

INTRODUCTION

Durant la période postcoloniale, le gouvernement tente d'implanter des systèmes scolaires adéquats par l'exploitation de méthodes modernes aptes à adapter le niveau des apprenants aux nouvelles exigences. Depuis ce temps là, l'enseignement du français en Algérie subit un changement d'ordre statutaire. Il ne s'agit pas d'acquérir un savoir couvrant le système linguistique de la langue, mais plutôt ce que les apprenants peuvent en faire dans la vie sociale. En d'autres termes, l'acquisition des outils linguistiques doit aller de pair avec l'acquisition de la compétence communicative : tels sont les principaux objectifs de la nouvelle école algérienne.

Le contexte général de la maîtrise du FLE est redéfini par le développement des compétences d'expression des apprenants au niveau de l'oral et de l'écrit au moyen de types discursifs. La nouvelle technologie et le développement de mode de vie facilitent et renforcent l'acquisition de la compétence communicative, surtout que ces dernières années, nous assistons à de sensibles mutations sur le paysage médiatique grâce à la présence d'internet qui véhicule de mieux en mieux l'univers de la communication. Le multimédia se fait une place prépondérante, grâce à la progression remarquable de l'image et du son dans la transmission des informations. Ces derniers sont conçus comme des figures de modernité un peu partout dans ce monde du 21^{ème} siècle.

Toutes ces mutations décisives ont pu faire de ces moyens un vecteur de l'information, mais elles n'ont pas pu substituer l'écrit qui persévère dans notre Quotidien par les journaux, les revues, les messages électroniques (SMS, E-mail, FAX...), les demandes, les modes d'emploi, les notices.

C'est un outil évaluateur des progressions des connaissances linguistiques, culturelles et pragmatiques. L'école tient un rôle prépondérant dans l'apprentissage de l'écrit qui le considère comme moyen d'enseignement et d'apprentissage en contexte monolingue comme en contexte plurilingue.

La phase de l'écrit devient aussi délicate dans le parcours de l'enseigné que dans celui de l'enseignant ; une sorte de barrière à franchir pour pouvoir accéder à l'objectif.

L'enquête que nous avons menée dans le cadre de notre recherche, nous a conduits à soulever le problème de l'écrit argumentatif auquel sont confrontés les professeurs d'enseignement moyen.

Les recherches menées sur la production écrite au niveau du contexte algérien témoignent du non maîtrise du fonctionnement des processus d'écriture et la carence langagière.

Ce constat semble suffisant à justifier l'intérêt que nous portons à l'évolution des compétences scripturales en FLE des apprenants de 4^{ème} année moyenne. Nous nous sommes interrogés sur les outils qui pourraient les aider et améliorer la qualité de leurs produits.

Nous ferons une étude comparative des deux productions réalisées afin de tester les apports des outils que nous avons proposés dans nos hypothèses. Il nous paraît utile d'analyser d'abord les échantillons de la première production écrite puis ceux de la deuxième par une grille d'évaluation élaborée à partir de la grille de révision. La grille comprend trois niveaux : le niveau sémantique, le niveau linguistique et la surface du texte (l'organisation textuelle). Cette démarche nous permettra de tester l'effet du texte

v

Sur le niveau sémantique de la première production et les capacités de manipulation de la langue et de l'argumentation chez les élèves. En ce qui concerne la deuxième production, l'effet de la vidéo sera également tester à partir des résultats obtenus au niveau sémantique. Quant à celui de la grille de révision, il sera évalué à partir des résultats obtenus au niveau linguistique et de la surface du texte. Cette démarche permettra de suivre la progression des compétences scripturales des élèves.

Chapitre 1

L'enseignement/apprentissage du français en Algérie

Introduction

Le français jouit d'une place assez importante au niveau des pratiques sociales et scolaires. Cette langue vit et évolue avec et dans la société algérienne qui en fait un large usage, malgré le cadre restreint dans lequel les textes officiels essayent de la confiner. Les régimes politiques successifs se sont préoccupés davantage des statuts qui peuvent être attribués à cette langue et des aménagements de façon à ce qu'il puisse servir de véhicule au développement du pays.

1.1. La situation du français

1.1.1. Pendant la colonisation

La présence de la langue française en Algérie remonte à l'ère coloniale. Durant un siècle est demi, cette langue s'est enracinée en Algérie. Elle a été un moyen de taille afin de renforcer sa présence, d'affaiblir l'identité de l'indigène et de le déposséder de sa langue maternelle.

La politique de francisation a touché surtout le secteur administratif et éducatif afin d'assurer sa dominance sur le peuple algérien. Vers la fin de l'19ème siècle, la langue arabe commence à perdre son statut au moment où le français élargit son champ. Il est devenu la langue nationale et officielle *en Algérie adapté par les institutions, les administrations, la presse...etc.

Contrairement à la langue arabe qui est restée présente seulement à travers la religion ou l'école coranique.

Au départ, la campagne de francisation a créé des écoles bilingues qui regroupent des Français et des Algériens. Cet enseignement met en évidence les mœurs françaises sur la culture algérienne.

En 1871, la politique coloniale commence à restreindre le nombre des écoles sous le prétexte de la cherté des écoles bilingues. La francisation des programmes éducatifs est la solution qu'elle entretient. En 1890, l'académie d'Algérie indique la nécessité d'apprendre la langue du colonisateur. Ainsi, l'enseignement de la langue française commence à s'inscrire dans le sillage du système éducatif algérien, classé en première position avec un parcours riche en syntaxe, en lexique, en grammaire...etc. Alfred Rambaud qui fut ministre de l'éducation publique à l'époque (sous la 3^{eme} république) écrit en 1897 :

«La première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie.

*La seconde conquête a consisté à faire accepter par les indigènes notre administration et notre justice. La troisième conquête se fera par l'école, elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les idiomes locaux, inculquer aux musulmans l'idée que nous avons-nous mêmes de la France et de son rôle dans
v
Le monde ».*

1.1.2. Après l'indépendance

Au lendemain de l'indépendance, le gouvernement algérien n'a œuvré au départ que pour décoloniser le pays qui était totalement francisé, par

L'implantation de la langue arabe. Cette démarche vise le retour aux origines notamment à la langue maternelle.

L'instauration de la langue arabe est née de la volonté d'évincer le français, réputé la langue du colonisateur. Elle a entraîné diverses transformations non seulement dans son statut, mais aussi dans son enseignement. Au début des années soixante, le français est toléré comme langue véhiculaire.

Le volume horaire de l'enseignement de l'arabe était bien inférieur

Par rapport à celui du français ; en outre la plupart des disciplines étaient dispensées en français. En 1962, la langue arabe est devenue la langue nationale et officielle. Les mesures prises dans l'éducation étaient draconiennes.

C'est à ce moment là, que l'école algérienne fait ses débuts qui proclament une rénovation pour assurer un enseignement adéquat alliant : l'islam, l'arabité, l'algérianité et l'histoire nationale. L'élaboration des programmes pédagogiques prenait en considération leur adaptation aux exigences et aux mutations du monde. Cependant, la langue française est encore présente et elle reste la langue privilégiée. Les Algériens continuent à communiquer en français et à l'introduire dans les autres parlés tels que l'arabe dialectal et le berbère.

Le gouvernement est confronté à un problème, celui de la pénurie d'enseignants arabophones ce qui l'a poussé à faire appel aux enseignants étrangers de l'Egypte, de l'Irak, de la Syrie....

En 1974, la langue française passe d'un enseignement en langue française à un enseignement de la langue française. Le conflit linguistique commence à s'éteindre, l'introduction de la langue arabe et son adaptation aux besoins de la société n'exclut pas l'acquisition des langues étrangères. A cette idée, les

Conservateurs de la langue refusent l'enseignement du français d'une part, les partisans de la formation en français l'ont accueilli à bras ouvert afin d'établir de Communication avec le monde étranger d'autre part. Pour ces derniers, le français ne représente plus de danger. L'ordonnance du 16/4/1976 titre 3. Article 25 annonce que :

*« L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élève (...)
L'enseignement des langues étrangères
Qui doit leurs permettre d'accéder à une
Documentation simple dans des langues,
À connaître les civilisations étrangères
Et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples ».*

L'avènement de l'école fondamentale se traduit par une arabisation progressive, le fondamental impose l'apprentissage du français à partir de la quatrième année primaire. Cette mutation vise la maîtrise de la langue du savoir, la langue des progrès scientifiques et techniques. Vers la fin de cette période, la langue arabe s'est inscrite totalement dans l'enseignement primaire et moyen, elle est en cours de s'appliquer de la même sorte au secondaire.

Au secondaire, l'arabisation a mené à l'aboutissement d'une version unique arabe au baccalauréat. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, les étudiants arrivaient avec une formation arabophone, alors qu'ils étaient obligés de poursuivre leurs parcours en langue française dans certaines filières (médecine, science, technologie, chimie) par conséquent, les universités accusait un taux d'échec dès l'arrivée en première année universitaire. En plus, les diplômés que les étudiants décrochaient ne leurs offraient aucune perspective d'emploi sur le marché du travail (ils manquaient de formation).

A partir des années quatre vingt dix, l'enseignement du français s'est tracé une autre voie, sa présence est marquée dans les écoles privées. Elles n'étaient pas implantées par tout en Algérie, mais dans certaines grandes villes comme Alger, Annaba, Tizi-Ouzou, Sétif, Bejaïa. Elles dispensaient les cours en français, le taux des élèves inscrits augmentait chaque année.

Cependant en 2005, ces écoles étaient menacées de disparition, le gouvernement a prévu une loi qui stipulait que les écoles privées doivent être soumises au même encadrement et à la même réglementation que les écoles publiques. A peine une année après l'avènement de l'avertissement, la loi est passée aux actes et un bon nombre des écoles privées ont été fermées, accusées de re franciser l'école, de renier la langue arabe et l'identité algérienne.

Les autres n'ont pas trouver mieux que de se conformer à la loi en respectant les mêmes programmes que les écoles publiques comprenant toutes les matières : la langue arabe, la langue française, l'anglais, l'éducation islamique, l'éducation civile....

En 2001, la nouvelle réforme véhicule l'intérêt de la classe dirigeante du gouvernement algérien par renseignement/apprentissage de la langue française. A travers cette démarche, l'état tente de rattraper le temps perdu et de répondre au retard que l'école algérienne accuse. Le français devient donc plus qu'un Moyen de communication scolaire puisque son enseignement commence dès La deuxième année primaire.

1.2. Les approches appliquées dans le système éducatif Algérien

1.2, 1. L'approche communicative

L'histoire de l'enseignement du français en Algérie a été marquée par le passage de l'approche communicative. Elle est apparue à une époque où le désir

De communiquer dans une langue étrangère est devenu une nécessité impérieuse afin d'opérer des relations dynamiques avec un monde en plein épanouissement accéléré : de science, d'économie et surtout d'information.

Nous avons fait allusion au départ que le but prôné par la mise en place de cette approche est de faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication dans la langue française.

Pour être communicatif, l'apprenant doit pratiquer la langue dans des situations réelles de communication. C'est en effet par la pratique, par l'utilisation constante de la langue, que cet objectif pourra être atteint « *c'est en communiquant, qu'on apprend à communiquer* ».

L'approche communicative place la parole et les interactions verbales de l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage. Ainsi, son effort a porté sur l'élaboration d'outils linguistiques de la langue française tels que : le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe....etc.

L'intention était d'inculquer à l'apprenant non pas un savoir sur la langue, mais plutôt un savoir communiquer. L'assimilation de ses structures linguistiques Permet à l'apprenant de satisfaire ses différents besoins discursifs. Au fil des années, nous avons constaté qu'une telle forme d'apprentissage fait manipuler la langue, mais ne motive pas l'apprenant à la communication. De plus, l'accent est mis seulement sur les dimensions formelles du code écrit. L'approche communicative a certains principes à respecter comme :

- La motivation et la participation constante de l'élève.
- Connaître le profil du demandeur : son niveau de scolarisation, les facilités d'accès aux sources d'information, niveau réel de l'apprenant, temps consacré l'apprentissage de la langue, les moyens : salles, matériel, documents .

Avec l'écart immense qu'il y avait eu entre ces principes et les conditions de leur réalisation, de grandes difficultés ont bousculé le parcours de l'enseignant et celui de l'enseigné. Les réalités du terrain ont freiné l'élan de la dynamique de l'approche communicative en Algérie. Les motifs sont multiples et celui de l'effectif vient en première position.

Les apprenants ne sont pas motivés pour l'apprentissage du français surtout après l'arabisation de toutes les disciplines. L'inadaptation des contenus avec le niveau des apprenants et l'absence du matériel adéquat. Le manque de formation des enseignants et leur mauvaise conception de l'approche communicative les laissent les détenteurs uniques du savoir.

Il faut dire que, le déroulement de l'approche communicative a coïncidé avec une période acharnée dans l'histoire de l'Algérie. C'était dans les années quatre vingt, en ce moment là la langue française figurait encore comme étant un sujet épineux provoquant toujours des débats intenses.

Comment était-il possible d'implanter une telle approche qui sollicite par excellence la communication, alors que le régime de l'époque avec ses différents partis la mettent à l'abri en refusant de dialoguer et d'accepter la contre argumentation ?

»

1.2.2. De l'approche communicative vers rapproche par compétences

Cela fait plus de trois décennies que l'enseignement est détenu d'une approche expirée, face à laquelle les enseignants ne se voient plus en mesure de l'enseigner. Quant aux apprenants, ils abandonnent le désir d'apprendre devant la complexité de ses stratégies d'enseignement.

Les deux ont mené un combat acharné pour aboutir à quelques objectifs assignés à une démarche qui n'a pas donné ses fruits en Algérie comme il a été envisagé.

L'enseignement en Algérie doit être restructuré et réactualisé. Le monde est en développement perpétuel, les exigences de la mondialisation ont entraîné des modifications dans tous les secteurs et surtout dans le secteur politique et économique.

En plus, l'apparition de l'Internet, de l'ordinateur, du numérique et du téléphone cellulaire dans le paysage médiatique ont induit de nouveaux comportements tant au niveau de l'oral et de l'écrit. Devant ces défis, l'Algérie ne peut se soustraire, se voyant devant la nécessité de réconcilier le rôle de l'école avec le monde actuel. L'idée de la refonte éducative n'est pas aléatoire comme le précise Baluteau : « *ce changement est lié à un changement effectué ailleurs, mais qui lui est lié* »".

Le but est d'asseoir un enseignement plus fécond en partenariat avec l'UNESCO. La réforme a touché tous les enseignements : primaire, moyen et secondaire ; l'approche par compétence est la nouvelle recette pédagogique.

Le terme compétence est assez souvent présent sur l'échelle éducative, son apparition est remarquable dans le guide du professeur, dans le manuel scolaire et dans les journées de formation, mais savons-nous ce que c'est ?

1.2.3. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Perrenoud définit cette notion comme étant «*Une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* ».

A vrai dire chaque action, chaque activité humaine fait appel à une ou plusieurs connaissances. Ces dernières soit elles sont issues d'une expérience personnelle, soit d'une culture ou d'une tradition partagée au sein d'une communauté.

La compétence ne se réduit pas à une connaissance, prenons par exemple le cas du médecin. Un bon médecin doit mobiliser des savoirs scientifiques dans une situation concrète au bon moment. La compétence ne se limite pas à une simple application de théories ou des connaissances mémorisées. Le médecin gère la situation à partir des symptômes et du cas qui se présente à lui, il fait son diagnostic, il identifie la maladie puis il cherche les indications thérapeutiques pour aboutir à un traitement adéquat.

Parfois, les théories ne peuvent pas s'appliquer sur certaines maladies, dans ce cas le médecin doit interpréter, explorer, interpoler et faire des opérations qui ne peuvent se produire que sur le vif en fonction de son savoir, de ses expériences et de sa vision.

Ainsi, appliquer des théories, solliciter la mémoire, s'approprier de nombreuses connaissances restera insuffisant si nous n'arrivons pas à les mobiliser dans des situations d'action. La notion de compétence emboîte la nouvelle politique pédagogique et ancre de nouvelles règles, de nouvelles

¹ Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école*. Collection : Pratiques et enjeux pédagogiques. (Ed.) : ESF, p.7.

Stratégies et de nouvelles formations qui prévalent dans la nouvelle école algérienne.

1.2.4. Développer des compétences est-elle l'affaire de l'école ?

Pour développer des compétences, il faut d'abord les construire et pour les construire, il faut dispenser des connaissances. Nous avons déjà expliqué que tous les exercices humains exigent des connaissances, plus les exercices sont complexes plus ils exigent des connaissances étendues fiables, pointues et mobilisables.

Se rendre à l'école pour apprendre et acquérir des connaissances est une idée qui plane depuis la nuit des temps. En effet, l'école se trouve face à un réel dilemme, s'agit-il de former des têtes bien pleines ou bien des têtes bien faites ? Pour arriver à accomplir sa mission, l'école s'est tracée deux voies.

La première consiste à dispenser des connaissances étendues dictées par les programmes, mais par la même occasion ne met pas à la disposition de l'apprenant la possibilité de réactiver et d'enrichir ses acquis dans une situation opérationnelle.

La deuxième voie consiste non seulement à transmettre les connaissances, mais aussi faire apprendre comment s'en servir dans le moment opportun. C'est Presque comme les exercices de multiplication, de division, d'addition que fait l'apprenant en classe. Au moment où il arrive à les maîtriser, il doit mettre ce savoir en œuvre dans des opérations de calcul, quand il va chez le boulanger par exemple pour acheter et récupérer la monnaie. La première voie a dominé longtemps dans l'histoire de l'école algérienne, mais avec l'approche par compétences qui préside à la refonte des programmes, nous assistons à l'émergence de la deuxième voie.

Cette approche vise à rendre les classes plus fonctionnelles, plus vivantes, elle accorde une place à l'initiative de l'apprenant. Ce dernier n'est plus un vide à remplir, c'est un partenaire qui possède des connaissances, capable de dépasser son professeur qui se transforme en guide en animateur qui doit activer ce savoir caché.

Désormais, l'école algérienne se montre soucieuse de développer les compétences de l'apprenant pour qu'il soit en mesure d'affronter le monde d'aujourd'hui et de demain, de comprendre tous ses enjeux afin d'agir dans et sur lui.

1.3. Pourquoi de l'approche par compétences dans le système éducatif algérien ?

La réforme s'inspire des dimensions sociales, culturelles, technologiques, politiques et économiques de l'activité humaine. Les différentes facettes du changement affectées par la mondialisation ont entraîné des modifications cruciales dans les sociétés et dans le monde entier en ce début du 21^{ème} siècle.

L'amélioration de la qualité de l'éducation est une importance accordée à la nouvelle réforme, elle est à la fois un défi qui se pose au niveau international. La carence des acquis et la non maîtrise des compétences ont été l'une des causes majeures de la défaillance de l'ancienne politique pédagogique inculquée dans le système éducatif algérien.

A cette perspective, Sohbi Tawil (chef de projet à l'Unesco) annonce : « *Un énorme écart subsiste entre le nombre de ceux qui parmi eux maîtrisent un minimum de compétences cognitives* »³. Le diagnostic effectué a montré également que le taux de réussite était trop faible par rapport à celui de

Tawil, S. (2006). Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie. *In réforme de réduction et innovation pédagogique en Algérie*. Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, PARE, p.28

Déperdition scolaire qui est toujours en augmentation, ce qui favorise grandement au chômage.

L'Algérie commence à mesurer l'ampleur de la tâche qui lui reste. L'absence de la qualité et de la pertinence de l'éducation a été une entrave majeure pour le développement du pays. C'est ainsi que le chef de l'Etat actuel Abdelaziz Bouteflika a engagé une commission pour réformer le système éducatif. Une initiative traduite par la volonté de sortir des anciens sentiers battus pour s'ouvrir à la modernité.

Le projet de la réforme a été voté en juillet 2002 par l'Assemblée Populaire Nationale. La réforme vise un développement d'individus compétents et réoriente l'enseignement vers l'amélioration des capacités de chacun. C'est un changement qualitatif, il sert à relier les savoirs à des pratiques sociales afin de saisir leur portée et leur sens. La réforme a procédé à la réorganisation de durée de l'enseignement primaire de cinq ans au lieu de six ans et l'enseignement moyen de quatre ans au lieu de trois ans.

1.3.1. Les apports de la réforme sur l'apprentissage du français

La réforme proclame une mutation des mentalités, des pratiques et des attitudes selon le ministre de l'Education Nationale Boubekour Benbouzid. Pour réaliser cela, le système éducatif algérien doit être libéré des idées d'authentications héritées de la période coloniale. Ces mêmes idées sont toutes à fait celles qui ont imposées la politique d'arabisation.

La réhabilitation de la langue française est une nécessité impérieuse dans la réforme. A cet effet, l'Algérie tente d'élaborer un système de qualité qui permet un réaménagement du cursus scolaire par l'introduction précoce du français.

La concrétisation s'effectue durant l'année 2004/2005, l'apprentissage du FLE débute dès la deuxième année primaire, alors qu'auparavant il était à partir de la quatrième année primaire. Néanmoins, la démarche prise a été révisée par le Ministère de l'Education Nationale qui a gelé l'introduction du français à partir de la deuxième année pour qu'il se fasse désormais, en troisième année primaire; bien entendu cet enseignement a été généralisé sur l'échelle nationale. Cependant, cela reste encore vague aux yeux des enseignants francophones en général, qui n'arrivent toujours pas à mettre correctement en œuvre cette approche et comprendre ses paramètres. Ils ont subi le changement, ils sont souvent heurtés par les décisions qui leur parviennent du ministère, ce qui représente une contrainte pour eux.

A propos de l'approche par compétences en Algérie, Farouk Bouhadiba affirme que : *«Les enseignants à coup d'instruction du ministère de tutelle, sont appelés à utiliser une nouvelle méthode ou une approche dont ils connaissent que peu ou rien et pour laquelle ils n'ont pas été formés »*⁴.

Depuis l'implantation de l'approche par compétences, les enseignants cherchent la sérénité et la confirmation surtout après le recul de l'apprentissage du FLE d'une année au primaire et le changement des manuels.

La rentrée 2008/2009 a surpris les enseignants du collège d'enseignement moyen (CEM) par les fameux allègements des programmes, de nouvelles Progressions annuelles sont élaborées. Les dites progressions ont tourmenté le chemin qui semblait être dégagé après quatre ans de la réforme. Certes les programmes sont lourds surtout celui de la première année moyenne. Ce dernier contient quatre projets et rare sont ceux qui y parvient à le terminer.

⁴ Bouhadiba, F. (2004). De l'approche communicative vers l'approche par compétences. Enjeux et perspectives didactiques en Algérie. In *Cahiers de langue et de littérature*. Mostaganem. Numéro spécial, p.20.

La plupart des enseignants disent que les progressions sont incompréhensibles et désordonnées, les contenus ne vont pas de paire avec le manuel et parfois même ils sont inexistant. Pour celle de la quatrième année toujours moyenne, elle est illogique, les notions sont mal réparties avec les projets et les textes proposés dans le manuel.

i

Les enseignants n'osent pas permuter, ajouter reculer ou avancer les contenus définis dans les progressions de crainte d'être sanctionnés, ce sont des documents officiels qui leur parviennent « de haut ».

En effet, les discussions que nous avons débattues avec un bon nombre de professeurs de la langue exerçant au collège, montrent que ces directives marginalisent l'enseignant, le démotivent, son métier est réglementé par les instructions officielles qui fournissent et qui décrivent le savoir qu'il doit dispenser. Son rôle se réduit à un « *technicien de la transmission du savoir* »⁵ selon l'expression de Beillerot.

La performance du FLE ne peut pas s'effectuer seulement par l'application de quelques recettes pédagogiques destinées au professeur. L'enseignement est un art, l'enseignant est un acteur qui change de rôle en fonction de la situation dans laquelle il se trouve et bien sûr de son public. Il travaille sur une matière vivante, changeante, évolutive qui s'appelle apprenant. Les besoins de ce dernier ne peuvent être cernés dans un texte officiel, ce qui est écrit est différent de ce qui est vécu et ce qui est adéquat pour les uns ne l'est pas pour les autres.

Motiver l'apprenant est une contrainte, lui faire aimer la langue est une contrainte, être incertain de répondre à ses malaises est aussi une contrainte. Tout le métier devient donc une contrainte quand l'enseignant manque de formation et

Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique*. Paris : PUF, l'Éducateur, p.42.

D'information afin d'asseoir ses activités pédagogiques. La démarche n'est pas claire pour l'enseignant, comment voudrions-nous qu'elle le soit pour l'apprenant?

Ce type d'enseignement provoque pour la plupart des temps des effets secondaires chez l'apprenant qui se sent perdu dans ce mystère, en montrant une étrangeté qui se traduit par une allergie tenace aux cours de français. La conviction des apprenants de l'inutilité de l'apprentissage du français les a conduits à négliger la langue et à s'intéresser plus aux matières à fort coefficient comme les matières scientifiques. Cependant, ces derniers ne peuvent pas y échapper, le français est au profil des matières scientifiques grâce à la terminologie bilingue.

1.3.2. Les compétences à installer en FLE

La finalité de renseignement/apprentissage du français ne peut se dissocier des finalités du système éducatif algérien. Elle définit bien ce qui est attendu de l'élève dans cette discipline à la fin de chaque cycle. Cela fait bien longtemps que l'enseignement est détenu d'une approche qui ne répond plus aux nouveaux besoins de l'élève. Faire de lui un bon lecteur et un bon rédacteur dans la langue étudiée est devenu la préoccupation prédominante chez les enseignants de la langue. Un tel enseignement négligeait l'expression libre et spontanée de l'élève et l'empêchait d'investir son bagage linguistique dans des échanges communicationnels. Cette tâche se résumait massivement à apprendre à parler en produisant ou en répétant jusqu'à fixation des expressions linguistiques. Evidemment lire, parler et écrire sont les compétences de base qui charpentent l'apprentissage de toute langue étrangère, celui du FLE en particulier.

Néanmoins, les nouveaux objectifs tracés par le système éducatif débordent ce cadre étroit qui s'étend à des cercles plus larges.

Il ne s'agit plus d'apprendre du français ou émettre en vain des discours sur la langue couvrant que son système linguistique, mais plutôt d'apprendre la langue française avec toutes ses dimensions cognitive, linguistique, culturelle, sociale.

La maîtrise du FLE ne peut être concrétisée sans la présence des compétences que nous avons mentionnées au préalable, ces dernières ne permettront pas à l'apprenant la maîtrise de la langue s'il n'arrive pas à les réutiliser dans la vie courante ou dans des situations de face à face. Il s'agit donc d'apprendre à communiquer dans la langue, c'est-à-dire, développer la compétence communicative de l'élève.

Les compétences de base s'exercent dans des activités qui sollicitent la communication et encouragent la collaboration de l'élève. Au cycle moyen, « parler » détient à lui seul une séance spécifique appelée « l'oral », elle préside le début de chaque séquence. Cette activité implique l'écoute, une autre compétence qui doit être installée chez l'apprenant. Dans une séquence narrative par exemple, le professeur raconte une histoire puis il demande à l'élève de reformuler, de se mettre à la place du héros et d'imaginer la suite.

La performance de la lecture ne se mesure plus par la bonne lecture à haute voix. En lecture, l'élève doit être capable de questionner le texte, d'étudier ces constituants, de retrouver sa structure, d'identifier son thème et son type, de repérer les passages et les actions tout simplement le décortiquer.

En ce qui concerne les outils linguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe...etc.), ils ne relèvent pas d'un apprentissage autonome, ils seront intégrés et mis au service des apprentissages fondamentaux tels que l'expression écrite.

L'écrit est la dernière phase de la séquence, il demande un volume horaire conséquent. Dans cette activité, l'apprenant est appelé à rédiger un texte obéissant au modèle étudié, s'agissant de l'environnement à titre d'exemple, il doit expliquer les dangers de la pollution en insérant des arguments au paragraphe pour renforcer ses propos. Ainsi, nous distinguons quatre compétences : écouter, parler, lire et écrire.

L'efficacité de cette réforme et la dynamique de cet apprentissage ne peuvent se concevoir sans la prise en compte des réalités du terrain et de l'environnement socioculturel de l'apprenant. Les enseignants trouvent des difficultés pour concrétiser ces activités et particulièrement celle de l'écrit. Ces derniers essayent toujours d'adapter les contenus tracés par le ministère avec le niveau des élèves qui est en perpétuelle régression.

1.3.3. La situation actuelle de l'écrit en FLE

De nombreux enseignants de FLE affirment que la production écrite est une tâche pénible pour les apprenants. Cette activité est présente durant toute la période d'apprentissage, mais ces derniers jugent que le temps qui lui est consacré est insuffisant de sorte que les élèves sont appelés à rédiger une fois toutes les trois semaines. Ce qui ne permet ni aux professeurs d'installer cette compétence, ni aux apprenants de développer leurs capacités scripturales.

En effet, l'installation de la compétence de l'écrit nécessite des connaissances cognitives, rhétoriques, langagières et communicatives.

Face à cette obligation, certains enseignants ont décidé de sortir de l'enfermement disciplinaire en s'appuyant sur des données issues des recherches en didactique pour mettre en amont les instructions et arriver à les appliquer.

Il nous semble que cette tranche est consciencieuse qu'il existe :

« Des écarts entre théories et pratiques, (...) : Soit des théories sont, en quelque Sorte, en avance sur les pratiques qui les mettent du temps à percevoir leurs intérêt, ce qu'elles permettent d'analyser et comment il est possible de les utiliser, soit ce sont les pratiques qui sont en avance sur les théories qui n'éclaireront que plus tard, leurs intérêts et leurs effets »⁶.

Nous croyons que cette initiative doit impulser tous les enseignants afin de mettre en œuvre des procédures permettant à faire acquérir cette compétence et à éviter les erreurs étant donné qu'il n'existe pas des théories formalisées en fonction des situations problèmes qu'ils rencontrent, c'est à eux de trouver des solutions qui correspondent au niveau de leur partenaires. Quant aux autres, en attendant des réponses spécifiques à leurs questionnements, ils continuent à recevoir les pratiques institutionnelles comme des modes passagères d'une approche floue.

Cela résume que dans la classe de FLE, l'écrit n'est pas enseigné et appris de la même façon. Beaucoup d'enseignants trouvent dans les notions de grammaire et d'orthographe l'apanage de l'apprentissage de l'écriture. Connaître
v
Les règles de grammaire, c'est pouvoir construire une phrase simple ou complexe. Etre familier avec les règles d'orthographe, c'est faire moins de fautes d'orthographe.

La domination de ce principe a poussé un ensemble imprécis d'enseignants de recommander aux apprenants de mémoriser des notions

⁶ Reuter, Y. *De la rédaction à une didactique de l'écriture ?* In Barré-De Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck Université, p.62.

Abstraites pour pouvoir écrire. Pour contrôler leur acquisition, ils leur proposent des exercices structuraux par exemple : mettez la phrase suivante à la forme passive. L'élève montre au cours de l'exercice qu'il est capable de le faire cependant, il est rare de trouver cette forme dans sa production écrite. Il est à savoir pourquoi ses performances grammaticales diminuent en production écrite ? Tous simplement parce que l'énoncé ou d'un terme plus exacte la situation change. Dans un exercice, il est appelé à appliquer une procédure, alors que dans une production, c'est à lui de créer cette situation et d'appliquer ce qu'il avait acquis.

Ainsi, il est impossible de dire à l'élève *apprends d'abord les règles de la langue, tu pourras ensuite écrire* comme il est rébarbatif de lui dire *c'est en écrivant que l'on apprend à écrire*. A cet égard, il paraît donc important de tenter de mieux percevoir comment faire fonctionner cette activité et quelles sont les modélisations de l'écriture auxquelles nous nous référons pour trouver une solution à ce problème. Il faut également cesser de voir dans la production écrite un simple montage phrastique qui est souvent difficile à déchiffrer de la part de l'enseignant ainsi que de celle des acteurs eux-mêmes.

En résumé

Dans ce chapitre, nous avons présenté les statuts qui ont été attribués à la langue française pendant et après la colonisation, cela nous a permis de connaître les origines des mutations qu'elle avait subies après l'indépendance et qu'elle continue à subir aujourd'hui.

Les différentes transformations n'étaient pas tout à fait de type pédagogique, elles étaient plutôt politiques. Ce sont celles qui ont proclamées la décolonisation linguistique en imposant la langue arabe dans l'enseignement/apprentissage. La réhabilitation de la langue française est devenue une nécessité impérieuse dans le projet de la réforme.

Ainsi, le passage a progressé de l'approche communicative vers l'approche par compétences, déjà le titre correspond bien aux besoins du gouvernement algérien et annonce ce qu'il cherche : les compétences et la qualité de l'enseignement / apprentissage. Malgré ce changement, le français n'est pas encore sorti des sentiers battus.

Cette nouvelle démarche demeure encore imprécise pour les enseignants de français qui ne cessent de subir des changements et des modifications au niveau des programmes et des progressions annuelles chaque année, d'une part et pour les élèves qui commencent à négliger la langue sous le prétexte qu'elle dépasse leurs capacités d'autre part. Nous avons mis également l'accent sur la situation de l'écrit en FLE dans la nouvelle approche au contexte algérien

Chapitre 2 L'écrit et son enseignement/apprentissage

Introduction

L'écriture et l'école sont intimement liées, c'est à l'école que nous apprenons à écrire. Les premières activités de l'apprentissage sont multiples nous y trouvons par exemple : la copie, la dictée, l'écriture au tableau pour s'étaler après à la production de textes. Dans le milieu scolaire, l'écriture est un objet d'enseignement et à la fois un outil d'apprentissage. Elle sert à enregistrer les connaissances acquises à les restituer lors des exercices, des contrôles et des examens. L'enjeu scolaire implique effectivement l'enjeu social, ce dernier révèle à l'autre les types discursifs à étudier permettant aux élèves de construire et de développer leurs compétences langagières, intellectuelles, rédactionnelles afin de comprendre les enjeux de la société dont ils appartiennent.

Avancer une information, raconter une anecdote, justifier son absence deviennent des types discursifs scolaires élaborés dans l'apprentissage de l'écrit.

2.1. L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans les méthodologies traditionnelles

La didactique du français langue étrangère (FLE) a connu une évolution particulière au fil de temps grâce à des élaborations théoriques nouvelles. Les travaux didactiques ont opéré un changement remarquable dans le statut de l'écrit et de son enseignement/apprentissage à un moment donné où la didactique a centré son intérêt sur l'écrit ensuite sur l'oral puis voyant la nécessité de réduire cette tension en tendant un équilibre entre les deux. Cela témoigne que la didactique de l'écrit est en position prudente pour améliorer les processus d'apprentissage de l'écriture et pour mieux l'enseigner.

Les méthodologies didactiques du FLE ont déterminé les statuts et les fonctions de l'activité d'écriture et même celle de réécriture.

Dans la méthodologie traditionnelle, l'écrit était considéré comme une source d'apprentissage d'une langue, c'est pour cela elle lui a accordé la primauté.

L'apprentissage de l'écriture dominait dans le milieu scolaire, ce dernier s'effectuait sans déterminer les formalités et les règles de sa réalisation comme l'affirme Reuter: «*Le modèle introduction-développement-conclusion, Longtemps seul en usage, montre assez bien l'absence de théorie du texte* »¹.

Cette forme d'apprentissage était un prestige aux yeux des élèves du fait que l'écriture était considérée comme un don quant aux écrivains, ils étaient vus comme des êtres mystérieux. En ce qui est de l'activité de réécriture, elle n'était pas prise en compte car les travaux d'écrivains ont été souvent exposés comme modèle à imiter après la finalisation, sans évoquer les démarches qu'ils ont suivies pour les réaliser, c'est-à-dire, les problèmes qu'ils ont rencontrés lors de la production. En plus, l'activité de réécriture était simplement « *envisagée comme passage du brouillon au propre* »².

Avec les progrès décisifs et les nouveaux besoins du commerce communicationnel, la méthode directe audio-visuelle (SGAV) a offert une place prépondérante à l'oral partant du fait que l'image et le son stimulent les sens (audition/vision) qui reçoivent et permettent l'apprentissage. En effet, l'oral était inscrit en première position, alors que l'écrit était placé au second plan comme étant dérivé du système oral. Les cours de l'écrit sont reportés par rapport à ceux de l'oral pour la raison que les signes écrits risquent de nuire à la prononciation et à la correction (Puren, 1998).

L'arrivée de l'approche communicative a apporté un renouvellement qui voit la nécessité de réapparaître l'écrit à la surface, en l'accordant un intérêt dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère comme moyen de communication. L'apprentissage de l'écrit demeure donc pour une perspective de

¹ Reuter, Y. De la rédaction à une didactique de l'écriture ? In Barré-De Miniac, C. Op.cit, p.54.

² Reuter, Y. De la rédaction à une didactique de l'écriture ? In Barré-De Miniac, C. Op.cit, p.53.

Communication, cela consiste à connaître les éléments qui constituent la situation d'écriture partant du destinataire, au contexte de production pour arriver aux objectifs de la rédaction (Moirand, 1976).

2.2. L'écrit une nouvelle optique dans l'approche cognitive

Les recherches menées dans le cadre de l'approche cognitive des langues étrangères mettent l'accent sur les conditions de construction des connaissances en contexte plurilingue. Elle remet en cause les conditions cognitives, linguistiques, environnementales et psychologiques de l'apprenant.

L'environnement a un impact sur la production de textes et l'amélioration des compétences rédactionnelles.

Cette approche a emprunté des pratiques de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive afin de trouver des modalités d'enseignement et d'apprentissage par la même occasion cerner les démarches permettant de développer les stratégies rédactionnelles en FLE. Les pratiques qui fournissent les pédagogies pour le terrain scolaire ignorent le caractère idiosyncrasique des apprenants en situation d'écrit, pour ce cas là, il est indispensable de s'approprier à des outils (Shneuwly, 2003) pour amener les apprenants à construire leur savoir.

Cette approche donne l'impression d'être consciencieuse des difficultés et des blocages qui complexifient cette activité, partant elle incite à trouver des techniques efficaces pour amener les apprenants à agir en situation d'écrit par l'usage d'outils à ce propos, Plane affirme que :

« Si l'écriture est un système de contraintes, il y a nécessairement plusieurs manières de résoudre les problèmes que pose la coexistence de ces contraintes dont certaines sont

antagonistes, et c'est dans leur manière de hiérarchiser et traiter ces contraintes que s'opposent les scripteurs » .

; I CM? AN=HCF% @HMH NIAARJ [IIG AH=NL H/H CMJ II J I MIHM @MI ONEM FA
J LAG ELANLAE=NBTF'APPEI HHAG AHMFA @CREZG AANNJ I CLFAN=EMG AHN @NRMAN
J=LDSJ I NDZMAJ I CLFI IC=HMNI H @MEH IG=NL HMH IM @AF=J II @?NI H @NRNA
=ICOG AHN=NB 9 I CMJ IJ @MIHM KOAFOMCA @A? AMI ONEMI ALGAN=OR =J J LAH=HM
@AGEACRIJ =HMLF=?NPEX @AF? ?LENANJ =LF= G] GAI ??=NL H @A @ PAH J J ALFOLM
?I GJ [NH? AM @CAMEL H @AMLAM I CL? AM? I CHENP AMAN=NHNL HAFAM

7 ?ENCL=NL H @A ?AMI ONEMHA J I CL= MABA?NAL MHME= ?I HH=MH?A @
GI @ZAM @AJ II @?NI H =BH @AMPI ELI ^%KO=HNAN? I GG AHFAVONHEML I

2.3. Modèles et stratégies de production de textes

*'+')' 8 I @ZFA @AJ II @?NI H @ANRNM @A5 =SAM 4H QAL#) / . (\$

7= J II @?NI H @ NRNA ANN? I HXOA ?I GGA OHA N?DA ?I GJ FARA KOE
@AG=HCA =O MIE MCL @A GI >HEML @AMJ II ?ANOM 2 AM @AHEAMB H?NL HAHNAH
HEML=?NI H H IM @AF? ?LEN 7 = IJ =HMNI H @CHJ II @EN? ?LEN? I HNMNA=O IJ @=?MCL
@A ?I G>HAL FAM @BH LAHNM IHPA=OR @ F=HC=CA 0 MIG=HNKO% HCCOEMKOA AN
@MCLMB 7=?I GJ IJ DAHNI H ANE= J II @?NI H [?LEAN=P=HEAHNAH ?I HHARE H?AFAM
MIHN HNG AGAHN HE AM @ B=EN KOA F= ?I GJ IJ DAHNI H MANT =?NPAAL @AM
?I HH=MH?AMJ IJ ?I HNICEM? I HMIP [AMAHG [GI ELAKO=HNT F= J II @?NI H %AFA
ANN« l'enregistrement de ce qu 'a pu verbaliser un rédacteur à propos de ses

³ : FHA% ' #*((-\$; HCF=LEN AN? I HNHNM @AJ II @?NI H @? ?LEN 7 [?IECLA? I GGAN=EMG AHNA
?I HNL=HNM I n 7=B H& AL=H P=% ! 2 I HEP' Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet
écrivain. : LAMMCHP AMNHAM @A9 =GCL' , -'

Pensées tout au long de sa composition par écrit, suit à une consigne incitatrice ».

Maintenant, nous allons nous intéresser à présenter le modèle de Hayes et Flower expliquant les processus rédactionnels employés par des scripteurs adultes.

Ce modèle met en jeu trois dimensions: la première s'attache à l'environnement où se déroule la tâche de l'écrit. Elle implique tous les facteurs qui peuvent influencer la production (thème, destinataires...). La seconde est relative à la mémoire à long terme qui stocke des connaissances correspondant au thème évoqué, au modèle discursif à produire ou en cours de production.

La troisième implique les trois processus cognitifs qui sont : la planification, la traduction (la mise en texte) et la révision.

Le processus de planification se divise en trois opérations. Le premier est la récupération, elle consiste à récupérer des connaissances en mémoire afin d'y extraire les informations nécessaires à son texte. La deuxième est l'évaluation et la sélection.

Après la récupération des idées du réseau de connaissances, le scripteur décide de ne pas les exploiter toutes et de les mettre au service de son texte. Cette décision est le résultat d'une évaluation et d'une sélection effectuée. La troisième est l'organisation des idées. Une fois que les idées sont récupérées et sélectionnées, il reste au scripteur de les organiser selon la structure du texte à produire. Le processus de traduction (mise en texte) consiste à transformer les idées

⁴ Piolat. A., & Roussey, J.-Y. (1992). Rédaction de texte. *Eléments de psychologie cognitive. Langages*, p.107.

Récupérées en mots, en propositions, en phrases en répondant aux normes de la langue et en assurant la cohérence et la cohésion du texte.

Le processus de révision permet de vérifier, d'organiser les informations, d'améliorer le style du texte produit ou en cours de production et parfois même de le réécrire. Ces processus cognitifs fonctionnent lors de la production écrite, il n'est pas facultatif de respecter cette chronologie par exemple, le processus de révision peut être effectuée pendant ou après la production du texte tout dépend du scripteur.

2.3.2. La reprise du modèle de Hayes & Flower (1980)

Le modèle de la production écrite décrivant les processus cognitifs proposé par Hayes et Flower (1980) a été critiqué par Berninger et Swanson (1994) et repris par Hayes lui-même en (1996).

Cette reprise est due aux limites du modèle, ce dernier ne peut porter que sur le fonctionnement cognitif d'un rédacteur expert. Les auteurs n'ont pas expliqué le fonctionnement des compétences rédactionnelles chez le scripteur novice. Ils ont axé leurs travaux sur les opérations du traitement de l'information lorsque le scripteur organise et contrôle ses idées en faisant appel à la mémoire à long terme quant à la mémoire de travail, elle n'a pas été évoquée.

»

Le processus de planification et de révision sont prises en considération, alors que les problèmes liés à la mise en texte n'ont pas été suffisamment étudiés. Dans le nouveau modèle (1996), Hayes a intégré deux composantes: la motivation et la mémoire de travail. Il trouve que « *le rôle de la motivation est manifesté non seulement dans des réponses relativement courtes à des buts immédiats, mais aussi dans des prédispositions à long terme pour s'engager*

Dans différents types d'activités »⁵, du fait que cette dernière est présente dans la production et dans le traitement textuel.

Si nous mettons ces données en relation avec celles de notre recherche, il sera possible de penser à l'impact de la vidéo et de la grille sur le fonctionnement des processus rédactionnels étant donné que ces outils pourraient motiver les scripteurs à élaborer des processus de haut niveau pour la rédaction à la façon des scripteurs experts.

La deuxième composante est la mémoire de travail. Les recherches menées à ce propos ont montré le rôle important qu'elle joue (Barbier, 2003 ; Kellogg, 1996). Les travaux de Hayes et Flower (1980) et de Hayes (1996) demeurent comme référence pour les recherches actuelles sur la production de textes en langue seconde et étrangère.

Ce modèle nous semble plus approprié et adaptable à notre recherche. Il montre clairement les processus cognitifs de la production écrite, ce qui nous permet d'inscrire notre investigation au sein de cette schématisation pour mieux comprendre l'effet de l'environnement audio-visuel et celui de la grille sur la progression des compétences des scripteurs.

2.3.3. Le rôle de la mémoire dans la production de textes

Comme étant une activité cognitive complexe, l'activité de rédaction nécessite de garder en mémoire des informations afin de pouvoir produire un texte. Les informations que garde la mémoire à court terme se modifient en fonction du texte à produire. Tandis que la mémoire à long terme, elle offre un ensemble d'informations stables. La mémoire de travail conserve les

⁵ Hayes, J.R. (1996). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affecte. In Piolat, A., & Pélissier, A. (1998). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne : Delachaux & Niestlé, p.65.

Informations de façon momentanée et active issues des connaissances récupérées de la mémoire à long terme.

Le scripteur véhicule donc ses ressources cognitives sur la base des connaissances disponibles dans la mémoire à long terme au cours de la tâche de rédaction. La mémoire de travail est particulièrement utilisée lors de la réalisation d'un écrit. Elle vise à sélectionner et à contrôler les ressources cognitives ce qui conduit au traitement textuel. Le rôle de la mémoire de travail est relatif à la production de textes.

2.3.4. La mémoire de travail dans le modèle de Kellogg (1996)

La principale contrainte de la rédaction de textes est due aux capacités limitées du traitement textuel et aux limites des efforts attentionnelles du scripteur. En effet, la production de textes met enjeu plusieurs processus, le fait que ces derniers se divisent en ceux qui traitent les connaissances et ceux qui traitent le texte.

Les travaux de Kellogg (1996) ont décrit la tâche rédactionnelle chez des scripteurs adultes, ils ont fourni également une explication sur la gestion des processus rédactionnels en relation avec les trois composantes de la mémoire de travail : la formulation, l'exécution et le contrôle. Ces composantes peuvent s'exercer simultanément si les capacités de la mémoire de travail du scripteur ne sont pas limitées. En s'appuyant sur le modèle de Baddeley'(1986), Kellogg précise que les systèmes de production du langage fonctionnent en interaction avec les processus de base de la production écrite (planification, mise en texte et révision).

Kellogg précise le rôle de chaque système dans le traitement rédactionnel, ce qui permet de déterminer la (les) composante(s) que le (s) scripteur(s) doit (doivent) impliquée(s) au cours de la rédaction.

La formulation est opérationnelle dans le processus de planification des connaissances récupérées depuis la mémoire à long terme et dans le processus de mise en texte (traduction des connaissances en texte). L'exécution implique le processus de programmation qui sert à programmer les idées obtenues de la phase de formulation pour les transformer en texte.

Le dernier système consiste à contrôler l'activité rédactionnelle par l'application de deux processus : le processus de lecture et le processus d'édition. Le premier sert à vérifier le texte pendant ou après la production, voir son adéquation avec les objectifs de l'écriture afin de détecter et de caractériser les erreurs commises. Le second permet à entraîner des modifications au niveau du texte.

2.3.5. Les travaux de Bereiter et Scardamalia (1987)

Il est important de rappeler encore une fois que la production de textes demande la mise en œuvre de trois processus: la planification, la mise en texte et la révision. Nous avons déjà mentionné que la planification repose sur la récupération, la sélection et l'organisation des connaissances en mémoire selon les besoins du texte à produire.

Bereiter et Scardamalia (1987) nous ont proposé un modèle de développement de l'activité rédactionnelle utilisé par des scripteurs âgés de 9 à 16 ans. Ce modèle regroupe deux stratégies: « *knowledge telling strategy* » (la «stratégie des connaissances rapportées) et « *knowledge transforming strategy* » (la stratégie des connaissances transformées).

La stratégie des connaissances rapportées « *knowledge telling strategy* » fonctionne par la transmission de connaissances récupérées de la mémoire au fur et à mesure. Cette stratégie est adoptée par des scripteurs novices. Ils n'opèrent qu'une récupération directe des informations conservées en mémoire, transformées en mots ainsi, le texte devient une suite de phrases organisées selon les connaissances limitées du rédacteur. La « *knowledge telling strategy* » est

« *L'utilisation à l'identique des informations, sans aucun retraitement* ». Une telle forme d'écriture indique que les idées produites ont été inscrites dans le texte comme elles avaient été réactivées en mémoire à long terme (l'état brut).

La stratégie des connaissances transformées « *knowledge transforming strategy* » s'opère par la sélection et la réorganisation des connaissances selon l'activité rédactionnelle. « *Cette stratégie traite l'information au niveau sémantique et se l'approprie en effaçant les marques linguistiques du contexte où elles ont été prélevées* ».

Le rédacteur expert arrive à produire des textes de qualité car il prend en compte les contraintes rédactionnelles, contrairement au rédacteur novice. Le rédacteur expert peut « *organiser ses connaissances afin de les rendre compatibles avec les Contraintes rhétoriques liées à une intention spécifique* ».

La mise en œuvre de cette stratégie aide le scripteur à entraîner des modifications au niveau de l'organisation de ses connaissances afin de produire de nouvelles idées, ce qui permet de réaliser un texte cohérent et riche en informations.

2.3.6. Le processus de révision

Les travaux de Bereiter et Scardamalia définissent les trois dimensions qui constituent le processus de révision. La première dimension consiste à détecter ce qui est inadéquat dans le texte avec ce qui est demandé. La seconde consiste à déterminer les caractéristiques de ce qui est inadéquat, c'est-à-dire, les erreurs commises dans le texte. La dernière permet de choisir une stratégie pour effectuer la correction.

⁶ Legros, D., & Marin, B. (2008). *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de texte*. Bruxelles: DeBoeck, p.1 18.

⁷ Legros, D., & Marin, B. (2008).Op.cit, p.1 18.
Legros, D., & Marin, B. (2008).Op.cit, p. 102.

Cependant, Hayes et al (1987) ont contesté ce principe. Dans cette perspective, les auteurs s'appuient sur le fait que le réviseur n'est pas le rédacteur donc il ne possède pas une représentation du sujet qui lui permet de comparer le texte réalisé avec ce qui est demandé. Ce dernier peut le reconstruire au cours de sa lecture du texte, il peut aussi faire une révision qui touche à la qualité du texte tels que la clarté du contenu, l'usage des critères généraux de la langue : la grammaire, l'orthographe, la conjugaison....

Le processus de révision est divisé entre deux sous processus «*la lecture et la correction* »⁹. La lecture du texte entretient une évaluation, cette dernière dicte au réviseur ce qu'il faut faire soit modifier, soit réécrire le texte. Hayes et al (1987) détermine la procédure de cette tâche. D'abord, il faut lire tout le texte avant de commencer la correction afin d'identifier les problèmes qui font défaut au texte ensuite, élaborer un plan qui comprend les objectifs de l'écriture et les points essentiels que le texte doit toucher puis, cerner les besoins du texte enfin, choisir une stratégie conforme pour le remédier.

En résumé

Nous nous sommes intéressés dans ce chapitre à l'apprentissage de l'écrit, nous avons montré comment l'enjeu social influence l'enjeu scolaire. Nous avons fait un survol sur l'histoire de l'enseignement/apprentissage de l'écrit dans l'ancienne méthodologie, passant à la méthodologie SGAV et terminant par l'approche communicative. Nous avons vu la nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage de l'écrit dans l'approche cognitive des langues étrangères. Pour comprendre le processus cognitif de la production de textes, nous nous sommes référée au modèle de Hayes et Flower (1980) déterminant les trois dimensions pour la production de textes : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et les processus : planification, mise en texte et révision.

⁹ Fayol, M. (2002). *La production du langage*. Paris: Hermès science publications, p.48.

Après, nous avons avancé que ce modèle était limité en faisant appel au modèle de Hayes (1996) qui l'a repris en intégrant le rôle de la motivation et de la mémoire de travail. Cela nous a conduits à montrer brièvement le rôle de la mémoire dans la tâche de l'écrit. Les travaux de Kellogg (1996) ont expliqué le rôle de la mémoire de travail en décrivant le rapport entre des processus de rédaction avec les fonctions de la mémoire de travail qui sont : planifier-traduire, programmer-exécuter et lire-éditer.

Le modèle qui suit est celui de Bereiter et Scardamalia (1987) présentant les deux stratégies rédactionnelles « *Knowledge telling strategy* » et « *Knowledge transforming strategy* ». La première consiste à récupérer des informations depuis la mémoire à long terme et de les mettre en œuvre sans les traiter quant à la deuxième, elle est plus élaborée que la première, elle offre une aide à la réorganisation du texte en fonction de la tâche demandée.

Le dernier point qui clôt ce chapitre est le processus de révision, nous nous sommes appuyés sur les théories de Bereiter et Scardamalia (1987) et de Hayes et al (1987) pour montrer son fonctionnement. La première théorie décrit les trois dimensions de la révision, la première consiste à détecter les écarts du texte, la deuxième à déterminer leurs caractéristiques, la dernière à choisir une stratégie pour corriger le texte. La théorie de Hayes et al a montré les limites de ce modèle de révision, en proposant une autre démarche à ce processus que nous avons expliquée en quelques lignes.

Chapitre 3 L'argumentation dans l'apprentissage de l'écrit au contexte algérien

Introduction

Les interactions sociales et scolaires sollicitent par excellence la communication, cette communication est fréquemment animée par des membres qui se débattent, qui présentent leurs visions, qui défendent leurs thèses, qui avancent des jugements, qui ébranlent des positions, qui dialoguent, qui discutent, qui se disputent même sont des situations fondées sur l'argumentation (Tremblay, 1991). La vie sociale amène l'enfant à argumenter dès le jeune âge, dans des situations dialogales avec ses camarades, ses parents...etc. Apprendre à argumenter consiste à écouter les autres afin de pouvoir résoudre des disputes, gérer et organiser des relations avec les autres.

Par l'étude du texte argumentatif en 4^{ème} année moyenne, vient l'idée de faire de l'élève un citoyen responsable. Cet exercice permet de développer les facultés mentales de l'homme de demain pour qu'il soit capable de discuter les problèmes de sa famille, de sa société, de prendre position, d'exiger son point de vue pacifiquement tout en respectant les valeurs morales et civiques. L'argumentation domine l'enseignement/apprentissage du cycle moyen, elle est présente en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année moyenne comme étant une dominante permettant à l'élève de décrire, d'expliquer en argumentant. En 4^{ème} année moyenne, l'étude prend un autre volet, c'est là où il commence à apprendre la structure et la composante du texte argumentatif, à voir comment le texte argumentatif tisse des liens avec d'autres types discursifs. La visée reste donc argumentative quant à la dominante, elle varie entre argumentative, explicative, narrative, descriptive tout dépend du projet étudié. L'élève est encore incapable de gérer tout le circuit de l'argumentation, en production écrite son rôle se réduit à prendre position soit en acceptant, soit en réfutant une thèse en s'appuyant sur des arguments.

3.1. Qu'est-ce que l'argumentation ?

3.1.1. Chez Jean-Biaise Grize

Les études effectuées sur l'argumentation sont nombreuses et variées, elles remontent depuis Aristote. Ses travaux historiques ont été le point de départ des interventions, ils ont permis également aux chercheurs de se positionner par rapport à la rhétorique Aristotéenne et d'inscrire leurs réflexions contemporaines en argumentation. Cependant, l'héritage rhétorique trouve la relation entre argumentation et persuasion contournée. Aujourd'hui, cette question est reprise par un bon nombre de chercheurs qui essaient de trancher entre les deux, en proposant une association entre argumentation et persuasion. Grize mentionne justement que persuader « *c'est amener quelqu'un à croire, à faire, à vouloir une chose* », alors qu' « *une argumentation ne persuade pas elle-même, mais elle conduit le destinataire à se persuader lui-même* ».

Au-delà de cette tendance, Grize associe « *argumenter* », « *persuader* », « *démontrer* », « *prouver* » et « *convaincre* ». La démonstration est un ensemble de déductions qui se présente sous forme de propositions dont chacune implique celle qui suit. « *On démontre une proposition mais on prouve quelque chose à quelqu'un* »³, cela veut dire que les propositions permettent de prouver que cette chose est vraie ou qu'elle est fautive.

Convaincre c'est : « *amener quelqu'un, par raisonnement ou par preuves, à reconnaître la vérité ou l'exactitude d'un fait ou sa nécessité* »⁴. Pour établir un pont entre ces notions logiques qui constituent le langage humain, Grize revient à Vignaux qui considère le discours argumentatif comme une mise en scène. A la lumière de cette schématisation, argumenter est considéré comme

¹ Grize, J.-B. (1998). *Logique naturelle et communication*, (Broché). Editeur : Presses Universitaires de France. PUF, p.8.

² Grize, J.-B. Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver, argumenter. In Doury, M., & Moirand, S. (2004). *L'argumentation aujourd'hui : Positions théoriques en confrontation*. Presses Sorbonne Nouvelle, p.38.

³ Grize, J.-B. Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver et argumenter. In Doury, M., & Moirand, S. Op.cit, p.45.

Grize, J.-B. Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver et argumenter. In Doury, M., & Moirand, S. Op.cit, p.47.

Une activité qui se manifeste à travers un discours entre les acteurs, le spectateur y participe en intégrant sa foi, ses qualités ou ses défauts. En effet, l'argumentation est adressée à quelqu'un dans l'intention de le convaincre ou de le persuader de quelque chose. Ainsi, elle doit lever les doutes que le destinataire peut avoir, c'est-à-dire, prouvé pour convaincre, elle doit aussi lui offrir un éclairage sur la situation en question.

3.1.2. Chez Oswald Ducrot

Parmi les nombreux sens du mot « argumentation », Ducrot insiste sur la distinction du sens rhétorique (activité de persuasion) du sens linguistique (enchaînement d'énoncées apportant des arguments et leurs conclusions) qui les appelle plus tard : argumentation rhétorique et argumentation linguistique. Il montre une absence de relation directe entre les deux conceptions de l'argumentation. Il affirme à ce propos : *« j'entendrai par argumentation rhétorique l'activité verbale visant à faire croire quelque chose à quelqu'un »*. C'est une activité traditionnelle de la rhétorique, elle exclut l'activité qui vise à faire faire quelque chose, cela explique que le faire faire n'est pas pris en considération sauf, s'il est basé sur un faire croire. En revanche, il y a des façons et des moyens multiples de faire faire quelque chose à quelqu'un sans forcément lui faire croire qu'il est bon de faire cette chose, il suffit de le mettre dans une situation là où il peut croire ce que nous avons envie de lui faire croire. Ducrot dans sa définition de l'argumentation rhétorique vise uniquement l'activité verbale, c'est-à-dire, ceux qui utilisent la parole pour faire croire. L'argumentation linguistique est un enchaînement de deux propositions implicitement ou explicitement reliées par un connecteur comme donc, alors, par conséquent comme le montre les exemples suivants :

⁵ Ducrot, O. Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. In Doury, M., & Moirand, S. Op.cit, p.18.

a) Tu conduis vite, tu risques d'avoir un accident. (Donc est implicite entre les deux propositions).

b) Elle a bien travaillé donc elle va réussir. (Donc est explicite).

Cependant, cette interprétation peut provoquer des obstacles à la compréhension car parfois, nous sommes obligés d'introduire des propositions intermédiaires nécessaires pour transiter, par exemple, de la proposition A à la proposition C. L'argumentation est tenue par la concession. Nous voulons amener quelqu'un à admettre une conclusion que nous appelons Z et nous avons également l'argument Y, permettant d'associer Y donc Z, mais sachons par ailleurs qu'il y a l'argument X permettant d'enchaîner X donc non Z. Rappelons que nous voulons amener notre destinataire à Z.

Z= tu ne dois pas fumer. (Conclusion)

Y= fumer te fais tousser. (Argument)

N'oublions pas que les fumeurs disposent de l'argument :

X= fumer diminue le stress.

Ce qui exclut la conclusion Z. Dans notre discours, il faut faire la concession suivante : D'abord, oublier l'argument défavorable à notre conclusion qui détermine notre position puis, avancer l'argument qui lui est défavorable, comment ?

Il suffit d'indiquer l'argument défavorable X, le faire suivre de l'argument Y précédé de « mais ». C'est-à-dire : fumer diminue le stress, mais il te fait tousser.

Nous n'avons pas réfuté l'argument défavorable seulement nous avons employé la conjonction « mais ». La conclusion devient donc un énoncé concessif par l'usage de « mais » qui relie l'argument favorable et l'argument défavorable.

3.1.3. Chez Georges Vignaux

Vignaux définit les opérations qui contribuent à travers le langage à l'architecturation cognitive de l'argumentation. L'activité du langage est une opération fondée sur la pensée qui se manifeste sur des opérations. Les opérations que Vignaux nous propose sont présentes dans le texte argumentatif, il en compte trois : opérations cognitives, opérations langagières et opérations argumentatives. Les formes du discours sont variées, mais son efficacité dépend de sa construction y compris le sens et le choix des mots.

Dans son approche cognitive de l'argumentation, Vignaux fait une réflexion à savoir comment les liens existant entre les dispositions syntaxiques (relation des mots) contribuent à l'organisation du sens, réciproquement, comment les visées sémantiques véhiculent les agencements syntaxiques et enfin, comment les manipulations pragmatiques (idées) orientent des enchainements d'arguments.

3.1.3.1. Les opérations cognitives

Dans tout acte de langage, l'énonciateur doit d'abord nommer, marquer l'existence d'un objet, d'une chose ou d'une notion puis le distinguer parmi d'autres en l'attribuant des caractéristiques propres à sa nature. La fonction de l'interlocuteur est soit de stabiliser, soit de déstabiliser ce qui a été avancé comme existant de la part de son locuteur, c'est-à-dire, réfuter ses propos en les mettant en cause ou les confirmer. La confirmation des sens déjà construits présentés par un interlocuteur conduit parfois à la clôture du champ de significations attribuées aux objets ou aux représentations. Tandis que le déplacement des propriétés de ce champ de significations conduit souvent à la construction d'un nouveau sens afin de déstabiliser les conceptions des représentations ou des objets.

3.1.3.2. Les opérations de langage

Avant de parler de quelque chose, il faut d'abord le situer dans le temps, dans l'espace ou dans la situation dans laquelle il se trouve. Cette localisation permet de l'identifier comme le montre l'exemple suivant :

Le stylo est sur le bureau. Il y a quelque chose sur le bureau, c'est un stylo ; le stylo dont nous parlons est sur le bureau.

L'opération de localisation et l'opération d'identification se réunissent donc par des noms et des déictiques spatio-temporels.

Le stylo est sur le bureau, l'objet est le stylo nous l'associons à un objet support : le bureau ; ainsi nous obtenons une configuration spatiale (stylo et bureau) et temporelle

(c'est maintenant qu'il y a un stylo sur le bureau).

La détermination de l'objet est fondée sur sa différenciation, autrement dit, il est impossible d'identifier sans différencier, cela veut dire, il faut toujours distinguer l'objet dont il est question parmi d'autres, qui lui sont proches ou semblables. La différenciation de l'objet consiste de l'énonciateur de choisir la façon dont il va étayer son discours afin de parler sur ce qui existe. Les opérations de déterminations sont les caractérisations de l'objet, les qualifications, les attributions de propriétés qui spécifient la nature de tel objet ou de telle situation de discours.

3.1.3.3. Les opérations argumentatives

Les opérations argumentatives sont le résultat de l'indication entre les opérations cognitives et les opérations langagières. Ce sont : premièrement, les opérations de sélection : le discours doit sélectionner les objets qu'il a l'intention de traiter : événements, notions, situations, personnalités...etc. Deuxièmement, les opérations de caractérisation : elles réunissent toutes les qualifications, c'est-à-dire, les propriétés et les caractéristiques relatives au sujet du discours. Troisièmement, les opérations de détermination : elles placent les objets sélectionnés et qualifiés dans des modalités d'existence ensuite, elles les identifient vis-à-vis d'autres situations par l'intégration ou l'exclusion.

Les opérations de sélection, de caractérisation et de détermination de l'objet ou de la situation du discours sont associées par le discours. Elles conduisent à constituer des jugements qui répondent à des visées argumentatives.

Les dernières opérations donc sont celles de jugement, elles contribuent à la construction du discours, soit comme étant une conséquence de ce qui a été élucidé, soit comme étant une origine de ce qui suit. Les jugements sont présentés sous forme de données servant à la compréhension d'une notion ou d'une situation. Ils visent l'interprétation des représentations avancées par les objets, les faits, les événements qui sont sélectionnés caractérisés et déterminés au préalable afin d'étudier leur état.

3.2. Difficultés de production du texte argumentatif

3.2.1. Particularités du texte argumentatif

Les études effectuées (Esperet, 1991; Fayol, 1983) sur la production des textes narratifs estiment que l'usage du schéma narratif au milieu scolaire guide les élèves à réaliser une production narrative sur la base de « *knowledge telling strategy* ». Ce qui les conduit à produire des textes de bonne qualité, mais ceci ne peut pas s'appliquer dans le cadre de la structure argumentative. Dans le récit à titre d'exemple, il y a des

règles strictes qui déterminent sa structure. Chaque fragment de l'histoire doit figurer dans une partie ou dans une situation bien précise, il est impossible d'avancer la résolution avant la complication. Par contre dans l'argumentation, il est possible au locuteur de présenter sa position avant les jugements (tout dépend de la nature du texte). La construction d'un discours argumentatif n'est pas détenue par des règles strictes comme le cas du récit dans la chronologie des événements, cela ne veut pas dire que nous pouvons l'accorder n'importe qu'elle forme. Le discours qui possède des séquences narratives et/ou descriptives ne peut être argumentatif que si les dites séquences sont étayées par des arguments en faveur d'une prise de position implicite ou explicite.

Avant la production d'un texte, le rédacteur doit avoir une vision globale sur la nature du discours qu'il va construire ensuite, il faut qu'il choisisse la façon dont il va étayer ses arguments pour parvenir à sa conclusion.

3.2.2. L'approche psycholinguistique de Golder (1992)

Dans l'approche psycholinguistique de la production argumentative en situation d'écrit, Golder démontre les deux composantes essentielles des textes argumentatifs : la justification et la négociation. A cet effet, pour justifier le locuteur doit s'efforcer de donner des raisons et de présenter des arguments. L'étayage des arguments peut s'effectuer par la causalité, la finalité ou parfois même par le recours à l'exemple. Pour étayer des arguments, il n'est pas obligatoire d'utiliser des marqueurs linguistiques spécifiques, à partir des énoncés nous pouvons découvrir les compétences du locuteur à justifier son point de vue. Pour argumenter, il faut prendre en compte le destinataire. La négociation exige que le locuteur prend du recul afin de permettre au destinataire de présenter sa position, c'est-à-dire, il faut d'abord connaître la position de son interlocuteur, accepter la contre argumentation avant de se positionner. L'opération d'étayage et l'opération de négociation apparaissent à la surface de texte par des indicateurs linguistiques et textuels qui caractérisent le discours argumentatif. Les psycholinguistes repèrent les dits indicateurs dans les produits discursifs pour voir la maîtrise et l'évolution de ces deux opérations en fonction de l'âge et de la forme du

discours argumentatif. Les recherches menées dans ce cadre ont montré que les élèves de collège rencontrent des difficultés quand ils sont obligés de produire un discours argumentatif en situation d'écrit. Les travaux de Dolz (1996), Golder et Pouit (1999) montrent également que les élèves ne produisent que peu de contre arguments, qu'ils développent peu leurs propres arguments et qu'ils emploient rarement de restriction, de modalisation, de spécification permettant d'avancer leur point de vue et d'impliquer celui des autres, par exemple : changer l'heure du cours est intéressant, mais cela n'arrange pas les autres.

Dans le discours argumentatif, l'opération de négociation apporte au sein des arguments recevables et des arguments non recevables. La recevabilité des arguments dépend du destinataire (l'évaluateur) qui a cerné ses objectifs dès le début de cette tâche. Les arguments étayés sont formulés à partir des justifications et de la prise de position du locuteur.

3.2.3. Compréhension et motivation

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE, l'obtention d'un produit argumentatif de qualité est difficile. Les enseignants attribuent le problème à la compréhension et à l'inadéquation du texte produit avec la langue, d'une part et avec la structure argumentative d'autre part « *La connaissance de la langue, la structuration logique de la pensée sont inséparables* ». De la même sorte que la langue et la pensée sont deux processus inséparables, la forme et le contenu sont deux faces concomitantes dans la production du texte argumentatif

(Nysenholc & Gergely, 2000). Le contenu et la forme sont en réalité les deux difficultés qui émaillent le parcours de l'élève.

Les difficultés du contenu résident au niveau de la compréhension, tandis que les difficultés de la forme résident au niveau de la rédaction.

La compréhension est un processus qui s'effectue par une activité de construction de la représentation mentale chez l'élève. Le texte est souvent présent comme un support

⁶ Tremblay, R. (1991). *L'écritaire* : Outils pour la lecture et la rédaction des textes raisonnés. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 4.

permettant aux élèves de récolter des connaissances sémantiques, des connaissances linguistiques et des connaissances sur l'organisation textuelle.

Le texte quel que soit son type offre des informations qui conduisent à l'assimilation de nouvelles connaissances d'une part ou au développement de celles qui existent déjà d'autre part. Pour construire une signification du texte, il faut effectuer une lecture qui permet de comprendre, de questionner, de reformuler et de produire un contenu avec ses propres mots pour pouvoir expliquer ce qu'il a saisi du texte. La compréhension n'est pas prélevée de la surface du texte, mais elle est le résultat des efforts que fournit le lecteur pour construire son interprétation et élargir son espace de contenu. Elle oblige le lecteur d'identifier le sujet, d'analyser le contenu sémantiquement et syntaxiquement, de sélectionner les informations pertinentes de les traiter puis de les transformer en fonction des connaissances conservées en mémoire. En d'autres termes, le lecteur active ses connaissances antérieures sur un sujet en les mettant en interaction avec celles qui sont évoquées dans le texte afin de construire une signification globale. Cependant, cette interaction ne peut naître que si la représentation mentale a été vraiment construite pendant la lecture, c'est-à-dire, il est nécessaire d'exploiter le texte, appréhender le sens afin de puiser les informations apportées et de les conserver en mémoire.

La compréhension du texte dépend également de plusieurs facteurs tels que l'origine culturelle, le milieu sociolinguistique, les connaissances antérieures, les motivations et le niveau de l'élève. Chez l'apprenant novice, la compréhension de l'écrit se limite à un décodage linéaire qui privilégie la perception verbale au détriment de l'appréhension du sens par la pratique de la lecture à haute voix. Le texte est conçu comme un ensemble d'idées et de paragraphes contractés émettant des informations souvent inaccessibles vu sa complexité linguistique et sémantique. La motivation des élèves à produire des textes argumentatifs est l'une des contraintes que les enseignants doivent prendre en considération. Motiver c'est : « *créer des conditions de travail permettant à l'élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées* ». La motivation correspond donc à vouloir faire quelque chose. A l'écrit, nous pouvons mesurer la

motivation des élèves par leurs engagements cognitifs, c'est-à-dire, les efforts qu'ils fournissent dans l'activité.

Les élèves démotivés consacrent peu de temps pour réaliser un texte, sinon ils abandonnent vite la tâche en se contentant de recopier ce qui a été avancé dans la consigne ou en remettant la feuille blanche. Pour exiger cet engagement cognitif aux élèves, l'activité d'apprentissage doit se dérouler dans une atmosphère qui remplit certaines conditions : mettre les élèves au défi de l'écriture par le choix du sujet et celui du support utilisé.

Le sujet doit prélever de la réalité et de l'authenticité des élèves (écrire sur un sujet familier aide les élèves à élaborer un texte riche en informations). Le support doit leur permettre de comprendre le sujet abordé et de construire de nouvelles idées.

3.2.4. Rédaction et révision

Pour produire un discours argumentatif, le rédacteur doit choisir les mots appropriés et établir des relations entre les différentes parties du texte afin de pouvoir présenter ses opinions et étayer ses arguments (Grize, 1982). En d'autres termes, les élèves doivent mettre les informations en mots, en structures syntaxiques, en représentations orthographiques tout en respectant les normes de la langue et assurant la cohérence et la cohésion du texte.

Au cours de la rédaction, un bon nombre d'élèves recourent à la stratégie des connaissances récupérées « *knowledge telling strategy* », ils se soucient de mettre en œuvre un plus grand nombre d'idées. Ils centrent cette activité dans les contraintes de contenu y compris les connaissances et ils s'intéressent peu ou pas du tout aux contraintes rhétoriques (la façon de dire) qui prennent en compte le destinataire (l'évaluateur). Ils émettent des phrases juxtaposées, ils inscrivent des idées qui sont parfois que des allers-retours sur la même signification. Ils confondent les arguments pour avec les arguments contre sinon, ils oublient d'étayer des arguments justifiant leurs points de vues à cause de la mauvaise organisation du texte et de la mauvaise gestion du circuit argumentatif. Cette inadéquation du texte est le résultat de l'absence du processus de révision.

3.3. Des pistes didactiques pour faciliter la tâche de l'écrit et améliorer les compétences des élèves

Le système éducatif algérien essaye de mettre sur pied un enseignement/ apprentissage de qualité qui permet d'acquérir des compétences dans la langue française.

Comme étant une compétence à installer chez les élèves du cycle moyen, l'écrit favorise la compréhension et la production pour familiariser l'élève avec la langue qu'il ne cesse de rencontrer dans son environnement sociale et scolaire. Lors de l'écriture, les élèves font appel à leur langue maternelle, à leurs croyances, à leur milieu socioculturel dans lequel ils appartiennent. Ces facteurs influencent les processus cognitifs des scripteurs (planification, mise en texte et révision) qui assurent la construction d'un texte cohérent. Cependant, l'application de ce schéma canonique demeure encore flou pour les élèves qui vivent et apprennent le français dans les zones rurales d'où la nécessité de recourir aux aides qui leur permettent sa gestion. Selon Fayol, la lecture *« est une activité complexe qui nécessite la coordination d'opérations diverses nombreuses et, pour la plupart, cognitivement coûteuses »*. Ainsi, avec tous les problèmes de lecture que rencontrent les apprenants, l'utilisation du texte comme support en compréhension ne leur permet pas de bien comprendre le contenu et de mémoriser les informations qu'il apporte. C'est pour cela qu'ils arrivent en production avec peu ou pas d'informations pertinentes. Le processus de révision paraît encore complexe chez les élèves qui le plus souvent achèvent leur travail sans effectuer un traitement au texte sinon, il est fait en fonction de leurs connaissances modestes. Il faut donc dynamiser cette tâche par l'adaptation des stratégies d'apprentissage qui vont de paire avec le niveau et les conditions d'acquisition de ces élèves. A travers nos recherches, nous tentons de trouver des outils et des procédures qui pourraient aider les élèves à progresser leurs compétences en production du texte argumentatif.

3.3.1. L'audio-visuel dans le processus de compréhension

Aujourd'hui, le multimédia informatisé est un indice de modernité des sociétés et un objet qui captive l'attention des différents domaines. Il présente des informations sous forme verbale, sonore ou imagée (image fixe ou animée). Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, l'utilisation du multimédia transforme l'élève selon le cas en : « *"lecteur, auditeur ou téléspectateur" — a pour rôle de prendre connaissances (lire, écouter, voir) des informations qui lui sont présentées-ce qui suppose qu'il soit motivé à le faire (...) selon ses propres besoins de savoir ou d'action* ». La combinaison de l'image et du son qu'offre un outil audio-visuel comme la vidéo, aide énormément à stocker des informations en mémoire. Chez la plupart la capacité de la mémoire audio-visuelle est supérieure, c'est-à-dire, la mémoire auditive en association avec la mémoire visuelle (Lebel, 1994).

La vidéo permet également de sensibiliser l'élève car c'est « *une représentation vivante; reflet d'une civilisation, elle est inquiétante, stimulante pour l'œil et l'esprit* »¹⁰. Il faut donc laisser un effet chez l'élève, c'est-à-dire, le faire réagir, le faire ressentir des sentiments d'émotion, d'inquiétude, d'angoisse qui dépend de la visée informative comme c'est le cas dans notre sujet *le travail des enfants*. C'est ainsi que nous déclenchons chez lui le désir de consommer les informations. Grâce à l'image et au son, l'élève peut facilement dénommer le phénomène évoqué, le « *situer, c'est donc montrer l'importance du problème pour ceux avec qui on se propose de l'étudier dans un environnement* ».

L'élève devient un téléspectateur lors du déroulement de la vidéo. L'instance de réception lui demande de mobiliser une gamme de compétences cognitives : observer, reconnaître, interpréter, anticiper. Cette phase offre à l'élève de comprendre le sujet et de valider ses connaissances antérieures. Dans la seconde phase, l'élève change de statut car la vidéo n'est pas un loisir, elle le conduit à l'instance de production. Il doit

⁹ Charaudeau, P. Le contrat de communication de l'information médiatique », in Lancien, T. *Médias faits et effets*. (1996). Numéro spécial. Le français dans le monde, recherches et applications. (Ed.). Hachette. EDICEF, p.10.

¹⁰ Lambert, F. Images Langues étrangères. In Lancien, T. *Médias faits et effets*. Op.cit, p.35.

¹ Lebel, P. (1994). *AUDIO-VISUEL ET PEDAGOGIE FILM, DIAPOSITIVES, MAGNETOSCOPE*. Formation permanente en sciences humaines. Collection fondée par Mucchielli, R., & Bellenger, L. (Eds.). ESF, P. 25.

transformer les événements reçus de l'espace social en informations exploitables dans l'espace scolaire selon l'activité.

L'instance de réception et l'instance de production s'exercent dans un processus de transaction permettant à l'élève de construire du sens, de faire des commentaires, de tirer des jugements et de formuler le contenu.

La vidéo peut apporter une aide précieuse dans l'apprentissage de l'écrit. Elle présente des phénomènes psycho-sociaux prélevés de la réalité, elle montre aux élèves que ce qu'ils apprennent en français n'est pas détaché de leur culture et de leur environnement social. Elle les fait vivre la situation évoquée. Si nous avons recours à la vidéo, c'est parce que ce moyen pourrait stimuler rapidement la compréhension du sujet et fournir des informations mémorisables aux élèves.

3.3.2. La grille de révision dans la production du texte

Dans le cadre de renseignement/apprentissage, le texte n'est jamais écrit pour soi, il est toujours produit pour qu'il soit évalué. L'enseignant suggère que ses élèves soient capables d'élaborer des processus de haut niveau malgré les difficultés qu'ils éprouvent lors de la production du texte.

La mise en texte consiste à l'élève de maîtriser le processus de révision qui permet de mobiliser et de coordonner des connaissances construites tout au long de son parcours scolaire. Ces données sont conservées en mémoire à long terme et à court terme. Elles sont activées par la mémoire de travail selon les caractéristiques du texte à rédiger et les contraintes de la tâche. La mémoire en générale joue un rôle majeur dans la production et le traitement textuel. Elle évoque des connaissances étudiées isolément et les transforment en une structure combinée de plusieurs unités : grammaticales, lexicales, syntaxiques.... Cependant, il faut prendre en compte les capacités limitées de la mémoire des élèves et surtout celles de la mémoire à court terme car elle *«correspond à un type de mémoire, limitée en durée et en capacités »* Nous avons déjà mentionné que ce processus s'effectue par la lecture qui vise à mesurer l'adéquation du texte avec les buts de la tâche fixés par l'évaluateur.

¹² Legros, D., & Marin, B. (2008).Op.cit, p.96.

En effet, demander aux élèves de relire le texte ne peut signifier pour certains scripteurs qu'une introduction de modifications de bas niveau couvrant que l'orthographe et la syntaxe car l'objectif de cette activité leur est imprécis. Ainsi, il faut leur expliquer clairement ce qui est attendu de cette opération lors de la planification des textes.

Pour surmonter les problèmes des scripteurs lors de la rédaction et les amener à investir leurs connaissances sémantiques, linguistiques et discursives, l'utilisation d'une grille de révision les mènent à faire une réflexion sur le texte élaboré ou en cours d'élaboration. Parmi les nombreuses grilles de révision et de réécriture, il y a celle de Bisailon¹³(1991). Elle est divisée en trois parties : la première est le contenu, la deuxième est l'utilisation de la langue, la troisième est l'organisation du texte. Cet outil guide les scripteurs dans la rédaction du texte. Son élaboration dépend des compétences des scripteurs, voici un exemple de quelques questions posées : « 1. Le sujet demandé est-il développé ?

2. Quelle est ton intention en écrivant ce texte ?

3. Est-ce que tu tiens compte du récepteur ?

4. Le texte comporte-t-il une introduction ? »

L'évolution de la grille va de paire avec le développement des compétences des élèves. Elle peut avoir une double fonction du fait qu'elle est utilisée dans l'écriture ou la réécriture par les scripteurs et elle sert aussi au professeur comme outil évaluateur afin de vérifier l'acquisition des éléments étudiés et de tester l'efficacité des démarches utilisées dans l'apprentissage.

Conclusion première

Au début de ce chapitre, nous avons signalé la présence de l'argumentation comme étant un type discursif étudié en 4^{ème} année moyenne. Cela nous a mené à faire un survol sur la notion de l'argumentation, en évoquant l'activité de persuader, démontrer, prouver et convaincre en s'appuyant sur les travaux de Grize. Nous sommes passée après à Ducrot qui distingue l'argumentation linguistique de

¹³ Cité par : Cornaire, C., & Raymond, M. (1999). *In* La production écrite. Paris : clé international, p.121.

L'argumentation rhétorique bien que la première contribue à la formation de la deuxième en améliorant le discours du locuteur. Enfin, nous avons présenté : les opérations cognitives, les opérations de langage et les opérations argumentatives de Vignaux contribuant à travers le langage à la structuration cognitive de l'argumentation. Nous nous sommes intéressées également aux difficultés de production du texte argumentatif. Nous avons parlé au départ de ses particularités en le comparant au texte narratif puis nous avons expliqué pourquoi les scripteurs arrivent à réussir la réalisation d'un récit en évoquant le rôle du schéma narratif qui favorise l'usage de la « *knowledge telling strategy* ». Ensuite, nous avons présenté l'approche psycholinguistique de l'argumentation en situation d'écrit de Golder (1992) décrivant les deux composantes du texte argumentatif et l'opération d'étayage des arguments. Cette approche confirme que les élèves du collège rencontrent des difficultés lors de la réalisation d'un texte argumentatif, ce qui nous a conduits à remettre en question l'utilisation du texte comme support en compréhension avec des scripteurs novices. Nous nous sommes attachée dans cette partie de montrer l'incapacité des élèves d'exploiter ce support et de puiser les connaissances qu'ils ont besoin, cette complexité amoindrit la motivation des élèves et diminue leur volonté d'argumenter. Enfin, nous avons proposé des aides qui peuvent surmonter les difficultés des élèves en compréhension et en rédaction.

Chapitre 4 Cadre méthodologique et expérimentation

Introduction

Il est nécessaire de rappeler que la problématique de cette recherche vise à trouver des outils susceptibles de modifier le comportement rédactionnel de l'apprenant et de l'amener à développer ses stratégies d'écriture dans un texte argumentatif en FLE. Dans ce sens-là, l'objectif de la présente partie est de vérifier les hypothèses de notre problématique.

Notre travail se focalise sur une étude comparative entre deux productions écrites réalisées par les mêmes élèves dont les circonstances et les moyens sont différents. En d'autres termes, chaque élève a produit deux corpus suivant les moyens et les techniques proposés par les enseignants. Les deux corpus sont faits à partir de la même consigne, du même questionnaire, par les mêmes participants et ils disposent du même volume horaire (1 heure). L'objectif des enseignants est commun : amener ces élèves à argumenter dans l'interview en situation d'écrit.

1.1. Choix du thème

Le désir d'amener les élèves à réussir leurs productions écrites a conduit à opter pour un sujet vivant et attractif *le travail des enfants* qui constitue un des projets dans le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne.

1.2. Choix du matériel pour la préparation à l'écrit

1.2.1. Première production écrite

Dans la première production, notre collègue a proposé un texte argumentatif sur *le travail des enfants* (le texte ne figure pas dans le manuel), en séance de préparation à

l'écrit. Il n'y avait pas d'autres supports à part celui-là ni pour la compréhension, ni pour la rédaction.

1.2.2. Deuxième production écrite (expérimentation)

Dans la deuxième production, les élèves ont bénéficié de l'usage de la vidéo au cours de la séance de préparation de l'écrit et de la grille de révision lors de la rédaction. La vidéo traite le même thème que le texte : *le travail des enfants*.

En se référant à Bisailon (1991), nous avons élaboré une grille de révision. Elle révèle comme objectif d'aider les scripteurs dans la réalisation du texte, elle comprend l'aspect langue qui rappelle aux élèves quelques éléments importants de grammaire, de conjugaison et d'orthographe qu'ils doivent employer afin d'établir des relations entre les informations avancées d'une part et entre les parties du texte d'autre part. En partant du principe que les élèves gèrent mal le circuit de l'argumentation et allant de l'hypothèse que l'organisation du thème facilite celle du texte, nous avons formé une grille en prenant en considération la spécificité du texte argumentatif et sa structure particulière. Pour ce faire, nous sommes revenues à Grize (2004), à Vignaux (2004), et à Golder (1992) afin de tracer un parcours qui amène les élèves à argumenter petit à petit. Au cours de cette activité, l'élève doit d'abord démontrer, ensuite prouver, enfin persuader ou convaincre en avançant des arguments et des exemples. Chaque participant disposait d'une copie de cette grille lors de l'exécution du travail.

1.3. Description de la procédure expérimentale

1.3.1. Tâches expérimentales

Après avoir récupéré la première production que nous appellerons désormais corpus 1, nous sommes restées trois jours pour effectuer l'expérimentation afin d'obtenir la deuxième production écrite, corpus 2. Nous avons demandé auparavant au collègue de ne pas faire le compte rendu. Le jour de l'expérimentation, nous avons ressenti un malaise chez les participants à cette expérience dès que nous avons annoncé la tâche de rédaction. Ils demandaient pourquoi écrire une deuxième fois puis ils voulaient

savoir si le travail serait récompensé (notifié). Ainsi, nous étions obligés de clarifier nos objectifs et de justifier notre présence. Une fois que le matériel a été installé, ils ont commencé à montrer de l'intérêt.

1.3.2. Participants

L'expérience a été effectuée, en janvier 2010, au collège Mohamed Boualem qui se trouve dans la zone rurale (Balloul) de la wilaya de Saïda. La situation géographique, culturelle et sociolinguistique a un grand effet sur l'apprentissage du FLE. La majorité des élèves présentent des carences en langue française. Les enseignants de français éprouvent des difficultés à leur prodiguer des connaissances et à leur faire faire des tâches écrites.

Les deux productions ont été faites par les mêmes élèves. Ce sont des adolescents de 14 à 17 ans. Le professeur de la matière nous a donné une idée globale sur leur niveau, à partir des résultats du premier trimestre. Il y a de tous les niveaux chez ces élèves (des bons et des moins bons), ces participants n'ont pas été sélectionnés au préalable, nous ne connaissons pas ce public.

1.3.3. Hypothèses de recherche

Le travail se divise en deux tâches au cours de deux séances (1 heure de préparation et 1 heure de rédaction). Dans la première tâche (préparation), nous émettons l'hypothèse suivante : utiliser un moyen audio-visuel (vidéo) avec un public que nous avons décrit toute à l'heure facilite la compréhension et offre un espace de contenu plus étendu et plus pertinent que le texte a offert dans la première production écrite.

Pour la deuxième tâche (rédaction), nous partons de l'hypothèse suivante :

Écrire en présence d'une grille de révision aiderait à produire des textes plus riches au regard du niveau linguistique (règles de la langue), surface textuelle (organisation du texte) et organisation thématique (investissement des connaissances relatives au thème).

1.4. Description de l'environnement de la tâche de préparation

Tableau
Ordinateur de
l'enseignant

d'affichage

Vidéoprojecteur

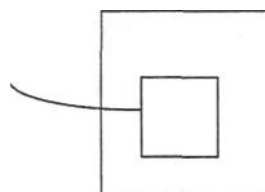


Schéma de l'environnement de la tâche de préparation (deuxième production écrite)

En résumé

Dans ce chapitre, nous avons présenté le cadre méthodologique de notre expérimentation. Premièrement, nous avons exposé le cadre général de l'expérimentation en justifiant notre choix du thème. Nous avons également présenté les supports utilisés dans la préparation à l'écrit : le texte pour la première production et la vidéo pour la deuxième. Ensuite, nous avons décrit le matériel expérimental que nous avons utilisé : vidéoprojecteur et micro-portable. L'étape suivante était la description de la procédure expérimentale. Nous avons présenté d'abord, les tâches expérimentales et les participants puis le déroulement de l'expérimentation dans les deux séances (préparation et exécution). Cela nous a permis de formuler deux hypothèses. Cette démarche expérimentale a révélé les résultats suivants :

- Les premiers obstacles qui se sont opposés aux scripteurs lors de la rédaction résident au niveau sémantique. Les élèves ont pu déterminer le thème sur lequel ils devaient rédiger du fait que le texte utilisé en préparation à l'écrit parle du *travail des enfants* et la consigne l'annonce aussi.
- Nous avons constaté que les informations avancées de leur part sur ce thème là, du point de vue quantitatif n'étaient pas consistantes et du point de vue qualitatif n'étaient pas pertinentes. Ils ont produit des énoncés décousus sémantiquement, c'est-à-dire qu'il y avait une absence de continuité de l'idée.
- Les phrases sont décousues à cause de l'absence des conjonctions, défectueuses à cause de la non maîtrise des règles grammaticales.
- Les signes de ponctuation sont employés d'une façon aléatoire chez les uns et inexistantes chez les autres.
- La majuscule figure rarement ou incorrectement dans les corpus cela nuit à la compréhension du texte et à sa cohérence.

Il y a des élèves qui n'ont pas pu reconnaître les pronoms qu'ils doivent utiliser leur permettant de prendre le rôle de l'enfant qui travaille d'où l'absence de la subjectivité et de l'implication dans le discours.

A partir des corpus analysés, nous avons constaté une mauvaise gestion des connaissances thématiques. Il ne s'agit pas seulement de rédiger des phrases qui répondent aux questions, mais il fallait également verbaliser le contenu en amont avec la demande de la consigne et de la logique du discours à produire (argumentation).

CONCLUSION

Cette modeste démarche nous a amenée à avoir une réflexion sur la situation actuelle de l'écrit en matière d'enseignement/apprentissage en FLE dans la zone rurale (Balloul). Elle nous a permis également de répertorier les difficultés des élèves de 4^{ème} année moyenne par l'analyse d'une série de productions dont les conditions étaient différentes.

Durant l'analyse des corpus recueillis à partir de la première production écrite, nous avons montré que le texte n'est pas toujours le support adéquat pour offrir une représentation mentale claire surtout dans le cas d'apprenants réputés pour avoir des difficultés en FLE.

En effet, les situations d'écriture au milieu scolaire sont des situations cognitivement opaques pour les élèves du fait qu'elles les renvoient souvent à s'interroger sur : pourquoi écrire (but), pour dire quoi (contenu) et pour qui écrire (destinataire) ? Le caractère flou de ces paramètres se combine aux difficultés qui se posent aux scripteurs lors de la production de textes. Tout ce travail met les scripteurs en état de surcharge cognitive car ils doivent traiter et organiser trop d'opérations à la fois (planification, mise en texte et révision) et veiller aux règles de la langue.

De ce qui vient d'être évoqué, il ressort que les résultats de la première production écrite des élèves n'étaient pas satisfaisants et qu'il serait indispensable de situer ces problèmes au sein des apports des recherches didactiques afin de trouver des outils pouvant développer les compétences scripturales des élèves, d'une part et d'impliquer les élèves dans la tâche de façon à ce qu'elle puisse avoir un sens pour les scripteurs mieux que d'être qu'une obligation d'autre part.

L'expérimentation que nous avons effectuée s'appuie sur deux outils d'aides intégrés au cours de deux séances. La première activité s'est déroulée au moyen de l'audio-visuel (une vidéo) afin de préparer les participants à l'écrit. Cet outil a offert aux scripteurs une représentation vivante sur le thème de rédaction *le travail des enfants* et il a apporté de nouvelles informations.

Son intégration dans l'activité de préparation a stimulé les élèves. Nous avons constaté par la motivation de ces derniers que l'effet de cet outil est attractif (Hayes, 1996) ce qui a permis de construire des interactions verbales entre les élèves et le professeur.

Au cours de la deuxième activité, les participants étaient censés verbaliser le contenu fourni par la vidéo qui est stocké dans la mémoire à long terme. Les résultats enregistrés dans la première production, nous ont montré la nécessité de l'élaboration d'une grille afin d'alléger la surcharge cognitive des scripteurs (planification du contenu, organisation et traitement du texte, respect des normes de la langue) et de les amener à faire une réflexion sur le texte produit. La grille de révision est un moyen efficace pour mieux gérer les processus rédactionnels et mieux travailler le texte sur trois niveaux : le niveau sémantique, le niveau linguistique et la surface du texte. Elle amène les scripteurs à activer davantage leurs ressources attentionnelles.

Comparée à la première production, celle de notre expérimentation présente une particularité significative. Les scripteurs ont pu produire des textes conformes à la consigne en convention avec les outils utilisés, ce qui nous a permis de valider nos hypothèses sur leur intégration dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE dans les zones rurales. Les résultats enregistrés au niveau sémantique ont montré les apports de la vidéo sur la construction des connaissances sur le domaine en question. D'ailleurs, ce n'est que lors de la deuxième production que les participants ont avancé un nombre

assez important de connaissances. Les scripteurs étaient sûrs du contenu, ils ont pu l'adapter afin de le rendre compatible avec le discours demandé et s'inscrire dans une intention de communication. Les informations avancées étaient pertinentes et aussi consistantes d'où la capacité de formuler des arguments. Les résultats obtenus dans le niveau linguistiques étaient positifs, mais cela ne va pas de soi que la grille a fait disparaître toutes les lacunes des élèves. Il y a des problèmes au niveau du lexique, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe.

L'effet de la grille sur la surface du texte est remarquable, les résultats ont montré que les scripteurs sont arrivés à organiser leurs connaissances thématiques, leurs textes, à faire une réflexion et à évaluer ce qu'ils ont produit. Cette grille a déterminé le but de la rédaction et le statut des scripteurs dans l'activité par rapport au destinataire. Elle a aussi clarifié les critères de la consigne ce qui a permis d'aboutir à un travail original et à rédiger des textes conformes. Grâce à elle, les scripteurs ont effectué le processus de révision pendant et même après l'écriture. Les effets des outils que nous avons intégrés dans notre expérimentation sont traduits par les bons résultats obtenus par rapport à la première production. Les notes montrent aussi que les effets de ses outils varient d'un élève à un autre en fonction du niveau de chacun en français. Il est à noter que chaque outil a laissé un effet, celui de la vidéo est relatif à l'environnement de la tâche, nous avons déjà dit qu'il est attractif. Le second effet est optimisé par l'utilisation de la grille, cette dernière peut s'apparenter au domaine cognitif et métacognitif du fait qu'elle a facilité le traitement du texte et libéré les scripteurs de la charge cognitive.

Par ailleurs, les nouvelles versions des élèves n'apparaissent plus comme des situations d'échec, mais plutôt comme les résultats d'une succession de tentatives pour gérer les processus rédactionnels à la façon des experts et à la fois répondre aux attentes de la consigne.

L'écriture jouit d'une place importante dans l'enseignement/apprentissage du FLE ainsi, les supports d'écriture ne doivent pas être négligés. A notre avis, l'existence des systèmes d'amélioration du fonctionnement de cette tâche consiste à effectuer un changement dans les pratiques et dans les stratégies d'enseignement/apprentissage pour faire progresser les compétences de l'écrit argumentatif. Primo, il faut trouver des outils qui amènent à mieux analyser les produits des élèves et à identifier leurs difficultés. L'usage d'une grille d'évaluation pourrait être un moyen pour repérer et comprendre les éventuels dysfonctionnements dans l'écrit des élèves. Secundo, il faut cesser de voir dans la réforme une démarche larvée pour le système scolaire. C'est le temps de s'interroger sur comment faire acquérir la compétence de l'écrit en FLE et admettre que la production de textes ne sera pas négative si nous mettons en œuvre des outils susceptibles de dynamiser et faciliter cette tâche aux yeux des élèves.

Notre étude s'arrête à ce constat, mais la conclusion ouvre d'autres pistes de recherches du fait que nous n'avons pas exposé tous les problèmes de rédaction des scripteurs et des professeurs et que notre étude s'est focalisée sur une zone rurale. Au terme de cette investigation, ce que nous avons proposé comme systèmes d'aides donnent des solutions provisoires pour un accès à la culture de l'écrit en FLE.

Perspectives de recherches

Parmi les limites de notre recherche s'ouvrent des perspectives de futures recherches toujours dans le domaine de la didactique de l'écrit. Il serait intéressant de faire un travail sur le compte rendu. Nous avons constaté lors de notre présence sur le terrain que cette séance constitue une tâche coûteuse pour les enseignants et les enseignés. Les méthodes adoptées dans la correction des corpus par les enseignants (soulignement des erreurs, usage des signes conventionnels) ne permettent pas aux élèves de faire un retour éclairé sur le

texte produit. La tâche de réécriture est conçue comme une remise en forme exigée souvent de la part de l'enseignant.

Pour confectionner cette étude, il fallait s'interroger sur :

- la pertinence des méthodes utilisées dans la correction des productions
- écrites.
-
- Les raisons qui font que les élèves commettent les mêmes erreurs dans leurs textes rédigés.

Nous trouvons que cette recherche donne quelques éclaircissements indispensables à la progression des compétences scripturales en phase de réécriture et motive à un retour sur le texte rédigé par les élèves du moyen.

Références bibliographiques

- Alamargot, D, & Chanquoy. L, (2002), Les modèles de rédaction de textes, *In M, Fayol (Ed.). Production du langage — Traité des sciences cognitives*, Paris : Hermès.
- Asselah-Rahal, S. & Blanchet. P. (2007), *Pûrilinguisme et. enseignement des langues en Algérie. Rôle du français en contexte didactique*. (Eds). Modulaires Européennes (E.M.E).
- Barré-De Miniac. C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une-approche pluridisciplinaire*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Barré-De Miniac. C. (1999). *Le rapport à réécriture. Aspects théoriques et didactiques*, Paris : Presse universitaire de Septentrion.
- Bertin. J.-C. {200}), *Des outils pour des langues-Multimédia et apprentissage des langues*. Paris : Ellipses.
- Domy. M.. & Moirand, S. (2004). *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Presses Sorbonne Nouvelle,
- Esperet, E. (1992), The development and rôle of narrative schéma storytelling. *In Pieraulí. Le-Bonniec. G.. & Dolitsky, M. (Eds,). Langage hases... Discourse bases*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Co.
- Fayol, M. (2002), *La production du langage*. Paris; Hermès science publications.

- Grize, I.-B. (1998), *Logique naturelle et communication*, (Broché). Editeur: Presses Universitaires de France.PUF, Hâves. J.R., & Fîower, L.S. (1980), Identifying thé organisation of writing processes. *In* L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in writing*. Hilldsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Hâves, J.R. (1996). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affecte. *In*
- Lancien. T. (1994). *Médias fa ils et effets*. Numéro spécial. Le français dans le monde. Recherche et applications. (Ed.). Hachette. EDICEF.
- Martinez. P. (1996). *La didactique des langues étrangères*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit : compréhension/production en FLE*, Paris : Clé International. DLE
- Nysenholc. A. & Gergely, T. (2000). *Information et persuasion. Argumenter*. Bruxelles : De Boeck Université,
- Perrenoud, P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*. Collection: Pratiques & enjeux pédagogiques. (Ed.). ESF.
- Puren. C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-Clé Internationa], col. DLF,
- Reuter. Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris; ESF,
- Tremblay, R, (1991). *L'écrnoire : Outils pour la lecture et la rédaction des textes raisonnés*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.