de forme et de fond à son texte.

<sup>6</sup>Cuq, Jean-P. Gruca, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Ed, Presse universitaire de Grenoble, 4<sup>ème</sup> éd, 2017.

**5-2- Le modèle de Moirand**

Ce modèle est différent des modèles précédents qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture, il propose un modèle qui se compose de :

- Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- Les relations scripteur/lecteur(s)
- Les relations scripteur/lecteur/document
- Les relations scripteur/document/ contexte extralinguistique.

Ce modèle met l'accent sur le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique. Moirand explique que le scripteur occupe une certaine place dans la société, ce qui explique que l'on trouve souvent dans le texte qu'il rédige des indices rendant compte de ses groupes d'appartenance et son histoire.

**6- L'enseignement de l'écrit au moyen, en Algérie**

La 4<sup>ème</sup> année moyenne, est considérée comme une étape transitoire, elle achève le cycle moyen et prépare au passage au cycle secondaire, dans laquelle l'élève a déjà appris 7 ans de français. Elle est caractérisée par l'inscription de toutes les activités dans le cadre du projet, où on trouve que la plus grande part est consacrée à l'écrit.

Au terme de la 4<sup>ème</sup> année moyenne, l'élève est confronté à des situations, où il sera amené à produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), des énoncés oraux ou écrits, mettant en œuvre les actes de paroles exigés par la situation de communication.

Selon le programme de la 4<sup>ème</sup> année moyenne, les compétences à installer chez les élèves à l'écrit, consiste à les rendre capables de lire et comprendre des textes de manière autonome, à partir des indices textuels et du contexte.

Les composantes de ces compétences sont considérées comme étant l'objectif à atteindre, à l'aide d'activités que le manuel et le cahier d'activité proposent. L'enseignant doit concevoir des situations d'apprentissage, dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre.

**Conclusion**

Tout au début de ce chapitre, nous avons parlé du statut de la langue française en Algérie, puis nous avons abordé l'écrit et ses différentes approches. Ensuite, nous

avons défini la communication, l'expression, la production écrite et quelques modèles d'écriture.

Et pour clôturer, nous avons abordé l'enseignement de l'écrit en Algérie.

***Chapitre 2***  
***Précision de la notion clé***  
***« Stratégies d'apprentissage »***  
***de l'écrit***

**Introduction**

Dans le domaine de la langue écrite, plusieurs questions ont été débattues à propos des méthodes d'enseignement/apprentissage de la production écrite. A cet effet, nous allons dans ce chapitre présenter les stratégies d'apprentissage d'une manière générale, ensuite nous allons nous attarder sur les stratégies et les démarches de la production écrite.

**1- Qu'est-ce qu'apprendre ?**

Perraudau. M définit l'acte d'apprendre comme suit :

« Le mot apprentissage est l'un de plus difficiles à définir, dans un domaine-celui de l'éducation- où la complexité est une constante. Remarquons, en premier lieu, qu'apprendre est volontiers confondu avec comprendre. Nous commencerons par voir s'il est possible de distinguer les deux termes. En outre, l'apprentissage peut se définir à partir du comportement de l'élève (visible), comme à partir des structures de pensée (non visibles) qui sous-tendent ce comportement. Il peut, aussi, être défini à partir des performances observées ou des compétences mises en œuvre pour atteindre ces performances »<sup>1</sup>.

D'après la dictionnaire de didactique, l'apprentissage est :

« L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. Ces décisions peuvent être classées en cinq catégories :

- \* Se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude (en considérant les situations de communication visées, en mettant en rapport les savoirs et les savoir-faire dont on vise l'acquisition, ceux qui sont déjà acquis).
- \* Choisir des supports et des activités d'apprentissage.
- \* Déterminer des modalités de réalisation de ces activités : quand, où, pendant combien de temps, dans quelles conditions? (seul, en petit groupe, etc.)
- \* Gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies.
- \* Définir des modalités d'évaluation des résultats et évaluer les résultats atteints.

---

<sup>1</sup>Perraudau,M.Les stratégies d'apprentissage, comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs,Ed ,Armand Colin,Paris,2006,p13.



Lorsque l'apprentissage a lieu en milieu institutionnel, et que l'enseignement est de type directif, les décisions concernant l'apprentissage sont prises par l'enseignant. Lorsque l'apprenant apprend dans un système d'apprentissage autodirigé, c'est lui-même qui prend ces décisions, avec l'assistance d'un conseiller, expert en apprentissage. L'autodidacte prend lui-même ces décisions, sans être aidé par un expert humain. Il se place parfois en situation d'«enseigné», quand il choisit de suivre un ou plusieurs manuels d'apprentissage de langue »<sup>2</sup>.

## **2- Définition de la notion de stratégie**

Selon le dictionnaire de didactique, la notion de stratégie se définit comme suit :

« La notion de stratégie s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 1970, parallèlement à l'analyse des styles d'apprentissage, la recherche en matière d'inter-langue et le développement de l'apprentissage autonome. Le terme trouve des applications variées qui ne simplifient pas son utilisation. Tantôt il renvoie à des stratégies d'apprentissage, tantôt à des stratégies de communication. Parmi les premières O'Malley et Chamot proposent de distinguer des stratégies métacognitives correspondant à une réflexion sur le processus d'apprentissage, des stratégies cognitives au traitement de la matière à étudier, et enfin des stratégies socio-affectives impliquant une interaction avec une autre personne. Les stratégies d'apprentissage peuvent être assimilées pour certaines d'entre elles à des stratégies de communication. Par exemple, les stratégies de compensation (également appelées «compétence stratégique» par Canale et Swain ou encore «tactiques compensatoires » par d'autres auteurs) permettent de suppléer à certaines difficultés que l'on pourrait éprouver dans le maniement de la langue cible. Elles font manifestement partie du répertoire communicatif courant que l'on peut déployer aussi bien en langue maternelle qu'en langue cible. On y compte par exemple le recours à la paraphrase ou aux hyper-onymes («véhicule» à la place de «vélo» ou « camion »), les mimiques, les gestes, le dessin, les onomatopées, les hypergénériques désémantisés tels que «truc, machin, bidule» dont la signification tient uniquement au contexte d'utilisation. Les stratégies d'évitement, par lesquelles le locuteur s'abstient d'évoquer tel ou tel sujet ou de recourir à telle ou telle formulation difficile à produire, phonétiquement ou morphologiquement, peuvent être incluses dans

---

<sup>2</sup>Cuq, Jean.P, Dictionnaire de la didactique du français langue étrangères et seconde, Ed. CLE International, Paris, 2003, p22.

les stratégies de compensation. Le débat porte également sur la nature consciente ou inconsciente de l'emploi des stratégies d'apprentissage, ce qui incite certains formateurs à préconiser un entraînement explicite aux stratégies considérées comme étant les plus rentables. On court le risque dans ce cas de méconnaître la spécificité des styles d'apprentissage des apprenants, qui peuvent conditionner en partie la pertinence de telle ou telle stratégie pour les individus en question »<sup>3</sup>.

### **3- Stratégies d'apprentissage**

L'expression « Stratégie d'apprentissage » est utilisée pour désigner toute activité consciente ou inconsciente, qui facilite l'apprentissage ou l'utilisation d'une langue étrangère.

Comprendre les stratégies d'apprentissage est une recherche ancienne, pour ce fait, on se demande comment cette notion est abordée par les chercheurs.

### **4- La typologie d'O'Malley et Chamot**

O'Malley et Chamot considèrent les stratégies d'apprentissage comme « des pensées ou des comportements spéciaux utilisés par les apprenants pour les aider à comprendre, apprendre, ou à maintenir la nouvelle information »

Cette typologie est considérée comme la plus synthétique, la plus rigoureuse et la plus solidement ancrée dans le concept de la théorie de la psychologie cognitive, ainsi que plus pratique et plus facile à utiliser pour les enseignants de langue seconde intéressés aux stratégies de leurs apprenants.

Ces auteurs distinguent trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage :

- Stratégies métacognitives
- Stratégies cognitives
- Stratégies socio-affectives

#### **4-1- Stratégies métacognitives**

Les stratégies métacognitives sont celles qui renvoient à des processus impliqués dans le contrôle conscient des activités cognitives.

Les stratégies métacognitives peuvent être classées de la manière suivante:

---

<sup>3</sup>Cuq, Jean, P. Dictionnaire de la didactique du français langue étrangères et seconde, Ed. CLE International, Paris, 2003. pp 227,228.

- L'anticipation ou la planification
- L'attention
- L'autogestion
- L'autorégulation
- L'identification du problème
- L'autoévaluation

**4-2-Stratégies cognitives**

Les stratégies cognitives sont des démarches ou des opérations mentales par lesquelles les apprenants traitent les données linguistiques et sociolinguistiques.

Les stratégies cognitives peuvent être classées de la manière suivante:

- La répétition ou la pratique de la langue
- La mémorisation
- Le regroupement
- L'inférence
- La déduction
- La recherche documentaire
- La traduction et la comparaison
- La paraphrase
- L'élaboration
- Le résumé

**4-3-Stratégies socio-affectives**

Les stratégies socio-affectives se rapportent aux activités effectuées par les apprenants en vue de stimuler des dispositions affectives propices à l'apprentissage et de maîtriser le mieux possible les émotions et les sentiments qui pourraient nuire à la concentration ou à la motivation. Elles renvoient aussi aux modes d'interaction des apprenants avec d'autres apprenants et avec des locuteurs natifs en vue de faciliter l'appropriation de la langue seconde.

les stratégies socio-affectives peuvent être classées de la manière suivante:

- La clarification et la vérification.
- La coopération.
- La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété.

- L'auto renforcement.

### **5- Démarches d'apprentissage**

La démarche d'apprentissage consiste à décrire de manière générale l'approche employée pour que les apprenants entrent en contact avec les connaissances. Pour atteindre un objectif, il est nécessaire pour l'apprenant d'effectuer un certain nombre d'opérations mentales. La démarche consiste à qualifier les opérations mentales, intellectuelles qui seront effectuées par l'apprenant.

Cette démarche peut prendre plusieurs formes :

- ❖ La démarche est inductive : quand elle s'oppose à la déduction, il s'agit d'aller du particulier au général. C'est l'étude de cas particuliers et l'expérimentation sur la base desquels la théorie sera élaborée.
- ❖ La démarche déductive: consiste à aller du général au particulier, autrement dit présenter d'abord un principe général puis à faire des exercices d'application sur ce principe.
- ❖ La démarche dialectique: permet l'apprentissage d'une connaissance en favorisant le principe de contradiction. Il s'agit d'opposer des opinions, des conceptions, afin de mieux les distinguer.
- ❖ La démarche analogique: consiste à transposer à un nouveau contexte, un traitement ou une solution déjà connue.
- ❖ La démarche divergente: est une démarche exploratoire qui propose aux apprenants des activités spontanées, personnelles et productives.

### **6- La démarche d'écriture**

À partir des années 1980 et 1990, l'acte d'écrire implique une action, une activité de production. La recherche en didactique du français change ainsi son point de focalisation. Avant, on se souciait surtout du texte qui avait été écrit (le produit final), mais maintenant on se questionne sur les démarches d'écriture,(le processus en cours).

**6-1-Opérations de planification: (Avant),** ces opérations permettent d'établir un plan. Elles consistent avant tout à définir le but du texte: écrire pour quoi? Pour qui? Pour quoi faire?

**6-2-Opérations de mise en texte :(Pendant),** ce sont les activités liées à la rédaction elle-même. Le scripteur doit à la fois faire attention à des contraintes locales (choix des mots, syntaxe, orthographe...) mais aussi globales (type de texte, cohérence macro structurelle, progression thématique), il rédige en quelque sorte un brouillon.

**6-3-Opérations de révision: (Pendant),** elles consistent à une relecture critique du texte produit. Le rédacteur effectue les modifications locales (ex: rectifications orthographiques...) ou globales (déplacements de blocs, ajouts...).

Ces opérations se répètent plusieurs fois au cours de la rédaction, leur gestion simultanée explique la difficulté des tâches d'écriture. La didactique de la production écrite doit donc se donner pour mission de concevoir des aides pour permettre aux élèves de mieux gérer les opérations de planification et de révision.

**6-4-Opérations de correction : (Pendant),** elles consistent en une vérification de l'orthographe d'usage, du vocabulaire, de la ponctuation, de l'orthographe grammaticale et de la syntaxe.

**6-5-Opération de publication: (Après),** l'aspect présentation/publication du processus s'arrête à la soumission d'un texte définitif lisible.

## **7- Les démarches à suivre par l'enseignant en séance de production écrite**

En didactique, la séance de la production écrite se fait à travers deux grands moments :

### **7-1-Préparation à l'écrit**

Ce moment nous donne quatre étapes très importantes :

- ❖ Rappel : Dans cette étape, l'enseignant pose des questions à ses apprenants en se basant sur ce qu'ils ont déjà vu dans la séance de l'oral et celle de la compréhension de l'écrit ou bien la lecture ,car ces derniers sont des activités qui travaillent beaucoup plus l'activité de production écrite.
- ❖ Préparation du sujet : C'est la phase où le maître aide ses apprenants à mobiliser des outils linguistiques pour les mettre en œuvre en réalisant leurs productions écrites.

Donc, le maître est invité à apporter un matériel didactique (des objets, des gravures, des fruits, des vêtements...etc.) et même l'utilisation des gestes et des mimes qui permettent aux élèves d'acquérir des savoirs facilement et aussi de stocker un lexique pour affronter la situation cible.

- ❖ Présentation de la tâche d'écriture aux élèves : Dans cette étape, le maître va identifier la tâche d'écriture dans le livre de ses apprenants et aussi il doit écrire cette consigne au tableau puis la faire lire par les élèves (la lecture individuelle des élèves sera après la lecture magistrale de leur maître).

N'oublions pas que l'enseignant doit bien expliquer la tâche de l'écriture à travers des questions orientées à ses apprenants.

- ❖ Analyse collective de la tâche à travers la consigne : A l'aide d'un questionnaire, l'apprenant est amené à s'interroger sur le texte à produire (pour décrire, pour raconter, ...etc.) et sur l'organisation du texte.

### **7-2-L'exécution de la tâche**

C'est le moment où le maître invite ses apprenants à écrire ou réaliser leurs productions écrites en respectant les règles de langue (la majuscule, la ponctuation, les structures de phrases,...etc.)

D'ailleurs, il doit circuler entre les rangées en donnant des consignes d'écriture à ses apprenants qui font leurs productions écrites en groupes.

Donc, c'est le rôle de l'enseignant qui aide l'enfant à apprendre et travailler.

Quand le temps de cette séance est achevé, les apprenants doivent compléter leurs travaux à la maison pour faire la correction en classe pendant la séance de compte rendu ou bien la correction de la production écrite.

### **Conclusion**

L'enseignement/apprentissage, sont deux phénomènes indissociables, qui mettent en relation deux partenaires de l'acte didactique qui sont l'enseignant et l'apprenant. Ces derniers constituent un processus dans lequel l'apprenant, grâce à l'orientation de l'enseignant, adopte des stratégies et des démarches d'apprentissage qui lui permettent de réutiliser ses acquis antérieurs.

A cet égard, l'enseignant doit épauler l'apprentissage, soutenir l'apprenant pour qu'il puisse se rendre compte des stratégies et des démarches, et de leur rentabilité dans l'acquisition d'une langue étrangère notamment en FLE.

Donc, connaître les stratégies de l'apprentissage peut faciliter les choses à l'enseignant et lui permettre d'ajuster son enseignement tout en associant ses stratégies avec celles de l'apprenant, parce que, ceci mène à la réussite de l'action pédagogique et l'atteinte des objectifs ciblés.

---

---

# *Cadre pratique*

---

---



# *Chapitre 1*

*« Stratégies d'apprentissage  
de l'écrit dans les séances  
observées »*

### **Introduction**

Après avoir présenté dans la partie théorique ; des notions et concepts liés à notre thème de recherche, nous allons dans ce chapitre aborder l'aspect pratique de notre recherche. Cela, nous permettra de déterminer les stratégies et les démarches adoptées par les apprenants et les enseignants dans la production écrite.

Afin de réaliser nos séances d'observation, nous avons choisi de travailler avec les apprenants de la 4<sup>ème</sup> année moyenne. Nous nous sommes présentées au niveau du CEM, Abbane Remdane situé à Guendouza, Akbou-Béjaia- pour nous attribuer une autorisation, dans le but de réaliser notre enquête au sein de cet établissement.

Au début, nous avons rencontré le directeur qui, par la suite, nous a autorisés d'aller voir un enseignant qui pourra nous prendre en charge durant les séances de production écrite.

### **1- Grille d'observation**

Dans le cadre de notre enquête, nous nous sommes appuyées sur des grilles d'observation contenant des critères qui traitent le comportement de l'enseignant, celui des apprenants ainsi que l'organisation et le déroulement des séances.

#### **1-1-Grille d'observation portant sur le comportement de l'enseignant<sup>1</sup>**

Lors de notre séance d'observation, nous nous sommes appuyés sur certains critères qui nous ont aidés à observer le comportement de l'enseignant. Ces critères peuvent être présentés ainsi :

- Rappel sur le cours précédent
- La circulation en classe pendant la séance
- Le ton de la voix
- La façon d'aborder le sujet
- La catégorie visée pendant le cours
- L'utilisation excessive du tableau
- Le respect de l'approche proposée par le manuel
- L'utilisation des supports pour travailler l'écrit
- L'utilisation du manuel scolaire
- Le recours à la langue maternelle

---

<sup>1</sup> Voir annexe « A » page 01

**1-2-Grille d'observation portant sur le comportement des apprenants<sup>2</sup>**

Lors de notre séance d'observation, nous nous sommes appuyés sur certains critères qui nous ont aidés à observer le comportement de l'enseignant. Ces critères peuvent être présentés ainsi :

- La motivation et l'intervention des apprenants
- Demande d'explications
- L'attention et la concentration des apprenants
- La maîtrise du français
- La maîtrise de l'expression écrite
- Le recours à la langue maternelle
- Le respect de la consigne
- L'élaboration de plan
- L'utilisation du brouillon lors de la rédaction
- Le recours au dictionnaire
- La révision des copies avant de leur remise
- L'auto-évaluation

**1-3-Grille d'observation portant sur l'organisation et e déroulement de la séance<sup>3</sup>**

Lors de notre séance d'observation, nous nous sommes appuyés sur certains critères qui nous ont aidés à observer le comportement de l'enseignant. Ces critères peuvent être présentés ainsi :

- La séance se rapporte au projet 2
- La motivation de sujet
- L'actualité de sujet
- Les questions visent la structure du discours
- La clarté des questions
- Les questions portent sur la compréhension de l'écrit
- L'adaptation des activités proposées aux objectifs et aux niveaux des apprenants
- Les activités proposées sont de nature à développer efficacement des stratégies d'apprentissage

---

<sup>2</sup> Voir annexe « B » page 02

<sup>3</sup> Voir annexe « C » page 03

## **Chapitre 1 Stratégies d'apprentissages de l'écrit dans les séances observées**

- Les activités sont tirées du manuel scolaire
- L'évaluation du travail des apprenants par l'enseignant
- L'interaction entre l'enseignant et les apprenants
- L'interaction entre les apprenants

### **2- Description des séances d'observation**

Nos séances d'observation ont été menées au sein du CEM Abbane Remdane qui se localise au sud-ouest d'Akbou, Guendouza la wilaya de Béjaia.

L'école moyenne «Abbane Remdane » se compose d'une loge de l'agent de sécurité, et juste en face il y l'administration. Au rez-de-chaussée, il y a 2 bureaux ; celui des administrateurs, et de l'archiviste et une salle des enseignants. En premier étage, il se trouve le bureau du directeur, et un autre de l'économiste.

En sortant de l'administration, nous trouvons une cour, un stade et des sanitaires. Pour ce qui est de salle d'enseignement, il y a 20 classes et un laboratoire.

Un enseignant quadragénaire ayant plus de 20ans d'expérience, nous a pris en charge en classe de la 4<sup>ème</sup> année moyenne.

Nous avons assisté à quatre séances de production écrite, qui ont commencé du 23Mars 2021 jusqu'au 18Avril 2021, avec des élèves de la 4AM3.Chacune des séances a duré 45minute au lieu d'une heure, le temps de la séance a été réduit à cause de la pandémie « Covid-19 ».

Dans cette classe, il y avait 35 élèves (20 filles et 15 garçons).ces élèves forment un groupe hétérogènes : de sexe, de niveaux, d'âge et de régions. Les élèves ont des niveaux divergents : moyens, faibles, et des fois bons, ils sont âgés entre 13 et 17ans.

Nos observations touchent aux séances de la séquence 1 dont le thème est « Vivons en harmonie ! », du projet 2 intitulé « Elaborer un dépliant en faveur du vivre ensemble en paix ».

### **3- Analyse des séances d'observation**

Dans cette partie nous allons analyser les quatre séances auxquelles nous avons assistées :

- Séance de compréhension de l'écrit
- Séance de préparation à l'écrit

- Séance de production de l'écrit
- Séance de compte rendu de la production écrite.

### **3-1-Première séance (Compréhension de l'écrit)**

Le Mardi, 23 Mars 2021, de 09h :00 à 09h45, nous étions présentes lors d'une séance de « compréhension de l'écrit », de la séquence 01, qui porte le thème de « Vivons en harmonie ! ».L'objectif de la séquence est que ; le disciple doit être capable d'identifier le thème, la thèse, les différents intervenants et leurs propos respectifs et de relever les arguments et les associer aux valeurs (humanisme, solidarité, entraide), qu'on doit s'emprégner.

Au début de la séance, nous avons remarqué que l'enseignant n'a pas fait de rappel sur la séance précédente, puisque c'était une leçon de grammaire, qu'il ne juge pas nécessaire et utile de s'en rappeler, au cours de cette séance.

Pendant le cours, l'enseignant ne circulait pas en classe, il était au tableau face aux élèves, en train d'expliquer la leçon, et la position qu'il a prise était dans le but que tout le monde puisse assimiler. Il parlait lentement, en faisant parfois recours à la langue maternelle pour que toute la classe comprenne, malgré l'hétérogénéité de leur niveau.

Nous avons noté que le maître a respecté l'approche proposée par le manuel, et cela a été concrétisé par l'étude du texte « Le racisme expliqué à ma fille d'après Tahar Ben Jelloun », traitant un sujet lié au thème de notre séquence « Vivons en harmonie ! ».Avant d'entrer dans le vif du sujet, l'enseignant a fait allusion à l'intitulé de la séance, en posant des questions liées au thème et en tirant des exemples réels, de notre vie quotidienne, à titre d'exemple il a abordé le sujet du racisme, vu qu'il est d'actualité.

Lors du déroulement de la séance, le professeur ne s'est pas seulement contenté de s'adresser à ceux qui s'assoient devant, mais il a fait participer toute la classe. En addition, nous avons constaté qu'il n'a presque pas utilisé le tableau, car il s'est référé au manuel scolaire pour faire l'étude du texte.

Nous avons observé que cette séance s'est étalée sur six étapes qui sont ; la mise en situation, qui consiste à faire un rappel des valeurs universelles du vivre ensemble en

## **Chapitre 1 Stratégies d'apprentissages de l'écrit dans les séances observées**

paix. Puis, vient l'étape de l'étude des éléments périphérique du texte, dont laquelle l'enseignant a demandé à ses élèves de dégager les éléments paratextuels (titre du texte, l'auteur...). En ce qui concerne la lecture, l'enseignant leur a demandé de faire une lecture silencieuse du texte. Par la suite, c'était l'étude détaillée et approfondie du texte ; dans cette étape, les élèves étaient appelés à répondre à une série de questions qui travaillent la compréhension de l'écrit. Pour conclure, nous citons la phase de récapitulation, dont laquelle le maître a proposé un petit passage à compléter à l'aide d'une liste de mots.

### **3-2-Deuxième séance (Préparation à l'écrit)**

Le dimanche 28 Mars 2021, de 11h00 à 11h45 nous étions témoins d'une séance de préparation à l'écrit, de la séquence 01, dont l'objectif visé était de se préparer à la production écrite. Au début de la séance et au cours de la 1<sup>ère</sup> étape, l'enseignant a fait un rappel du texte narratif dans lequel un dialogue a été inséré à visée argumentative, et de la ponctuation employée dans un dialogue. Par la suite, il a proposé un texte tiré du manuel scolaire page 78, comme support d'étude.

Après, il a écrit au tableau deux activités par rapport au texte, et qui ont été extraites du livre scolaire ; la première était de répondre à trois questions par rapport au texte. La seconde porte sur un dialogue à compléter. Il leur a donné 10 minutes de réflexion. Après que le temps s'est écoulé, l'enseignant a fait passer les élèves au tableau pour les corriger.

À la fin de la séance, nous étions arrivées à la phase de la correction collective des activités, où les élèves ont participé en donnant chacun sa réponse.

Dans notre séance d'observation, nous ne nous sommes pas limités uniquement au comportement de l'enseignant, mais nous avons aussi observé le comportement des élèves. Les élèves étaient motivés et ils intervenaient souvent pendant le cours, ajoutant à ce point, nous pouvons dire qu'ils étaient attentifs et concentrés.

Nous avons noté aussi que les élèves ont pu respecter la consigne énoncée par le maître, car toutes leurs réponses étaient dans le bon sens. Quand ils étaient face à des obstacles ils se servaient de l'enseignant, par exemple s'ils ne parviennent pas à

comprendre certains mots difficiles, ils lui demandent des éclaircissements en faisant recours à la langue maternelle.

### **3-3-Troisième séance (Production de l'écrit)**

Le jeudi 11 avril 2021, de 13h00 à 13h45, nous avons assisté à une séance de production de l'écrit de la séquence 01, dont l'objectif était : le disciple doit être capable de rédiger un dialogue argumentatif à propos de l'acceptation de l'autre.

Au départ, nous nous sommes rendues compte que l'enseignant a fait un rappel de la thématique étudiée dans cette séquence, ainsi, que du texte dialogal et ses signes de ponctuation particulière.

Dans la phase de production de l'écrit, l'enseignant a noté la consigne d'écriture sur le tableau : "Votre classe , va recevoir dans quelques jours des enfants, des réfugiés subsahariens pour qu'ils reprennent leurs études .mais l'un de tes camarades était contre leur venue . Rédiger le dialogue dans lequel tu avanceras trois arguments afin de le convaincre sur l'importance de l'acceptation de l'autre" .

Pour faire rédiger les apprenants, le maître s'est basé sur des critères de réussite tout en visant la structure du discours. Cette consigne était compréhensible, abordable et elle s'adaptait parfaitement aux objectif et aux niveaux des apprenants.

Nous avons noté lors de l'activité de rédaction, que tous les élèves ont planifié leurs travaux, en élaborant un plan sur un brouillon sans autant faire recours aux dictionnaires. Ils ont par la suite, recopié ce qu'ils ont rédigé sur le propre. Et avant la fin de la séance de 10 minutes, le maître leur a demandé de réviser leurs copies avant de les lui remettre.

### **3-4- Quatrième séance (Compte rendu de la production écrite)**

Le dimanche 18 Avril 2021, de 14h00 à 14h45, nous avons assisté à une séance du compte rendu de la production écrite. L'objet d'étude était le texte argumentatif et les objectifs ciblés se présentent ainsi :

- Repérer les erreurs et les corriger + remédiation.
- Elaborer un produit final.
- S'auto-évaluer à travers des grilles d'évaluation.
- S'auto-corriger.

## *Chapitre 1 Stratégies d'apprentissages de l'écrit dans les séances observées*

Dans la séance de compte rendu de la rédaction, nous sommes arrivées à dégager quatre étapes ; Mise en train, remarques sur les productions, correction d'erreurs communes et séquentielles, correction et amélioration d'une production écrite. Pour la première étape, qu'est la mise en train, nous avons remarqué que l'enseignant a d'abord, fait un rappel du sujet de la rédaction, sur les critères de réussite qui a proposé aux élèves, et sur lesquels il s'est basé dans sa correction, En addition, il a parlé du plan élaboré, que les élèves devaient suivre.

Par rapport à la deuxième étape qu'est « remarques sur les productions », l'enseignant nous a apporté certaines remarques d'après sa correction des copies. Par exemple, il nous a parlé du côté formel et de la présentation, en nous disant que la totalité des élèves ont respecté la structure d'un dialogue (ponctuation, verbes introducteurs de paroles, arguments...). Il a ajouté que les idées ont été enchaînées d'une manière logique, le contenu était cohérent et les arguments avancés par rapport au thème, étaient solide et convaincants. En ce qui est de conjugaison, il a noté qu'il n'y avait pas de concordance de temps, puisque les élèves ne maîtrisent pas suffisamment la conjugaison.

Le professeur a déclaré par rapport à la langue, que presque la totalité des élèves n'ont pas une bonne maîtrise du français, plus précisément à l'écrit malgré qu'il ont de brillantes idées qu'ils n'arrivent pas malheureusement à transmettre et il nous a par la suite justifié que ces carences, sont dues au peu de temps consacré aux séances de l'écrit, et qu'il est négligé par rapport aux autres points de langue.

Dans la troisième étape, « Correction d'erreurs communes et séquentielle », nous trouvons qu'il y a une méthode à procéder ; d'abord l'enseignant commence par détecter les erreurs, puis identifier leurs types par exemple (fautes d'orthographe, conjugaison, accords...). Par la suite il les corrige.

En fin de la séance du compte rendu, l'enseignant a pris une production fautive dans laquelle il a assemblé toutes les anomalies rencontrées lors de la correction, il l'a écrite au tableau, et cela a été fait dans le but de ne pas vexer les élèves en prenant la rédaction d'un élève quelconque, ce qui crée un malaise chez lui puisque nous le visons en particulier. Et grâce à l'interaction élèves-élèves et celle d'élèves-enseignant, la correction de la production a été menée dans de bonnes conditions, car



## **Chapitre 1 Stratégies d'apprentissages de l'écrit dans les séances observées**

la participation des élèves et leurs proposition ont contribué à la rédaction d'une production améliorée.

Cette participation collective, pousse les élèves à s'auto-évaluer sans qu'ils ne se rendent compte, et puis c'est un moyen qui permet au maitre de ne pas vraiment faire la différence entre ses élèves, en ciblant chacun à part.

### **Conclusion**

Dans ce chapitre nous avons abordé la phase d'observation qui s'étale en trois titres ; présentation des grilles d'observation, description des séances d'observation ainsi que l'analyse des séances d'observation.

En premier lieu, nous avons réalisé 3 grilles d'observations, qui traitent le comportement de l'enseignant, celui des apprenants ainsi que l'organisation et le déroulement de la séance. En second lieu, nous avons analysé les séances d'observation qui ont été menées au CEM Abbane Remdane, sis à Guendouza, Akbou-Béjaia- , avec les élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne.

Notre objectif dans ce chapitre, est de déterminer les stratégies adoptées en production écrites suite à une consigne donnée.

***Chapitre 2***  
***« Les stratégies  
d'apprentissage selon les  
enseignants et les  
apprenants »***

## Introduction

Afin de bien mener notre travail de recherche, nous nous ne sommes pas seulement contentées des séances d'observation, mais nous avons élaboré deux questionnaires ; l'un adressé aux apprenants et l'autre aux enseignants.

Les résultats obtenus vont nous permettre de mieux comprendre les stratégies utilisées dans les productions écrites, pour pallier aux difficultés rencontrées par les apprenants.

### 1- Etude et analyse des réponses des apprenants et des enseignants

Pour notre analyse du corpus nous avons mené notre investigation au niveau de plusieurs CEM, situés à Akbou ainsi qu'à Tazmalt, la Wilaya de Béjaia.

Dans le but d'avoir une position qui nous permettra d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses, nous avons distribué deux questionnaires à un groupe d'enseignants et d'élèves, pendant le deuxième semestre de l'année scolaire 2020/2021.

Le questionnaire destiné aux enseignants contient 17 questions, quant à celui destiné aux apprenants de la 4ème année moyenne se compose de 10 questions.

En ce qui concerne les questionnés, nous avons interrogé un groupe de 15 enseignants (4 enseignants / 11 enseignantes) et un autre groupe de 40 élèves (27 filles /13 garçons).

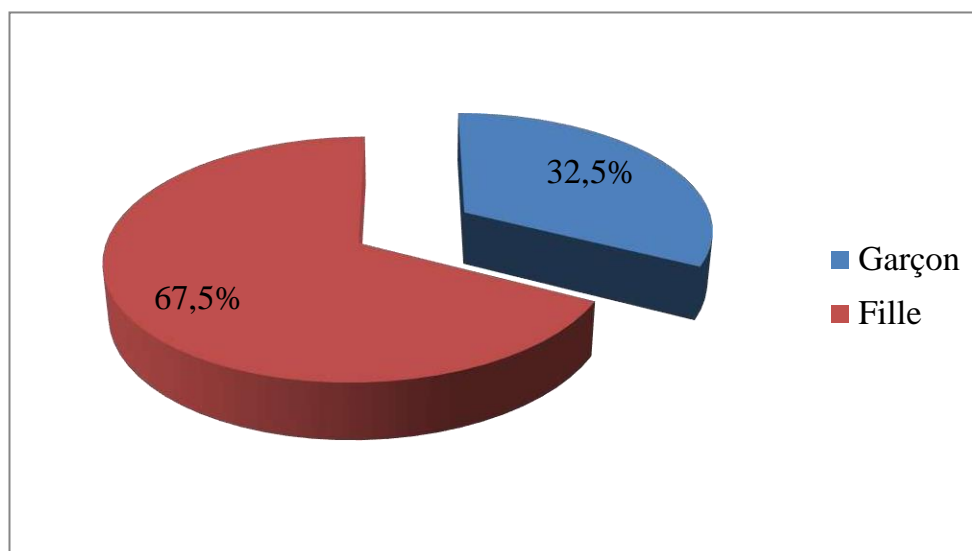
### 2- Analyse des résultats obtenus

Dans le but d'interpréter les réponses des apprenants, nous avons opté pour la méthode quantitative et qualitative qui nous permet d'étudier notre échantillon.

#### 2-1-Apprenants

**Tableau 1** : la représentation des élèves selon le sexe

Sexe	Nombre	Pourcentages
Garçon	13	32,5%
Fille	27	67,5%



**Figure2** : la répartition des élèves selon le sexe

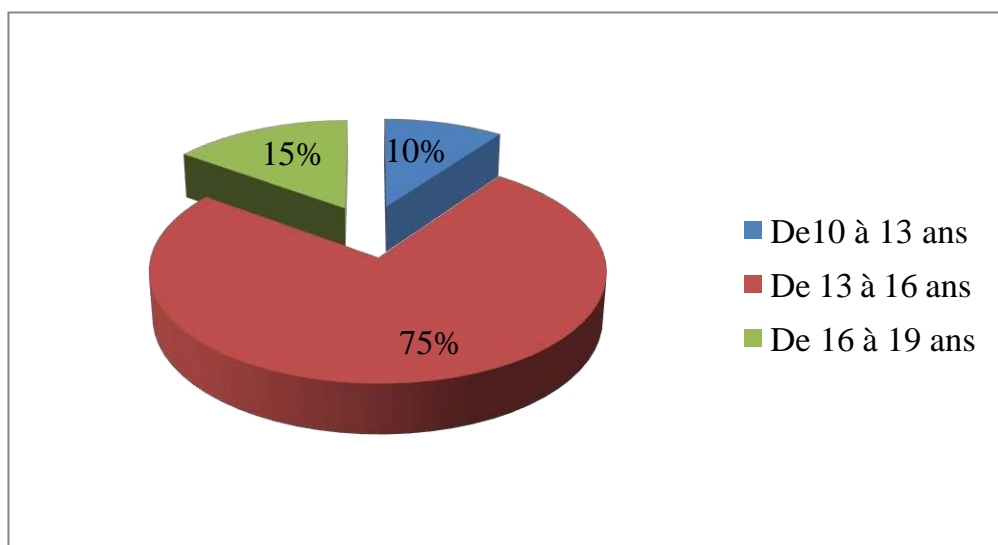
### Commentaire

67,5% de filles ont répondu au questionnaire, et ce fort taux peut être expliqué de plusieurs façons. Les filles sont plus coopératives que les garçons.

Selon plusieurs enseignants et d'après leurs observations quotidiennes, en général les filles et les garçons s'engagent différemment dans les études.

**Tableau 2** : la représentation des élèves selon l'âge

Age	Nombre	Pourcentages
De 10 à 13 ans	4	10%
De 13 à 16 ans	30	75%
De 16 à 19 ans	6	15%



**Figure 3** : la répartition des élèves selon l'âge

### Commentaire

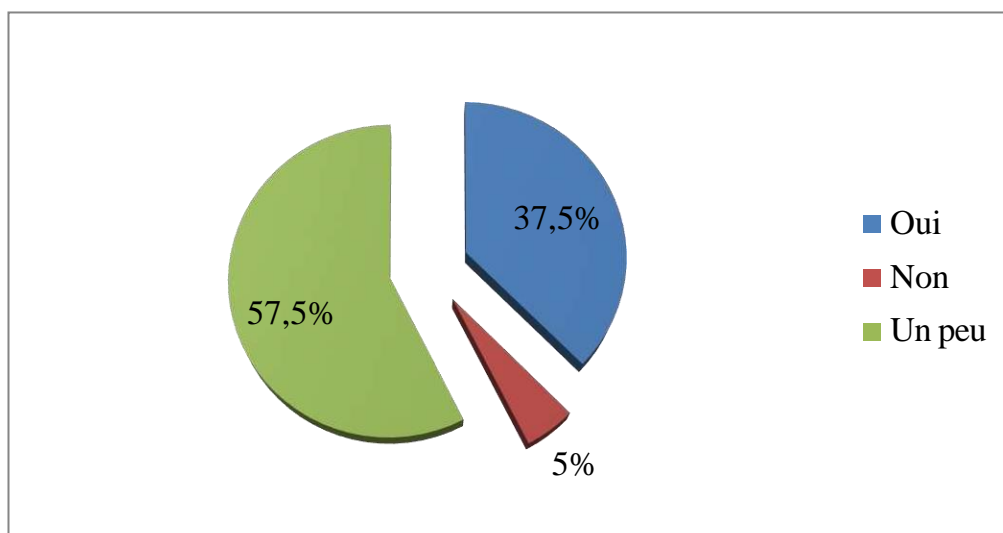
D'après les résultats obtenus dans notre enquête, nous constatons que 75% des élèves sont âgés de 13 à 16ans, ce fait pourra être justifié par rapport à la validation de leurs années successivement. 15% représentent, les élèves ayant leur âge entre 16 et 19 ans, nous supposons qu'ils sont ceux qui ont refait leur années. Il y a aussi des élèves qui ont leur âge entre 10 et 13ans, et cela peut être expliqué par leur la scolarisation précoce. Ce qui nous laisse dire que les élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne appartiennent à de différentes catégories d'âge.

#### 2-1-1-Phase de préparation à l'écrit

: Pensez-vous que vous maitrisez suffisamment la production écrite ?

**Tableau 3** : la représentation des élèves selon la maitrise de la production écrite

Réponses	Pourcentages
Oui	37,5%
Non	5%
Un peu	57,5%



**Figure 4:** la répartition des élèves selon la maîtrise de la production écrite.

**Commentaire**

D’après les réponses obtenues à cette question, nous constatons que 57,5% des élèves ne maîtrisent pas suffisamment la production écrite, quant à 37,5% estiment qu’ils la maîtrisent bien. Nous considérons que cette différence réside dans le travail de l’apprenant. Il y a des apprenants qui ne se contentent pas de ce qu’ils font en classe, vu le peu de temps consacré à la production écrite. Leur motivation et curiosité les poussent à apprendre la langue en dehors de la classe.

: Quel est l’intérêt que vous portez à la production écrite ?

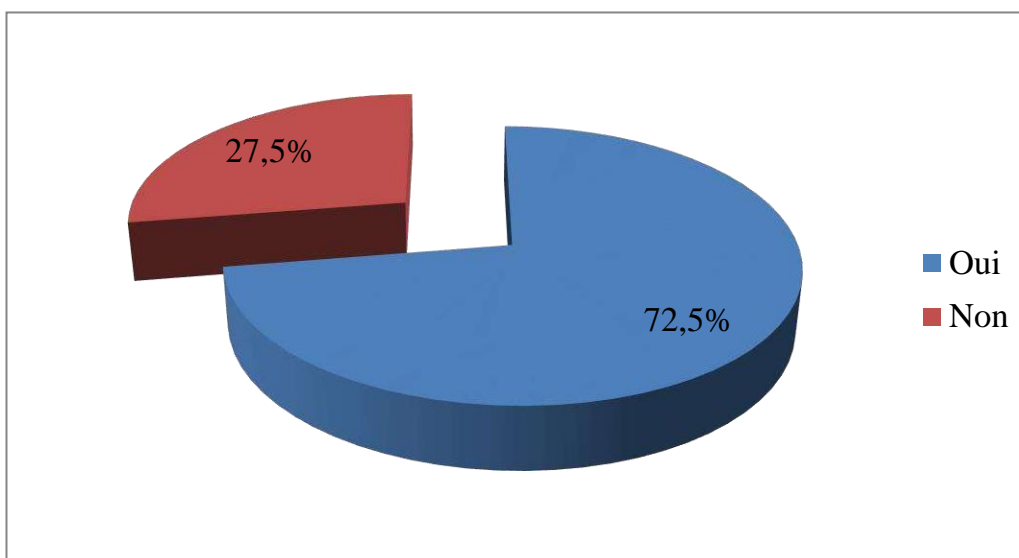
**Commentaire**

D’après les réponses des élèves, nous pouvons dire que la production écrite occupe une place très importante dans une classe de FLE, parce qu’elle permet aux apprenants de s’exprimer et d’apprendre tas de choses à la fois (enrichir le vocabulaire, apprendre l’orthographe des mots...)

: Avez-vous rédigé des textes en français à l’école primaire ?

**Tableau 4 :** la représentation des élèves selon la rédaction des textes en français à l’école primaire

Réponses	Pourcentages
Oui	72,5%
Non	27,5%



**Figure 5 :** la répartition des élèves selon la rédaction des textes en français à l'école primaire

**Commentaire**

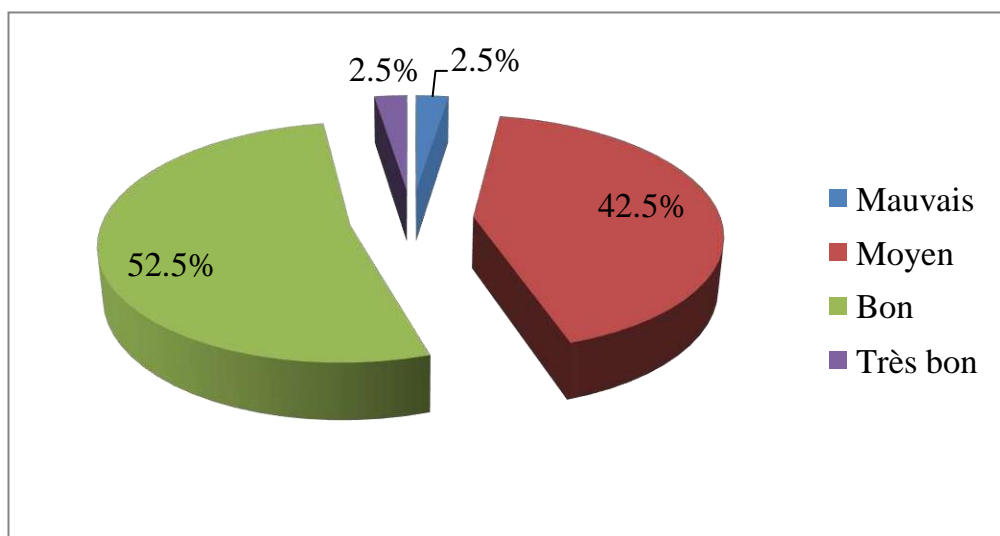
72,5% des apprenants affirment d'avoir rédigé des textes au cycle primaire. Ecrire est l'un des objectifs de l'enseignement du FLE à l'école, car il s'agit pour l'apprenant d'apprendre pour écrire, aussi pour s'exprimer librement, dans des situations de communication simples et courantes.

Nous pouvons dire que l'apprenant au cycle primaire, a été déjà confronté aux différentes sortes d'énoncés, ce qui l'a incité à produire des écrits à partir d'une consigne.

**Q-4:** Quel est votre niveau à l'écrit ?

**Tableau 5 :** la représentation des élèves selon leur niveau à l'écrit

Réponses	Pourcentages
Mauvais	2,5%
Moyen	42,5%
Bon	52,5%
Très bon	2,5%



**Figure 6** : la répartition des élèves selon leur niveau à l'écrit

### Commentaire

A partir des réponses qu'on a eues, nous remarquons que les apprenants qui ont un niveau allant de moyen à bon, représentent (42,5%, 52,5%), ce sont les apprenants qui se sont bien formés à l'écrit au primaire. Nous partons de la supposition que ce niveau dépend des notions de base qu'ils ont acquises. 2,5% représentant la minorité qui n'arrive pas à rédiger à l'écrit, sont ceux qui passent du primaire au moyen sans aucune base en langue.

Pour qu'un apprenant puisse maîtriser la production écrite, il doit pratiquer la langue de sorte à ce qu'elle réponde à ses besoins.

### Analyse de la phase de préparation à l'écrit

D'après notre analyse nous constatons que les apprenants de la 4<sup>ème</sup> année moyenne n'ont pas tous le même niveau à l'écrit, chose qui peut être justifiée par l'intérêt porté à l'activité de rédaction à l'école primaire.

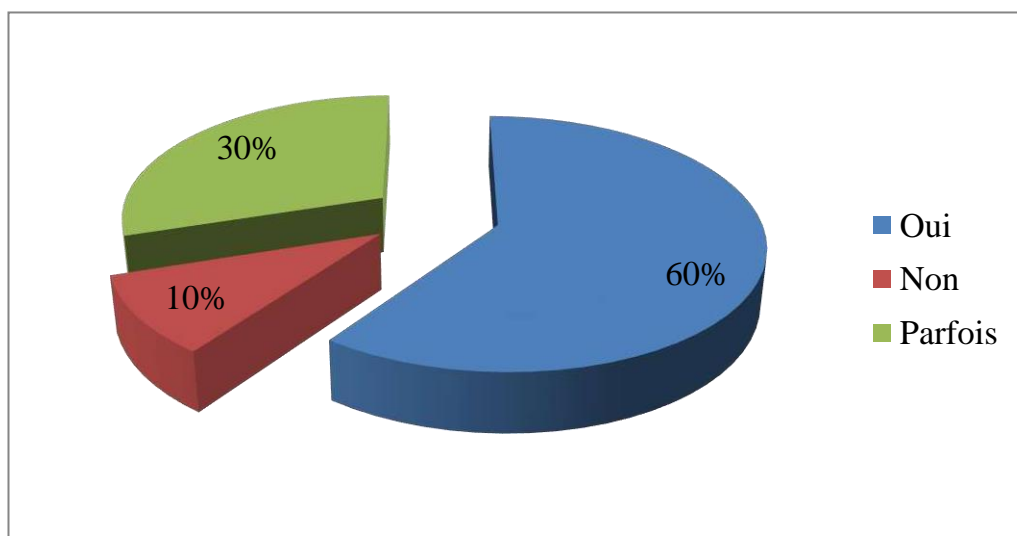
#### 2-1-2-Pendant l'écrit

: Faites-vous des activités de l'écrit en groupe dans la classe ?

**Tableau 6** : la représentation des élèves selon la pratique de l'activité de l'écrit en classe

Réponses	Pourcentages
Oui	60%
Non	10%
Parfois	30%





**Figure 7** : la répartition des élèves selon la pratique de l'activité de l'écrit en classe

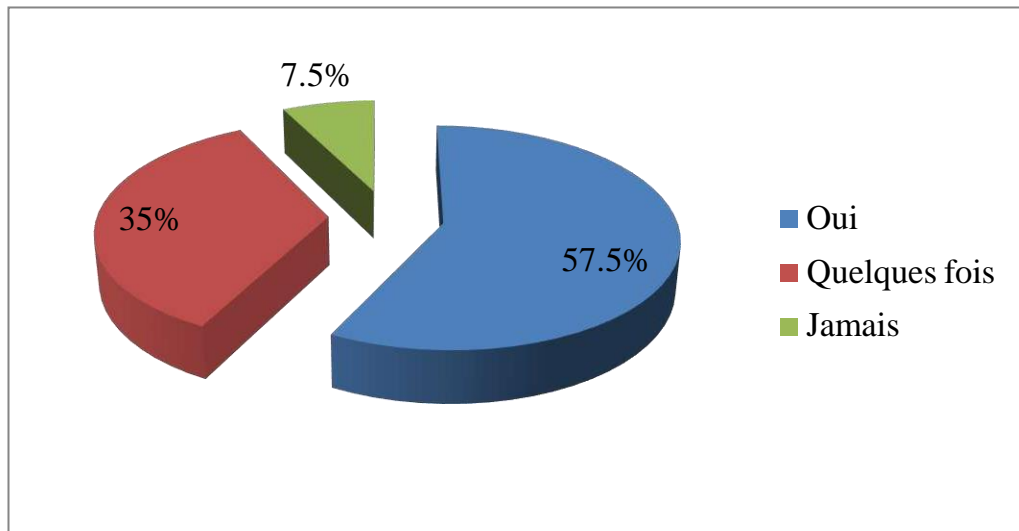
### Commentaire

Suite aux réponses des enquêtés, nous avons déduit que 10% des apprenants, affirment de ne pas avoir travaillé l'activité de l'écrit en groupe dans la classe, par contre 30% disent qu'il l'a pratiquent rarement. Nous présumons que la charge des classes ne facilite pas l'utilisation de ce genre de procédés par l'enseignant. Certains enseignants estiment que ce mode de fonctionnement est pratique, car il facilite la tâche que ce soit pour lui ou pour l'apprenant. Cette activité permet aux apprenants de s'échanger, de s'entraider et de coopérer, ce qui améliore l'apprentissage de la production écrite.

: Utilisez-vous un brouillon lors de vos rédactions ?

**Tableau 7** : la répartition des élèves selon l'utilisation du brouillon

Réponses	Pourcentages
Oui	57,5%
Quelques fois	35%
Jamais	7,5%



**Figure 8** : la répartition des élèves selon l'utilisation du brouillon

### Commentaire

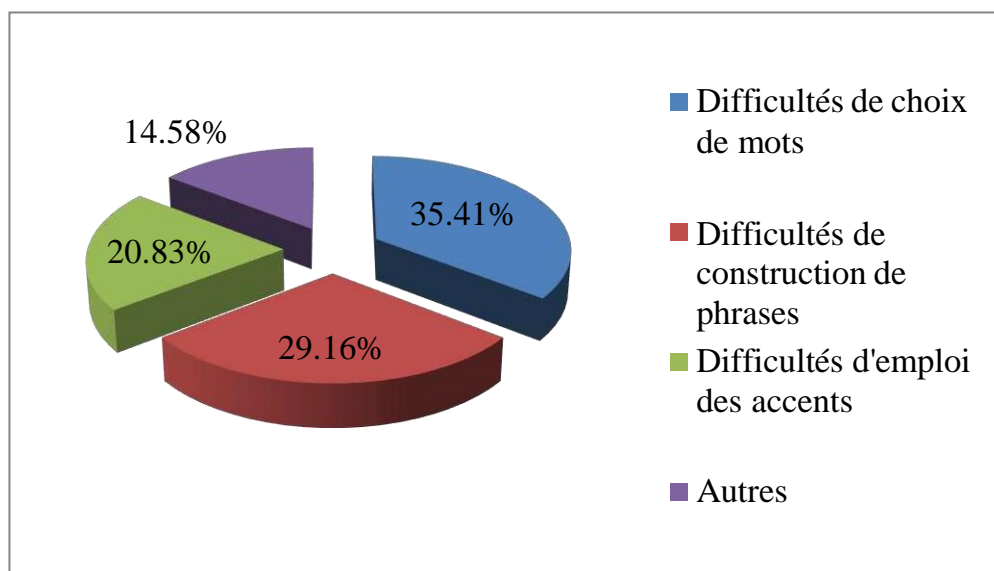
D'après les réponses des enquêtés 57,5% utilisent le brouillon et 35% l'utilisent seulement quelque fois. Nous pouvons considérer que le brouillon est un moyen qui aide l'apprenant à concrétiser ses idées, il lui permet ainsi de planifier et d'organiser son travail.

L'usage du brouillon est totalement favorisé, parce qu'il constitue la base de toute pratique d'écriture.

: Indiquez vos principales difficultés au niveau de la production écrite

**Tableau 8** : la représentation des élèves selon leurs difficultés au niveau de la production écrite

Réponses	Pourcentages
Difficultés de choix de mots	35,41%
Difficultés de construction de phrases	29,16%
Difficultés d'emploi des accents	20,83%
Autres	14,58%



**Figure 9** : la répartition des élèves selon leurs difficultés au niveau de la production écrite

**Commentaire**

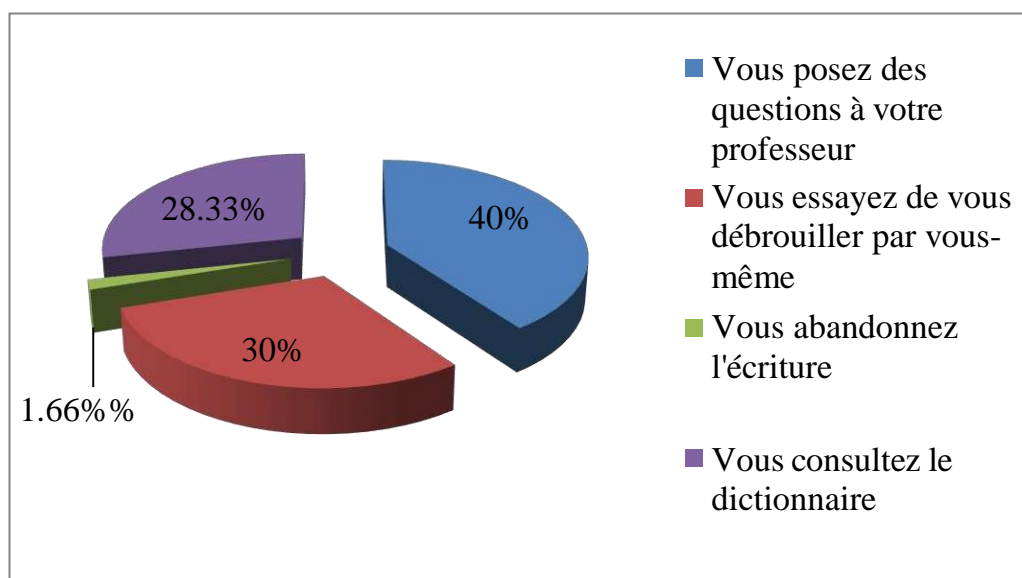
Suite aux résultats que nous avons recueillis, nous constatons que lors de la production écrite, 35,41% des élèves ont des difficultés liées aux choix de mots, car nous pensons qu'ils font recours en langue maternelle, c'est-à-dire, ils pensent en langue maternelle pour s'exprimer en français.

Et 29,16% n'arrivent pas à construire des phrases correctes. Nous pouvons considérer que ces apprenants n'ont pas un vocabulaire assez riche pour choisir les mots lors de l'expression écrite, par contre 20,83% ne savent pas vraiment distinguer entre les accents et leurs usages. Quant à 14,58%, nous pouvons dire que sont ceux qui ont plus de difficultés à l'écrit.

: Que faites-vous quand vous rencontrez des difficultés pendant l'activité de l'écrit?

**Tableau 9** : la représentation des élèves, selon ce qu'ils font quand ils rencontrent des difficultés pendant l'activité de l'écrit

Réponses	Pourcentages
Vous posez des questions à votre professeur	40%
Vous essayez de vous débrouiller par vous-Même	30%
Vous abandonnez l'écriture	1,66%
Vous consultez le dictionnaire	28,33%



**Figure 10 :** la répartition des élèves, selon ce qu'ils font quand ils rencontrent des difficultés pendant l'activité de l'écrit

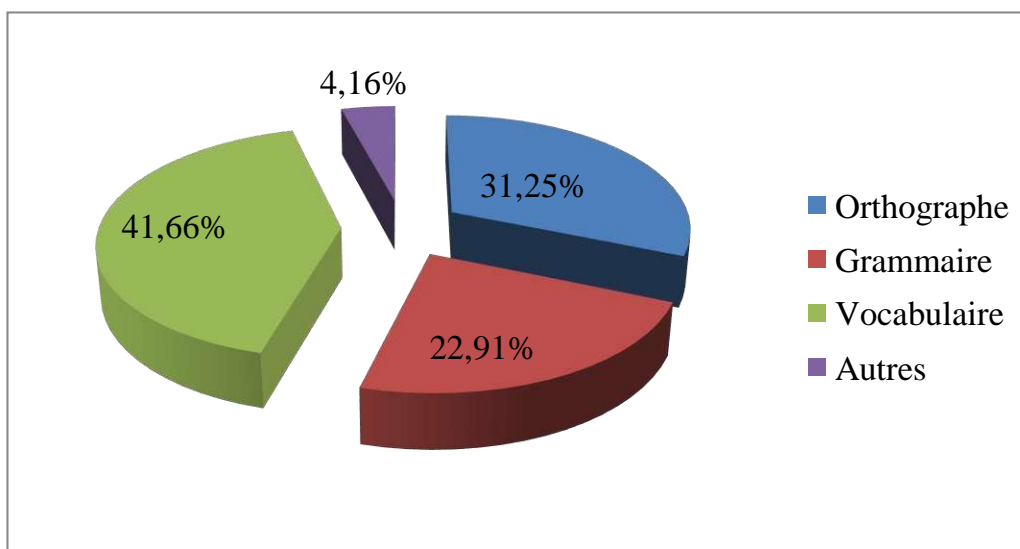
### Commentaire

A partir des réponses que nous avons obtenues, nous constatons que les difficultés rencontrées lors de la production écrite obligent 60% des élèves à solliciter l'enseignant pour régler ce qui représente une difficulté pour eux. Nous pouvons présumer, que cette technique semble avoir un impact sur le relancement de l'activité de l'écrit, car l'enseignant est le mieux placé pour aider ses apprenants. Quant à 30% des élèves, essaient la plupart du temps de se débrouiller par eux-mêmes, par peur de demander de l'aide ou d'être intimidé.

: A quel niveau de l'écrit souhaitez-vous améliorer votre pratique de français ?

**Tableau 10 :** la représentation des élèves selon ce qu'ils souhaitent améliorer à l'écrit

Réponses	Pourcentages
Orthographe	31,25%
Grammaire	22,91%
Vocabulaire	41,66%
Autres	4,16%



**Figure 11** : la répartition des élèves selon ce qu'ils souhaitent améliorer à l'écrit

### Commentaire

Les réponses qui se dénotent de cette question montrent bien que les apprenants qui veulent s'améliorer au niveau du vocabulaire, représentent 41,66%. Nous considérons que cette préférence montre le rôle que joue le vocabulaire dans la communication, car en ayant un vocabulaire riche, l'apprenant arrive à s'exprimer. Revenant au niveau de l'orthographe, nous constatons que 31,25% des apprenants préfèrent améliorer leurs compétences à ce niveau, nous supposons pour qu'un apprenant puisse communiquer efficacement à l'écrit, il est dans l'obligation de savoir bien rédiger.

22,91% des apprenants souhaitent se perfectionner au niveau de la grammaire, car cette compétence est l'un des piliers fondamentaux de la langue.

### Analyse de la phase pendant l'écrit

Une meilleure activité de production écrite doit se faire en possédant des connaissances linguistiques et des stratégies utiles qui permettent la compréhension d'un texte.

A partir des réponses obtenues dans cette phase, nous avons déduit que les apprenants travaillent l'activité de l'écrit en group dans la classe, et ce dans le but d'augmenter la coopération entre les élèves. Pendant cette activité les apprenants rencontrent des difficultés variées, et afin de les surmonter il y a ceux qui demandent de l'aide au maître, car il est le mieux placé pour les aider, comme on trouve d'autres qui préfèrent

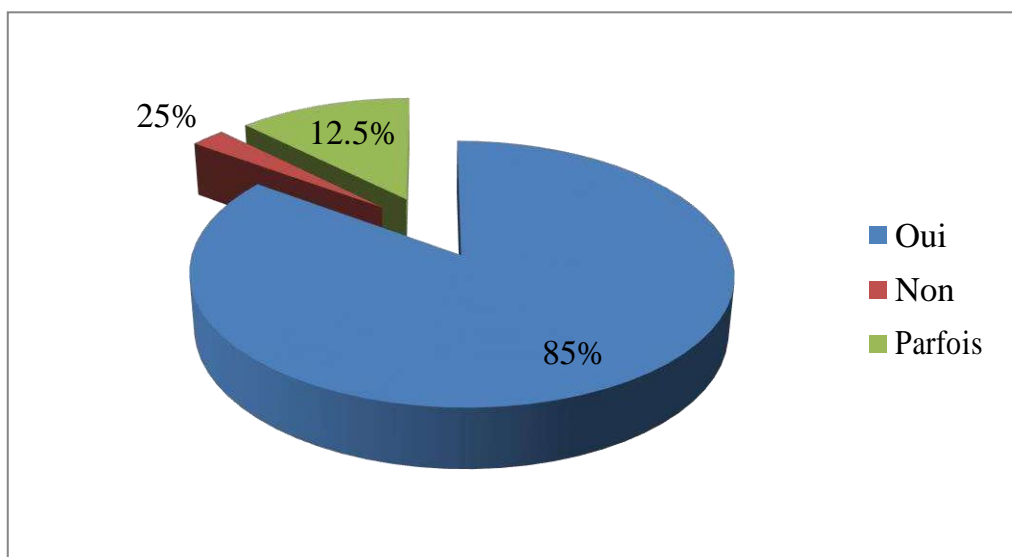
se débrouiller tout seul ou bien consulter un dictionnaire, peut-être par manque de confiance en soi ou par peur d'être intimidé.

### 2-1-3-Phase après l'écrit

: Révisiez-vous votre copie avant de la remettre à l'enseignant ?

**Tableau 11** : la représentation des élèves selon la révision des copies

Réponses	Pourcentages
Oui	85%
Non	2,5%
Parfois	12,5%



**Figure 12** : la répartition des élèves selon la révision des copies

### Commentaire

Suite aux réponses collectées nous remarquons que 85% des apprenants révisent souvent leurs copies avant de les remettre, par contre 12,5% les révisent parfois.

D'après ces résultats, nous déduisons que les apprenants ont l'habitude de réviser leurs écrits. Nous pensons, que la révision est une technique importante dans la détection des erreurs et le perfectionnement de la forme du texte produit.

Nous supposons que 2,5% des apprenants qui ne jugent pas nécessaire de réviser leurs copies, sont ceux qui s'ennuient et qui prennent cette tâche pour une perte de temps.

### Analyse de la phase d'après l'écrit

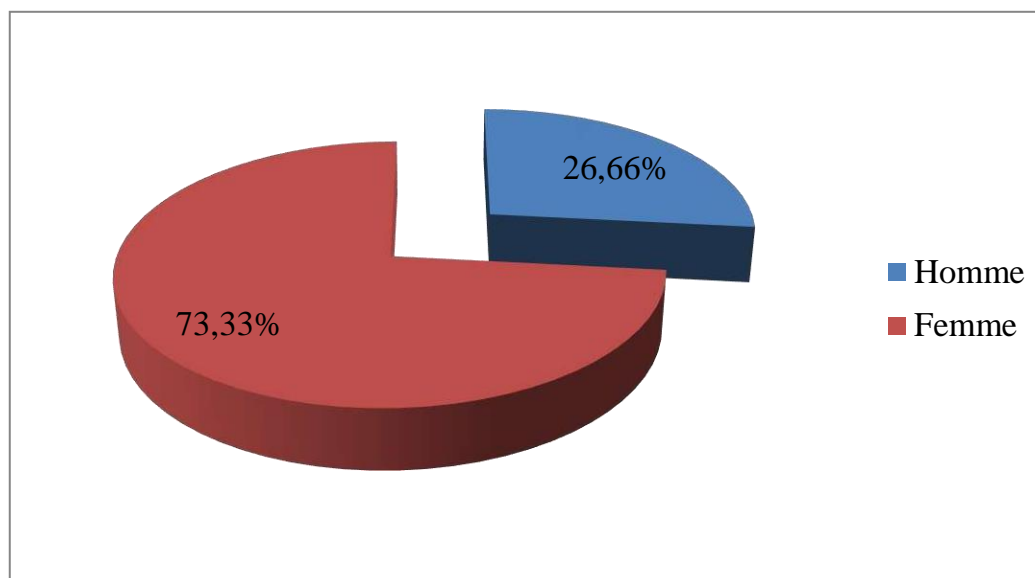
Selon les résultats recueillis dans cette phase, nous avons déduit que certains élèves négligent une étape lors de l'activité de l'écrit qui est la révision. Cette stratégie consiste à améliorer la qualité du texte produit et à déterminer ce qui il y a à rectifier avant la publication du texte final.

## 2-2-Enseignants

### Sexe

**Tableau 12** : la représentation des enseignants selon le sexe

Sexe	Nombre	Pourcentages
Homme	4	26,66%
Femme	11	73,33%



**Figure 13** : la répartition des enseignants selon le sexe

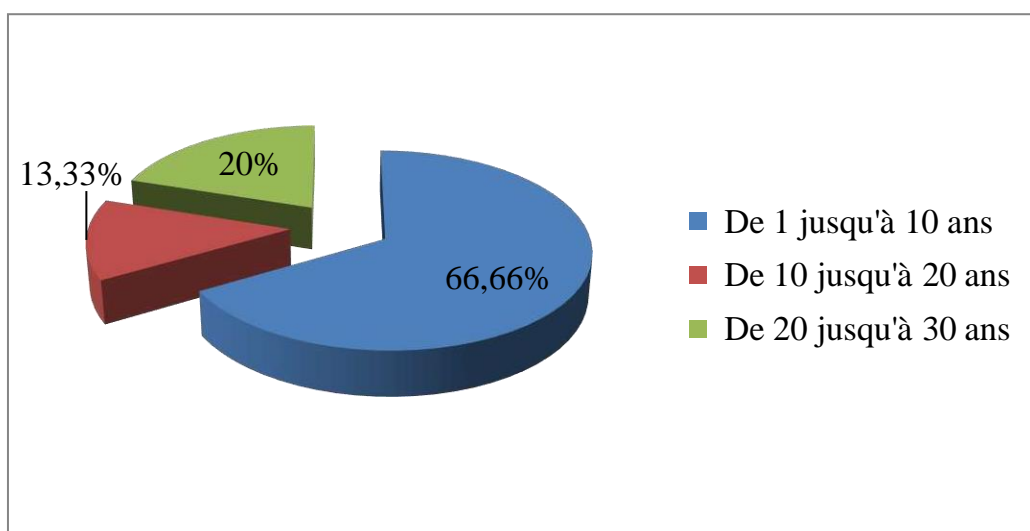
### Commentaire

D'après les résultats obtenus, nous remarquons que 26,66% des enquêtés sont des enseignants, quant à 73,33% sont des enseignantes. D'après ces résultats nous déduisons que le nombre des enseignantes est en excès par rapport à celui des enseignants, chose dû au taux élevé des femmes dans le domaine de l'éducation

### Expérience professionnelle

**Tableau 13** : la représentation des enseignants selon l'expérience professionnelle

Expérience professionnelle	Pourcentages
De 1 jusqu'à 10 ans	66,66 %
De 10 jusqu'à 20 ans	13,33%
De 20 jusqu'à 30 ans	20%

**Figure 14** : la répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle

### Commentaire

Suite aux réponses recueillies, nous constatons que l'ancienne génération des enseignants est peu nombreuse, la preuve que sur 15 enseignants, on trouve seulement 3 ayant plus de 20 ans d'expérience. De même pour la tranche de 10 à 20 ans (13,33%) nous remarquons qu'il n'y a que 2 enseignants.

Par contre, 66,66% des enseignants qui sont en activité ne dépassent pas 15 ans d'expérience.

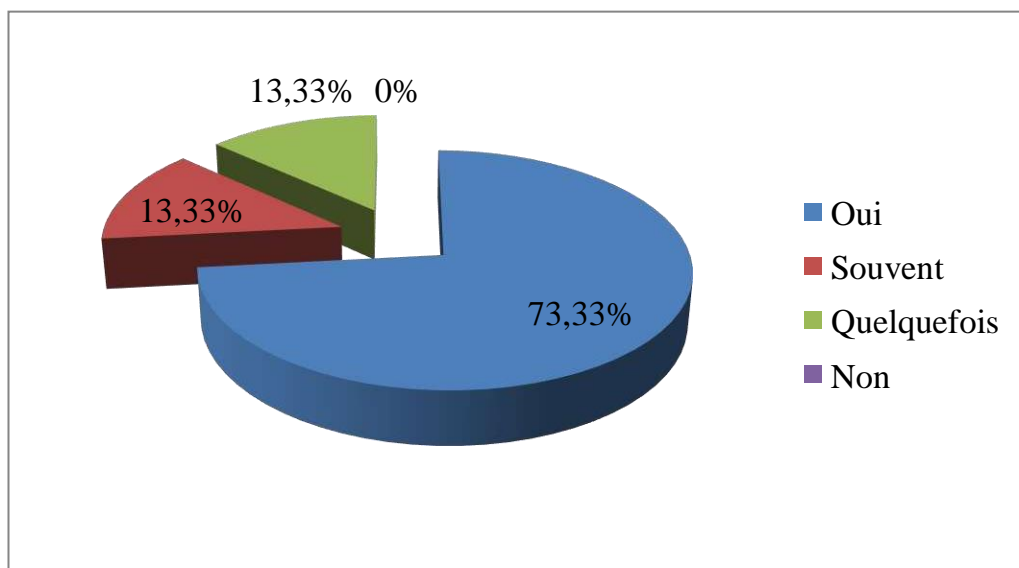
#### 2-2-1-Phase de préparation à l'écrit

: Commencez-vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ?

**Tableau 14** : la représentation des enseignants selon la pratique de l'étape de préparation à l'écrit

Réponses	Pourcentages
Oui	73,33%
Souvent	13,33%
Quelque fois	13,33%
Non	0%





**Figure 15** : la répartition des enseignants selon la pratique de l'étape de préparation à l'écrit

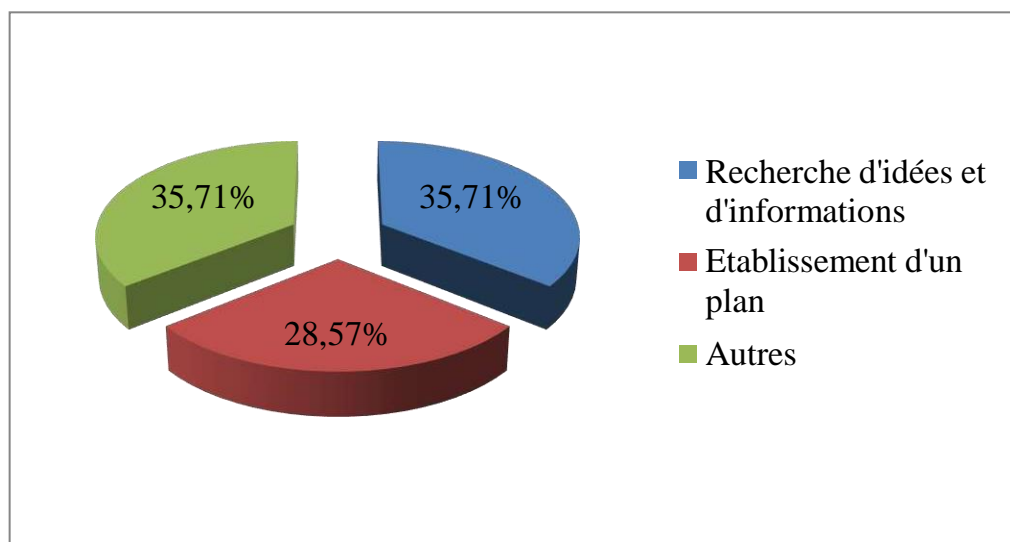
#### Commentaire

D'après les réponses à cette question, nous observons que la plupart des enseignants (73,33%) commencent la séance par l'étape de préparation à l'écrit, par contre nous trouvons que 13,33% des enseignants, le font seulement quelque fois. Cela nous permet de supposer que cette étape est une étape préliminaire, que l'enseignant doit mettre en œuvre, avant de passer à l'acte d'écrire.

Si oui, en quoi consiste-t-elle ?

**Tableau 15** : la représentation des enseignants selon la méthode suivie lors de l'étape de préparation à l'écrit

Réponses	Pourcentages
Recherche d'idées et d'informations	35,71%
Etablissement de plan	28,57%
Autres	35,71%



**Figure 16 :** la répartition des enseignants selon la méthode suivie lors de l'étape de préparation à l'écrit

### Commentaire

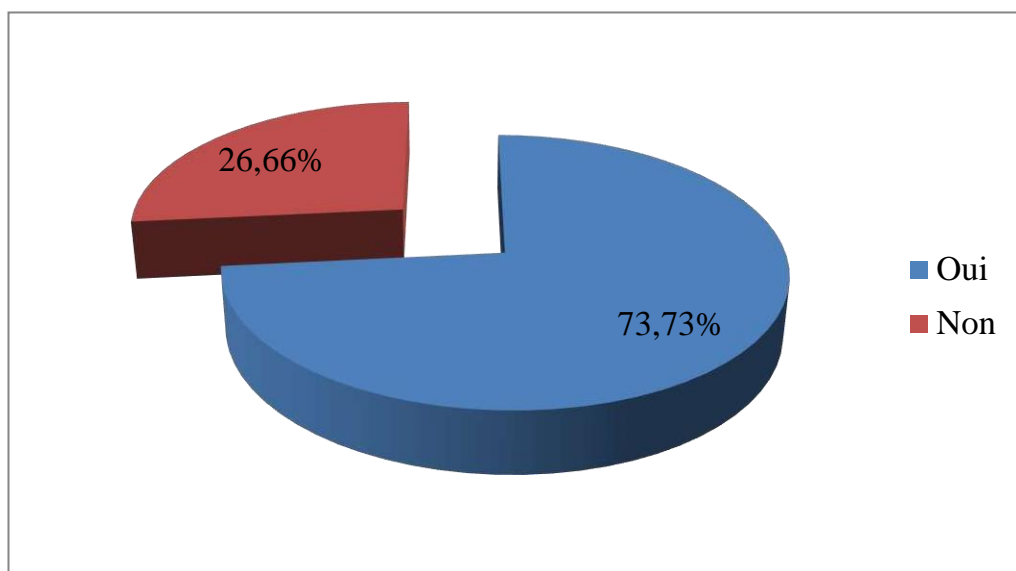
Les réponses obtenues, montrent que 35,71% de l'ensemble, entament la séance en demandant aux élèves de faire une recherche sur le sujet de la production. Quant à 28,57%, ils optent pour l'établissement de plans.

Pour le reste des enseignants, nous constatons, d'après leurs réponses qu'ils incitent les apprenants à réinvestir tous leurs acquis durant la séquence, en leur proposant des activités qui s'adaptent avec leur niveau.

: Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite en classe ?

**Tableau 16 :** la représentation des enseignants selon la démarche adoptée en production écrite

Réponses	Pourcentages
Oui	73,73%
Non	26,66%



**Figure 17** : la répartition des enseignants selon la démarche adoptée en production écrite

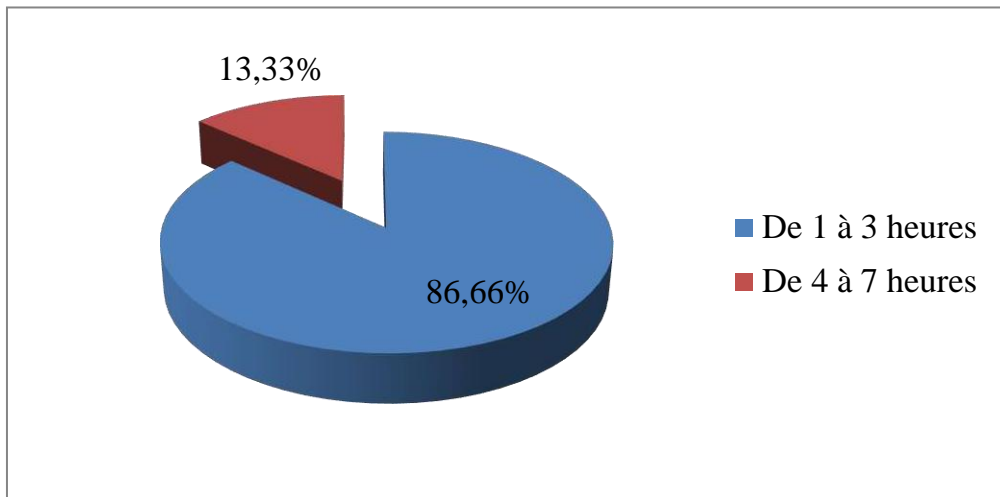
#### Commentaire

Selon les réponses des enseignants nous remarquons que 73,73% , adoptent la même démarche à chaque fois qu'ils travaillent la production écrite en classe, par contre 26,66% disent qu'ils adoptent des démarches différentes, parmi lesquelles, on cite des exercices de repérage, de reformulation et de reconstitution.

: Combien d'heures par semaine consacrez-vous à la production écrite ?

**Tableau 17** : la représentation des enseignants selon les heures consacrées à l'écrit

Réponses	Pourcentages
De 1 à 3 heures	86,66%
De 4 à 7 heures	13,33%



**Figure 18** : la répartition des enseignants selon les heures consacrées à l'écrit

### Commentaire

Suite aux réponses qu'on a recueillies auprès des enquêtés nous déduisons que 86,66% des enseignants consacrent jusqu'à 3 heures par semaine à la production écrite.

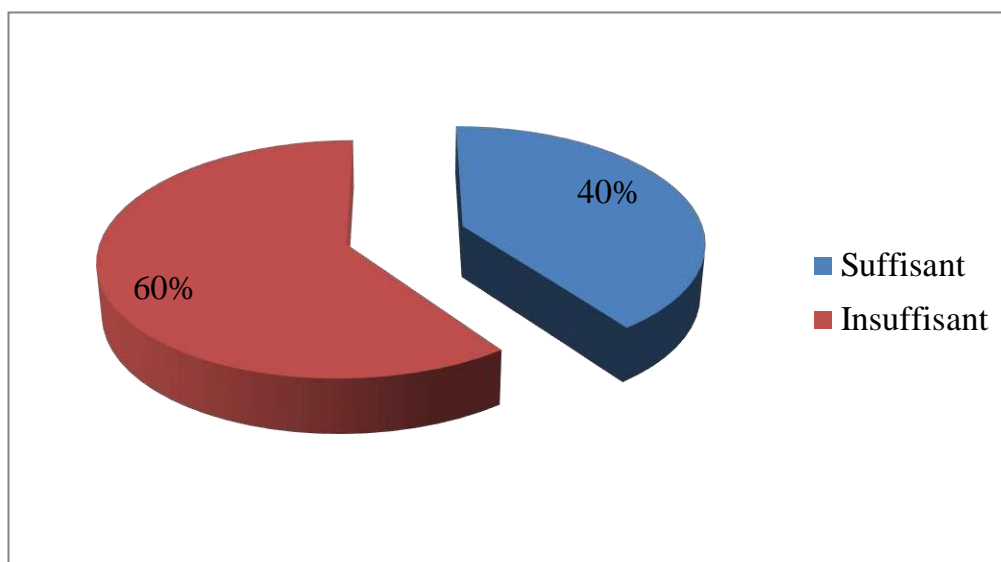
13,33% des enseignants attribuent un volume horaire à la production écrite qui dépasse 3 heures par semaine.

Ce décalage horaire est peut être expliqué par les séances de rattrapage rajoutées par l'enseignant, puisque ce genre de tâche nécessite plus de temps et beaucoup de préparation.

-Pensez-vous que c'est suffisant ?

**Tableau 18** : la représentation des enseignants selon la suffisance du temps consacré à l'écrit

Réponses	Pourcentages
Suffisant	40%
Insuffisant	60%



**Figure 19** : la répartition des enseignants selon la suffisance du temps consacré à l'écrit

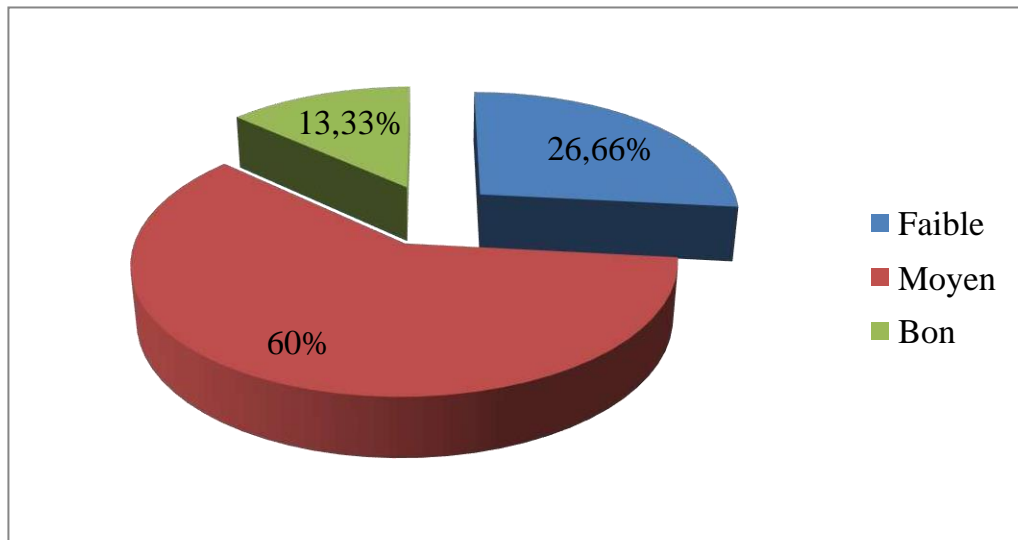
### Commentaire

D'après les réponses collectées, nous distinguons deux catégories différentes d'enseignants. La première est approuvée par 40%. Ce pourcentage représente les enseignants qui jugent que le temps réservé à la production écrite est largement suffisant, quant à la seconde, représentée par 60%, est totalement opposée, et cela renvoie au fait que les apprenants ont beaucoup de lacunes à l'écrit.

: Le niveau de vos apprenants à l'écrit est ?

**Tableau 19** : la représentation des enseignants selon leurs réponses sur le niveau des apprenants

Réponses	Pourcentages
Faible	26,66%
Moyen	60%
Bon	13,33%



**Figure 20** : la répartition des enseignants selon leurs réponses sur le niveau des apprenants

### Commentaire

D'après les réponses des enseignants, nous constatons que la majorité des élèves ont un niveau moyen à l'écrit, est cela est illustré par 60%.

13,33% représente ceux qui ont un bon niveau et ceux qui sont faibles à l'écrit représentent 26,66%.

D'après notre analyse, nous présumons que cette hétérogénéité de niveau renvoie aux progressions et aux efforts fournis par les apprenants.

### Analyse de la phase de préparation à l'écrit

Les enseignants commencent la séance par la préparation à l'écrit, qui est une étape préliminaire avant de passer à l'acte d'écrire. La démarche adoptée en production écrite diffère d'un enseignant à un autre, puisque l'écriture dépend des aptitudes de chaque élève, elles ne sont point distribuées de façon égale.

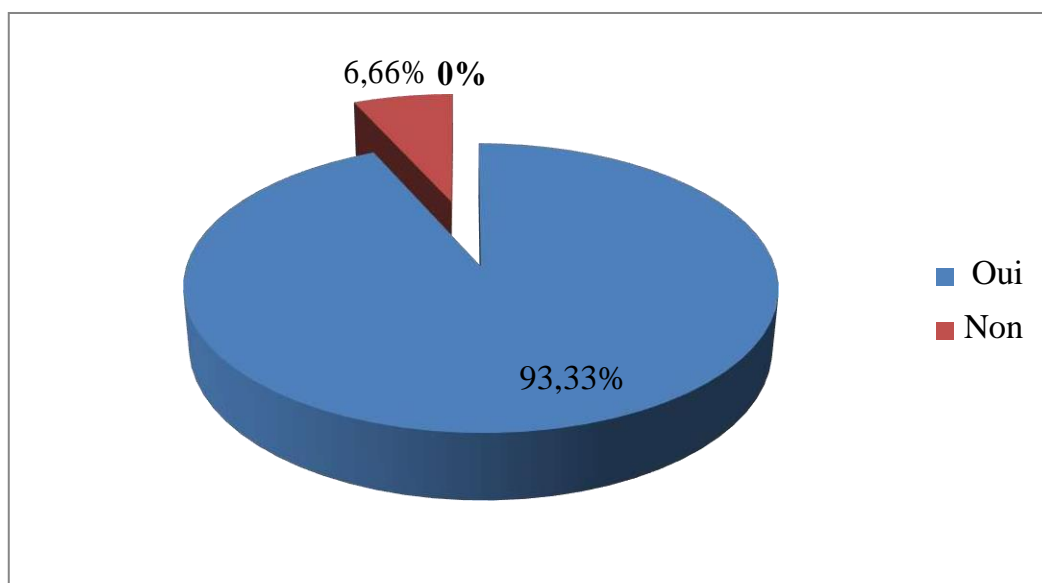
Les résultats obtenus, nous montrent que le temps consacré à la production écrite par semaine, n'est pas équitable pour tous les enseignants. La majorité d'entre eux estiment que le temps qu'ils attribuent à la pratique de l'écrit est insuffisant, ce qui influence le processus d'apprentissage. En conséquent, ce manque de temps engendre l'hétérogénéité dans le niveau des apprenants.

### 2-2-2-Phase pendant l'écrit

: La démarche adoptée en production écrite est-elle stimulante pour les apprenants ?

**Tableau 20** : la représentation des enseignants selon la stimulation de la démarche

Réponses	Pourcentages
Oui	93,33%
Non	6,66%



**Figure 21** : La répartition des enseignants selon la stimulation de la démarche

### Commentaire

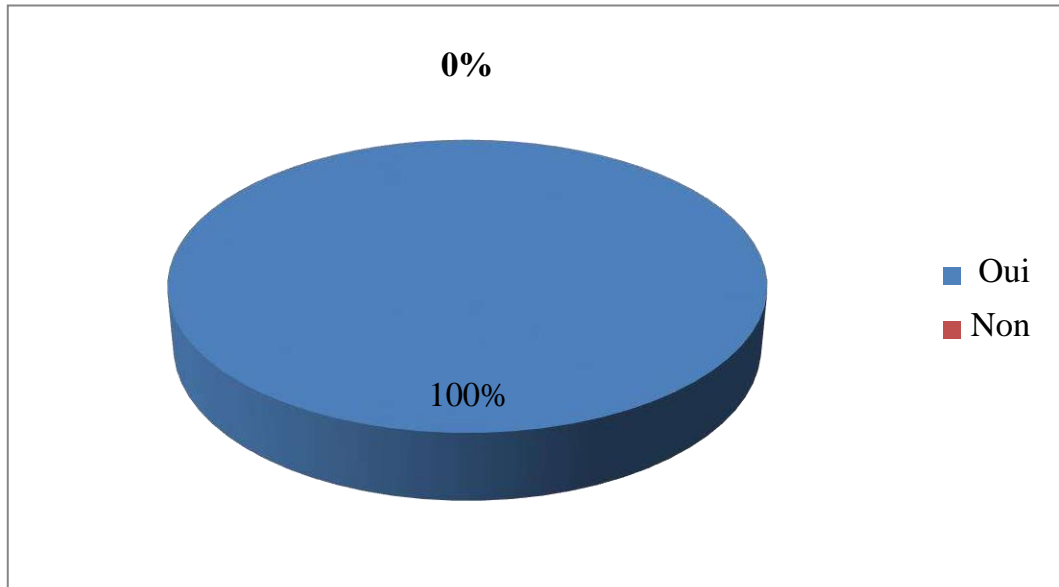
D'après l'analyse et l'interprétation des résultats, nous déduisons que 6,66% des enseignants, trouvent que la démarche adoptée en production écrite n'est pas stimulante pour les apprenants. Pour ceux qui la trouvent stimulante, ils représentent 93,33%.

Ce fort taux peut être justifié, par la compatibilité de cette démarche avec les besoins des apprenants.

:Utilisez-vous des supports (textes, images, dialogues ...) pour faire rédiger vos apprenants ?

**Tableau 21** : la représentation des enseignants selon l'utilisation des supports

Réponses	Pourcentages
Oui	100%
Non	0%



**Figure 22** : la répartition des enseignants selon l'utilisation des supports

### Commentaire

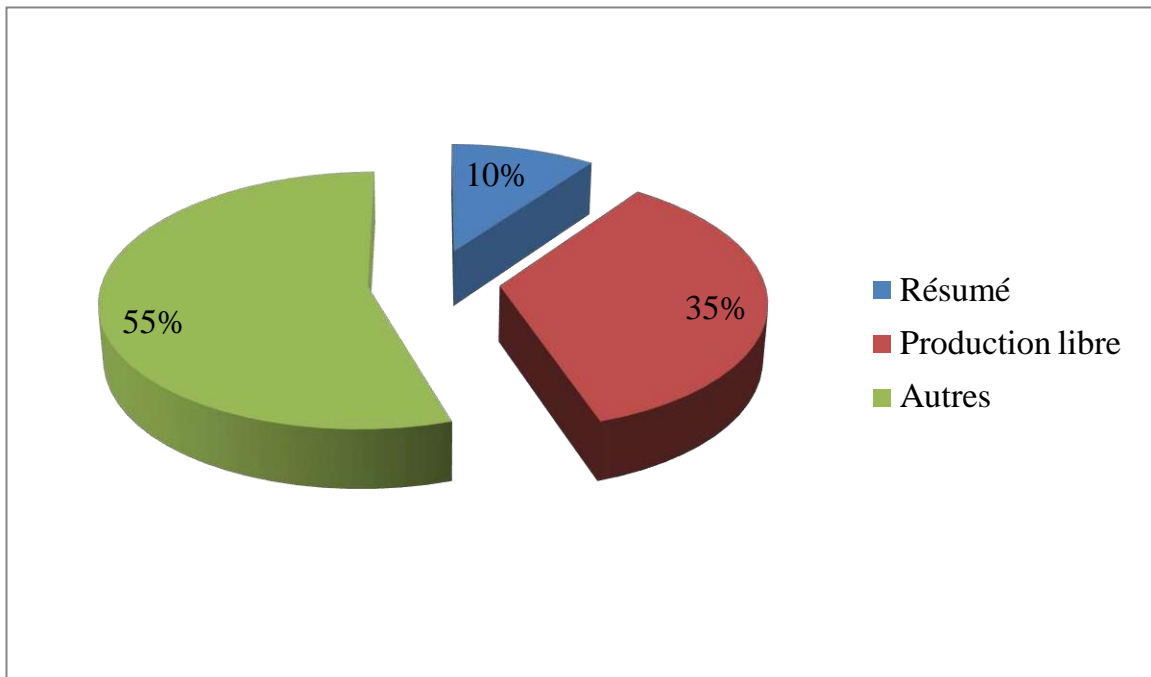
Suite aux réponses collectées, nous remarquons que la totalité des enseignants utilisent des supports pour faire rédiger leurs apprenants ; images, textes et dialogues. Nous considérons que cette stratégie conduit au bon déroulement du cours et facilite son assimilation par les apprenants, c'est-à-dire, ils arrivent à mieux le comprendre, en ayant des illustrations sous les yeux.

: Quel genre d'écrits proposez-vous à vos apprenants ?

**Tableau 22** : la représentation des enseignants selon les genres d'écrits proposés

Réponses	Pourcentages
Résumé	10%
Production libre	35%
Autres	55%





**Figure 23 :** la répartition des enseignants selon les genres d’écrits proposés

**Commentaire**

D’après les réponses des enseignants, nous remarquons que 10% d’entre eux proposent la technique du résumé à leurs élèves. En ce qui concerne la production libre, on trouve que 35% la propose comme activité.

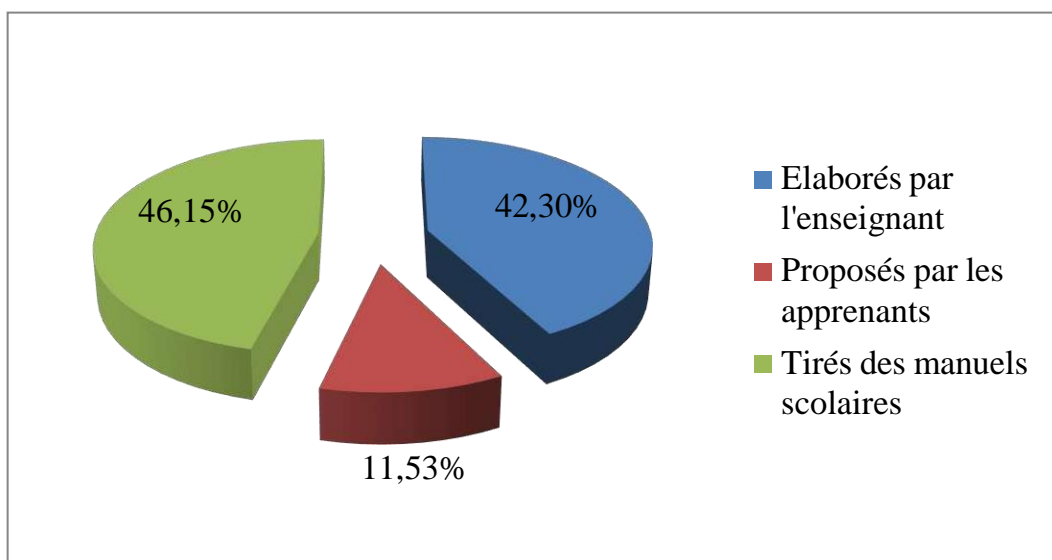
Pour les 55% qui reste, ils proposent d’autres genres d’écrit, qui sont la plupart du temps des productions guidées avec une consigne et des critères de réussite.

Nous pouvons dire que ces genres d’écrit sont établis dans le but de récapituler tous les points vus durant la séquence.

: Les exercices de production écrite sont :

**Tableau 23 :** la représentation des enseignants selon la source des activités proposées en classe

Réponses	Pourcentages
Elaborés par l’enseignant	42,30%
Proposés par les apprenants	11,53%
Tirés des manuels scolaires	46,15%



**Figure 24 :** la répartition des enseignants selon la source des activités proposées en classe

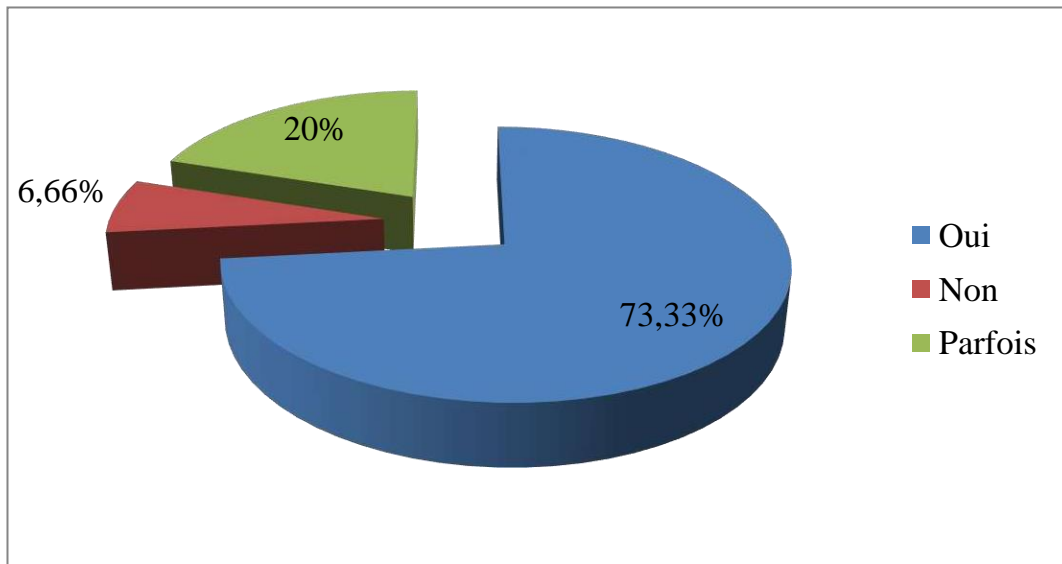
### Commentaire

En nous appuyant sur les réponses des enseignants, nous déduisons que 46,15% d'entre eux tirent les exercices de production écrite des manuels scolaires. Nous présumons que ce fait leur facilite la tâche et leur épargne d'aller chercher des exercices ailleurs. Quant à 42,30% des enseignants ils élaborent eux-mêmes des exercices, cela peut être justifié par leur envie d'apporter du nouveau aux programmes, qu'ils leur ont été imposés et fixés. 11,53% des enseignants accordent une chance aux apprenants de proposer des exercices, afin d'évaluer leur niveau et à créer en eux l'esprit de créativité.

: Ces exercices sont-ils assez motivants pour eux ?

**Tableau 24 :** la représentation des enseignants selon la motivation des exercices

Réponses	Pourcentages
Oui	73,33%
Non	6,66%
Parfois	20%



**Figure 25** : la répartition des enseignants selon la motivation des exercices

### Commentaire

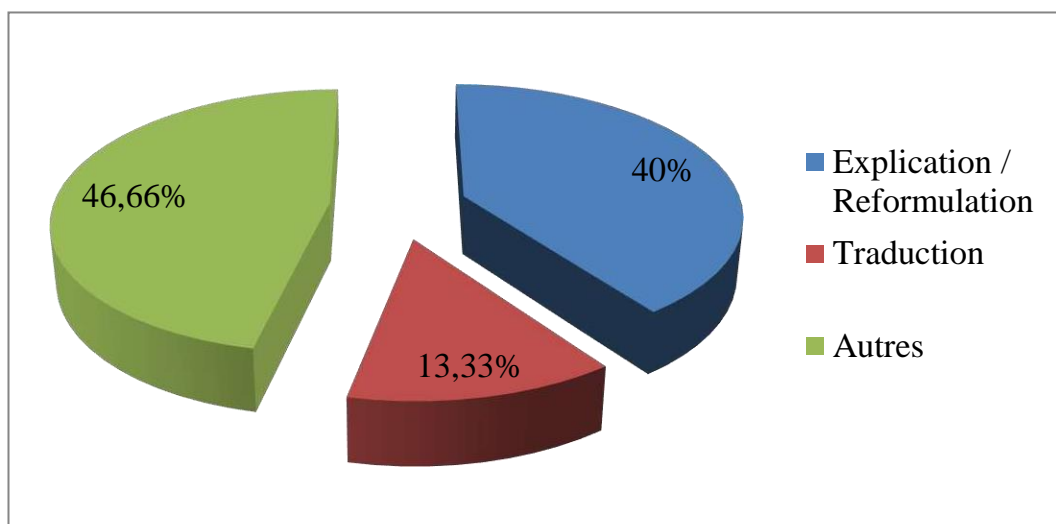
D'après les résultats obtenus, on trouve que 73,33% des enseignants estiment que ces exercices sont motivants pour les apprenants, par contre 6,66% les contredisent.

Pour les 20% restant, ils pensent que ces exercices sont parfois motivants.

: Lors de la rédaction en classe, certains apprenants se retrouvent bloqués. Que faites-vous pour relancer l'écriture ?

**Tableau 25** : la représentation des enseignants selon les procédés de remédiation

Réponses	Pourcentages
Explication / reformulation	40%
Traduction	13,33%
Autres	46,66%



**Figure 27** : la répartition des enseignants selon les procédés de remédiation

### Commentaire

Suite aux réponses collectées, nous constatons que 40% des enseignants se servent des procédés d'explication et de reformulation, pour éclairer ce qui est incompréhensible et confus pour les élèves. Quant à 13,33% des enseignants font recours à la traduction. 46,66% des professeurs, optent pour d'autres procédés, parmi lesquels on cite l'illustration, et l'encouragement du travail élève-élève.

Nous considérons que tous ces procédés aident à débloquer les apprenants, pendant l'activité de l'écrit.

### Analyse de la phase pendant l'écrit

Le rôle de l'enseignant est de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage pour aider les apprenants à acquérir une compétence à l'écrit et surmonter l'obstacle de l'écriture.

Pour pouvoir diriger une activité d'écriture, l'enseignant s'appuie sur divers supports tels que le dialogue, le texte ainsi que l'image. Dans le but de connaître le niveau des apprenants, l'enseignant dressent des exercices qui sont tantôt proposés par lui-même, tantôt tirés des manuels scolaires. Il doit aussi, encourager chez ses apprenants l'envie et le plaisir d'être participatifs dans leur apprentissage, en leur donnant l'opportunité de proposer des exercices. Son objectif est de rendre les activités plus significatives à leurs yeux, ainsi leur permettre de tracer leur cheminement vers l'autonomie.

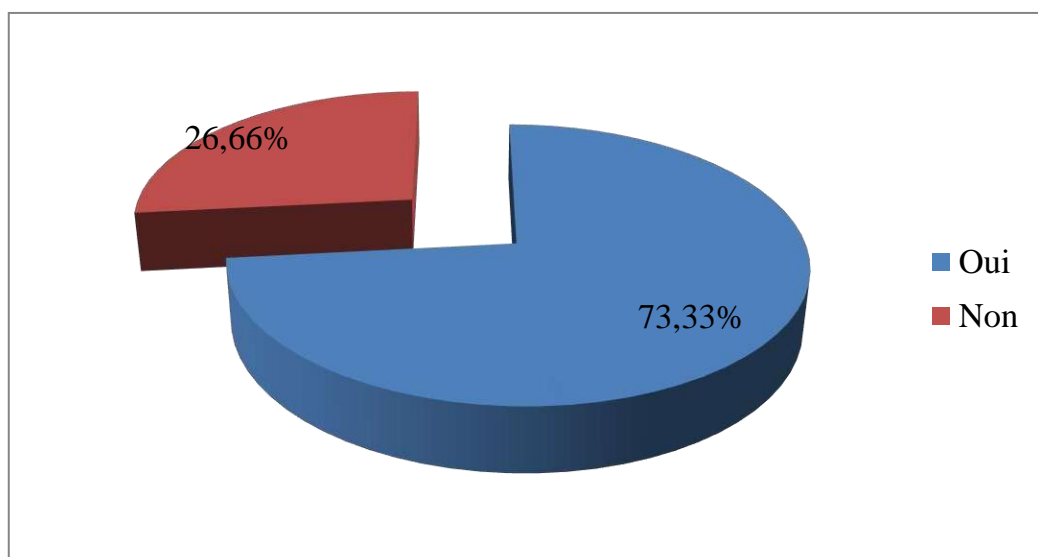
Nous ne pouvons pas dire que la séance de production écrite se déroule toujours dans de bonnes conditions, mais il se peut que parfois les élèves se retrouvent bloqués, ce qui pousse l'enseignant à les aider, en mettant à leur service tous les moyens qui peuvent relancer l'activité d'écriture.

### 2-2-3-Phase après l'écrit

: Évaluez-vous les productions écrites de vos apprenants ?

**Tableau 26** : la représentation des enseignants selon l'évaluation des productions écrites

Réponses	Pourcentages
Oui	73,33%
Non	26,66%



**Figure 28** : la répartition des enseignants selon l'évaluation des productions écrites

#### Commentaire

Après avoir analysé les réponses des enseignants, nous déduisons que 73,33% d'entre eux évaluent les productions écrites des apprenants. Nous considérons que cela est fait dans le but de détecter leurs erreurs, pour ensuite leur proposer des activités de remédiation, et pour savoir s'ils arrivent vraiment à exploiter et à mettre au service de la production écrite ce qu'ils ont appris auparavant. 26,66% des enseignants, ne corrigent guère les productions de leurs apprenants. La négligence de cette stratégie peut être justifiée par le manque de temps.

: Que-est ce que vous évaluez ?

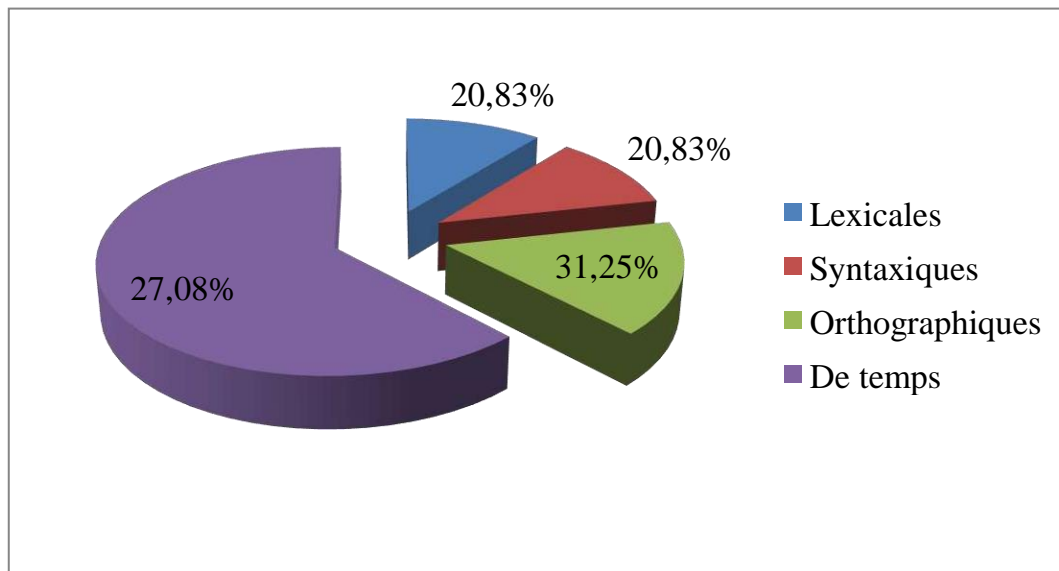
### Commentaire

D'après les réponses recueillies, nous pouvons dire que la plupart des enseignants, lors de leur évaluation, prennent en considération le respect de la consigne et des critères de réussite. Ajoutant à cela, le réinvestissement des points de langue ainsi que la forme du texte produit, par l'élève.

: Quelles sont les erreurs que vous trouvez le plus souvent dans leurs productions écrites ?

**Tableau 27** : la représentation des enseignants selon les erreurs rencontrées lors de l'évaluation

Réponses	Pourcentages
Lexicales	20,83%
Syntaxiques	20,83%
Orthographiques	31,25%
De temps	27,08%



**Figure 29** : la répartition des enseignants selon les erreurs rencontrées lors de l'évaluation

### Commentaire

D'après les réponses que nous avons eues, nous constatons que lors de l'évaluation des apprenants, 31,25% des enseignants rencontrent des fautes d'orthographe, qui, d'après nos suppositions renvoient à l'absence de lecture.

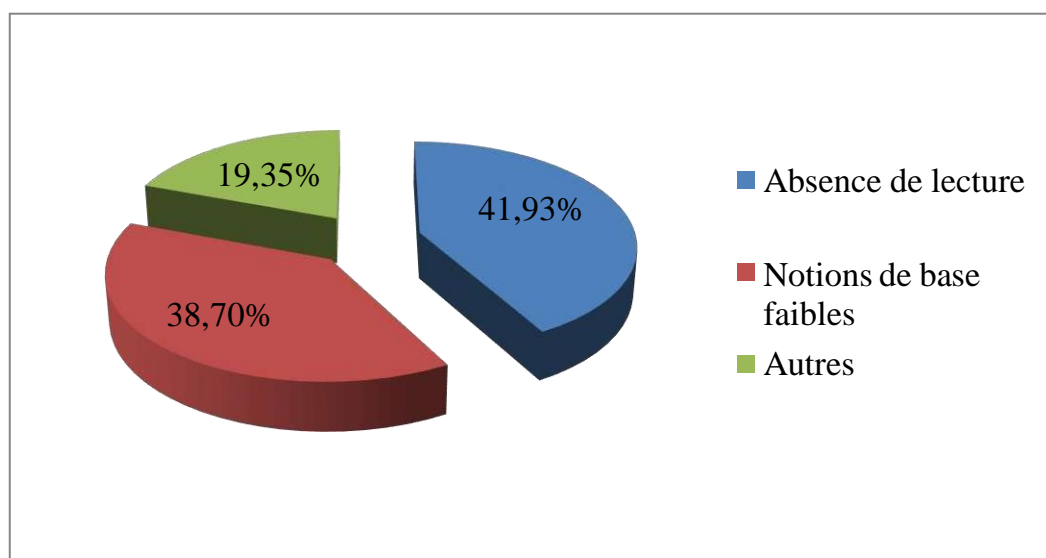
20,83% représente les enseignants qui disent que les apprenants ont des difficultés syntaxiques. 20,83% représente les enseignants ayant déclaré que les apprenants commettent aussi des erreurs lexicales.

En ce qui concerne les 27,08% restants, ils réfèrent aux enseignants qui affirment que les apprenants ne maîtrisent pas la conjugaison. D'après notre analyse, nous déduisons que les apprenants ont des difficultés variées.

: D'après vous pourquoi les apprenants ont-ils des difficultés à l'écrit ?

**Tableau 28** : la représentation des enseignants selon les causes des difficultés des apprenants

Réponses	Pourcentages
Absence de lecture	41,93%
Notions de base faibles	38,70%
Autres	19,35%



**Figure 30** : la répartition des enseignants selon les causes des difficultés des apprenants

### Commentaire

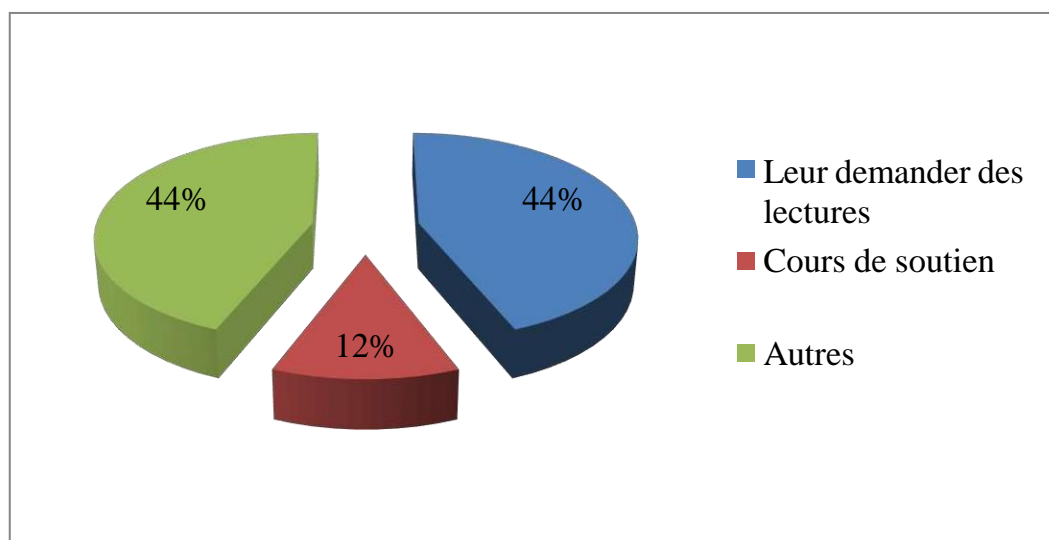
A travers ces réponses, nous déduisons que 41,93% des enseignants, affirment que les difficultés qu'ont les apprenants à l'écrit, sont dues à la négligence de la lecture, à laquelle ils n'accordent aucun intérêt.

38,70% des enseignants déclarent qu'elles renvoient au fait que les élèves n'ont pas une bonne base à l'écrit. Par contre 19,35% donnent d'autres raisons pour ces difficultés, parmi lesquelles nous citons ; carences pédagogiques au primaire, manque de motivation à apprendre ainsi que le manque d'entraînement à l'écrit.

: Que faites-vous généralement pour remédier aux carences de vos apprenants à l'écrit ?

**Tableau 29** : la représentation des enseignants selon les solutions de remédiation aux carences des apprenants

Réponses	Pourcentages
Leur demander des lectures	44%
Cours de soutien	12%
Autres	44%



**Figure 31** : la répartition des enseignants selon les solutions de remédiation aux carences des apprenants

### Commentaire



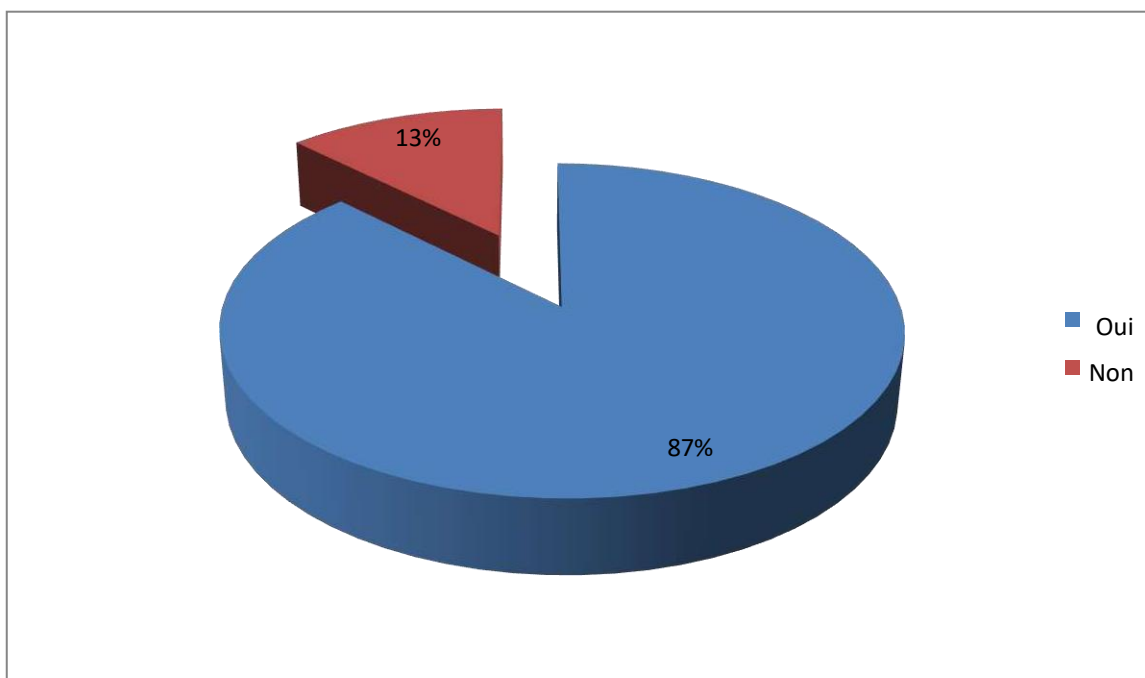
A partir de ces réponses, nous remarquons que pour remédier aux carences des élèves, 44% des enseignants leur demandent de faire des lectures, car la lecture aide beaucoup dans l'apprentissage de l'orthographe et l'enrichissement du vocabulaire.

12% des enseignants leur exigent de faire des cours de soutien afin de consolider leurs acquis. Pour les 44% qui reste, ils proposent d'autres solutions comme la réécriture, la révision des cours déjà vus ainsi que la pratique d'exercices de renforcement.

: Pour corriger, utilisez-vous des grilles d'évaluation ?

**Tableau 30** : la représentation des enseignants selon l'utilisation de la grille d'évaluation

Réponses	Pourcentage
Oui	87,5%
Non	12,5%



**Figure 32** : la répartition des enseignants selon l'utilisation de la grille d'évaluation

### Commentaire

Suite aux réponses recueillies, nous constatons que 87,5 % des enseignants élaborent une grille d'évaluation, en fonction des critères de réussite proposés. Nous supposons que cette stratégie a une double fonction ; l'une est de lui faciliter la tâche de la

correction, l'autre est de savoir si l'apprenant a pu réinvestir ses connaissances. Quant à 12,5% des enseignants, ils affirment ne pas l'avoir utilisée. À travers ces remarques, nous considérons que chaque enseignant a une méthode de travail propre à lui.

: Expliquer comment se passe la correction des productions des apprenants (qui corrige ? quand ? comment ?).

### **Commentaire**

Suite aux réponses collectées, nous pouvons dire que la correction des productions écrites se fait par le professeur, juste après la remise des travaux. Pour chaque fin de séquence, l'enseignant prévoit une séance de compte rendu de la production écrite, dans laquelle une production fautive sera améliorée avec la participation des apprenants.

### **Analyse de la phase : après l'écrit**

La production écrite est une activité importante dans l'enseignement/apprentissage du FLE, qui s'applique par l'apprenant et qui consiste à mettre par écrit toutes les idées qu'il a en tête. D'après notre analyse, nous déduisons qu'il existe maintes raisons qui créent des difficultés chez les apprenants, et pour pouvoir pallier à ces difficultés, le professeur suggère des activités de remédiation diverses.

Vu l'importance de la production écrite, l'enseignant est obligé d'évaluer les produits de ses apprenants. Cette stratégie, lui permet de s'assurer si les apprenants ont réellement respecté la consigne et les critères de réussite recommandés par lui. À partir de cette évaluation, il arrive à détecter les erreurs commises par les élèves, car il ne peut y avoir de produits dépourvu d'erreurs. Cette dernière, est considérée comme une étape d'acquisition de connaissances pour l'élève.

L'évaluation s'effectue en suivant une grille d'évaluation, contenant des critères à prendre en considération lors de cette tâche. Les apprenants participent dans la correction de leurs écrits, lors d'une séance de compte rendu de la production écrite. Cette stratégie permet aux élèves de s'auto-évaluer et de poser un regard critique sur eux-mêmes.

### **Synthèse :**

Phase	Stratégies d'écriture	
	Enseignant	Apprenant
<b>Avant l'écrit (planification)</b>	<b>Respect de la consigne</b>	
	Nous supposons que l'enseignant avant d'entamer la tâche rédactionnelle, lance aux élèves une consigne claire, précise et pertinente.	Nous supposons que les apprenants font une recherche documentaire ; recherche d'idées, établissement de plans, une fois que l'enseignant leur a lancé la consigne. Cette recherche est conçue comme étant une stratégie cognitive.
<b>Pendant l'écrit (mise en texte)</b>	<b>Utilisation des supports</b>	
	L'enseignant s'appuie sur des supports soit pour préparer le cours chez lui, soit pour le présenter en classe.	Les apprenants se servent des supports que l'enseignant met à leur disposition, quand ils rédigent.

	<b>Coopération</b>	
	Il s'agit d'une opération qui encourage l'apprenant à travailler et à interagir avec les autres, ce qui l'aide à résoudre un problème ou accomplir une tâche d'apprentissage. De plus le travail en groupe devient effectif et rentable.	Le travail en groupe est une stratégie adoptée par l'enseignant, car elle lui facilite la réalisation de la tâche et la gestion de la classe.
	<b>Brouillon</b>	

		<p>Selon le dictionnaire de didactique :          « un brouillon est une production préexistant à une autre et qui prépare un écrit considéré comme final »<sup>1</sup>.          C'est aussi un espace autorisant le raturage, la surcharge, l'effacement, l'ajout et la reformulation. Il lui permet d'avoir un écrit définitif, perfectionné de qualité.</p>
<b>Résumé</b>		
		<p>Le résumé est une stratégie cognitive que l'apprenant adopte quand il rédige.</p>
<b>Remédiation</b>		
	<p>Dans le but de remédier aux carences des élèves, les enseignants se basent sur divers procédés (reformulation, explication, traduction).</p>	<p>Lorsque les élèves se retrouvent bloqués lors de l'activité de rédaction, ils sollicitent leur enseignant pour relancer l'activité d'écriture.</p>
<b>Utilisation du dictionnaire</b>		
	<p>L'enseignant se réfère au dictionnaire.</p>	<p>L'élève fait recours au dictionnaire qui représente à la fois, une stratégie et un outil, facilitant l'accès à la maîtrise des connaissances et à l'auto-régulation des erreurs d'orthographe.</p>
<b>Révision</b>		

<sup>1</sup>Cuq, Jean, P, Dictionnaire de la didactique du français langue étrangères et seconde, Ed. CLE International, Paris, 2003, p 37.

<b>Après l'écrit (Révision)</b>	Est une stratégie suivie par les apprenants après la rédaction de leur texte .Elle concerne la réécriture, il s'agit de repérage des erreurs par les opérations essentielles, ajout, suppression, remplacement déplacement, reformulation.	
	<b>Evaluation</b>	
	L'enseignant évalue le produit final de ses apprenants, tout en suivant une grille d'évaluation.	Le préfixe utilisé dans autoévaluation nous présente bien la situation. En effet, nous comprenons que ce terme désigne une évaluation réalisée par un individu sur son propre travail ou comportement. Lorsque l'enseignant organise des séances de compte rendu de la production écrite, l'apprenant s'auto-évalue en participant à la correction.

En didactique du FLE, l'écrit constitue une activité complexe dans le cursus scolaire de l'élève. En effet, les tâches relatives à l'écrit sont omniprésentes dans les programmes scolaires, puisque l'élèves est appelé à rédiger un texte reflétant les caractéristiques de la thématique abordée, en mettant en œuvre les structures étudiées au cours de la séquence.

Dans une logique d'enseignement/apprentissage, aux stratégies des apprenants correspondent des stratégies enseignantes. Elles sont relatives aux modalités de transmission et aux postures du professeur dans ses interactions éducatives avec l'élève.

Dans une activité d'écriture, l'enseignant et les apprenants doivent adopter des stratégies, qui appartiennent à 3 grandes catégories ; stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Ces mêmes stratégies permettent, de faire face à l'acquisition des connaissances en matière de compréhension et d'expression écrite, ainsi d'atteindre les objectifs de l'apprentissage.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre nous avons présenté l'analyse et l'interprétation des données recueillies pendant notre recherche. En effet, nous avons collecté ces données, suite à deux questionnaires ; l'un est destiné aux élèves de la 4<sup>ème</sup> année appartenant à plusieurs CEM, situés à Akbou, ainsi qu'à Tazmalt, l'autre est destiné aux enseignants de français. Les résultats ont été analysés qualitativement et quantitativement, représentés d'une manière statistique dans des tableaux et interprétés dans des graphes. Ils nous ont permis d'identifier les stratégies suivies lors de la production écrite.

---

---

# *Conclusion générale*

---

---

## *Conclusion générale*

---

La capacité à maîtriser l'écrit est l'un des objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Néanmoins, le développement de cette compétence n'est pas chose aisée dans la mesure où les apprenants sont confrontés à des problèmes multiples. En effet, le processus d'écriture représente, pour les apprenants, une activité complexe qui suppose non seulement une habileté en langue sur le plan lexical, orthographique, syntaxique, mais aussi la mise en place de stratégies d'écriture.

La production écrite n'est pas une tâche aisée car elle nécessite la mise en place de plusieurs compétences pour sa réalisation. Cette activité n'implique pas seulement une simple acquisition d'un ensemble de règles grammaticales ou lexicales. Elle n'est pas aussi un alignement de mots, d'idées, d'opinions ou des phrases grammaticalement ou syntaxiquement correctes.

Ecrire un texte est une activité complexe qui nécessite la maîtrise de certaines règles linguistiques. Le scripteur est appelé à utiliser dans ses pratiques langagières une bonne stratégie rédactionnelle, une bonne maîtrise des règles et des formules déterminant le bon usage de la langue.

Nous pensons que cette recherche qui a été menée, répond à la problématique posée dès le départ dans l'introduction « quelles sont les stratégies et les démarches suivies par les élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne dans leurs productions écrites? ». Cette problématique repose sur les questions de recherche suivantes :

- Pourquoi les élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne échouent-ils à produire des écrits correctes ?
- Quelles compétences l'élève développe-t-il lors de la production écrite ?
- Quelles sont les démarches que l'enseignant met en œuvre, pour aider les élèves dans leurs productions écrites?

Au terme de cette recherche, nous concluons que les éléments qui réapparaissent et se répètent dans ce mémoire, nous amènent à identifier les stratégies d'apprentissage, plus précisément les stratégies de la production écrite. Le concept de stratégie d'apprentissage retenu correspond aux pensées et comportements des apprenants qui se traduisent par des procédures, des actions utilisées de manière consciente, intentionnelle, flexible et orientée vers la réussite.



## *Conclusion générale*

---

Dans la réalisation de ce mémoire, nous avons essayé de parler des stratégies d'apprentissage plus précisément des stratégies d'écriture.

Au commencement, nous avons présenté une introduction générale qui contient une présentation du sujet, la problématique, les hypothèses, puis, nous avons réparti notre travail de recherche en quatre chapitres ; deux théoriques, deux pratiques.

Dans le premier chapitre nous avons défini les concepts clés relatifs à l'écrit, ensuite nous avons parlé dans le deuxième chapitre des stratégies d'apprentissages, des stratégies et des démarches d'écriture. Après, nous avons entamé la partie pratique, par un premier chapitre qui porte sur la phase d'observation. Dans le deuxième chapitre, nous avons analysé deux questionnaires ; un destiné aux apprenants et un autre aux enseignants.

L'objectif de notre recherche est de déterminer les stratégies et les démarches que l'élève doit adopter dans la production écrite. Maintenant, les réponses recueillies auprès des apprenants et des enseignants montrent bien que ces derniers suivent certains types de stratégies.

Parmi les stratégies les plus fréquentes chez les apprenants de la 4<sup>ème</sup> année moyenne, nous citons l'utilisation du brouillon qui permet la vérification du travail final.

Nous trouvons aussi la révision qui est un outil permettant la révision du produit de l'apprenant avant de le remettre à l'enseignant, ajoutant à ceux-ci le travail en groupe qui est considéré comme une opération encourageant l'apprenant à travailler et à interagir avec les autres, ce qui l'aide à résoudre un problème ou accomplir une tâche d'apprentissage.

Les réponses recueillies auprès des apprenants, montrent que les stratégies que les apprenants adoptent sont utiles dans l'apprentissage de la production écrite, ce qui nous laisse confirmer notre hypothèse : « les stratégies mises en œuvre à l'écrit sont performantes pour les apprenants de la 4<sup>ème</sup> année moyenne »

Les réponses recueillies auprès des enseignants, nous laisse infirmer notre hypothèse : « Les pratiques de classe ne permettent pas aux apprenants de progresser à l'écrit ».

---

*Références*  
*bibliographiques*

---

## Ouvrages

- BESSE, H. Méthodes et pratiques des manuels de langue, Ed, Crédif-Didier, Paris, 1985.
- CUQ, J.P. GRUCA, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Ed, Presse universitaire de Grenoble, 4<sup>émé</sup>, 2017.
- PERRAUDEAU, M. Les stratégies d'apprentissage, comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs, Ed, Armand Colin, Paris, 2006, p13.

## Dictionnaires

- CUQ, J.P, Dictionnaire de la didactique du français langue étrangères et seconde, Ed. CLE International, Paris, 2003.
- DUBOIS, J. Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Ed. LAROUSSE, Paris, 2012.

## Mémoires

- BENZENATI, N, Mémoire de master « Analyse des erreurs de production écrite », chez les apprenants de deuxième année secondaire », lycée Cheikh Aziz El Haddad, Amizour, option didactique, département de français de l'université Abderrahmane Mira Béjaia, 2012/2013.
- GHECHAM, L, Mémoire de master « L'expression écrite en FLE », cas des étudiants de 3<sup>ème</sup> année LMD, département de français, université de Batna, option littérature et enseignement du FLE, département de français, de l'université Abderrahmane Mira, Béjaia, 2017/2018.
- HACHELAF, S, Mémoire de master « Les difficultés de la production écrite rencontrées par les élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire », option langue et culture, département de langue française, université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem, 2017/2018.
- LARKECHE, L, Mémoire de master « La production écrite chez les élèves en difficultés : motivation et solution », cas des apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire », école Ibn Khaldoune, Adrar, option didactique, département de français de l'université Ahmed Draya-Adrar, 2016/2017.

## Articles

- Disponible sur : Bouchard, R. Kadi, L. Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, Ed, Clé International, Paris, 2012 (consulté le 02/04/2021 à 10h :30).
- Disponible sur : [http://circo89-avallon.ac-dijon.fr/IMG///pdf/La\\_demarche\\_d\\_ecriture\\_C3.pdf](http://circo89-avallon.ac-dijon.fr/IMG///pdf/La_demarche_d_ecriture_C3.pdf) (consulté le 09/06/2021 à 12h:51).
- Disponible sur : [http://staff.univ-batna2.dz/sites/default/files/belkacem\\_mohammedamine/files/didactique\\_de\\_le\\_crit\\_m2\\_dle\\_belkacem.pdf](http://staff.univ-batna2.dz/sites/default/files/belkacem_mohammedamine/files/didactique_de_le_crit_m2_dle_belkacem.pdf) (consulté le 01/06/2021 à 17h : 09)
- Disponible sur : <https://www.researchgate.net/publication/285647633> (consulté le 28/05/2021 à 19h:09).
- Disponible sur : [https://doc.rero.ch/record/22451/files/Heidi\\_Cox.pdf](https://doc.rero.ch/record/22451/files/Heidi_Cox.pdf) (consulté le 30/06/2021 à 14h :50).

## Sitographie

- Disponible sur : <https://edu1022.telug.ca/ecriture/acte-decrire/ecrire-est-un-processus-et-un-outil-dapprentissage/> (consulté le 25/05/2021 à 15h.00)
- Disponible sur : [https://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/section\\_4\\_1](https://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/section_4_1) (consulté le 25/05/2021 à 14h :20)

## **Liste des figures :**

- 01** : Représentation schématique du modèle linéaire
- 02** : La répartition des élèves selon le sexe
- 03** : La répartition des élèves selon l'âge
- 04** : La répartition des élèves selon la maîtrise de la production écrite
- 05** : La répartition des élèves selon la rédaction des textes en français à l'école primaire
- 06** : La répartition des élèves selon leur niveau à l'écrit
- 07** : La répartition des élèves selon la pratique de l'activité d'écriture en classe
- 08** : La répartition des élèves selon l'utilisation du brouillon
- 09** : La répartition des élèves selon leurs difficultés au niveau de la production écrite
- 10** : La répartition des élèves, selon ce qu'ils font quand ils rencontrent des difficultés pendant l'activité d'écriture
- 11** : La répartition des élèves selon ce qu'ils souhaitent améliorer à l'écrit
- 12** : La répartition des élèves selon la révision des copies
- 13** : La répartition des enseignants selon le sexe
- 14** : La répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle
- 15** : La répartition des enseignants selon la pratique de l'étape de préparation à l'écrit
- 16**: La répartition des enseignants selon la méthode suivie lors de l'étape de préparation à l'écrit
- 17** : La répartition des enseignants selon la démarche adoptée en production écrite
- 18** : La répartition des enseignants selon les heures consacrées à l'écrit
- 19** : La répartition des enseignants selon la suffisance du temps consacré à l'écrit
- 20** : La répartition des enseignants selon leurs réponses sur le niveau des apprenants
- 21**: La répartition des enseignants selon la stimulation de la démarche
- 22** : La répartition des enseignants selon sur l'utilisation des supports
- 23**: La répartition des enseignants selon les genres d'écrits proposés
- 24**: La répartition des enseignants selon la source des activités proposées en classe
- 25** : La répartition des enseignants selon la motivation des exercices
- 26** : La répartition des enseignants selon les procédés de remédiation
- 27** : La répartition des enseignants selon l'évaluation des productions écrites

**28** : La répartition des enseignants selon les erreurs qu'ils reconcentrent lors de l'évaluation

**29** : La répartition des enseignants selon les causes des difficultés des apprenants

**30** : La répartition des enseignants selon les solutions de remédiation aux carences des apprenants

**31** : La répartition des enseignants selon l'utilisation de la grille d'évaluation

### **Liste des tableaux :**

**Tableau 01 :** la répartition des élèves selon sexe

**Tableau 02 :** La répartition des élèves selon l'âge

**Tableau 03 :** La répartition des élèves selon la maîtrise de la production écrite

**Tableau 04 :** La répartition des élèves selon la rédaction des textes en français à l'école primaire

**Tableau 05 :** La répartition des élèves selon leur niveau à l'écrit

**Tableau 06 :** La répartition des élèves selon la pratique de l'activité d'écriture en classe

**Tableau 07:** La répartition des élèves selon l'utilisation du brouillon

**Tableau 08 :** La répartition des élèves selon leurs difficultés au niveau de la production écrite

**Tableau 09 :** La répartition des élèves, selon ce qu'ils font quand ils rencontrent des difficultés pendant l'activité d'écriture

**Tableau 10:** La répartition des élèves selon ce qu'ils souhaitent améliorer à l'écrit

**Tableau 11 :** La répartition des élèves selon la révision des copies

**Tableau 12 :** La répartition des enseignants selon le sexe

**Tableau 13 :** La répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle

**Tableau 14 :** La répartition des enseignants selon la pratique de l'étape de préparation à l'écrit

**Tableau 15 :** La répartition des enseignants selon la méthode suivie lors de l'étape de préparation à l'écrit

**Tableau 16:** La répartition des enseignants selon la démarche adoptée en production écrite

**Tableau 17 :** La répartition des enseignants selon les heures consacrées à l'écrit

**Tableau 18:** La répartition des enseignants selon la suffisance du temps consacré à l'écrit

**Tableau 19:** La répartition des enseignants selon leurs réponses sur le niveau des apprenants

**Tableau 20 :** La répartition des enseignants selon la stimulation de la démarche

**Tableau 21:** La répartition des enseignants selon sur l'utilisation des supports

**Tableau 22** : La répartition des enseignants selon les genres d'écrits proposés

**Tableau 23** : La répartition des enseignants selon la source des activités proposées en classe

**Tableau 24** : La répartition des enseignants selon la motivation des exercices

**Tableau 25** : La répartition des enseignants selon les procédés de remédiation

**Tableau 26** : La répartition des enseignants selon l'évaluation des productions écrites

**Tableau 27** : La répartition des enseignants selon les erreurs qu'ils reconcentrent lors de l'évaluation

**Tableau 28**: La répartition des enseignants selon les causes des difficultés des apprenants

**Tableau 29**: La répartition des enseignants selon les solutions de remédiation aux carences des apprenants

**Tableau 30** : La répartition des enseignants selon l'utilisation de la grille d'évaluation



## **Table des matières :**

<b>Introduction générale.....</b>	<b>6</b>
<b>Cadre théorique .....</b>	<b>10</b>
<b>Chapitre 1: Concepts fondamentaux .....</b>	<b>11</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>12</b>
1- Statut de la langue française en Algérie .....	12
2- Qu'est-ce que l'écrit ?.....	13
2-1-L'écriture .....	14
2-2-Des approches différenciées de l'écrit .....	15
3- Pourquoi écrire ?.....	15
3-1-Ecrire pour communiquer et conserver une information .....	15
3-2-Ecrire pour lire ou faire lire .....	16
3-3- Ecrire pour accompagner la pensée.....	16
4- Qu'est-ce que communiquer à l'écrit?.....	16
4-1-L'expression.....	17
4-2-La production écrite.....	17
5- Quelques modèles du processus d'écriture.....	18
5-1- Modèle linéaire (unidirectionnel) de Rohmer (1965) .....	20
5-2- Le modèle de Moirand.....	21
6- L'enseignement de l'écrit au moyen, en Algérie .....	21
<b>Conclusion.....</b>	<b>21</b>
<b>Chapitre 2 : Stratégies d'apprentissage .....</b>	<b>23</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>24</b>
1- Qu'est-ce qu'apprendre ?.....	24
2- Définition de la notion de stratégie .....	25
3- Stratégies d'apprentissage.....	26
4- La typologie d'O'Malley et Chamot .....	26
4-1- Stratégies métacognitives .....	26
4-2-Stratégies cognitives .....	27
4-3-Stratégies socio-affectives .....	27
5- Démarches d'apprentissage.....	28

6- La démarche d'écriture .....	28
6-1-Opérations de planification .....	29
6-2- Opérations de mise en texte... .....	29
6-3-Opérations de révision .....	29
6-4-Opérations de correction .....	29
6-5-Opération de publication.....	29
7- Les démarches à suivre par l'enseignant en séance de production écrite.....	29
7-1-Préparation à l'écrit .....	29
7-2-L'exécution de la tâche.....	30
<b>Conclusion.....</b>	<b>30</b>
<b>Cadre pratique .....</b>	<b>32</b>
<b>Chapitre 1 : Phase d'observation .....</b>	<b>33</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>34</b>
1- Grille d'observation .....	34
1-1-Grille d'observation portant sur le comportement de l'enseignant .....	34
1-2-Grille d'observation portant sur le comportement des apprenants.....	35
1 3-Grille d'observation portant sur l'organisation et le déroulement de la séance	35
2- Description des séances d'observation .....	36
3- Analyse de séances d'observation .....	36
3-1-Première séance (Compréhension de l'écrit).....	37
3-2-Deuxième séance (Préparation à l'écrit).....	38
3-3-Troisième séance (Production de l'écrit).....	39
3-4- Quatrième séance (Compte rendu de la production écrite) .....	39
<b>Conclusion.....</b>	<b>41</b>
<b>Chapitre 2 : Analyse des réponses recueillies auprès des apprenants et des enseignants .....</b>	<b>42</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>43</b>
1- Etude et analyse des réponses des apprenants et des enseignants.....	43
2- Analyse des résultats obtenus .....	43
2-1-Apprenants .....	43

2-1-1-Phase de préparation à l'écrit.....	45
2-1-2-Phase pendant l'écrit .....	48
2-1-3-Phase après l'écrit .....	54
2-2-Enseignants .....	55
2-2-1-Phase de préparation à l'écrit.....	56
2-2-2-Phase pendant l'écrit .....	62
2-2-3-Phase après l'écrit .....	69
3-Synthèse .....	74
<b>Conclusion .....</b>	<b>78</b>
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>80</b>
<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>82</b>
<b>Liste des figures.....</b>	<b>85</b>
<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>87</b>
<b>Annexe .....</b>	<b>92</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>122</b>

**Annexes :**

**A** : Grille d'observation portant sur le comportement de l'enseignant

**B** : Grille d'observation portant sur le comportement de l'apprenant

**C** : Grille d'observation portant sur l'organisation et le déroulement de la séance

**D** : Fiche de compréhension de l'écrit

**E** : Fiche de préparation à l'écrit

**F** : Fiche de production de l'écrit

**G** : Fiche de compte rendu de la production écrite

**H** : Questionnaire adressé aux apprenants

**I** : Questionnaire adressé aux enseignants

**J** :-Exemple d'un questionnaire rempli par un enseignant

-Exemple d'un questionnaire rempli par un esneiganant

**K** :-Exemple d'un questionnaire rempli par un apprenant

-Exemple d'un questionnaire rempli par un apprenant

**A : Grille d'observation portant sur le comportement de l'enseignant**

N°	Critères	Oui	Non
01	L'enseignant fait un rappel sur le cours Précédent		X
02	Il circule en classe pendant la séance		X
03	Il parle lentement	X	
04	Il rentre directement dans le vif du Sujet		X
05	Il travaille qu'avec ceux qui s'assoient Devant		X
06	Il utilise beaucoup le tableau	X	
07	Il fait passer les apprenants au tableau	X	
08	Il respecte l'approche proposée par le Manuel	X	
09	Il utilise des supports pour travailler l'écrit	X	
10	Il écrit au tableau au même temps qu'il Parle		X
11	Il utilise le manuel scolaire	X	
12	Il fait recours à la langue maternelle	X	

**B : Grille d'observation portant sur le comportement de l'apprenant**

<b>N°</b>	<b>Critères</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
<b>01</b>	Les apprenants sont motivés et interviennent souvent	×	
<b>02</b>	Ils demandent des explications	×	
<b>03</b>	Ils sont attentifs et ils se concentrent	×	
<b>04</b>	Ils s'expriment correctement en français		×
<b>05</b>	Ils produisent correctement à l'écrit		×
<b>06</b>	Ils font recours à la langue maternelle	×	
<b>07</b>	Ils respectent la consigne	×	
<b>08</b>	Ils élaborent un plan	×	
<b>09</b>	Ils utilisent un brouillon lors de la Rédaction	×	
<b>10</b>	Ils se réfèrent au dictionnaire		×
<b>11</b>	Ils révisent leurs copies avant de les Remettre	×	
<b>12</b>	Ils s'auto évaluent	×	

**C : Grille d'observation portant sur l'organisation et le déroulement de la séance**

N°	Critères	Oui	Non
01	La séance se rapporte au projet 2	✗	
02	Le sujet est motivant	✗	
03	Le sujet est d'actualité	✗	
04	Les questions visent la structure du Discours	✗	
05	Les questions sont compréhensibles	✗	
06	Les questions portent sur la compréhension de l'écrit	✗	
07	Les activités proposées sont adaptées aux objectifs et aux niveaux des apprenants	✗	
08	Les activités proposées sont de nature à développer efficacement des stratégies d'apprentissage	✗	
09	Les activités sont tirées du manuel Scolaire	✗	
10	L'enseignant évalue le travail de ses Apprenants	✗	
11	Il y a interaction entre l'enseignant et les Apprenants	✗	
12	Il y a interaction entre les apprenants		✗

## D : Fiche de compréhension de l'écrit

Niveau : 4<sup>ème</sup> AM.

# Vivre en Harmonie !

**Projet 2:** Elaborer un dépliant en faveur du "VIVRE ENSEMBLE EN PAIX"

**Séquence 1 :** Vivons en harmonie !

*" Nous argumentons dans le dialogue "*

**Séance :** Compréhension de l'écrit (2).

**Objectif :** Le disciple doit être d'identifier le thème, la thèse, les différents intervenants et leurs propos respectifs et de relever les arguments et les associer aux valeurs (humanisme, solidarité, entraide) qu'on doit s'imprégner.

**Support :** le racisme expliqué à ma fille d'après Tahar Ben Jelloun

### I/ Mise en situation :

Rappel des valeurs universelles du vivre ensemble en paix

### II/ Etude des éléments périphériques du texte :

- Quel est le titre de ce texte ?
- Concernant la ponctuation de ce texte, quel est son type ?
- Qui en est l'auteur de ce texte ?
- D'où ce texte est-il extrait (la source) ?

**III/ lecture silencieuse** D'après ces informations, de quoi traitera ce texte ? (accepter toutes les réponses).

(Vérification des hypothèses de sens émises)

### IV- Etude détaillée et approfondie du texte :

- Que fait l'auteur dans ce texte ? – décrit/- informe./ - raconte.
- Quel est le thème traité dans ce texte ? Les études- le racisme- la solidarité
- Quel est le type de ce texte ? Justifie ta réponse.
- Relève les verbes introducteurs de parole, où se trouve leurs emplacements par rapport aux paroles.
- Le dialogue se déroule entre : - le père et sa fille - le père et l'institutrice - le père et Céline.
- Où se déroule la scène ?--- au travail./ à l'école./ dans la maison./ dans la rue.
- Qui commença le 1<sup>er</sup> à parler ?
- Quel est le thème de la discussion ? La venue d'un nouvel élève dans sa classe
- Comment s'appelle-t-il ce nouvel élève et quelle est son origine ?
- Le père et sa fille Meriem sont-ils de peau noir ou blanche ?--- ils sont blancs.
- Sur quel terme le père de Meriem s'est-il indigné ?



## E : Fiche de préparation à l'écrit

Niveau : 4<sup>ème</sup> AM.

# Vivre en Harmonie !

Projet 2: Elaborer un dépliant en faveur du "VIVRE ENSEMBLE EN PAIX"

Séquence 1 : Vivons en harmonie !

*" Nous argumentons dans le dialogue "*

Séance : Préparation à l'écrit.

Objectif : Se préparer à la production écrite.

Support : manuel scolaire page 78.

### *Déroulement de la séance*

*I/ Eveil de l'intérêt* : Rappel du texte narratif dans lequel un dialogue a été inséré à visée argumentative.

Rappel de la ponctuation employée dans un dialogue.

*II/ Phase de préparation* :

#### Activité 1

Je réponds aux questions

1. Quel est le message transmis par le petit-fils de Mahatma Gandhi dans le texte ?
2. D'après ses déclarations, par quoi doit-on combattre les inégalités ?

3. Complète le tableau suivant après une relecture du texte :

Thème	Thèse	Arguments	Exemples

Émilie Lesur : « Comment définissez-vous le nouveau concept de non-violence en ce début de 21<sup>ème</sup> siècle ?

Arun Gandhi : « La culture de la violence s'est introduite dans tous les aspects de nos vies : le langage, les sports, le divertissement, les relations, la religion, les affaires, et même notre parentalité. [...] D'abord, il faut savoir que la violence est souvent physique : les guerres, les crimes... Mais elle peut également être passive : l'exploitation, le racisme, les moqueries, l'ignorance. Même quand nous voyons la pauvreté et que nous ne faisons rien, nous sommes passivement violents. »

Émilie Lesur : « Quelles sont vos prochaines attentes ? »

Arun Gandhi : « Je me considère comme un agriculteur de la paix. Comme un agriculteur qui plante des graines et prie pour obtenir une bonne récolte, je sors et plante des graines de paix et de non-violence dans l'esprit des gens. J'espère et prie pour obtenir une bonne récolte de militants de la paix. »

D'après Émilie Lesur « Le message de paix de Arun Gandhi », 2015

- Quelle est la thèse formulée par le père de Meriem ?
- Le père donne des arguments pour montrer à sa fille que le comportement de son institutrice. Relève-les.
- Qu'est ce Meriem a-t-elle déduit sur le comportement de Céline ?
- Les enfants naissent-ils des racistes ? Justifie ta réponse.
- Relève l'argument et l'exemple présentés par le père afin d'accabler les parents d'imprégner leurs enfants sur des idées racistes.
- Quel est le type du texte et la visée de l'auteur ?--- Un texte narratif à visée argumentative.

### V - Phase de récapitulation :

Je complète avec : noirs- origines -sa petite fille - racisme- des arguments- raciste. exemples

L'auteur traite le sujet .....des blancs contre les..... Le père donne des..... et des ..... pour convaincre..... d' apprendre à respecter et à accepter les autres quelle que soit leurs religions ou leurs.....

### VI/Phase de réinvestissement :

Je présente à mes camarades des arguments qui défendent l'idée que les hommes sont égaux, indépendamment de la couleur de leur peau.

Activité 2

Complète le dialogue suivant :

- Pourquoi a-t-on accepté la présence dans ma classe d'un élève d'origine étrangère ? - Je ne suis pas d'accord avec toi Djamel. Personnellement, cela ne me dérange pas du tout. - . .

III/ Correction collective des activités

## F : Fiche de production de l'écrit

Niveau : 4<sup>ème</sup> AM.

# Vivre en Harmonie !

Projet 2 : Elaborer un dépliant en faveur du "VIVRE ENSEMBLE EN PAIX"

Séquence 1 : Vivons en harmonie !

*" Nous argumentons dans le dialogue "*

Séance : Production de l'écrit.

Objectif : Le disciple doit être capable de rédiger un dialogue argumentatif à propos de l'acceptation de l'autre.

### Déroulement de la séance

#### I/ Eveil de l'intérêt :

- Rappel de la thématique étudiée dans cette séquence.
- Rappel du texte dialogal et ses signes de ponctuation particulière.

#### II/ Consigne d'écriture :

• Votre classe va recevoir dans quelques jours des enfants, des réfugiés subsahariens pour qu'ils reprennent leurs études. Mais l'un de tes camarades était contre leur venue. Rédige le dialogue dans lequel tu avanceras trois arguments afin de le convaincre sur l'importance de l'acceptation de l'autre.

#### III/ Critères de réussite :

- Avance le thème et formule la thèse.
- Utilise des connecteurs d'énumération des arguments et des exemples.
- Emploie des verbes introducteurs de parole.
- Emploie une subordonnée de but.
- Ecris tes verbes au présent de l'indicatif.
- Emploie les signes de ponctuation particulière du dialogue.

# G : Fiche de compte rendu de la production écrite

**5- Exemples de canevas de fiches de compte-rendu de rédaction**

Projet : \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_

Séquence n° : \_\_\_\_\_

Objet d'étude : le texte argumentatif

Séance : compte rendu de la production écrite.

**Objectifs :**

- Repérer les erreurs et les corriger+ remédiation
- Elaborer un produit final
- S'auto -évaluer à travers des grilles d'évaluation.
- S'autocorriger

**Déroulement de la séance**

**Activité 1 :**  
 → Mise en train.

→ Rappel du sujet.  
 → Rappel des critères de réussite.  
 → Rappel du plan à suivre.

**Activité 2:**  
 → Remarques sur les productions.

→ Observations d'ordre général

- Formes et présentation
- Respect de la consigne
- Pertinence du contenu
- Correction de la langue

**Activité 3 :**  
 → Corrections d'erreurs communes et séquentielles

→ Corrections d'erreurs communes en rapport avec les objectifs d'apprentissage :

Erreurs	Type d'erreurs	Correction	Activités décrochées

**Activité 4 :**  
 → Correction et amélioration d'une production écrite

- Production à corriger et à améliorer (production d'un élève ou l'on décèle des anomalies relevant des objectifs d'apprentissage de la séquence.
- le texte produit doit être porté au tableau ou fixé à l'aide d'un data show sans les fautes d'orthographe, de conjugaison et des accords.
- La correction doit être collective : il ne sera porté au tableau que les propositions des apprenants .

## H : Questionnaire adressé aux enseignants

Dans le cadre de la préparation de notre mémoire de fin d'études de Master sur le thème «**Pour une compétence de l'écrit : Quelles stratégies et quelles démarches l'élève doit adopter dans la production de l'écrit ?**», nous avons

Nom du CEM :

Genre :                      Femme                      Homme

Année d'expérience :

► Préparation à l'écrit :

1)-Commencez – vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ?

- Oui
- Souvent
- Quelquefois
- Non

-Si oui, en quoi consiste-t-elle ?

- Recherche d'idées et d'informations
- Etablissement de plan
- Autres

2)-Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite en classe?

- Oui
- Non

-Si non, citez d'autres démarches :

3)-Combien d'heures par semaine consacrez-vous à la production écrite ?

-Pensez-vous que c'est suffisant ?

4)- Le niveau de vos apprenants à l'écrit est :

- Faible

- Moyen

- Bon

► Pendant l'écrit :

5)-La démarche adoptée en production écrite est-elle stimulante pour les apprenants ?

- Oui

- Non

6)-Utilisez-vous des supports (textes, images, dialogues...) pour faire rédiger vos apprenants ?

Si oui, lesquels ?

7)-Quel genre d'écrits proposez-vous à vos apprenants?

- Résumé

- Production libre

- Autres

8)-Les exercices de production écrite sont :

- Elaborés par l'enseignant

- Proposés par les apprenants

- Tirés des manuels scolaires

9)-Ces exercices sont-ils assez motivants pour eux ?

10)-Lors de la rédaction en classe, certains apprenants se retrouvent bloqués. Que faites-vous pour relancer l'écriture ?

► Après l'écrit :

11)-Évaluez-vous les productions écrites de vos apprenants ?

- Oui

- Non

12)-Qu'est-ce que vous évaluez ?

13)-Quelles sont les erreurs que vous retrouvez le plus souvent dans leurs productions écrites ?

- Lexicales
- Syntaxiques
- Orthographiques
- De temps

14)-D'après vous pourquoi les apprenants ont-ils des difficultés à l'écrit ?

- Absence de lecture
- Notions de base faibles
- Autres

15)-Que faites-vous généralement pour remédier aux carences de vos apprenants à l'écrit ?

- Leur demandé des lectures
- Cours de soutien
- Autres

16)-Pour corriger, utilisez-vous des grilles d'évaluation ?

- Oui
- Non

Si oui, citez-en une

17)- Expliquez comment se passe la correction des productions des apprenants (qui corrige ? quand ? comment ?).

**Nos remerciements**



## I : Questionnaire adressé aux apprenants

Dans le cadre de la préparation de notre mémoire de fin d'études de Master sur le thème «**Pour une compétence de l'écrit : Quelles stratégies et quelles démarches l'élève doit adopter dans la production de l'écrit ?**», nous avons besoin de recueillir des réponses qui vont servir à notre travail de recherche. A cet effet nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

### Questionnaire destiné aux apprenants de la 4<sup>ème</sup> année moyenne :

Nom du CEM :

Genre :      Garçon :

                Fille :

Age :

---

#### **► Préparation à l'écrit :**

1)-Pensez-vous que vous maîtrisez suffisamment la production écrite ?

- Oui
- Non
- Un peu

2)-Quel est l'intérêt que vous portez à la production écrite ?

3)-Avez-vous rédigé des textes en français à l'école primaire ?

- Oui
- Non

4)-Quel est votre niveau à l'écrit ?

- Mauvais
- Moyen
- Bon
- Très bon

#### **► Pendant l'écrit :**

5)-Faites-vous des activités d'écriture en groupe dans la classe ?

- Oui
- Non
- Parfois

6)-Utilisez-vous un brouillon lors de vos rédactions?

- Oui
- Quelques fois
- Jamais

7)-Indiquez vos principales difficultés au niveau de la production écrite

- Difficultés de choix de mots
- Difficultés de construction de phrases
- Difficultés d'emploi des accents
- Autres

8)- Que faites-vous quand vous rencontrez des difficultés pendant l'activité d'écriture?

- Vous posez des questions à votre professeur
- Vous essayez de vous débrouiller par vous-même
- Vous abandonnez l'écriture
- VousConsultez le dictionnaire

9)-A quel niveau de l'écrit souhaitez-vous améliorer votre pratique de français ?

- Orthographe
- Grammaire
- Vocabulaire

- Autres

**► Après l'écrit :**

**10)-Révisiez-vous votre copie avant de la remettre à l'enseignant ?**

- Oui
- Non
- Parfois

**Nos remerciements**

## J :-Exemple d'un questionnaire rempli par un enseignant

Dans le cadre de la préparation de notre mémoire de fin d'études de Master sur le thème «**Pour une compétence de l'écrit : Quelles stratégies et quelles démarches l'élève doit adopter dans la production de l'écrit ?**», nous avons besoin de recueillir des réponses qui vont servir à notre travail de recherche. A cet effet nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Nom du CEM : *Azevedo Amvam .*

Genre :            Femme   
                         Homme

Année d'expérience :

*21 ans*

### ► Préparation à l'écrit :

1)-Commencez – vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ?

- Oui
- Souvent
- Quelquefois
- Non

-Si oui, en quoi consiste-t-elle ? *Mieux de préparer à la production écrite en proposant une série d'activités d'écriture*

Recherche d'idées et d'informations

Etablissement de plan

• Autres

*Mieux de préparer à la production écrite en proposant aux apprenants une série d'activités d'écritures.*

2)-Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite en classe?

- Oui
- Non

-Si non, citez d'autres démarches : *repérage - Reformulation - Reconstitution --- etc la démarche est quelques fois différente .*

3)-Combien d'heures par semaine consacrez-vous à la production écrite ?

1 séance / 15 jours

-Pensez-vous que c'est suffisant ?

très insuffisant vu les lacunes des élèves à l'écrit

4)- Le niveau de vos apprenants à l'écrit est :

- Faible
- Moyen
- Bon

► **Pendant l'écrit :**

5)-La démarche adoptée en production écrite est-elle stimulante pour les apprenants ?

- Oui
- Non

6)-Utilisez-vous des supports (textes, images, dialogues...) pour faire rédiger vos apprenants ?

Si oui, lesquels ?

On propose aux élèves une consigne claire et des critères de réussite qu'il faut respecter.

7)-Quel genre d'écrits proposez-vous à vos apprenants ?

- Résumé
- Production libre
- Autres

Production homogène que les apprenants doivent rédiger à partir d'une consigne.

8)-Les exercices de production écrite sont :

- Elaborés par l'enseignant  (parfois)
- Proposés par les apprenants
- Tirés des manuels scolaires

9)- Ces exercices sont-ils assez motivants pour eux ?

Oui dans l'ensemble.

10)- Lors de la rédaction en classe, certains apprenants se retrouvent bloqués. Que faites-vous pour relancer l'écriture ?

Utiliser la gestuelle, le procédé de la reformulation.

► **Après l'écrit :**

11)- Évaluez-vous les productions écrites de vos apprenants ?

- Oui
- Non

12)- Qu'est-ce que vous évaluez ?

la forme et le fond (progression, l'orthographe, la grammaire, le thème)

13)- Quelles sont les erreurs que vous retrouvez le plus souvent dans leurs productions écrites ?

- Lexicales
- Syntactiques
- Orthographiques
- De temps

14)- D'après vous pourquoi les apprenants ont-ils des difficultés à l'écrit ?

- Absence de lecture
- Notions de base faibles
- Autres : .....

15)-Que faites-vous généralement pour remédier aux carences de vos apprenants à l'écrit ?

• Leur demander des lectures

• Cours de soutien

• Autres

Proposer des exercices de renforcement et prévoir des séances de remédiation

16)-Pour corriger, utilisez-vous des grilles d'évaluation ?

• Oui

• Non

Si oui, citez-en une :

17)- Expliquez comment se passe la correction des productions des apprenants (qui corrige ? quand ? comment ?).

D'abord la production écrite (1-2) permet à l'apprenant de réinvestir les apprentissages relatifs au projet en question. Elles sont corrigées par le professeur à la fin de chaque séquence (15 jours). Elles sont suivies d'une séance de compte-rendu pendant laquelle on choisit une production moyenne d'un élève (nom obs) en vue de l'améliorer avec les élèves.

Nos remerciements !



Dans le cadre de la préparation de notre mémoire de fin d'études de Master sur le thème «**Pour une compétence de l'écrit : Quelles stratégies et quelles démarches l'élève doit adopter dans la production de l'écrit ?**», nous avons besoin de recueillir des réponses qui vont servir à notre travail de recherche. A cet effet nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Nom du CEM : CEM ABANE RAMDANE - Guendouz

Genre : Femme

Homme

Année d'expérience : 30 ans

---

**► Préparation à l'écrit :**

1)-Commencez – vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ?

• Oui

• Souvent

• Quelquefois

• Non

-Si oui, en quoi consiste-t-elle ? Des activités d'entraînement.

• Recherche d'idées et d'informations

• Etablissement de plan

• Autres

.....  
.....  
.....

2)-Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite en classe?

• Oui

• Non

-Si non, citez d'autres démarches :



3)- Combien d'heures par semaine consacrez-vous à la production écrite ?

La production écrite est l'objectif pédagogique à atteindre après chaque séquence pédagogique appelée aussi séquence d'apprentissage ou encore séquence didactique (4)

-Pensez-vous que c'est suffisant ?  
C'est insuffisant.

4)- Le niveau de vos apprenants à l'écrit est :

- Faible
- Moyen
- Bon

**► Pendant l'écrit :**

5)- La démarche adoptée en production écrite est-elle stimulante pour les apprenants ?

- Oui
- Non

6)- Utilisez-vous des supports (textes, images, dialogues...) pour faire rédiger vos apprenants ?

Si oui, lesquels ?

On utilise aussi une boîte à outils ou une banque de mots comme étant un moyen d'orientation et d'amélioration de la production écrite.

7)- Quel genre d'écrits proposez-vous à vos apprenants ?

- Résumé
- Production libre
- Autres

La production écrite en Algérie intervient à chaque fin de séquence didactique ; c'est une écriture accompagnée.

8)- Les exercices de production écrite sont :

- Elaborés par l'enseignant
- Proposés par les apprenants
- Tirés des manuels scolaires

9)-Ces exercices sont-ils assez motivants pour eux ?

*Oui*

10)-Lors de la rédaction en classe, certains apprenants se retrouvent bloqués. Que faites-vous pour relancer l'écriture ?

*La meilleure façon d'aider les élèves ayant des difficultés en rédaction écrite, c'est de donner un enseignement quotidien qui leur apprend directement la formulation des mots, l'orthographe, la grammaire, l'organisation des idées.*

► Après l'écrit :

11)-Évaluez-vous les productions écrites de vos apprenants ?

- Oui
- Non

12)-Qu'est-ce que vous évaluez ?

*Respect de la consigne / La non contradiction  
lexique / orthographe lexicale / Morpho-syntaxe / orthographe  
grammaticale / choix des temps et des modes  
Cohésion et cohérence*

13)-Quelles sont les erreurs que vous retrouvez le plus souvent dans leurs productions écrites ?

- Lexicales
- Syntaxiques
- Orthographiques
- De temps

14)-D'après vous pourquoi les apprenants ont-ils des difficultés à l'écrit ?

- Absence de lecture

- Notions de base faibles

• Autres : *Absence de base pédagogique au primaire.*

15)-Que faites-vous généralement pour remédier aux carences de vos apprenants à l'écrit ?

• Leur demander des lectures

• Cours de soutien

• Autres..... *Réécriture d'autres productions écrites similaires au thème déjà proposé.*

16)-Pour corriger, utilisez-vous des grilles d'évaluation ?

• Oui

• Non

Si oui, citez-en une : *La grille d'évaluation est un document subdivisé en critères et en éléments observables.*

17)- Expliquez comment se passe la correction des productions des apprenants (qui corrige ? quand ? comment ?).

*Rappel du contexte de la rédaction :  
Rappel de consigne d'écriture :  
Rappel des critères de réussite et du plan à suivre  
Observations générales (Formes et présentation / respect de la consigne - Pertinence du contenu - Correction de la langue).*

- Production à corriger et améliorer (Production future où l'on décode des anomalies relevant des objectifs d'apprentissage de la séquence)
- Le texte produit doit être porté au tableau
- La correction doit être collective afin d'avoir un produit final
- S'auto-évaluer à travers une grille d'évaluation
- S'autocorriger.

**Nos remerciements !**

## K :-Exemple d'un questionnaire rempli par un apprenant

Dans le cadre de la préparation de notre mémoire de fin d'études de Master sur le thème «**Pour une compétence de l'écrit : Quelles stratégies et quelles démarches l'élève doit adopter dans la production de l'écrit ?**», nous avons besoin de recueillir des réponses qui vont servir à notre travail de recherche. A cet effet nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

### Questionnaire destiné aux apprenants de la 4<sup>ème</sup> année moyenne :

Nom du CEM : Ben Berkane Youcef.

Genre : Garçon :

Fille :

Age : 15 ans

#### ► Préparation à l'écrit :

1)-Pensez-vous que vous maîtrisez suffisamment la production écrite ?

●Oui

●Non

●Un peu

2)-Quel est l'intérêt que vous portez à la production écrite ?

A mon avis... la production écrite est... nécessaire... en français et dans toute autre langue, car elle nous forme à parler correctement et à appliquer les bases de la langue.

3)-Avez-vous rédigé des textes en français à l'école primaire ?

●Oui

●Non

4)-Quel est votre niveau à l'écrit ?

●Mauvais

●Moyen

●Bon



- Très bon

► **Pendant l'écrit :**

5)-Faites-vous des activités d'écriture en groupe dans la classe ?

- Oui
- Non
- Parfois

6)-Utilisez-vous un brouillon lors de vos rédactions?

- Oui
- Quelques fois
- Jamais

7)-Indiquez vos principales difficultés au niveau de la production écrite

- Difficultés de choix de mots X
  - Difficultés de construction de phrases
  - Difficultés d'emploi des accents
  - Autres
- .....
- .....

8)- Que faites-vous quand vous rencontrez des difficultés pendant l'activité d'écriture?

- Vous posez des questions à votre professeur X
- Vous essayez de vous débrouiller par vous-même
- Vous abandonnez l'écriture
- Vous Consultez le dictionnaire X

9)-A quel niveau de l'écrit souhaitez-vous améliorer votre pratique de français ?

- Orthographe
- Grammaire
- Vocabulaire

- Autres

.....

► **Après l'écrit :**

10)-Révisiez-vous votre copie avant de la remettre à l'enseignant ?

- Oui
- Non
- Parfois

**Nos remerciements !**

Dans le cadre de la préparation de notre mémoire de fin d'études de Master sur le thème «**Pour une compétence de l'écrit : Quelles stratégies et quelles démarches l'élève doit adopter dans la production de l'écrit ?**», nous avons besoin de recueillir des réponses qui vont servir à notre travail de recherche. A cet effet nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

**Questionnaire destiné aux apprenants de la 4<sup>ème</sup> année moyenne :**

Nom du CEM : *Ben Berkane Youcef.*

Genre : Garçon :

Fille :

Age : *15 ans.*

---

**► Préparation à l'écrit :**

1)-Pensez-vous que vous maîtrisez suffisamment la production écrite ?

- Oui
- Non
- Un peu

2)-Quel est l'intérêt que vous portez à la production écrite ?

*Exprimer ma personnalité et mes opinions aux autres en leur .....  
donnant mes idées et ma façon de réfléchir.....*

3)-Avez-vous rédigé des textes en français à l'école primaire ?

- Oui
- Non

4)-Quel est votre niveau à l'écrit ?

- Mauvais
- Moyen
- Bon

- Très bon

► **Pendant l'écrit :**

5)-Faites-vous des activités d'écriture en groupe dans la classe ?

- Oui

- Non

- Parfois

6)-Utilisez-vous un brouillon lors de vos rédactions?

- Oui

- Quelques fois

- Jamais

7)-Indiquez vos principales difficultés au niveau de la production écrite

- Difficultés de choix de mots

- Difficultés de construction de phrases

- Difficultés d'emploi des accents

- Autres

*Difficultés d'avoir un vocabulaire parfait.....*

8)- Que faites-vous quand vous rencontrez des difficultés pendant l'activité d'écriture?

- Vous posez des questions à votre professeur

- Vous essayez de vous débrouiller par vous-même

- Vous abandonnez l'écriture

- Vous Consultez le dictionnaire

9)-A quel niveau de l'écrit souhaitez-vous améliorer votre pratique de français ?

- Orthographe

- Grammaire

- Vocabulaire



- Autres

---

**►Après l'écrit :**

10)-Révisiez-vous votre copie avant de la remettre à l'enseignant ?

- Oui
- Non
- Parfois

**Nos remerciements !**

**Résumé :**

La production écrite est une tâche difficile, car elle exige de l'apprenant un certain nombre de stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives.

Notre recherche est une étude de cas des élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne, à travers laquelle nous visons à détecter les stratégies et les démarches mobilisées par les apprenants afin de réussir leurs productions écrites et surmonter les difficultés relatives à cette tâche. Dans notre analyse nous nous sommes appuyées sur des séances d'observation ainsi qu'un questionnaire.

**Mots clés :** production écrite, stratégies d'apprentissage, démarche d'écriture