

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université Hassiba Benbouali de Chlef**

**Faculté : Faculté des Langues**

**Département : Département de Français**



# **THÈSE**

**Réalisée pour l'obtention du diplôme de**

## **DOCTORAT**

**Filière : Langue Française**

**Spécialité : FLE**

**Par Mekhaneg Abdallah**

**Thème :**

---

***La Production Écrite chez les Elèves de la 4eme Année Moyenne.***

***Quelles Remédiations pour quelles Difficultés ?***

---

**Soutenue le 03/07/2024, devant le jury composé de :**

Mohand Amokrane AIT DJIDA	Professeur	Université de Chlef	Président
El Djamhouria AIT SAADA	Professeur	Université de Chlef	Rapporteur
Hakim MENGUELLET	Professeur	Université de Blida 2	Examineur
Hassane MISSOUM-BENZIANE	MCA	Université de Chlef	Examineur
Amir MEHDI	MCA	Université de Tiaret	Examineur

***‘Aucun chemin de fleurs ne conduit à la gloire ‘***

*Jean de la Fontaine*

## RÉSUMÉ

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit. Elle traite des contraintes linguistiques et rédactionnelles qu'affrontent les collégiens lors de la production écrite. Le constat émanant du terrain témoigne d'innombrables difficultés qui entravent les apprenants pour atteindre la compétence rédactionnelle. Le problème soulevé nous a ouvert la porte de la recherche pour trouver des éléments de réponses aux questions posées. A cet égard, nous nous sommes appuyés sur deux instruments didactiques: le questionnaire auto-administré et l'observation de classe, suivie d'analyse des travaux écrits des élèves. Les résultats obtenus ont montré que le manque de compétences rédactionnelles chez les élèves dues aux lacunes accumulées le long de leur parcours scolaire, ainsi que les pratiques enseignantes peu efficaces sont à l'origine de l'insécurité rédactionnelle constatée. Il se révèle nécessaire d'adopter une approche pédagogique adéquate qui prend en considération, durant la situation d'apprentissage, les besoins spécifiques des apprenants et met en avant l'articulation entre la langue et l'écriture.

**Mots clés: Production écrite, compétence, contraintes, approche pédagogique, insécurité rédactionnelle.**

## ABSTRACT

The present research is part of the teaching of the writing process. It deals with the writing difficulties that middle school students face during written composition. The findings identify various obstacles that prevent learners from reaching writing competencies. The problem raised opened the door for us to find elements of answers to the questions posed. In this regard, we rely on two research instruments: the self-administered questionnaire and class observation followed by analysis of students' written compositions. The results obtained showed that the lack of writing skills among students due to the gaps accumulated throughout their school courses, as well as ineffective teaching practices are at the origin of the writing insecurity observed. It is necessary to adopt an adequate educational approach which takes into consideration, during the learning situation, the specific needs of learners and focuses on the connection between the language and the writing.

**Keywords: Written composition, skills, difficulties, educational approach, writing insecurity.**

## ملخص

يدير هذا البحث ضمن مجال تدريس مهارة الكتابة. وينتظر للصعوبات اللغوية والتطبيقية التي تواجه تلاميذ مدارس المرحلة المتوسطة أثناء الإنتاج الكتابي. تُظهر النتائج الميدانية عديد الصعوبات التي تعيق المتعلمين في تحقيق خبرة

الكتابة. إن المشكلة المطروحة فتحت لنا باب البحث على مصراعيه لإيجاد إجابات دقيقة على الأسئلة المطروحة. وفي هذا الصدد، اعتمدنا على أداتين للبحث العلمي هما: الاستبيان والملاحظة الميدانية داخل القسم، متبوعة بتحليل الأعمال الكتابية المنجزة من طرف التلاميذ. و قد أظهرت النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذا البحث، أن ضعف مهارات الكتابة للمتعلمين بسبب الفجوات المتراكمة طوال مسارهم التعليمي، فضلا عن أساليب التدريس غير الفعالة هي سبب عدم قدرة التلاميذ على مواجهة صعوبات التحرير الكتابي . ومن الضروري اعتماد مناهج تعليمية مناسبة تأخذ بعين الاعتبار، الاحتياجات الخاصة للمتعلمين وتسلط الضوء على العلاقة بين اللغة والكتابة.

**الكلمات المفتاحية: الإنتاج الكتابي، المهارات، الصعوبات، المنهج التربوي، انعدام الأمن التحريري.**

## **REMERCIEMENTS**

Nous tenons, tout d'abord, à exprimer notre gratitude à madame Ait Saada El Djamhouria, notre directrice de thèse pour ses précieux conseils qui nous ont permis de mener à terme cette recherche. Qu'elle trouve exprimée dans ces lignes notre profonde reconnaissance

Nous sommes également grandement redevables à monsieur Ait Djida pour les supports inconditionnels qu'il nous a apportés tout au long de cette recherche. Nous vous adressons un remerciement spécial pour votre soutien indéfectible. Merci infiniment d'avoir été disponible tout le temps pour nous accompagner dans cette aventure scientifique. Vos encouragements nous ont été d'un grand atout dans l'accomplissement de ce travail.

Nos remerciements les plus sincères vont également aux membres du jury pour l'honneur qu'ils nous font en prenant part dans la soutenance. Nous vous remercions d'avoir pris le temps de lire et d'examiner cette recherche. Votre expertise nous sera extrêmement utile

Que tous ceux qui nous ont encouragés trouvent dans ces pages l'expression de notre profonde gratitude.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	02
REMERCIEMENTS .....	04
LISTE DES FIGURES .....	11
LISTE DES TABLEAUX.....	13
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	14

### PREMIÈRE PARTIE: CADRE THÉORIQUE

#### CHAPITRE 01: LA COMPLEXITÉ DE L'ACTIVITÉ RÉDACTIONNELLE

Introduction .....	22
1.1. Les contraintes linguistiques .....	22
1.1.1. La complexité grammaticale .....	22
1.1.2. La complexité orthographique .....	24
1.1.3. La complexité syntaxique.....	28
1.1.4. La complexité de la conjugaison .....	30
1.2. Les contraintes cognitives et rédactionnelles .....	33
1.2.1. La surcharge cognitive .....	33
1.2.2. Définition de la surcharge cognitive .....	34
1.2.3. Mémoire de travail et charge cognitive.....	34
1.2.4. La mémoire de travail et le processus rédactionnel .....	35
1.2.5. Les ressources cognitives disponibles en MTL.....	36
1.2.6. La gestion de la surcharge cognitive .....	36
1.2.7. L'augmentation de la capacité de la MDT .....	37
1.3. La cohérence et la cohésion .....	37
1.3.1. La notion de cohérence .....	38
1.3.2. Les critères de cohérence .....	38
1.3.3. La relation entre la cohérence et la cohésion .....	39
1.3.4. L'intérêt didactique de la cohérence textuelle.....	40
1.3.5. La cohérence et la pertinence des idées.....	41
1.4. La cohésion .....	42
1.4.1. Notion de cohésion.....	42
1.4.2. Les fondements de la cohésion textuelle.....	43
1.5. Les connecteurs .....	43
1.5.1. Définition des connecteurs .....	43
1.5.2. Types de connecteurs .....	44
1.5.2.1. Les connecteurs temporels .....	44
1.5.2.2. Les connecteurs spéciaux .....	44
1.5.2.2. Les connecteurs argumentatifs.....	44
1.5.2.3. Le rôle des connecteurs dans le texte.....	44
1.6. La progression thématique .....	45
1.6.1. Définition de la progression thématique.....	45
1.6.2. Notions de thème et de rhème .....	45
1.6.3. Types de progression thématique .....	46
1.6.3.1. La progression à thème constant .....	46
1.6.3.2. La progression linéaire .....	46
1.6.3.3. La progression à thème dérivé .....	47
1.6.4. Les règles de la progression .....	47
1.7. La théorie des contraintes.....	47
Conclusion.....	47

## **CHAPITRE 02**

### **LA MODÉLISATION DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL**

Introduction .....	49
2.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980) .....	49
2.1.1. Un modèle des protocoles verbaux .....	49
2.1.2. Critique du modèle de Hayes et Flower .....	50
2.2. Le modèle de Berninger et Swanson (1994) .....	51
2.3. Le modèle de Bereiter et Scardamalia(1987) .....	52
2.3.1. La stratégie des connaissances rapportées .....	52
2.3.2. La stratégie des connaissances transformées .....	52
2.4. Le modèle de Deschênes (1988) .....	52
2.5. Le modèle de Hayes (1996) .....	53
2.6. Le modèle Butterfield, Hacker et Albertson ( 1996).....	53
2.7. Le modèle de Baddeley (1986) .....	54
2.8. Le modèle de Kellogg (1996) .....	55
2.9. Le modèle de Sophie Moirand (1979).....	56
Conclusion.....	56

## **CHAPITRE 03**

### **LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES AU SERVICE DE L'ÉCRIT**

Introduction .....	57
3.1. La pédagogie de l'erreur .....	57
3.1.1. Les concepts de l'erreur et de faute.....	57
3.1.1.1. Définition de l'erreur.....	57
3.1.1.2. Définition de la faute.....	58
3.1.2. L'intérêt pédagogique de l'erreur.....	59
3.1.3 Les différentes catégories d'erreurs .....	59
3.1.3.1. Les erreurs de forme.....	59
3.1.3.2. Les erreurs de contenu.....	59
3.1.4. Les multiples sources d'erreurs .....	60
3.1.4.1. La traduction inadaptée .....	60
3.1.4.2. La généralisation des règles .....	60
3.1.5. Le statut de l'erreur .....	60
3.1.6. Le traitement de l'erreur.....	61
3.1.7. Les exercices supports .....	61
3.1.7.1. Les exercices à visée conceptuelle .....	61
3.1.7.2. Les exercices à visée systématique .....	61
3.1.7.3. Les exercices de fixation .....	62
3.2. La pédagogie de projet .....	62
3.2.1. La définition de projet et les étapes de sa réalisation .....	62
3.2.1.1. La définition de projet .....	62
3.2.1.2. Les étapes d'un projet .....	63
3.2.1.2.1. La phase de lancement du projet .....	63
3.2.1.2.2. La phase de vérification du projet .....	63
3.2.1.2.3. La phase de la mise en place du projet.....	63
3.2.2. Définition de la pédagogie de projet .....	64
3.2.3 La pédagogie de projet et les théories d'apprentissage .....	64
3.2.3.1. Le mouvement behaviouriste .....	65
3.2.3.2. Le mouvement constructiviste .....	65
3.2.4. Les objectifs de la pédagogie de projet .....	65
3.2.5. Les principaux acteurs de la pédagogie de projet. ....	66

3.2.5.1. L'implication des apprenants .....	66
3.2.5.2. L'implication de l'enseignant.....	67
3.3. La pédagogie différenciée .....	68
3.3.1. Définition de la pédagogie différenciée .....	68
3.3.2. L'émergence de la pédagogie différenciée.....	69
3.3.3. Les fondements de la pédagogie différenciée .....	69
3.3.4. Les modes de différenciation .....	70
3.3.4.1. La différenciation successive .....	70
3.3.4.2. La différenciation simultanée.....	70
3.3.5. Les dispositifs de la pédagogie différenciée.....	71
3.3.6. Les apports de la différenciation pédagogique.....	71
3.3.6.1. L'apport de la différenciation sur les apprenants .....	71
3.3.6.2. L'apport de la différenciation sur les enseignants.....	72
Conclusion.....	72

**DEUXIÈME PARTIE:  
LE DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL**

**CHAPITRE 01  
L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE**

Introduction .....	74
1.1. La présentation du questionnaire.....	74
1.2. Les participants au questionnaire .....	76
1.3. La validation du questionnaire .....	76
1.4. L'objectif du questionnaire .....	77
1.5. L'importance du questionnaire .....	77
1.6. L'analyse du questionnaire .....	77
1.6.1. L'analyse des réponses de la section 1 .....	78
1.6.1.1. Question 1 .....	78
1.6.1.2. Question 2 .....	79
1.6.1.3. Question 3 .....	80
1.6.1.4. Question 4 .....	81
1.6.1.5. Question 5 .....	82
1.6.1.6. Question 6 .....	83
1.6.2. L'analyse des réponses de la section 2.....	85
1.6.2.1. Question 7 .....	85
1.6.2.2. Question 8 .....	86
1.6.2.3. Question 9 .....	87
1.6.2.4. Question 10 .....	88
1.6.2.5. Question 11 .....	89
1.6.2.6. Question 12 .....	90
1.6.2.7. Question 13 .....	91
1.6.2.8. Question 14 .....	92
1.6.2.9. Question 15 .....	93
1.6.3. L'analyse des réponses de la section 3.....	94
1.6.3.1. Question 16 .....	94
1.6.3.2. Question 17 .....	95
1.6.3.3. Question 18 .....	96
1.6.3.4. Question 19 .....	98
1.6.3.5. Question 20 .....	99
1.6.4. L'analyse des réponses de la section 4.....	100
1.6.4.1. Question 21 .....	100



1.6.4.2. Question 22 .....	102
1.6.4.3. Question 23 .....	103
1.6.4.4. Question 24 .....	104
1.6.4.5. Question 25 .....	105
1.6.5. L'analyse des réponses de la section 5 .....	106
1.6.5.1. Question 26 .....	106
1.6.5.2. Question 27 .....	107
1.6.5.3. Question 28 .....	109
1.6.5.4. Question 29 .....	110
1.6.5.5. Question 30 .....	111
1.6.5.6. Question 31 .....	112
1.6.5.7. Question 32 .....	113
1.6.5.8. Question 33 .....	114
1.6.6. L'analyse des réponses de la section 6 .....	115
1.6.6.1. Question 34 .....	115
1.6.6.2. Question 35 .....	116
1.6.6.3. Question 36 .....	117
1.6.6.4. Question 37 .....	118
1.6.6.5. Question 38 .....	119
1.6.6.6. Question 39 .....	120
1.6.6.7. Question 40 .....	121
1.6.6.8. Question 41 .....	122
1.6.6.9. Question 42 .....	123
1.6.7. L'analyse des réponses de la section 7 .....	124
1.6.7.1. Question 43 .....	125
1.6.7.2. Question 44 .....	126
1.6.7.3. Question 45 .....	127
1.6.7.4. Question 46 .....	128
1.6.7.5. Question 47 .....	129
1.6.7.6. Question 48 .....	130
1.6.7.7. Question 49 .....	131
1.6.7.8. Question 50 .....	132
1.7. Les résultats du questionnaire .....	133
Conclusion .....	135

## **CHAPITRE 02**

### **L'OBSERVATION DE CLASSE**

Introduction .....	136
2.1. La démarche de l'observation .....	137
2.2. Les outils auxiliaires de l'observation ; .....	137
2.2.1. La prise de notes.....	138
2.2.2. La grille d'observation .....	138
2.2.3. L'analyse des travaux écrits des élèves .....	138
2.3. Les participants .....	138
2.4. L'objectif de l'observation .....	139
2.5. L'importance de l'observation .....	139
2.6. L'exploitation des données de l'observation .....	140
2.7. Les observations des pratiques enseignantes .....	140
2.7.1. La première séance d'observation .....	140
2.7.2. La 2eme séance d'observation .....	147
2.7.3. La 3eme séance d'observation .....	151
2.7.4. La 4eme séance d'observation .....	154

2.7.5. La 5eme séance d'observation .....	159
2.8. L'analyse des copies des apprenants .....	162
2.8.1. Le réemploi des types de phrases dans la rédaction des élèves.. .....	163
2.8.2. Le réemploi du présent de l'indicatif dans la rédaction des élèves .....	166
2.8.3. Le réemploi de l'accord du participe passé dans la rédaction des élèves.....	169
2.9. Interprétation des données collectées .....	171
2.10. Les résultats de l'observation de classe.....	178
Conclusion.....	179

### **CHAPITRE 03: LES VOIES DE REMÉDIATION**

Introduction .....	181
3.1. L'importance de la remédiation dans le domaine scriptural .....	181
3.2. Multiplier les types de remédiation .....	182
3.2.1. La remédiation Immédiate .....	182
3.2.2. La remédiations différée.....	182
3.3. L'adoption de nouvelles démarches d'apprentissage.....	183
3.3.1. L'entretien avec les élèves en difficultés .....	183
3.3.2. Changement de la démarche d'apprentissage .....	183
3.3.3. Le tutorat .....	183
2.3.4. Le travail collectif .....	184
3.4. La mise en place des stratégies rédactionnelles .....	184
3.4.1. La stratégie de Planification .....	184
3.4.1.1. Les phases de la planification.....	186
3.4.1.2. L'importance de la planification du processus rédactionnel .....	186
3.4.2. La phase de la mise en texte .....	186
3.4.3. La stratégie de révision .....	188
3.5. Renforcer les compétences linguistiques .....	189
3.5.1. Travailler l'articulation entre l'écrit et la langue.....	189
3.5.2. Le réinvestissement du savoir acquis. ....	190
3.6. L'adoption de la méthode heuristique .....	192
3.7. Revoir les pratiques enseignantes .....	194
3.7.1. La sélection des démarches flexibles .....	194
3.7.2. La valorisation de la séquence didactique.....	196
3.7.2.1. La phase de la préparation à l'écrit .....	197
3.7.2.2. La structuration du texte.....	197
3.7.2.3. L'étape de la rédaction du texte .....	197
3.7.2.5. La phase du compte rendu.....	198
3.8. L'exploitation de la technique de la prise de notes .....	198
Conclusion .....	199
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>200</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>204</b>
<b>ANNEXE .....</b>	<b>215</b>

## LISTE DES FIGURES

<b>Figure 01:</b> La répartition des catégories d'âge .....	79
<b>Figure 02:</b> La composante des enseignants par sexe .....	80
<b>Figure 03:</b> Les variations dans l'expérience professionnelle des enseignants .....	81
<b>Figure 04:</b> La formation initiale des enseignants .....	82
<b>Figure 05:</b> La formation continue des enseignants .....	83
<b>Figure 06:</b> Les activités rédactionnelles des enseignants .....	85
<b>Figure 07:</b> L'ampleur des obstacles sur la production écrite.....	86
<b>Figure 08:</b> L'évaluation de la compétence grammaticale des élèves .....	87
<b>Figure 09:</b> Les capacités des élèves dans la maîtrise des règles orthographiques.....	88
<b>Figure 10:</b> L'effet de l'indigence lexicale sur le travail rédactionnel .....	89
<b>Figure 11:</b> L'appréciation des compétences lexicales des élèves.....	90
<b>Figure 12:</b> L'impact de la surcharge cognitive sur la performance en écrit.....	91
<b>Figure 13:</b> Les faiblesses qui compromettent la cohésion des textes .....	92
<b>Figure 14:</b> La prise en compte de la cohérence et la cohésion en écrit .....	93
<b>Figure 15:</b> L'usage adéquat des connecteurs logiques .....	94
<b>Figure 16:</b> L'adaptation des approches pédagogiques avec les difficultés des élèves .....	95
<b>Figure 17:</b> Les atouts de l'intégration de la pédagogie de projet en écrit .....	96
<b>Figure 18:</b> L'effet de la pédagogie de l'erreur sur l'amélioration de l'écrit.....	97
<b>Figure 19:</b> Les obstacles de l'application de la pédagogie différenciée .....	99
<b>Figure 20:</b> L'adaptation de la pédagogie différenciée .....	100
<b>Figure 21:</b> Les représentations de l'erreur par les élèves .....	102
<b>Figure 22:</b> L'emploi de la démarche heuristique pour traiter l'erreur.....	103
<b>Figure 23:</b> L'ampleur de l'obstacle et son effet sur l'apprentissage .....	104
<b>Figure 24:</b> Les erreurs récurrentes dans les dissertations des apprenants .....	105
<b>Figure 25:</b> L'effet de la dictée sur les erreurs orthographiques.....	106
<b>Figure 26:</b> Le choix des stratégies rédactionnelles appropriées .....	107
<b>Figure 27:</b> Le respect de la structure du texte argumentatif .....	108
<b>Figure 28:</b> La planification des travaux écrits par les élèves.....	109
<b>Figure 29:</b> La révision des travaux écrits par les élèves.....	110
<b>Figure 30:</b> Les phases de la révision qui posent des difficultés aux apprenants .....	111
<b>Figure 31:</b> L'impact de la révision sur les travaux écrits .....	112
<b>Figure 32:</b> Les obstacles de la mise en texte .....	113
<b>Figure 33:</b> L'impact de la révision collaborative sur la qualité de l'écriture .....	114
<b>Figure 34:</b> Le rôle de l'enseignant relatif aux préoccupations des élèves.....	116
<b>Figure 35:</b> L'interaction des élèves en classe.....	117
<b>Figure 36:</b> Les causes de l'insécurité rédactionnelle des élèves. ....	118
<b>Figure 37:</b> Le pilotage des séances de l'écrit. ....	119
<b>Figure 38:</b> Les interventions didactiques relatives aux besoins des élèves .....	120
<b>Figure 39:</b> Les moyens pour accéder à l'expertise rédactionnelle .....	121
<b>Figure 40:</b> L'écart de niveau entre les collégiens dans l'activité scripturale .....	122
<b>Figure 41:</b> L'identification des lacunes dans le domaine de l'écrit.....	123
<b>Figure 42:</b> Les objectifs assignés à l'écrit .....	124
<b>Figure 43:</b> Les voies de remédiations préconisées .....	125
<b>Figure 44:</b> L'intégration de l'outil informatique pour la remédiation.....	127
<b>Figure 45:</b> L'impact des démarches correctives sur les travaux des élèves .....	128
<b>Figure 46:</b> Le moment des interventions didactiques. ....	129
<b>Figure 47:</b> La pratique de l'oral scriptural.....	130
<b>Figure 48:</b> L'importance des grilles de l'auto-évaluation pour la remédiation .....	131

<b>Figure 49:</b> les effets correctifs de la rétroaction .....	132
<b>Figure 50:</b> Les objectifs pédagogiques de la remédiation .....	133
<b>Figure 51:</b> Taux d'élèves ayant réinvesti les connaissances acquises liées aux types de phrases .....	164
<b>Figure 52:</b> Taux d'élèves n'ayant pas réinvesti les connaissances acquises liées aux types de phrases .....	165
<b>Figure 53:</b> Comparaison entre les élèves qui ont réinvesti et ceux qui n'ont pas réinvesti .....	165
<b>Figure 54:</b> Taux d'élèves ayant réinvesti les connaissances acquises liées au présent de l'indicatif .....	167
<b>Figure 55:</b> Taux d'élèves n'ayant pas réinvesti les connaissances acquises liées aux groupes de verbes.....	168
<b>Figure 56:</b> Comparaison entre les élèves ayant réinvesti les connaissances acquises liées à l'accord du participe passé et ceux qui n'ont pas réussi .....	168
<b>Figure 57:</b> Taux d'élèves ayant réinvesti les connaissances acquises liées à l'accord du participe passé.....	170
<b>Figure 58:</b> Taux d'élèves n'ayant pas réussi réinvesti les connaissances acquises liées à l'accord du participe passé .....	171
<b>Figure 59:</b> Comparaison entre les élèves ayant réinvesti les connaissances acquises liées à l'accord du participe passé et ceux qui n'ont pas .....	171

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 01:</b> La grille d'auto-évaluation 1 .....	158
<b>Tableau 02:</b> La grille d'auto-évaluation 2 .....	159
<b>Tableau 03:</b> Nombre d'élèves ayant réussi à réinvestir la source linguistique relative aux types de phrases .....	163
<b>Tableau 04:</b> Pourcentage d'élèves ayant réussi à réinvestir la source linguistique relative aux types de phrases .....	164
<b>Tableau 05:</b> Pourcentage d'élèves ayant échoué à réinvestir la source linguistique relative aux types de phrases .....	165
<b>Tableau 06:</b> Nombre d'élèves ayant réussi à réinvestir la source linguistique relative au présent de l'indicatif.....	166
<b>Tableau 07:</b> Pourcentage d'élèves ayant réussi à réinvestir la source linguistique relative au présent de l'indicatif.....	167
<b>Tableau 08:</b> Pourcentage d'élèves ayant échoué à réinvestir la source linguistique relative aux groupes verbales .....	167
<b>Tableau 09:</b> Nombre d'élèves ayant réussi à réinvestir la source linguistique relative à l'accord du participe passé .....	169
<b>Tableau 10:</b> Pourcentage d'élèves ayant réinvesti les connaissances acquises liées à l'accord du participe passé .....	170
<b>Tableau 11:</b> Pourcentage d'élèves n'ayant pas réinvesti les connaissances acquises liées à l'accord du participe passé .....	170

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis quelques décennies, les recherches focalisant leurs attentions sur l'enseignement /apprentissage de l'activité scripturale ont connu un essor considérable dans les sphères scientifiques. La production écrite longtemps négligée, est aujourd'hui au centre des préoccupations des chercheurs et des enseignants dans les différents cycles d'études.

Dans ce champ disciplinaire, des études rigoureuses ont mis en évidence l'architecture de l'activité rédactionnelle qui est structurée autour de trois piliers à savoir: le processus d'écriture, le produit final et le scripteur. Dans le même ordre d'idées, Barré-De Miniac (2000) affirme que les résultats des recherches en psychologie cognitive ont mis en lumière les multiples dimensions de l'activité rédactionnelle. Ainsi, Goupil (2007) affirme que l'expression écrite est une activité langagière qui nécessite la mobilisation des capacités intellectuelles supérieures du sujet écrivant.

Les recherches de Hayes et Flower (1980) avaient pour objectif principal d'identifier le processus rédactionnel et de localiser la source des difficultés pour une éventuelle amélioration des performances scripturales chez l'apprenti-scripteur. D'autres études (Piolat, 2004, Garcia-Debanc, 2001, et Fayol, 1997) soulignent que le processus rédactionnel se fonde sur trois opérations mentales structurées. Selon Fayol (1996) l'écrit est un système très complexe auquel viennent se greffer des problèmes d'ordres lexical, syntaxique et morphosyntaxique. D'après ces experts, nombreux et complexes sont les facteurs qui entrent en ligne de compte dans le processus d'apprentissage et la multiplicité des paramètres qui doivent être prises en considération.

En conséquence, il se révèle difficile de déterminer avec exactitude les liens de causalité entre tel aspect de difficulté et le dispositif didactique adopté pour y remédier. Dans cette visée, l'incapacité de l'apprenti-scripteur à convoquer et mobiliser ses connaissances acquises est à l'origine des contraintes qui entravent le bon déroulement de l'activité scripturale et qui mettent à mal l'apprenant en limitant considérablement ses potentialités (Alamargot et Chanquoy, 2002).

Dans cette perspective, le travail scriptural requiert du scripteur un va-et-vient permanent entre trois opérations: la planification, la mise en texte et la révision. Ce qui confère à l'écrit un caractère plus complexe comparé à l'oral (Piolat, 1987, p. 35). En suivant la même lignée, (Reuter 1996, p. 73) ajoute que l'insuffisance des compétences langagières qui ont trait à l'écrit constitue un véritable obstacle pour les élèves. Au demeurant, le travail scriptural exige la mobilisation de multiples connaissances d'ordre linguistiques, référentielles et pragmatiques. Ainsi, la rédaction est jugée ardue, en raison de sa complexité qui demeure pour bon nombre de scripteurs une énorme source de difficulté.

Ceci dit, pour les scripteurs novices et peu expérimentés, la production écrite est vécue comme une activité cognitivement très coûteuse. En effet, elle impose une gestion rigoureuse des capacités mentales, ainsi qu'un strict respect des normes syntaxiques, grammaticales, et lexicales qui pèsent inéluctablement sur les apprenants. Les résultats de ces études plaident pour une bonne formation des enseignants à la didactique de l'écrit qui vise une meilleure prise en charge des apprenants et le choix des stratégies idoines dans l'enseignement de cette compétence oh combien importante !

De fait, toutes ces recherches sont concordantes sur l'impact positif de la maîtrise de l'écrit sur le rendement scolaire. On peut même avancer que la défaillance en l'écrit peut

expliquer en partie le faible niveau d'instruction des élèves, voire l'abandon total des études dans des cas extrêmes. Les lacunes accumulées en français écrit déclenchent souvent chez l'élève une réaction en chaîne d'échecs qui affectent les autres disciplines.

A noter qu'il y a eu un regain d'intérêt pour l'activité scripturale. A cet effet, plusieurs facteurs sont derrière cette reconsidération de l'écrit: la prise de conscience de l'importance de l'activité rédactionnelles, le niveau des élèves qui ne cesse de se dégrader d'année en année, et le souci d'installer des stratégies efficaces pour améliorer les pratiques enseignantes qui visent à perfectionner cette discipline (Moffet, 1992). Ainsi, cette tâche revêt une importance capitale dans la mesure où sa maîtrise contribue largement à la réussite scolaire (Calinon, 2007). De toute évidence, l'activité scripturale s'associe à d'autres compétences nécessaires pour son développement (Tomlinson, 2004, p 31).

Les pratiques dans le domaine éducatif ont prouvé que de toute les tâches langagières, l'expression écrite semble la plus ardue, d'autant plus qu'elle exige un long apprentissage (David et Plane, 1996). Le processus d'apprentissage durant la période scolaire a suscité l'intérêt des didacticiens et les enseignants qui œuvrent inlassablement et conjuguent leurs efforts pour mettre à la disposition des apprenants les outils didactiques indispensables qui leur permettent d'être plus performants dans l'activité rédactionnelle. Assurément, une entreprise très ambitieuse mais qui se heurte à d'innombrables obstacles.

A vrai dire, l'écrit constitue un enjeu majeur et incontournable, à la fois pour le personnel enseignant, les élèves ainsi que les parents. Tout au long de leur cursus scolaire, les apprenants sont exposés à diverses situations d'écriture qui visent à installer chez eux les habiletés rédactionnelles nécessaires susceptible d'enrichir leur répertoire de compétences. Bien entendu, dans la classe de langues, qui est un espace hétérogène, les besoins des apprenants sont aussi multiples que variés, en raison des dissemblances des groupes et la disparité des niveaux (Jaffré, 1994).

En outre, la pratique rédactionnelle se révèle d'une importance particulière pour les scripteurs scolarisés. L'avantage de cette discipline se manifeste sur deux plans: d'une part, l'écriture renforce l'apprentissage des autres disciplines, et d'autre part, elle est un indice claire des progrès scolaires réalisés (Perrier, 2003). Cependant, dans le contexte algérien les bilans émanant des institutions scolaires, notamment les collèges, attestent d'un faible taux d'atteinte de l'autonomie langagière, une pauvre performance dans les épreuves évaluatives, ainsi qu'un degré insuffisant de maîtrise de la tâche scripturale. Cet état des lieux qui n'est d'ailleurs guère réjouissant, nous interpelle fortement. Le déficit est d'une ampleur telle que seule une prise en charge adéquate des élèves peut minimiser les conséquences fâcheuses sur leur rendement scolaire.

Ce constat alarmant est corroboré par plusieurs séminaires centrés sur l'activité rédactionnelle affirmant que d'une manière générale, les élèves accusent un déficit flagrant dans cette compétence. Dans la mouvance de ces multiples approches, des réflexions à visée didactique émergent et tentent d'orienter le regard vers la complexité du processus rédactionnel. Il est d'abord important d'appréhender ladite compétence et proposer des pistes didactiques pour agir positivement sur le rapport et la conception des apprenants de l'écriture.

Les observateurs avertis déplorent la qualité de l'écrit dans les établissements scolaires. Selon eux, cette défaillance est causée, entre autres, par la faiblesse de la formation des enseignants, la précarité des moyens déployés, et les stratégies d'enseignements déficitaires que le terrain a prouvé leur inefficacité.

Pareillement, la piètre qualité de l'écrit chez les collégiens ne laisse pas les enseignants indifférents. Ils questionnent le niveau des élèves qui ne cesse de baisser, tout en insistant sur les multiples contraintes qu'ils éprouvent quand ils se trouvent confrontés à des situations d'écriture. Le véritable défi pour le corps enseignant réside, essentiellement, dans le choix et l'instauration de stratégies efficaces qui favorisent aux apprenants l'appropriation de l'écrit pour qu'ils soient en mesure de produire des travaux rédactionnels qui s'adaptent avec diverses situations de communications orales et écrites.

D'autant plus que le taux d'insatisfaction des enseignants quant aux résultats des élèves en matière d'écriture prouve une fois encore qu'il y a, quelque part, un problème dans le déploiement des stratégies actuelles de l'enseignement de l'écrit, et qu'il faut absolument le déceler et lui envisager, dans l'immédiat, des solutions pérennes sur les plans structurel et organisationnel.

Au regard de ces nombreuses lacunes et insuffisances qui se manifestent à travers les travaux écrits des élèves, et qui témoignent d'énormes déficiences dans le domaine rédactionnel, une nouvelle terminologie voit le jour: c'est l'insécurité rédactionnelle. Dans ce contexte, les didacticiens de l'écrit soutiennent que la production écrite est une tâche multidimensionnelle, Elle se distingue chez les scripteurs par un degré variable d'insécurité scripturale qui met en exergue l'écart entre les notions théoriques enseignées et les pratiques réelles sur le chantier (Dabene, 1991, p.19). Le concept de l'insécurité rédactionnelle constitue la clef de voûte dans cette recherche.

Certes, écrire s'apprend et s'enseigne, encore faut-il favoriser les démarches enseignantes qui tiennent compte les besoins langagiers des élèves, et les aident à exploiter les connaissances linguistiques acquises au profit de la tâche scripturale (Plane et Schneuwly, 2000). Il va sans dire qu'appréhender les difficultés qui entravent l'activité scolaire est un défi de taille. Cela nécessite des efforts considérables de l'apprenant et un accompagnement permanent de l'enseignant.

Notre recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE porte sur l'enseignement de l'écriture au collège. Elle s'intéresse au cycle intermédiaire, particulièrement la classe de la 4ème année moyenne, et vise à investiguer les sources de difficultés des élèves en matière d'écrit et les moyens didactiques en place pour améliorer la qualité de la rédaction scolaire.

La 4ème année n'a pas été choisie d'une manière hasardeuse ou arbitraire, mais pour des raisons en étroite relation avec les objectifs de notre étude. En effet, c'est une classe médiane entre le collège et le lycée, et qui clôt le cycle moyen. Elle constitue également l'aboutissement de tout ce que l'élève a acquis comme compétences linguistiques et rédactionnelles durant les quatre années passées au collège. En plus, à la fin de ce cycle les collégiens vont faire face à des épreuves évaluatives, entre autres, un examen en langue française qui exige d'eux l'exploitation d'un texte argumentatif et la rédaction d'une production écrite. En principe, une bonne maîtrise de la langue durant cette année va multiplier leurs chances de réussite.

A travers la présente recherche nous proposons une réflexion sur cette difficulté multidimensionnelle qui entrave les collégiens et les empêche d'exceller en écrit, et qui s'inscrit dans une démarche en double intention : présenter les assises théoriques qui constituent le fondement de cette étude, et explorer le cadre pratique envisageable pour mettre



en place les outils didactiques d'investigations adéquats afin de dévoiler les causes réelles de ces barrières.

### **Les objectifs de la recherche**

Cette étude telle que nous l'envisageons est pleine de promesses, visant entre autres à mettre en lumière les multiples contraintes qui font obstacle aux collégiens dans une quête continue pour maîtriser la compétence rédactionnelle, en empruntant des chemins parfois parsemés d'embûches. Nous poursuivons dans ces recherches les objectifs suivants:

- Déceler les origines et les causes des difficultés que confrontent les élèves lors de la production écrite d'un texte argumentatif.
- Porter un regard critique par le biais de l'observation en classe sur l'impact des pratiques enseignantes actuelles dans le collège algérien sur le rendement des élèves dans le domaine scriptural.
- Déterminer les multiples avantages des approches pédagogiques contemporaines dans l'enseignement de l'écrit.
- Répertorier les obstacles qui empêchent les élèves de réutiliser leurs ressources acquises dans les situations d'écriture.

### **La méthodologie de la recherche**

Nous menons une étude par méthodes mixtes pour collecter et analyser les données quantitatives et qualitatives conjointement afin de répondre d'une manière plus pertinente à notre problématique. Le but étant d'identifier les sources de difficultés et les obstacles qui empêchent les élèves de produire un travail rédactionnel de qualité.

La méthode quantitative comme approche empirique nous permettra de collecter des données chiffrées exploitées pour mesurer les variables. Tandis que la méthode qualitative nous aidera à recueillir des impressions et les opinions des enseignants enquêtés sur plusieurs facettes de difficultés qui affrontent les élèves dans la composition écrite. Cette façon de faire est doublement utile, puisqu'elle nous donnera l'occasion de mener une étude plus détaillée sur la problématique posée.

En effet, cela met à votre disposition de riches informations qui favorisent une compréhension plus approfondie de la question traitée, tout en évitant les lacunes inhérentes à l'utilisation d'une seule approche .

Notre choix est porté sur la méthode mixte pour les raisons suivantes:

- Intégrer les données qualitatives et quantitatives afin de multiplier notre chance de traiter en profondeur le problème de la recherche et l'exploitation pertinente des données collectées.
- Examiner et approcher la problématique de notre recherche sous plusieurs angles.
- Etayer d'une façon pertinente les résultats et les sources des données provenant des deux méthodes.

-Etudier les données fournies par chaque méthode isolément avant qu'elles soient interprétées d'une façon globale.

A coup sûr, l'exploitation à la fois des informations qualitatives et quantitatives de notre recherche nous favorise une vue holistique sur le fondement de notre enquête. D'autant plus que nous bénéficions des avantages des deux méthodes pour réaliser une recherche plus détaillée et plus contextualisée. Les deux méthodes se complètent puisque les forces de l'une peuvent atténuer les faiblesses de l'autre. Alors, l'intégration des deux méthodes conjointement a tendance à compenser les faiblesses de l'une et de l'autre.

La méthodologie adoptée dans cette recherche sera basée sur un dispositif contenant deux outils d'enquête. Le questionnaire auto-administré destiné aux enseignants assurant l'encadrement des élèves au cycle moyen. En plus du questionnaire, nous faisons sur l'observation non participative pour collecter les données sur les pratiques enseignantes en classe de FLE. Cette dernière est suivie de la collecte des travaux des élèves qui seront analysés ultérieurement.

Le travail analytique de ces travaux écrits portant sur un texte argumentatif se fait à la fin de la séance du compte rendu qui vient couronner les trois séances de la préparation à l'écrit et la séance dédiée à la production écrite proprement dit. L'objectif de cette analyse c'est de vérifier si les connaissances acquises lors des séances consacrées aux points de langues, ont été réinvesties dans la production écrite des collégiens, afin d'évaluer le degré d'efficacité des stratégies mobilisées par l'enseignant.

L'enquête via le questionnaire destinée aux enseignants de la 4ème année moyenne vise à déterminer à travers leurs opinions et impressions sur le niveau des élèves et les difficultés qui les empêchent de réaliser un écrit de niveau appréciable. Ainsi que l'efficacité des démarches didactiques entreprises par l'enseignant.

## **La problématique**

Face aux multiples contraintes qui pèsent sur les élèves lors de l'activité scripturale, évoquées brièvement ci-dessus, nous sommes en droit de s'interroger sur les réelles causes de ce déficit en matière d'écrit et les pistes envisageables à emprunter pour améliorer le travail rédactionnel des élèves. En prenant en considération tout ce qu'on a avancé, nous formulons la problématique suivante:

A quoi sont dues les difficultés rencontrées par les élèves de la 4ème année moyenne lors de la rédaction d'un texte argumentatif ? Et comment y remédier ?

### **Les questions de recherche qui en découlent sont:**

- Quels sont les moyens didactiques à exploiter pour pallier les insuffisances linguistiques et rédactionnelles des élèves ?
- L'incapacité des élèves à réinvestir adéquatement les connaissances acquises est-elle un signe manifeste d'insécurité rédactionnelle ?
- Quelles sont les démarches et les stratégies d'enseignement susceptibles d'améliorer la qualité du travail scriptural des élèves au collège ?
- Quel appui pédagogique les enseignants doivent-ils fournir aux élèves qui ont un besoin langagier particulier pour surmonter leurs difficultés scripturales
- Pourquoi l'apprentissage de la production écrite est problématique pour les élèves ?
- Est-il nécessaire de revoir les pratiques enseignantes actuelles dans les collèges algériens ?

## **Les Hypothèses**

En guise de réponse à notre problématique nous émettons les hypothèses suivantes:

Nous supposons que l'origine des difficultés qui constituent un réel obstacle pour les élèves en matière de production écrite serait:

-Le manque de compétences linguistiques et rédactionnelles des élèves à cause des lacunes accumulées tout au long de leur cursus scolaire.

-l'inefficacité des pratiques enseignantes, en vigueur, qui ne favorisent pas le réinvestissement adéquat par les collégiens des connaissances acquises dans la situation d'écriture.

## **Les limites de la recherche**

La recherche est centrée sur la production scripturale des collégiens et n'englobe pas les autres activités langagières. Elle focalise son intérêt sur deux aspects: déceler les difficultés qu'affrontent les élèves durant l'activité scripturale et proposer les pistes de remédiations indispensable pour traiter ou minimiser l'ampleur de ces difficultés sur les écrits des élèves. Note recherche est cadrée dans les limites de ce qui a été avancé.

## **La structure de la recherche**

Notre recherche est articulée en deux parties: le corps conceptuel et l'investigation sur le terrain. La première partie est centrée sur le cadrage théorique. Elle se compose de deux chapitres: Le premier chapitre traite de la complexité de l'activité scripturale. Ce chapitre est subdivisé en plusieurs sous-chapitres qui abordent les différentes contraintes liées à la gestion des contraintes linguistiques et rédactionnelles telles que la surcharge cognitive, la cohérence et la cohésion, la progression thématique et leurs effets sur l'écrit scolaire.

Le deuxième chapitre aborde la modélisation du processus scriptural. Dans ce chapitre, on passe en revue plusieurs modèles théoriques de production écrite, en prenant en considération les multiples modifications qu'ils ont subies dans un souci d'amélioration et de perfectionnement, et nous optons pour le modèle le plus approprié à notre recherche. Les aspects cognitifs sont traités avec un intérêt particulier étant donné qu'ils contribuent largement à mieux circonscrire certaines difficultés de la production scripturale ainsi que les points d'ombre qui l'entourent. Nous commencerons par le modèle princeps des deux pionniers Hayes et Flower de 1980, et nous aborderons aussi, en détail, les autres modèles qui se sont succédé depuis.

Le troisième chapitre est destiné aux approches pédagogiques qui se réfèrent à trois modèles d'enseignement /apprentissage avec des perspectives pratiques visant à guider le praticien ou l'enseignant vers la réalisation réussie de l'acte didactique. Nous amorçons ce chapitre par la pédagogie de l'erreur et son intérêt pédagogique dans l'apprentissage de la langue française. Ensuite, nous passons à la pédagogie de projet qui constitue, selon les didacticiens, une avancée notable dans le domaine pédagogique, et ses effets sur le rendement des élèves dans l'écriture scolaire, et enfin nous abordons tous les éléments qui se rapportent à la pédagogie différenciée comme les conditions de son émergence, ses fondements théoriques, ses apports pédagogiques, ainsi que les modes de différenciation.

La deuxième partie: la partie pratique est subdivisée en trois chapitres. Il s'agit dans cette partie pratique de traiter et analyser les données collectées au moyen de deux outils d'investigation à savoir: le questionnaire auto-administré destiné aux enseignants et l'observation sur le terrain des pratiques enseignantes.

Le premier chapitre focalise l'attention sur l'enquête par questionnaire en vue d'analyser, interpréter et déceler l'origine des difficultés rencontrées par les élèves dans l'activité scripturale.

Le deuxième chapitre traite de l'analyse et l'interprétation des données collectées via l'observation de classe pour mettre à l'épreuve l'efficacité des pratiques enseignantes de la production écrite.

Le troisième chapitre aborde exclusivement les résultats de la recherche et les voix de remédiations ainsi que les implications pédagogiques.

Nous achevons cette recherche par une conclusion générale à travers laquelle nous mettons l'accent sur les principaux résultats, et les retombées scientifiques de cette étude sur les deux dimensions théoriques et pratiques de l'acte d'enseignement dans les collèges, tout en insistant sur les perspectives des futures recherches traitant de la même thématique sous d'autres angles d'attaque, et les recommandations formulées pour une éventuelle amélioration.

**PREMIÈRE PARTIE**  
**CADRE THÉORIQUE**

## CHAPITRE 01:

### LA COMPLEXITÉ DE L'ACTIVITÉ RÉDACTIONNELLE

#### Introduction

Dans le cadre de la psychologie cognitive, la production écrite est jugée complexe et contraignante. En effet pour s'engager dans une tâche scripturale, le scripteur se trouve obligé de déployer une énergie mentale considérable pour faire face aux multiples contraintes qui les empêchent de progresser (Adam, 1993). D'autant plus qu'elle exige l'activation de nombreuses opérations qui font appel aux facultés intellectuelles supérieures: l'attention, le raisonnement et la mémoire, afin d'adapter le contenu de son texte avec le contexte et la visée communicative (Alamargot et Chanquoy, 2002).

Dans les pages suivantes, nous aborderons cette myriade de contraintes linguistiques, cognitives et rédactionnelles.

#### 1.1 Les contraintes linguistiques:

Identifier et comprendre les contraintes d'écriture nous apporteront un éclairage précieux sur les multiples barrières qui font obstacle aux apprenants pour améliorer la qualité de leurs écrits.

Au préalable, il est nécessaire de définir les contraintes d'écriture. Il s'agit d'un phénomène langagier relevant des attitudes et des représentations individuelles ou collectives vis-à-vis d'une langue donnée, se basant sur les structures et les codes écrits et les règles d'usage spécifiques à cette langue, vues et interprétées par un locuteur. Dans cette optique, la langue française se caractérise par sa fertilité et sa grande richesse, mais aussi par ses aspects complexes, qui généralement, posent d'énormes ennuis aux apprenants non natifs sur plus d'un plan, surtout s'ils sont appelés à rédiger une production écrite.

Les contraintes linguistiques sont un ensemble hétérogène incluant les formes et les structures de la langue, et se manifestent davantage au niveau de la configuration des textes rédigés par les apprenants. Ces contraintes indiquées affectent immensément l'organisation et le fond du produit écrit lors des différentes étapes du processus rédactionnel.

La complexité linguistique peut être d'ordre grammatical, orthographique, syntaxique ou relevant de la conjugaison. Ce sont les points phares que nous allons aborder dans cette partie.

##### 1.1.1. La complexité grammaticale

Depuis longtemps, la grammaire a été considérée comme la discipline reine vue son importance capitale dans l'enseignement des langues étrangères. Les didacticiens affirment que la grammaire française peut s'enseigner d'une manière déductive ou inductive. La méthode déductive se base en premier chef sur l'explication de la règle grammaticale par l'enseignant. Cette étape sera suivie par plusieurs exercices illustratifs pour renforcer la compréhension. Dans cette méthode l'apprenant est appelé à apprendre la règle par cœur pour pouvoir l'appliquer dans les activités proposées en classe (Porcher, 2004).

La méthode inductive de l'enseignement de la grammaire va de l'exemple à la règle pour comprendre son mécanisme et ses fonctionnalités, par l'appui et l'accompagnement de l'enseignant. Autrement dit, c'est à partir de l'exemple illustratif bien défini que l'apprenant découvre lui-même la régularité de la forme et de la structure grâce aux supports d'aide à la compréhension proposés (Cuq et Gruca, 2005). Le concept est assez clair, en assimilant le cas

particulier, l'apprenant aboutit par réflexion à la règle générale. Cette démarche est recommandée pour les apprenants qui possèdent des acquis solides en langue française.

Cependant, les approches se focalisant sur l'étude des systèmes linguistiques ont connu un changement drastique dans les notions et les concepts liés à la complexité de la langue. Les spécialistes en la matière ont tendance à traiter l'impact de telle complexité sur le processus d'acquisition de la langue. Ils affirment que la langue, généralement dotée d'un système linguistique relativement stable peut être une source de difficulté pour les apprenants non natifs.

La langue française est grammaticalement considérée comme complexe. Cette complexité se manifeste aux niveaux de sa composante phonologique, syntaxique, morphosyntaxique et sémantique (Bulté et Housen, 2012). En effet, Plusieurs difficultés sont recensées par les experts qui reprochent à la langue française d'avoir une variété d'irrégularités. A titre d'exemple: plusieurs sons sont représentés par la même graphie, et inversement, une multitude de graphies se transcrivent de la même façon, la dérivation lexicale est souvent irrégulière, les structures orthographiques et grammaticales sont soumises parfois à des règles particulières ou arbitraires, beaucoup de verbes conjugués exigent une particularité orthographique et l'usage des auxiliaires a causé beaucoup d'embarras pour les novices.

Le français est une langue composite qui renferme plusieurs disciplines scolaires: l'expression orale, l'expression écrite, la lecture, et les points de langue sur lesquels se structure la l'apprentissage scolaire (Daunay. 2010).

Becker et *al* (2009), ont émis des hypothèses sur le statut et la complexité du système linguistique. Ces hypothèses ont été validées après plusieurs expériences laborieuses. De sa part, Kretzschmar (2015), un expert en phonologie a jeté les bases solides d'une nouvelle notion de complexité linguistique, en proposant plusieurs indices pour l'identification d'un system linguistiques complexe: L'interaction entre les différentes composantes des unités linguistiques, l'irrégularité syntaxique, la reconfiguration des structures de surface, le changement des règles phonétiques, les variations de formes, et la multiplicité des sens lexicaux.

Du point de vue des locuteurs, souvent, la langue française est représentée comme complexe. Cette vision négative influe sur le rapport entre l'apprenant et la langue enseignée, ainsi que sur le mode d'acquisition. Ces représentations susceptible de modification et d'évolution au fil des séances constituent un sérieux problème qui freine la progression des apprenants en écrit, surtout si cette images mentale est profondément ancrée et intériorisée.

Ces difficultés peuvent se manifeste, dans des situations particulières le long du cursus scolaire sous forme de craintes personnelle ou des troubles d'apprentissage, des stéréotypes exprimés implicitement, sous forme de phrases mentalement répétées comme: « la grammaire française est très complexe », « il est difficile de maîtriser le mode et les temps du subjonctif », « il est inutile d'apprendre les règles grammaticales puisqu'ils sont arbitraires ». A la longue, ces représentations forment un handicap majeur qui sera pratiquement difficile à surmonter. A ce titre (Castellotti et Moore, 2002), affirment que les représentations que font le locuteur de la langue apprise structurent son processus d'apprentissage et influent considérablement sur les stratégies pédagogiques mises en place. Ce qui accentue le fossé entre les objectifs d'apprentissage fixés et les résultats réalisés. La complexité linguistique peut couvrir tout un système linguistique, ou uniquement à des syntagmes: groupe nominal, verbal, adjectival, etc.

Ce qui a été dit, appelle quelques remarques pertinentes: L'expression complexité linguistique a été d'usage dans la pratique traditionnelle de la grammaire. Elle se manifeste dans les formes grammaticales courantes comme: « phrase simple versus phrase complexe », « temps simples versus temps composés ou complexes », etc.

Signalons que ni l'enseignant, ni l'apprenant ne disposent d'un instrument pour mesurer l'ampleur de cette complexité linguistique. D'autant plus que les spécialistes ne partagent pas le même avis sur les caractéristiques d'un système linguistique complexe. Cependant, ils sont parvenus à localiser certaines irrégularités au niveau de l'organisation des phrases appelé complexité structurelle qui posent beaucoup des problèmes pour les locuteurs non natifs.

La question qui se pose est: comment les enseignants aident-ils les apprenants à gérer la complexité grammaticale ?

Une question complexe qui exige une réponse pertinente.

Le rôle de l'enseignant est primordial pour soutenir les apprenants en difficultés qui se sentent démunis face à la complexité de la langue française. En théorie c'est facile, mais en pratique l'entreprise est difficile. Pour remplir cette mission, l'enseignant a besoin de connaître les rouages de la langue française pour être en mesure de mettre en place tout un dispositif pour identifier, en premier lieu les zones complexes dans la langue enseignée qui posent problème à ses élèves. Ensuite, il doit cibler ses interventions et présenter son offre didactique selon la nature, l'envergure de la complexité à l'endroit de tel ou tel apprenant. La difficulté qui persiste c'est que les locuteurs durant l'apprentissage d'une langue étrangère ne cessent de comparer la structure de leurs langues maternelles avec la langue cible, ce qui n'arrange pas les choses pour eux durant le processus d'apprentissage.

### **1.1.2. La complexité orthographique**

L'Académie Française a été fondée par le Cardinal de Richelieu en 1634, dans l'objectif est de perfectionner et normaliser la langue française. Les académiciens ont opté pour la grammaire étymologique s'inspirant du latin, ce qui a contribué en partie à complexifier l'orthographe française. La motivation de cette institution prestigieuse est de donner à la langue française un caractère savant comme une langue de l'élite, à l'image de la langue latine, ce qui a eu un effet considérable sur la forme de l'orthographe. Mais cette décision avait des répercussions négatives sur l'apprentissage de cette langue et sa diffusion.

Le système d'écriture français est susceptible d'engendrer beaucoup de difficultés aux apprenants. De fait, c'est un système alphabétique caractérisé par son opacité et son manque de transparence en matière de correspondance entre les lettres et les sons (Sprenger-Charolles, 2008)

Depuis l'initiation à l'écrit jusqu'à un âge plus avancé, ce système complexe exige du temps et un travail pratique intensif pour être maîtrisé par les locuteurs (Chauveau, 2011).

Aussi, en passant d'un niveau à un autre, les textes étudiés deviennent de plus en plus difficiles et plus denses, ce qui complique davantage le processus d'apprentissage (Palumbo et Sanacore, 2009). Donc, les élèves qui ont accumulé un retard au cours de leur scolarité risquent fort de rencontrer des obstacles dans la l'apprentissage de l'orthographe (Mousty et Allegria, 1999).

L'orthographe française nécessite beaucoup de temps et d'énergie pour l'acquérir puisque la langue française comptabilise 130 graphèmes pour procéder à la transcription de seulement 36 phonèmes (Catach, 1980).



En outre, cette discipline scolaire ne tient pas en compte uniquement les sons, mais aussi d'autres caractéristiques de la langue comme le genre (féminin, masculin), le nombre (singulier, pluriel) (David et Dappe, 2011).

Le système orthographique français est considéré comme l'un des plus complexes au monde (Fayol, 2003), cependant, si l'orthographe française est réputée difficile à aborder dans le domaine de la lecture, elle l'est davantage dans l'activité scripturale. Tout de même, environ 96% de configurations graphèmes-phonème se caractérisent par des régularités, tandis que 71% sont irréguliers (Fayol et Jaffré, 1998). Sprenger-Charolles, *et al* (1998) confirment que certains phonèmes ont plusieurs transcriptions en graphèmes comme: *e, g, o, au, eau* qui se transcrivent: [o], *f, ff, ph* qui se transcrivent: [f].

La complexité orthographique française n'est pas sans conséquence sur la production écrite. En effet, l'acte d'écriture qui prend forme à travers la construction d'un texte peut être l'objet d'une variété d'interprétations par les destinataires. Il est communément admis que l'unité langagière écrite n'est reconnue par le lecteur comme telle que si elle produit sur le récepteur un effet de compréhension. Cependant, pour les scripteurs novices comme les collégiens, de multiples problèmes se posent à eux au cours de la rédaction. En fait, ils ne parviennent pas à gérer les contraintes imposées par la langue dans cette activité. Ces contraintes prennent diverses formes qui se rapportent à la grammaire, l'orthographe, la syntaxe et la conjugaison.

Les contraintes linguistiques reflètent une difficulté qui relève de la langue, ce qui constitue un énorme problème pour le scripteur peu expérimenté. Parfois, la contrainte d'ordre linguistique est symbole d'une difficulté d'interprétation par le sujet écrivant. Généralement, les scripteurs non experts font face à ce type de complexité qui a un rapport avec les propriétés syntaxiques de la langue (Gibson, 1991). Une telle interprétation peut se baser sur des mécanismes dépendant de divers paramètres extralinguistiques comme la saturation de la mémoire (Capelan et Waters, 1999). Cette complexité est caractérisée par plusieurs indices qui permettent d'évaluer la nature de la difficulté qui empêche le scripteur de réaliser un énoncé lisible.

C'est dans ce contexte d'apprentissage que Catach, Gruaz et Duprez (1995), ont proposé la répartition de l'orthographe française en trois niveaux de complexités. Le premier niveau contient approximativement 130 graphèmes, ce qui englobe le système orthographique. Le deuxième niveau est composé de 70 graphèmes qui se rapportent à l'orthographe de base qui doit être maniée à la fin de la période scolaire. Le troisième niveau est nécessaire à développer l'écrit pour un scripteur débutant, est composé de 45 phonèmes (Catach et al, (1995 p: 36). Cette répartition en trois niveaux de complexité facilite le processus d'analyse certaines difficultés dans l'usage du système linguistique durant la rédaction des énoncés (Jaffré, 2003:46).

De plus, le travail collaboratif entre psycholinguistes et les linguistes s'est montré fructueux car il a permis de favoriser les situations de la réalisation orthographique, et plus précisément la dépendance graphique dans le contexte de l'écrit. Ce qui a mis en lumière les zones de difficultés qui se caractérisent par la présence d'une variante de graphèmes qui correspond à un seul phonème, exemple: *b* [b] versus *o, au* [o].

L'apprentissage du système de graphèmes par les locuteurs novices nécessite la classification des différents degrés de difficultés. Comme cité en haut, la présence d'un ensemble de graphèmes représentant un seul phonème constitue une certaine configuration phonographique. Effectivement, quand un phonème dispose d'une seule transcription, il entretient une relation consistante. La notion de configuration phonologique se réfère à ce lien

étroit entre les phonèmes et les graphèmes. En langue française, cette production orthographique se caractérise par d'énormes irrégularités (Bonin, Fayol et Moet, 2005)

L'usage fautif des graphèmes dans les écrits scolaires laisse supposer que le niveau de difficulté tient particulièrement de ce que les spécialistes nomment la configuration phonographique dont l'effet sur la compétence orthographique est fortement reconnu (Ziegler, Jacobs. et Stone, 1996). Elle représente un écueil majeur qui nécessite d'être surmonté durant la production écrite dans différentes situations d'écriture comme la dictée, la rédaction et la description, indépendamment de l'expertise ou l'âge du sujet écrivant.

Jaffré (2003) déclare que la langue française est une langue latine qui a subi une grande influence germanique, ce qui explique en partie la complexité de son orthographe. Également, L'orthographe française répertorie les graphèmes avec une grande rigueur ce qui crée d'énormes difficultés pour les apprenants novices. C'est un plurisystème composé de morphogramme logogramme idéogramme et phonogramme.

Mousty et Leybaert (1999) ont mené une étude à travers laquelle, ils voulaient savoir le degré de maîtrise des élèves de l'acte d'écriture et leur capacité à transcrire en levant l'ambiguïté entre phonèmes et graphèmes. Les résultats de ces deux chercheurs révèlent que les formes orthographiques, dans certains cas, n'ont pas de règles précises ce qui nécessite un apprentissage explicite pour le comprendre.

Pour connaître le degré de la complexité des graphèmes, les experts distinguent entre les graphèmes simples qui comportent une seule lettre (*a, f, p*) et les graphèmes complexes qui contiennent deux ou trois lettres (*ch, gn ou*). Cette variation peut poser des difficultés majeures durant la situation de production scripturale, non seulement pour les apprenants novices en début de formation scolaire mais aussi pour les adultes lettrés.

Dans plusieurs recherches se rapportant à la linguistique appliquée, Mousty et Leybaert (1999) ont montré dans une recherche longitudinale que ce genre de complexité peut avoir un grand impact sur la production orthographique des apprenants. Dans cette recherche, des élèves en niveau élémentaire ont été exposés à une liste de mots simples et d'autres complexes à travers une dictée, pour se renseigner sur leur capacité de gérer ce genre de phénomènes linguistiques.

Ils ont conclu que les graphèmes complexes en langue française posent plus de problèmes dans la rédaction que les graphèmes simples. Une autre étude menée par Kandel et Spinelli (2010), consacrée aux adultes lettrés, à travers laquelle ils ont demandé aux participants dans cette expérience de copier une série de phrases contenant des mots de graphèmes simples et d'autres présentant une grande complexité. L'analyse a révélé que même les adultes lettrés rencontrent des difficultés à reporter correctement les graphèmes complexes.

Les représentations des scripteurs relevant de l'ordre orthographique prennent la forme de codes localisés au niveau de la mémoire à long terme. Cela ne s'aligne pas avec la vision de Van Galen (1991), selon laquelle la représentation des mots n'est liée qu'à la disposition des lettres pendant l'acte d'écriture. En conséquence, la représentation orthographique ne tient pas seulement aux informations relatives à la structure syllabique des mots (Van Galen, 1991), et l'organisation morphologique mais aussi au caractère complexe des graphèmes.

La complexité orthographique est étroitement liée à l'expertise du sujet écrivant. Ainsi, la production orthographique de l'élève au début de sa formation scolaire en écrit est contrainte d'un côté par la complexité des graphèmes, et d'autre côté par l'usage du code écrit dans le contexte d'écriture.

L'entrée par l'orthographe dans l'apprentissage aide l'enseignant à gérer mieux les difficultés que rencontrent les élèves dans la maîtrise de la compétence orthographique et scripturale. Dans les cas alarmants, l'institution scolaire peut faire appel à un orthopédagogue pour établir un diagnostic et un éventuel traitement spécifique. L'orthopédagogue comme expert dans le domaine de l'éducation est chargé de suivre, d'évaluer le niveau d'apprentissage en lecture ou en écriture, et d'intervenir auprès des apprenants qui présentent des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Il formule aussi des recommandations pédagogiques pour adapter les contenus à enseigner avec le profil et les caractéristiques de l'élève pour favoriser une appropriation réussie (Tremblay, 2012).

Parfois, les effets considérables de la complexité orthographique pèsent sur la maîtrise du code écrit et la norme langagière. Précisons qu'il existe d'autres variables qui influent sur la complexité orthographique des jeunes scripteurs comme le voisinage, la durée d'apprentissage et l'implication de l'apprenant qui doivent être pris en compte, mais ces points ne rentrent pas dans le cadre de la présente recherche.

La complexité de l'orthographe française tient de son ambiguïté phonologique. Cela veut dire que les unités graphiques basiques excèdent celles des phonèmes, ce qui engendre un niveau élevé de représentations. En d'autres termes, le même phonème peut avoir plusieurs graphèmes. Cette singularité peut être expliquée par la structure spécifique qui a été influencée par les langues germaniques. Face à cette complexité qui se manifeste à travers les nombreuses distorsions, il y'a eu plusieurs tentatives pour simplifier ou réformer cette discipline. Le conseil supérieur de la langue française a proposé en 1990 des rectifications orthographiques pour traiter l'incohérence graphique dans cette langue et simplifier son apprentissage, mais le résultat n'était que superficiel.

La pédagogie de l'orthographe nécessite la multiplication des supports didactiques efficaces, comme les ateliers d'écriture, les affiches illustratives, et les manipulations métalinguistiques qui incluent: le déplacement, le remplacement. Résoudre les difficultés orthographiques passe inéluctablement par une pratique régulière de la production écrite renforcée par la lecture et la réécriture. En tout état de cause, l'apprentissage de l'orthographe est un long processus qui exige l'effort et la persévérance.

Les enseignants doivent prendre en considération cette complexité en adoptant des approches réflexives et pratiques basées sur des démarches Visuo graphiques. Ils doivent focaliser leurs attentions sur ce que les spécialistes appellent l'enseignement graphique de la langue.

La complexité orthographique de la langue française préoccupe tant les élèves que les enseignants. Les difficultés citées plus haut, ont un grand impact sur la qualité de la production écrite des élèves. De fait, les fautes récurrentes d'orthographe nuisent à l'image du scripteur. Cependant, l'apprenant peut surmonter cette complexité par un apprentissage dirigé et réflexif de l'orthographe doté de pratiques régulières.

L'incapacité de l'apprenant de faire face à la complexité linguistique incite l'enseignant à se poser des questions sur la nature de la difficulté elle-même. Elle lui permet de connaître les aspects de la langue qui posent problème à tel ou tel apprenant. La zone qui constitue une complexité linguistique (morphologie, syntaxe, etc.) offre la possibilité à l'enseignant de hiérarchiser certains phénomènes langagiers chez le groupe classe, et d'opérer un mode d'intervention didactique ciblé selon les cas (Hawkins, 2001).

L'implication de l'enseignant et les élèves comme acteurs principaux durant l'apprentissage dans la conception d'un mode de remédiation adaptable aux besoins des élèves se révèle d'une importance capitale. Cela se fait par l'implantation d'un dispositif d'accompagnement des élèves en difficultés. L'objectif est de suivre le taux d'avancement des élèves, afin de programmer des pratiques intensives ciblant les points lacuneux qui peuvent avoir un impact sur le rendement des élèves en écrit (Cunningham, 2006). Ce dispositif mis en place, à tendance à réduire l'écart de niveau entre les élèves de la même classe pour créer une harmonie entre les apprenants.

Certainement, il est possible de recourir à des outils didactiques d'aide à l'écriture scolaire comme les correcteurs orthographiques utilisés d'une manière raisonnée, ce qui permet à l'apprenant de rattraper ses fautes et de procéder à des corrections sans pour autant négliger le rôle de la dictée.

### **1.1.3. La complexité syntaxique**

La langue française est plus complexe que la langue anglaise ou même la langue espagnole. Les variations morphologiques à l'exemple du verbe « prendre » nous offrent une excellente illustration sur cette question. En langue anglaise les variations verbales ne sont pas les mêmes qu'en français. C'est-à-dire qu'il n'y a pas un grand écart entre l'oral et l'écrit. Aussi, en langue espagnole, les variations morphologiques verbales sont d'ordre phonique.

La complexité syntaxique est déterminée, d'une part par le nombre de composants dans un système linguistique, et d'autre part par les relations et les connexions entre l'ensemble de ces composants (Miestamo, 2009). Cette forme de complexité, selon des études appliquées comporte les éléments essentiels qui exercent une forte contrainte sur la communication écrite (Housen et Kuiken, 2012).

L'évaluation de la complexité a été mise en cause par de nombreuses études qui ont démontré que le degré de complexité ne dépend pas uniquement de la compétence linguistique de l'utilisateur de la langue mais aussi des contraintes cognitives et contextuelles (Skehan, 2009). Donc, la complexité est un phénomène multidimensionnel qui se manifeste à différents niveaux de l'acte d'apprentissage.

Les études empiriques liées au développement de l'apprentissage des langues tentent d'aborder la complexité de la langue en niveaux afin de comprendre le lien entre la complexité syntaxique et la maîtrise de la compétence linguistique. Le concept de complexité a fait l'objet de plusieurs études basées sur deux approches théoriques et pratiques différentes. La complexité syntaxique est souvent abordée dans une optique quantitative à visée pratique. Cette démarche scientifique prend en considération, d'un côté la complexité structurelle, et d'autre côté la diversité des formes syntaxiques (Pallotti, 2015). Conséquemment, le concept de complexité touche à plusieurs aspects hétérogènes, comme le degré d'ellipse dans les phrases, les limites de l'énergie cognitive, la variation syntaxique (Kirchmeyer, (2002).

D'une façon générale, les chercheurs classent les complexités en deux formes: la complexité absolue et la complexité relative (Dahl, 2009). La complexité absolue appelée aussi complexité structurelle apparaît face aux difficultés qui se manifestent à travers les composants essentiels de la langue et les liens qui joignent ces composants. Tandis que la complexité relative met la lumière sur la relation entre le locuteur et le contenu d'apprentissage par le coût cognitif (Ortega, 2012).

Dans le même contexte, Bulté (2013), déclare que parmi les domaines qui touchent à la difficulté de la langue, la complexité syntaxique est la plus étudiée. Des lors, l'étude de la

complexité nécessite l'adoption d'une unité de mesure pour estimer le développement de l'apprentissage pour gérer certaines contraintes. A ce propos, les chercheurs utilisent plusieurs modes pour mesurer la complexité syntaxique, à titre d'exemple la longueur de l'unité syntaxique, la variété des propositions dans un énoncé. Cela présuppose que plus une unité linguistique est longue, plus elle est jugée complexe. Dans certains cas l'enchaînement des propositions dans le syntagme nominale est source de complexité pour les locuteurs non natifs ( Biber et al, 2011).La diversité structurelle est un autre aspect de cette complexité qui comporte une gamme d'éléments lexicaux, morphologiques, syntaxiques et phonologiques.

Ce qui a été dit, offre au lecteur un aperçu sur les structures des textes qui posent problème aux débutants, surtout au cours des activités de production écrite. La complexité syntaxique se manifeste chez les locuteurs en cours d'apprentissage au niveau des formes verbales, les structures des phrases, la restructuration du syntagme nominal et les groupes prépositionnels.

L'analyse des productions écrites dans les recherches empiriques révèle certaines problématiques, par exemple le caractère fragmentaire des structures des phrases. L'usage des procédés linguistiques par les apprenants novices pour marquer la coordination constitue aussi une autre dimension de la complexité syntaxique qui se manifeste à travers le recours à des expressions et des phrases complexes (Bardovi-Harlig, 1992). D'autres types de difficultés exigent une intervention intégrée visant les différents niveaux syntaxiques pour toucher aux profondeurs des contraintes rencontrées par les élèves.

L'étude des phénomènes syntaxiques s'articule autour de l'appropriation des éléments syntaxiques par l'apprenant qui sera capable de les utiliser convenablement dans le contexte de l'écrit (Delefosse, 1998). Dans ce contexte la linguistique de l'acquisition possède quelques points en commun avec la psychologie culturelle fondée par Bruner (1991). En s'appuyant sur les travaux de recherche de Vygotsky, il précise que les activités culturelle et l'apprentissage des structures linguistique ne sont pas isolées du contexte social. Ainsi l'appropriation des connaissances langagières se renforce grâce au processus de transformation qui se prolonge durant l'apprentissage jusqu'à ce qu'il atteigne un niveau maximum, en fonction des relations que le locuteur tissent avec son environnement (Canut, 2004).

La syntaxe comme socle fondamentale d'apprentissage est un facteur déterminant dans le processus d'acquisition du langage dans ses dimensions structurelles et organisationnelles. Dans ce cadre, l'actualisation du langage favorise le cheminement de la pensée vers l'abstraction. Ainsi, le développement progressif du potentiel cognitif chez les apprenants est fortement lié aux opérations profondes. Les marques syntaxiques structurent les relations logiques de ce processus qui se fait moyennant la manipulation des éléments syntaxiques de l'énoncé par le biais du déplacement et les articulations entre les éléments composants l'activité mentale (Lentin, 1999)

L'acquisition des différentes structures syntaxiques, au début de l'apprentissage, s'inscrit dans une dimension interactionniste. Les approches cognitives de l'apprentissage de la syntaxe tiennent compte des contraintes relatives à la communication écrite qui se complexifie pour les débutants pendant la contextualisation de ces connaissances dans des situations de communication écrite (Bates et MacWhinney, 1989).

Après l'étude fondatrice de (Brown, 1973), plusieurs recherches se sont enchaînées, en mettant l'accent sur la phase de l'acquisition de la syntaxe. L'opération se fait progressivement par la formulation de quelques mots désordonnés, suivie des phrases mal agencées, et finalement, la conception des énoncés bien structurés. Ces recherches ont montré

que certains apprenants manifestent une énorme difficulté à rédiger les phrases complexes, et à saisir leurs fonctionnalités dans le texte. Plusieurs études transversales se focalisent sur l'analyse des structures syntaxiques complexes dans l'intention de comprendre la construction de la phrase passive et des subordonnées relatives (Kail, 2000)

Dans cette perspective, l'analyse approfondie a montré que les travaux écrits des apprenants sont marqués par un agencement des mots dans l'énoncé sans tenir compte des constructions syntaxiques pertinentes. Puis, graduellement, les structures de plus en plus complexes prennent le pas sur les formes simples. Par la suite, les apprenants utilisent d'une manière significative les subordonnées relatives, complétives et temporelles. Les constatations sur le vécu scolaire attestent que les apprenants rencontrent plus de difficultés dans l'usage des introducteurs de complexité pour marquer le rapport logique, comme le cas de la cause avec « parce que » qui est un élément introducteur de réponse à une question partielle.

Au demeurant, l'acquisition du langage et son usage dans le contexte communicationnel écrit est tributaire de l'appropriation profonde des structures syntaxiques qui déclenchent chez le scripteur les images mentales qui prennent la forme d'énoncés ordonnés. Plusieurs études axées sur le processus d'appropriation des structures syntaxiques des jeunes apprenants soulignent l'importance capitale de la maîtrise de ces constructions linguistiques dans la verbalisation et l'évolution de la qualité de l'écrit (Nicolas-Jeantoux, 1980)

Le processus d'acquisition des formes syntaxiques de base est un phénomène langagier toujours en évolution. Au début, l'apprenant utilise les constructions syntaxiques d'une manière désordonnée. Puis, la forme et la structure linguistique seront de plus en plus maîtrisées par le sujet écrivant s'il bénéficie d'un apprentissage adéquat. De fait, l'appropriation des constructions syntaxiques obéit à un dynamisme interactionnel qui prend en considération l'appropriation de la langue dans sa structure profonde d'une manière systématique.

La structure syntaxique peut être complète ou incomplète, tout dépend de la situation d'écriture. Elle est dite complète lorsqu'elle est produite dans un énoncé d'une manière ordonnée de sorte qu'elle véhicule un sens. Tandis que la structure syntaxique incomplète lorsque ses éléments constitutifs sont agencés sans aucun respect à l'organisation des unités linguistiques. Selon (Heurdier, 2007), la construction incomplète ne mobilise pas d'une façon pertinente les indicateurs de complexité.

#### **1.1.4. La complexité de la conjugaison**

Nous nous concentrons dans cette partie sur les difficultés de l'apprentissage de la conjugaison des verbes en langue française, ainsi que l'ensemble des contraintes qui affrontent, à plusieurs degrés différents les apprenants, et qui relèvent incontestablement de la classification traditionnelle des verbes sur la base de l'infinitif, ainsi que les multiples variations des verbes qui complexifient davantage sa maîtrise.

Les linguistes évoquent plusieurs facteurs qui contribuent à la complexification de la conjugaison des verbes français. Probablement, la conjugaison des verbes selon les différents modes et temps en langue française est l'une des plus complexes dans les systèmes linguistiques. Selon Catach, (2004), la conjugaison s'avère incontournable pour maîtriser la langue française, et en même temps, elle est considérée parmi les défis de taille à relever dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère.

Considérant cette situation, la réflexion pédagogique sur l'apprentissage de la conjugaison se focalise sur le repérage des facteurs constituant cette complexité, et travailler davantage pour atténuer ses effets sur la progression des apprenants en écrit. A titre d'exemple, la morphologie verbale en langue française est plus diversifiée que celle de la langue anglaise, puisque le présent, en tant que temps verbal, présente que deux formes en anglais comparé en français qui connaît quatre.

La complexité qui touche à la conjugaison des verbes en langue française est contraignante pour les débutants. A ce titre, l'élève se retrouve obligé d'acquérir tout un système qui englobe un ensemble de paradigmes et de règles d'usage. Et puis, mesurer le degré de diversité entre la forme écrite et la réalisation orale durant l'acte de conjuguer, exige une analyse profonde de la nature des difficultés que peut générer l'une ou l'autre, lors du processus d'apprentissage. Quoi qu'il en soit, la transition de l'oral à l'écrit, dans la conjugaison des verbes engendre un accroissement considérable de variations verbales.

Illustrons par deux verbes: l'un régulier le verbe « ôter », et l'autre irrégulier (auxiliaire), le verbe « être ». Conjugués tous les deux aux temps simples, ils donnent une multitude de formes écrites et orales. Dans pareil cas, l'apprenant, dès qu'il ouvre un manuel de conjugaison, il se voit face à 36 formes différentes ! D'autant plus que la conjugaison de ces deux verbes avec les temps composés donnent une infinité d'irrégularités que l'apprenant, même expérimenté ne peut les retenir (Le Goffic, 1997).

Pour mieux se rendre compte de la myriade de représentations orales et écrites d'un verbe conjugué avec les six personnes (singuliers et pluriels) qui se déclinent en une pléiade de temps qui n'obéissent pas aux mêmes règles. (Besse et Porquier, 1984). S'ajoutant à cela la grande disparité des verbes conjugués qui rendent la tâche plus difficile pour les apprenants novices pour s'adapter à ces changements arbitraires des formes.

Prenons en considération la complexité du système orthographique des verbes conjugués, il demeure peu probable que l'élève saisisse toutes les formes et les divers enchevêtrements qui caractérisent les verbes en langue française (Catach, 1995).

L'armada de modifications qui s'opèrent lors de la conjugaison des verbes de la langue française rend très délicate la compréhension des conventions orthographiques et la manière d'être extrapolées en oral. Dans cette visée, les jeunes apprenants en quête de clarification tentent de généraliser les règles qui régissent la conjugaison, sans faire attention à certaines particularités. A cette complexité, s'ajoute l'incapacité des apprenants peu expérimentés à faire une dissociation de formes entre les verbes conjugués aux deux modes indicatif et subjonctif (Besse, et Porquier, 1984).

Les singularités orthographiques sont présentes même dans la conjugaison des verbes réguliers, ce qui opacifie la compréhension du mécanisme de la conjugaison française. A titre d'exemple la présence de « d » dans la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif « il fond » « il défend », « il coud ». Dans ce cas, l'apprenant néophyte tend à justifier ce « d » comme une marque de l'infinitif ; « fondre, défendre, coudre ». Or, les verbes en « indre » contredisent ce raisonnement: « il craint », « il joint », « il peint » (Thimonnier, 1967).

L'apprenant qui a tendance à généraliser les régularités en s'appuyant sur des connaissances acquises liées à la formation des verbes réguliers ne peut inférer la conjugaison des verbes irréguliers. Bien entendu, les complexités d'appariement entre les codes écrit et oral complexifie davantage la conjugaison pour l'apprenant du FLE, et rend sa quête de compréhension du mode de fonctionnement du système orthographique plus difficile encore.

Il va sans dire que durant le processus d'apprentissage, les élèves déploient d'énormes efforts pour saisir les mécanismes et le fonctionnement de ce système. Devant ces situations, ils se trouvent face à d'immenses difficultés pour repérer les irrégularités de la conjugaison des verbes composés et surcomposés qui présentent beaucoup de particularités qui sont difficiles à saisir pour un apprenant novice dans un apprentissage à courte durée.

Dans le pire des cas, l'élève se retrouve confronté à conjuguer des verbes dont la forme orthographique est deux ou trois fois plus complexe que d'habitude. Il est fort probable que l'élève soucieux de comprendre les manœuvres et les irrégularités morphologiques dans la conjugaison sans réaliser un avancement notable, se sente à la longue, plus découragé devant l'étendue de la difficulté.

Au demeurant, d'une façon générale, la variété orthographique de la conjugaison des verbes en langue française entrave de plus en plus la progression des élèves dans leur apprentissage, ce qui se répercute sur la qualité de leurs productions écrites.

Ce que nous avons cité, jusqu'à présent en haut ne constitue pas le seul inconvénient dans la conjugaison française, il existe bien d'autres écueils. Les verbes en « er » relevant du 1<sup>e</sup> groupe ( exception faite au verbe aller) n'obéissent pas forcément à un modèle précis de conjugaison, et peuvent correspondre à plusieurs types. Nous nous contentons ici du verbe « envoyer ».

Le 2<sup>e</sup> groupe est considéré comme le groupe le plus harmonieux de la conjugaison française. Ainsi, les verbes appartenant à ce groupe se construisent sur la base orthographique suivante:( is, is, it, issons, issez, issent). Cependant, les verbes du 3<sup>e</sup> groupe ne respectent aucune logique, et par conséquent, il n'y a pas un modèle unique ou des conventions orthographiques généralisées pour les verbes de ce groupe (Carelli et al, 1995, 15)

En plus, malgré les apparences, le locuteur débutant ne peut prédire avec certitude l'affiliation d'un verbe à un tel groupe, si nous considérons que la forme de l'infinitif est un critère de classification des verbes. Particulièrement dans les cas des verbes en « ir » qui peuvent appartenir soit au 2<sup>e</sup>, soit au 3<sup>e</sup> groupe.( Kilani-Schoch et Dressler, 2005)

Devant les verbes appartenant aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> groupe et qui ont une terminaison en « ir », les apprenants non avertis, n'arrivent pas à faire la distinction. Dans ce cas de figure, ils peuvent se tromper de conjugaison. Apparemment, ce qui induit les apprenant non natifs en erreur - dans leurs quêtes d'appréhension des régularités des verbes de la langue française- c'est l'émission d'hypothèses invalides qui supposent que les verbes français sont repartis en trois groupes selon un mode de fonctionnement homogène, que l'infinitif est un indice suffisant pour déterminer l'appartenance aux groupes verbaux, et que chaque groupe comporte une configuration identique des formes verbales qui obéissent aux mêmes règles.

En définitive, il semble très difficile pour l'élève en début de formation scolaire d'avoir une vision claire qui lui permet de comprendre facilement les variations orthographiques de la conjugaison française.

Après avoir repéré certaines difficultés relevant de l'usage de la conjugaison des verbes français, posons la question suivante:

Existe-t-il, une alternative pour simplifier l'apprentissage de la conjugaison française?



Nous plaçons pour une didactique de la conjugaison qui consiste à regrouper les verbes selon le degré des difficultés ou les particularités orthographiques pour atténuer les contraintes de la conjugaison. En fait le regroupement des verbes par listes, en prenant en considération le niveau des apprenants se montre une piste plus pratique que la classification traditionnelle en trois groupes. Ainsi pour éviter les écueils orthographiques complexes qui compliquent le processus d'apprentissage des élèves, le recours à une méthode contextualisée qui s'adapte au contenu d'apprentissage selon les besoins réels du groupe-classe (Morin, 2007). Dans cette visée, il est préférable d'entamer l'apprentissage de la conjugaison par les temps simples selon un calendrier déterminé, en commençant par le présent de l'indicatif qui occupe une place centrale et prioritaire pour les débutants.

L'enseignant doit mettre en place les mécanismes qui facilitent la maîtrise des temps et qui prédisposent l'élève à apprendre les temps simples avant le passage progressif aux temps complexes. Une répartition du contenu enseigné selon une plage horaire suffisante, en prenant en considération les bases des paradigmes qui peuvent réduire considérablement la complexification de la conjugaison. Cependant ce mode opératoire reste largement ignoré dans la conception des programmes d'apprentissage de la langue française (Germain et Séguin, 1998).

De surcroît, vouloir enseigner aux apprenants l'art de conjuguer les verbes selon des méthodes simplifiées sans préalablement initier les élèves à l'usage des symboles phonétiques serait une proposition naïve. Certains enseignants expérimentés ne valident pas une telle démarche qui exige un effort supplémentaire des élèves.

Malgré ces réticences, l'apprentissage de la transcription phonétique s'avère un outil efficace pour minimiser la complexité de la conjugaison française. Dans cette perspective, l'enseignant peut procéder à l'intégration des activités ludiques pour habituer les élèves à transcrire les verbes par des procédés simples comme les mots croisés à visée phonétique qui servent de passerelles entre les formes orales et écrites des verbes. Au demeurant, l'apprentissage efficace d'une langue s'inscrit dans la durée.

En somme, il existe une forte articulation entre toutes les formes de contraintes à telle enseigne que focaliser l'attention sur une seule forme seulement en négligeant les autres, ne peut en aucun cas, nous renseigner tout à fait sur la myriade des difficultés qui génèrent le sentiment d'insécurité rédactionnelle chez les élèves. Ces multiples formes de contraintes s'enchevêtrent et laissent perplexe l'apprenant novice. Ainsi, les contraintes linguistiques donnent formes à des indices qui peuvent être l'objet d'un travail interprétatif par le praticien ou le chercheur.

## **1.2. Les contraintes cognitives et rédactionnelles**

Hormis les obstacles majeurs qui entravent les collégiens et les empêchent de réaliser une production écrite de qualité, nous avons jugé utile, dans ce chapitre, d'aborder les contraintes cognitives qui sont un autre aspect de complexité qui s'ajoute aux contraintes linguistiques. Les contraintes cognitives relèvent de la surcharge cognitive, la cohérence et la cohésion, l'usage des connecteurs logiques et la progression thématique.

### **1.2.1. La surcharge cognitive**

De nombreuses recherches théoriques en psychologie cognitive se sont penchées sur l'étude de la surcharge cognitive. Les experts, dans ce domaine, ont pris en compte l'effet de cette notion sur le rendement scolaire des apprenants et la qualité des écrits réalisés. Ils

formulent l'hypothèse d'une éventuelle réussite des scripteurs dans les activités rédactionnelles, en tenant compte de l'apport de la psychologie cognitive sur le domaine de la didactique de l'écrit. Selon eux, plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de la surcharge cognitive, telles que les activités intellectuelles intenses qui dépassent de loin la capacité mentale, le niveau, l'expérience et la compétence de l'apprenant, ainsi que la nature et le degré de difficulté de la tâche envisagée.

### **1.2.2. Définition de la surcharge cognitive**

Tout d'abord nous définissons la charge cognitive qui se réfère à la quantité l'énergie cognitive que l'apprenant investit quand il est confronté à une activité langagière ardue. Elle résulte de la complexité de la tâche à exécuter, des ressources et des connaissances disponibles, et de la forme de l'exercice demandée. La charge cognitive comme théorie a été élaborée par John Sweller (1988), qui s'est intéressé à la psychologie de l'éducation, en mettant en relation le processus de la résolution des problèmes et l'apprentissage.

La surcharge cognitive se définit comme l'état mental d'un individu s'engageant dans la réalisation d'une tâche extrêmement exigeante en ressources cognitives. En d'autres mots, c'est une activité mentale qui contraint les scripteurs à mobiliser des capacités intellectuelles énormes pour surmonter les obstacles face à une activité complexe qui nécessite d'être segmentée en sous-tâches.

La surcharge cognitive désigne aussi l'étroite relation entre la tâche complexe que l'apprenant est appelé à accomplir et sa capacité mentale limitée. C'est-à-dire une situation provoquée par de nombreuses opérations à effectuer en même temps, ce qui exige un temps long et d'énormes efforts à déployer par l'élève, en tenant compte des conditions de la réalisation de la tâche en question.

En fait, la psychologie cognitive a fait un grand pas en avant pour comprendre les mécanismes mentaux de l'être humain. Elle s'est appuyée davantage sur une idée fondatrice selon laquelle les individus possèdent une mémoire de travail à capacité limitée, qui contribue ultérieurement à l'émergence de certaines notions comme la charge et la surcharge cognitive.

Cette approche affirme que la convocation des connaissances, au moment opportun, par l'apprenant de la mémoire de travail demande une réactivation régulière de parties spécifiques du cerveau qui sont responsables du stockage des informations. Ce qui exige plus d'attention pour traiter le foisonnement d'information qui submerge la mémoire face aux multiples activités complexes.

Il existe trois facteurs principaux qui exercent une influence considérable sur la charge cognitive. Premièrement le degré d'expertise du sujet écrivant et ses habiletés à concrétiser les tâches demandées. Deuxièmement, le mode opératoire ou la manière d'aborder le travail. A titre d'exemple, à travers les activités ludiques, les enfants peuvent manipuler des figures géométriques quel que soit la forme, la taille et la couleur via plusieurs procédés pour confectionner des objets (maison, châteaux, etc.). Troisièmement, la gestion des ressources mentales durant la réalisation de l'activité d'écriture, y compris le stress, l'anxiété, la peur et les craintes de l'échec. Par exemple, l'individu sous l'effet du stress ou la pression est moins performant dans son travail comparé à un autre qui ne souffre pas de ces troubles.

### **1.2.3. Mémoire de travail et charge cognitive**

Dans le cadre de la psychologie cognitive, la mémoire de travail occupe une place de premier ordre, spécifiquement, la manière de traiter les informations. Elle joue un rôle

primordial dans la gestion et la conduite des activités qui exigent une énergie mentale importante. A cet effet, elle est assimilée à un processeur qui canalise et distribue les flux de la pensée. A l'opposé, la mémoire à long terme se caractérise par sa capacité illimitée comme réservoir qui sert à stocker les informations sans les traiter (Ait Djida, 2013).

Nombreux sont les travaux de recherche qui ont tenté de la modéliser et de déterminer ses fonctions. L'un des pionniers qui se sont penchés sur cette question est Miller (1958), ce chercheur avait très tôt mis en évidence la relation étroite entre la surcharge cognitive et la mémoire de travail. Des années, plusieurs chercheurs ont contribué grandement à affiner le modèle de Miller grâce à de nombreuses expériences qui avaient pour objectif de déterminer les facultés supérieures de l'homme, en testant des variables comme le temps et la réaction du sujet participant et l'exécution de multiples tâches simultanément. Ils ont conclu que la MDT assure une position centrale dans le processus mental de traitement et d'analyse des données. Elle est même au cœur de la production écrite.

La mémoire de travail est rattachée à la notion de ressources cognitives qui constituent l'énergie mentale exploitable par l'individu lors de l'accomplissement d'une tâche (Foulin, et Mouchon, 1998). Compte tenu de sa capacité réduite, la MDT est incapable de manipuler conjointement une variété d'informations. Ainsi, réussir une activité relève considérablement de la gestion rationnelle des ressources cognitives. Un tel succès dépend également de l'expertise et des caractéristiques mentales qui distinguent chaque personne.

#### **1.2.4. La mémoire de travail et le processus rédactionnel**

Les recherches de Kellogg (1996) se rapportant à l'écriture et s'appuyant sur le modèle de Baddeley (1986), ont contribué largement à faire avancer le savoir scientifique sur les mécanismes de la mémoire et ses conséquences sur le travail scriptural. Le modèle de Kellogg a éclairé trois éléments principaux: la formulation des idées, l'exécution la tâche et le processus de contrôle qui assure la supervision de l'opération. Chacun de ces composants comporte plusieurs processus de contrôle responsables de la régulation ou la modification du travail scriptural réalisé (Ericsson et Kintsch, 1995).

Selon Mc Cutchen (1996), la MDT joue un double rôle: le stockage et le traitement des informations qui proviennent de la mémoire à long terme. De sorte que, toutes les tâches complexes exigent une disponibilité permanente de cette faculté pour stocker et traiter les informations, en tenant compte de la nature de la tâche réalisée et les circonstances de son déroulement.

D'une manière plus pratique, devant une tâche complexe, le scripteur se trouve dans l'obligation de gérer raisonnablement ses ressources cognitives selon les exigences du travail à réaliser. Il doit également veiller à économiser l'énergie mentale pour réduire au maximum la charge cognitive, tout en maintenant un haut niveau de performances dans l'exécution de l'activité. Pour les novices, l'opération est loin d'être facile, surtout s'ils aspirent à réaliser un travail appréciable, et ne sachant comment gérer leurs ressources.

Selon Plancher et Barrouillet (2012), l'automatisme de l'activité rédactionnelle contribue énormément à alléger la surcharge cognitive et diminuer le coût cognitif durant le traitement de l'information. Dans ces conditions, la gestion adéquate des ressources disponibles est fondamentale face à l'activité rédactionnelle qui demande énormément d'attention et de concentration afin d'économiser le potentiel cognitif du scripteur.

La mémoire de travail facilite le stockage et l'opérationnalisation des informations en provenance de la mémoire à long terme (MLT). Durant la situation d'écriture, l'apprenant ne peut s'engager directement dans plusieurs tâches complexes. Connaissant la limite de ses ressources cognitives disponibles, il s'efforce de gérer à bon escient son potentiel, de sorte que le travail entrepris n'excède pas sa capacité mentale.

### **1.2.5. Les ressources cognitives disponibles en MTL**

Selon un groupe de chercheurs (Gathercole et Baddeley, 1990), lors de l'acte d'écrire, le processus de la formulation des idées serait le plus coûteux en matière de consommation de ressources cognitives. De même que la planification et l'interprétation des éléments notionnels exigent une énorme quantité d'énergie mentale à déployer. Devant cette situation problématique, le scripteur ne cesse de s'interroger sur la thématique traitée qui nécessite d'être en harmonie avec le contenu de la consigne, Les étapes successives de l'exécution de la tâche exigeant une cohérence entre ses différentes composantes.

Il peut se poser d'autres questions sur la manière de traduire les bribes d'idées en des phrases cohérentes, ou les mots qu'il choisit judicieusement pour compléter une phrase qui demeure ambiguë. En d'autres termes, travailler d'une manière efficace un texte n'est guère chose de facile, surtout si le scripteur se trouve face à « la page blanche », ne sachant ni comment commencer, ni de quelle façon finir !

Selon Cowan(1999), la graphie, par sa nature quasi automatique chez les scripteurs adultes, ne sollicite point une ressource énergétique importante. Cependant, pour les élèves de la maternelle déploient durant l'apprentissage beaucoup d'énergies pour acquérir les routines nécessaires dans cette habileté.

Le traitement de l'information au niveau de la MDT est un sujet qui suscite la curiosité des chercheurs. Ils se sont préoccupés par cette question en s'appuyant sur des dispositifs expérimentaux impliquant un groupe de scripteurs novices et experts. Après l'analyse des résultats, ils ont confirmé que plus la capacité de traitement des informations est développée chez les rédacteurs, plus ils dépensent moins d'énergie cognitive (McKeown et Mercer, 2012)

### **1.2.6. La gestion de la surcharge cognitive**

La gestion des ressources cognitives chez les rédacteurs experts est plus efficace. Ils parviennent au fur et à mesure durant l'opérationnalisation de l'activité, à élaborer des énoncés de moins en moins fragmentés. En commençant par écrire quelques phrases qui s'affinent progressivement pour créer l'harmonie et la cohérence dans tout le texte sans consommation excessive de temps ni d'énergie cognitive.

A l'opposé, le scripteur novice ou peu expérimenté peine à trouver les bonnes idées et les mots justes qui remplissent ce creux dans sa pensée. Il gribouille une suite de mots qu'il ne sache comment les transformer en phrases véhiculant un sens. Il lit et relit le peu de choses qu'il a écrit pour parvenir à une suite de phrases désordonnées. Cela illustre bien un point fondamental: la gestion adéquate des ressources cognitives exige, entre autres, l'habileté et un niveau d'expertise qui s'aguerrît au fil des expériences et des séances pratiques.

Le fait d'entamer plusieurs tâches à la fois par le scripteur freine les deux opérations de traitement et du contrôle assuré par la mémoire de travail et réduit considérablement ses ressources cognitives, en raison de la prédominance des informations qui encombrant la mémoire de travail. L'idéal est de répartir les ressources énergétiques d'une façon raisonnable pour couvrir les différentes phases du processus rédactionnel.

Constatations faites, plusieurs chercheurs ont tenté de mettre en place un dispositif expérimental pour comprendre les potentiels et les limites de cette faculté chez l'homme et ses implications sur le rendement communicationnel. Ce dispositif n'est pas encore opérationnel puisqu'il demeure au stade de l'expérimentation, cependant les premiers résultats attestent qu'une bonne gestion de la charge cognitive contribue immensément à améliorer la communication orale et écrite des élèves.

D'autres chercheurs qui ont mené jusqu'au bout leurs études, sur la mémoire de travail, soutiennent que la stratégie de planification exerce une contrainte sur les rédacteurs novices, provoquant une grande consommation des ressources cognitives, ce qui se répercute négativement sur tout le processus d'écriture.

Pour remédier à cette situation, ils proposent aux apprenants débutants d'entamer un travail préparatoire qui se subdivise en plusieurs jets. Cela est susceptible de les aider à décharger leurs idées et en même temps réduire la charge cognitive (Martin et Freedman, 2001).

### **1.2.7. L'augmentation de la capacité de la MDT**

Selon (McCutchen, 2011), les rédacteurs dotés d'une grande capacité à mémoriser les connaissances et les informations acquises ont tendance à produire des textes de qualité supérieure. Ce résultat appuie fortement le modèle de (Kellogg, 2004), sur la gestion des ressources cognitives qui affirme que plus la capacité mentale de la mémoire de travail est grande, plus le rédacteur sera en mesure de gérer efficacement le processus rédactionnel.

Notons que cette capacité est variable selon l'âge et l'expérience du sujet écrivant.

Bien que le rôle de la mémoire du travail soit primordial dans le processus scriptural, peu de travaux de recherches se focalisent sur les mécanismes qui contribuent à élargir et donner plus de potentiel à cette mémoire.

D'un autre côté, la surcharge cognitive peut être aussi à l'origine d'une consigne d'écriture mal formulée. En effet, face à une consigne ambiguë, l'élève se voit doubler d'efforts pour saisir son sens, ce qui lui coûte la consommation d'une énorme énergie cognitive. En d'autres mots, la consigne confuse contraint l'élève à mobiliser davantage ses facultés mentales provoquant ce que les psychologues de l'éducation appellent « la fatigue intellectuelle » ou l'épuisement du système nerveux suite à un effort mental intensif.

### **1.3. La cohérence et la cohésion**

Pour maintenir l'harmonie dans un texte, deux éléments essentiels s'imposent: la cohérence et la cohésion. La cohésion est un concept lié à l'aspect linguistique du texte, c'est-à-dire en considération les facteurs qui marquent la référence, l'usage adéquat des connecteurs logiques, la ponctuation, etc. Tandis que la cohérence est en rapport avec les représentations cognitives, l'usage des formes et des structures qui favorisent l'équilibre et l'harmonie dans la trame du texte, ainsi que la progression des idées.

La rédaction d'un texte implique la construction progressive d'une unité linguistique à visée communicative. Dans cette perspective, il est généralement admis que la réception appropriée par le récepteur du contenu transmis exige du rédacteur un effort considérable pour créer des effets de cohérence (Rondelli, 2008).

L'objectif de la cohérence et la cohésion c'est de véhiculer un message clair qui ne peut être objet à des diverses interprétations, et loin de toute ambiguïté. Ces chercheurs ont posé les fondements conceptuels et les bases théoriques sur lesquelles ces deux notions s'appuient. Par la suite, la cohésion textuelle a évolué d'une façon croissante attirant l'intérêt de plusieurs chercheurs qui ont travaillé sur la thématique de la compréhension à travers une variété de méthodes qui traitent à la fois de la lecture et de la réception.

D'autres spécialistes ont focalisé leurs attentions sur l'étude de l'harmonie textuelle et la construction de la cohérence et ses effets sur le lecteur. Il est important de signaler que la cohérence textuelle n'est pas une juxtaposition de phrases désordonnées sans régularité ni correspondance, Pour avoir un impact sur la qualité de l'écrit, la cohérence doit être vue comme un moyen qui vise l'unité de sens dans le contexte du discours (Charolles, 2005)

De toute manière, le texte cohérent respecte les règles qui se rapportent à l'ordre linguistique et pragmatique qui s'alignent avec la métalangue et l'équilibre textuelle (Charolles, 1995). Ainsi, le rédacteur doit veiller à développer la thématique tout en progressant, de telle sorte que les éléments introduits à travers la succession des énoncés et des paragraphes ne viennent pas contredire les aspects sémantiques et pragmatiques du texte rédigé.

### **1.3.1. La notion de cohérence**

Avant de mettre en lumière l'effet de la cohérence sur la qualité de la production écrite, nous préférons commencer par définir la cohérence et ses spécificités comparées à la notion de cohésion qui demeure très liée au concept précédent. Cependant, il existe plusieurs points de convergences et de divergences entre ces deux concepts. Malgré l'usage fréquent du terme « cohérence », ce n'est pas toujours facile de définir ou d'élucider les éléments qui le composent.

La cohérence est l'union d'une variété d'éléments composant un corps. Elle est aussi définie comme étant la force qui consolide l'union entre les différentes parties d'un objet, ce qui forme une structure fortement liée dans sa totalité (Sawyer, 2003).

Carter-Thomas (2000), affirme que la cohérence textuelle se réfère au jugement que porte le récepteur sur une unité communicative écrite dans une situation donnée. Dans ce cadre, la cohérence textuelle est fondamentalement liée à la production du sens ou à l'interprétation que donne le lecteur au texte écrit. Dans le même ordre d'idées, ( Rastier, 1987) déclare que la cohérence textuelle est tributaire de certaines conditions qui définissent le rapport du lecteur avec le sujet traité. Dans cette perspective, le récepteur peut aisément juger la cohérence d'un texte dont le thème lui est familier, par comparaison à un autre texte qui aborde une thématique nouvelle ou méconnue par le lecteur.

Ces précisions sur la cohérence sont d'une extrême utilité pour les enseignants dans le choix de thèmes qui possèdent un certain degré de familiarité avec ceux traités précédemment, et qui font l'objet de production écrite par les élèves dans le cadre de l'écriture scolaire.

### **1.3.2. Les critères de cohérence**

Pour Charolles(1995), le texte est considéré cohérent si les quatre règles de la répétition, la non-contradiction, la progression thématique et la relation entre ses différentes composantes sont réunies. Il ajoute que l'absence de ces éléments fondamentaux compromet

la cohésion textuelle. En fait, dans le cas où ces règles ne sont pas observées, le récepteur peut ne pas appréhender l'enchaînement progressif des idées traitées dans le fragment écrit.

Pour Pépin (2001), le texte cohérent est une suite de paragraphes dans lesquelles le lecteur peut percevoir sans difficultés l'unité textuelle, bien que ledit texte foisonne de multiples structures et d'idées. A l'opposé, le texte incohérent exige du lecteur un grand effort pour construire mentalement son architecture dont l'unité demeure segmentée.

En plus des quatre règles proposées par Charolles, citées en haut, Vandendorpe (1995), ajoute d'autres éléments qui favorisent la cohésion textuelle, à savoir: l'absence d'ellipse et la gestion appropriée du temps et de l'espace. Il estime que si ces éléments sont réunis, l'apprenant n'éprouve pas trop de difficultés à détecter les indices de la cohérence textuelle dans une dissertation.

Aussi, les travaux de recherches dans le cadre de la grammaire textuelle durant les années 80s ont montré clairement que la qualité du texte écrit dépend majoritairement de sa cohérence. Cette dernière relève de la capacité de l'apprenant à rédiger un texte dont les différents paragraphes se fusionnent pour créer une unité linguistique qui tient en compte les trois dimensions: macrostructure, microstructure et la situation d'écriture. La cohérence dans sa dimension macrostructurale se rapporte à l'organisation de l'ossature du texte d'une manière globale. Elle se caractérise par la capacité de l'élève à décomposer sa production écrite en paragraphes distincts, selon une structure ordonnée qui ne complique pas la compréhension aux lecteurs.

Selon Carrell (1982), la cohérence textuelle met en lien les idées développées et la situation de communication dans laquelle le texte se produit. Plus précisément, cela dépend de la capacité du sujet écrivant à tenir en compte les différents paramètres de la situation d'écriture qui englobent: le destinataire, l'intention de communication, le thème traité et la réaction recherchée de la part du lecteur.

### **1.3.3. La relation entre la cohérence et la cohésion**

Le concept de cohérence est généralement associé à celui de la cohésion (Gagnon, 2003),

Plusieurs études ont tenté de mettre en évidence le lien entre la cohérence et la cohésion. Ces études révèlent que la cohérence est l'implication d'un phénomène cognitif lié au destinataire. Ceci dit, un texte est jugé cohérent signifie que le récepteur est capable de reconstruire mentalement le modèle de texte et saisir son contenu. Par contre la cohésion se manifeste à travers les aspects linguistiques qui constituent la structure textuelle. En d'autres mots, la cohésion textuelle est la manifestation en surface du concept de cohérence, ou les instruments linguistiques misent en avant par le scripteur pour faire apparaître l'harmonie dans la production écrite (Favart et Olive, 2005).

Salles (2006) se demande dans quelle mesure la cohésion peut être approchée comme critère qui assure la cohérence textuelle, et le rapport qui relie les deux notions. Il est évident que la cohésion apparaît dans le texte à travers plusieurs éléments linguistiques, alors que la cohérence peut être appréhendée par le destinataire, notamment via la structuration et l'organisation du contenu textuelle (Morin, 2005). Elle se manifeste aussi moyennant l'enchaînement logique des idées (Lundquist, 1993). Au demeurant, la cohérence constitue un facteur déterminant pour produire un texte de haute qualité (Hinkel, 2001).

L'usage des règles de cohérence prend appui sur les outils linguistiques disponibles au niveau du rédacteur. A signaler aussi que souvent les rédacteurs novices ne possèdent pas ces

outils nécessaires qui leur permettent d'obtenir l'harmonie et la cohérence recherchée dans leurs travaux écrits.

Les études portant sur le lien entre la cohérence et la cohésion se réfèrent souvent aux travaux de Halliday et Hasan (1976), qui ont tracé les limites entre un texte cohérent et structuré et un autre qui ne remplit pas ces critères. Pour ce faire, ils ont mis l'accent sur les outils linguistiques qui favorisent la cohérence comme la substitution, l'usage correct des connecteurs, l'ellipse et la valorisation des signes de ponctuation.

#### **1.3.4. L'intérêt didactique de la cohérence textuelle**

Les didacticiens de l'écrit affichent un intérêt particulier à la cohérence, affirmant que la production textuelle, spécialement dans le cas des textes argumentatifs qui constituent une suite logique d'idées et d'arguments solides pour convaincre le lecteur. Le scripteur adroit doit beaucoup aux mécanismes de cohérence qui assurent l'équilibre et l'harmonie dans son texte. Pour aboutir à cet objectif, il est exigé du rédacteur novice ou non confirmé de maîtriser et de manier les outils linguistiques qui favorisent la cohérence textuelle.

Dans le cas du texte argumentatif, à l'opposé d'autres types de textes, la maîtrise des différents aspects de la cohérence s'avère une nécessité, puisque dans ce cas de figure, il ne s'agit pas uniquement de transmettre les idées aux lecteurs, mais aussi et surtout de les convaincre de la justesse de la thèse défendue.

La majorité des chercheurs reconnaissent que l'activité scripturale se distingue par son caractère complexe. Nous avons répété maintes fois cette certitude dans plusieurs axes de cette étude: l'écriture comparée à d'autres activités langagières est une tâche ardue et difficile à gérer, car elle fait appel à une variété de techniques et de compétences y compris le savoir-faire qui assure la cohérence dans le texte.

Enseigner aux élèves les mécanismes qui renforcent l'harmonie dans le travail scriptural est extrêmement coûteux en préparation, temps et efforts (Combettes et Tomassone, 1988)

La complexité de l'acte d'écriture est bien réelle. Tenant compte de cette spécificité, le texte rédigé doit être envisagé comme une unité homogène dont les différents éléments qui composent l'essence même du texte n'ont de sens que s'ils contribuent à construire cette unité. Alors, toute cette composante se fusionne pour former un substrat harmonieux.

A ce titre, Gagnon (2009), estime que l'efficacité d'un travail rédactionnel nécessite la présence d'une composante linguistique qui crée les effets de cohérence chez les lecteurs. Il ajoute que la valeur du texte ne peut être imaginée sans ce concept fondamental de cohérence qu'il l'assimile au recto d'une feuille de papier qui ne peut être envisagé sans son verso.

Plusieurs études soutiennent que l'enseignement de l'écrit devrait être approché sous le prisme de la cohérence, affirmant que c'est un facteur déterminant de la textualité. A ce titre, ces études établissent un lien solide entre la qualité de la tâche rédactionnelle et la cohérence dans ses aspects microstructures et macrostructures. A cet égard, ces chercheurs, après avoir observé, constaté, recensé et analysé les défauts d'harmonie liés à la structure textuelle dans les copies d'élèves, ils ont mis en place une stratégie correctionnelle qui consiste à améliorer leurs compétences rédactionnelles en intégrant dans le cursus des séquences basées essentiellement sur deux éléments indissociables, à savoir: l'initiation aux typologies des textes et le travail intensif.



Le texte cohérent se caractérise par la continuité des idées véhiculées à travers les phrases, et l'usage des outils linguistiques qui assurent la jonction et la synergie entre les énoncés et le système référentiel pour apporter plus de clarté et de visibilité au texte.

Selon Rondelli (2008), cette fonction est constatée par la reprise des éléments référentiels qui assurent la continuité de l'information et l'équilibre du texte, tout au long du processus rédactionnel.

Moirand (1990), explique que l'harmonie textuelle exige le strict respect de deux systèmes de références. Premièrement une référence externe qui englobe tous les aspects et les connaissances que possède le sujet écrivant sur le thème traité. Deuxièmement, une référence interne qui se rapporte à la continuité textuelle se manifestant à travers la reprise par le rédacteur de certains éléments qui sont déjà précédemment abordés.

### **1.3.5. La cohérence et la pertinence des idées.**

Sperber et Wilson ont proposé une nouvelle vision aux problèmes liés à la cohérence. Les chercheurs de renom comme (Blass, 1990, et Blakemore, 1988) ont soutenu cette proposition, et en même temps ils ont sévèrement critiqué la notion de cohérence vue sous l'angle de l'analyse du discours.

Selon Sperber et Wilson (1989), déduisent que tout énoncé ou texte est régi par un nommé: « la pertinence optimale ». Ils précisent que ce dernier incite le rédacteur novice émet des hypothèses qui consistent à identifier les origines des failles, des lacunes et des incohérences dans son texte, tout en œuvrant pour atteindre l'harmonie textuelle qui se manifeste à travers les textes des rédacteurs experts.

La cohérence et la pertinence optimale se reflètent moyennant divers effets contextuels et d'éléments référentiels qui permettent au destinataire d'interpréter et d'apprécier à sa juste valeur le texte produit. Le principe de pertinence optimale se veut une notion globale qui favorise l'analyse du discours écrit. Il implique un cadre interprétatif qui s'applique à toutes les formes de communications. De même, il s'attache à analyser les phénomènes linguistiques dans leur rapport avec les notions de clarté et de lisibilité.

La cohérence discursive est une technique langagière qui s'apparente aux textes savamment travaillés et non à ces unités linguistiques segmentées qui demeurent isolées les unes des autres. Les deux chercheurs précédemment mentionnés définissent la pertinence comme étant l'équilibre entre les outils linguistiques mis en avant et l'homogénéité et la coordination des idées transmises qui produisent un effet interprétatif harmonieux chez le lecteur récepteur.

Cette conception occupe *à priori* une position centrale dans l'interprétation des problèmes d'incohérence constatés dans les travaux écrits des apprenants peu expérimentés.

Certes, le processus mis en relief pour arriver à la performance visée n'est guère aisée, vue la difficulté et l'extrême complexité de cette opération qui exige du rédacteur un travail laborieux et des capacités cognitives assez développées.

Sans doute, constatons-nous que la rédaction d'un texte bien structuré, et dont les éléments constitutifs sont étroitement liés les uns aux autres, ne se fait pas par simple intuition, mais demande une implication personnelle à la hauteur du défi qui exige du rédacteur la persévérance et le savoir-faire, et de travailler et retravailler le fond et la forme

des textes pour réussir progressivement à atteindre l'équilibre et l'harmonie dans le produit final.

Ecrire harmonieusement n'est pas procéder à l'agencement disparate des phrases, c'est plutôt le recours aux instruments linguistiques adéquats pour créer cette fusion et équilibre souhaités. Donc l'attention du rédacteur ne doit pas être portée essentiellement sur l'aspect phrastique sans pouvoir tisser les liens solides entre les structures du texte.

#### **1.4. La cohésion**

Afin d'assurer la cohésion textuelle, il est nécessaire que la succession des phrases forme un tout cohérent et compréhensible. Autrement dit, le texte dans son ensemble devra se concentrer sur le même thème que le scripteur développera au fil des paragraphes. Ainsi le rédacteur utilise à bon escient certains mots qui servent à reprendre les éléments mentionnés auparavant pour garder l'unité du texte. De même les différentes parties du texte ne doivent pas être en contradiction, tout en veillant à maintenir la constance du point de vue défendue.

##### **1.4.1. Notion de cohésion**

La cohésion est une technique textuelle fondamentale qui met en évidence les relations qu'entretiennent les constituants de surface dans un texte. Cette composante tient en compte plusieurs facteurs tels que: la référence, la répétition, la paraphrase, le parallélisme, les conjonctions et l'ellipse. Alors que la cohérence permet au lecteur de saisir et comprendre le sens véhiculé. Elle se manifeste à travers la relation étroite entre les idées qui contribuent à tisser la trame du texte ( Berrendonner, 1983).

Halliday et Hasan (1976) estiment que la cohésion est une phase inévitable pour aboutir à la rédaction d'un texte cohérent. Selon eux, la cohésion est une notion sémantique qui a trait aux liens de sens qui demeurent ancrés au sein du texte, mettant en relief une relation d'interdépendance entre les éléments constitutifs du texte. Halliday et Hasan distinguent entre la cohésion grammaticale qui a un rapport avec les aspects syntaxiques, et la cohésion lexicale qui porte sur le choix exacte des mots et expressions par le scripteur pour transmettre le sens recherché aux lectures.

Par conséquent, pour atteindre la cohésion textuelle, il demeure primordial d'assurer la continuité thématique, la progression des idées, et l'usage adéquat des unités de reprises qui maintiennent la consistance du texte rédigé. Ils insistent sur la relation transphrastique qui est responsable de l'enchaînement des idées et qui s'appuient sur les conjonctions de coordination, les ellipses, la référence et les substitutions.

La cohésion renforce la cohérence textuelle qui exige la présence dans le discours écrit de certaines marques linguistiques spécifiques à l'exemple des pronoms, le recours aux substituts qui assurent la reprise et consolident l'unité textuelle (Reboul, et Moeschler, 1998, 51).

Damar (2014) propose l'adoption d'une approche intégrée qui allie l'ensemble des notions de cohérence et de cohésion pour apprécier la qualité d'un texte à sa juste valeur. Cette perspective repose sur l'établissement de l'équilibre entre la structure linguistique et la structure thématique. En d'autres termes, elle insiste sur l'articulation de la cohésion et de la cohérence dans une vision complémentaire.

Cette approche globale de la phrase comme unité maximale du texte n'est pas conçue seulement comme une structure syntaxique, mais elle est assimilée surtout comme une structure sémantique qui a un rapport avec l'information véhiculée à travers les énoncés du

texte. Il s'agit dans cette perspective d'analyser et d'apprécier la distribution des thèmes et l'organisation des rhèmes en maintenant le lien entre ces différentes composantes. Ainsi vue, la structuration thématique favorise le rapprochement entre le traitement informationnel et l'interprétation textuelle que confèrent les lecteurs à l'écrit.

#### **1.4.2. Les fondements de la cohésion textuelle**

Charolles (2005), propose au scripteur de suivre tout un processus pour réussir la cohésion textuelle. Tout d'abord, l'usage adéquat des connecteurs qui assurent la relation fonctionnelle entre les différentes unités linguistiques. En plus de l'emploi des expressions introductrices qui s'adaptent avec la nature du discours. A cela s'ajoute l'intégration du cadre temporel, en prenant en compte le contexte spatio-temporel et les aspects pragmatiques. La cohésion valorise l'utilisation des ressources linguistiques qui sont à la disposition du scripteur. Ainsi, la rédaction d'un texte clair est bien structurée nécessite le maniement approprié des moyens linguistiques qui assurent la flexibilité rédactionnelle. A ce titre, l'usage efficace des mots de liaisons adaptés pour marquer la coordination des énoncés se révèle très bénéfique.

Après ce bref survol des procédés qui assurent la cohérence et la cohésion dans les textes, nous déduisons que la production écrite dont les composantes sont structurées et cohérentes, exige la maîtrise de toute une gamme d'éléments linguistiques concordantes pour organiser le texte en énoncés et paragraphes fluides et respectueux de l'ordre et de la logique.

#### **1.5. Les connecteurs**

Au sens large les connecteurs sont des mots qui maintiennent la liaison au sein d'une phrase, un énoncé ou tout un texte. Ils sont donc indispensables pour articuler les idées, construire l'argumentation et nuancer les propos. L'usage convenable des connecteurs facilite la fluidité et l'organisation textuelle. Au sens restreint les connecteurs assurent le lien dans les phrases complexes moyennant les conjonctions de coordination et les conjonctions de subordination.

##### **1.5.1. Définition des connecteurs**

On entend par connecteurs les mots ou les groupes de mots qui établissent la cohésion textuelle. En d'autres termes, ils permettent au lecteur de suivre successivement et logiquement la suite d'idées ou la série des événements. En plus, ils peuvent annoncer un nouveau passage, résumer ou conclure un énoncé. De même, les connecteurs indiquent le changement de temps, de lieu ou de circonstances dans une unité linguistique.

Les connecteurs contribuent à relier une unité phrastique à une autre ou un paragraphe à un autre, et identifient la nature de la relation sémantique et logique que les parties du texte entretiennent (Moirand, 1990, p 45).

Selon Carter-Thomas (2000), les connecteurs sont des instruments linguistiques dotés d'une fonction centrale qui favorise l'enchaînement des idées et la progression de l'information. Au demeurant, ils remplissent une fonction essentielle pour marquer la connexité entre les multiples unités linguistiques pour leur donner un sens.

## **1.5.2. Types de connecteurs**

Les connecteurs se répartissent en plusieurs catégories: les connecteurs temporels, spatiaux et argumentatifs.

### **1.5.2.1. Les connecteurs temporels**

Les connecteurs de type temporel établissent un rapport chronologique liant une suite d'événements dans un récit. L'emploi des connecteurs temporels vise à marquer l'ordre chronologique ou temporel dans lequel se déroulent les actions. A titre d'exemple: la veille, hier, autrefois, etc. Ils peuvent délimiter la succession de faits comme: d'abord, ensuite, enfin, etc. En outre, les connecteurs temporels précisent deux situations qui se déroulent simultanément comme: pendant ce temps, ce même jour, etc. Généralement les connecteurs temporels sont utilisés fréquemment dans le discours narratif.

### **1.5.2.2. Les connecteurs spatiaux**

Les connecteurs spatiaux servent à décrire les lieux. Ils permettent de localiser les faits et les événements dans le texte, nous citons comme exemple: au fond de, au milieu de, près de, etc.

### **1.5.2.2. Les connecteurs argumentatifs**

Les connecteurs argumentatifs permettent d'organiser et d'ordonner le texte argumentatif de sorte à mettre en relief son sens, sa logique et sa progression. Le texte argumentatif n'a de sens que s'il est outillé de connecteurs logiques. Le rédacteur fait usage des connecteurs logiques pour soit, classer les arguments qui étayent son point de vue, soit faire valoir l'enchaînement de la thèse, l'antithèse et la synthèse. par exemple: car, mais, d'une part, d'autre part etc.

Le choix d'un type précis de connecteurs parmi tant d'autres qui se distinguent grammaticalement dépend notamment du lien syntaxique entre les phrases et les énoncés. Cette alternative peut être guidée parfois par ce que les linguistes nomment: « l'économie syntaxique », c'est-à-dire le recours à une structure simple ou un minimum d'unités linguistiques pour exprimer un rapport logique qui marque l'argumentation (Rastier, 2001)

Lundquist (1983), a proposé une liste contenant une variété de connecteurs qui semble la plus complète comparée à d'autres. Cette liste inclut des connecteurs additifs, énumératifs, transitifs, illustratifs, comparatifs et temporels. Dans ce sens, l'argumentation peut être marquée dans les textes par les connecteurs logiques, les conjonctions de coordinations ou les adverbes qui assurent la liaison (Grégoire, 1997). Adam (1990), a fait la distinction entre les connecteurs logiques qui renforcent et étayent les arguments comme: en raison de, bien que, même si, etc., et les connecteurs énumératifs comme d'abord, ensuite, et puis, etc.

### **1.5.2.3. Le rôle des connecteurs dans le texte**

Rappelons-le, les connecteurs sont des moyens linguistiques qui concourent à la construction de la cohérence dans le texte. Ainsi, durant la rédaction d'un texte argumentatif, la transition d'une idée à une autre requiert l'emploi du connecteur approprié. Tout compte fait, l'usage conforme des connecteurs assure la lisibilité du texte rédigé et évite ainsi les multiples interprétations qui peuvent conduire à l'ambiguïté, voire à l'altération du sens du texte.

Il a été constaté que l'utilisation des connecteurs par les collégiens pose problème. En effet, ils négligent, ou emploient d'une façon adéquate ces outils linguistiques. Souvent, les travaux des élèves font apparaître une discontinuité dans les idées ou tout simplement des ruptures thématiques. Certains parmi eux procèdent à la juxtaposition hasardeuse d'unités linguistiques sans recourir à des connecteurs ou à des marqueurs de cohésion qui assurent la reprise ou la connexion. En outre, les textes scolaires témoignent d'une absence d'éléments de références ou de coordination.

Pour aider les élèves à mieux employer les connecteurs dans leurs textes, l'enseignant doit tout d'abord, identifier et définir les différents types de connecteurs, et puis initier progressivement ses élèves à l'emploi correct de ces connecteurs pour assurer la cohérence textuelle. Les activités qui servent de support à l'apprentissage sont également très bénéfiques dans ce cas de figure. En supplément, il est souhaitable que l'enseignant durant les séances pratiques, d'inviter ses élèves à identifier dans des textes modèles les éléments de la reprise et le schéma de la progression pour déduire par eux même le fonctionnement des connecteurs.

En plus, il est primordial que l'enseignant procède à l'intensification des activités de lecture et d'écriture des textes argumentatifs, en mettant l'accent sur le rôle des connecteurs logiques dans la structuration de ces types de textes. Il ne faut pas perdre de vue que la lecture et l'écriture sont des activités intimement liées et qui peuvent aider énormément les élèves dans l'atteinte de ces objectifs.

## **1.6. La progression thématique**

Vue la place qu'elle occupe dans l'organisation et la structuration des informations et l'enchaînement des idées au sein du texte, la progression thématique est considérée comme un facteur déterminant dans la consolidation de la cohérence textuelle.

### **1.6.1. Définition de la progression thématique**

La progression thématique constitue un élément essentiel dans le processus d'harmonisation textuelle. Elle a un impact significatif sur la structuration globale du texte et la qualité du travail rédactionnel. Selon Carter-Thomas (2000), la progression thématique est un système organisationnel qui régit les thèmes dans le texte ainsi que les relations d'ordre et de coordination qu'ils entretiennent ensemble, grâce aux éléments de la reprise de l'information. Pour appréhender la cohérence textuelle, il est suggéré l'adoption d'une stratégie thématique comme approche analytique qui prend en compte les facteurs qui marquent la dimension thématique. Pour Daneš (1974), la progression thématique signifie le réseau de relations thématiques qui se manifeste à travers les différentes parties du texte.

A partir de ces deux définitions, nous pouvons déduire que la progression thématique est l'ensemble des relations intrinsèques qui contribuent à imposer l'harmonie et l'ordre au sein du texte, selon le thème abordé et le contexte de communication.

### **1.6.2. Notions de thème et de rhème**

Le thème désigne l'information que le rédacteur veut véhiculer au lecteur à travers un message écrit. Tandis que le rhème est la nouvelle information qui apporte plus de détails et d'enrichissement à l'information précédemment transmise (Bange, 1981).

La construction de la structure thématique dépend majoritairement des relations entre les concepts de « thème » et « rhème ». La complémentarité entre ces deux concepts constitue la

dynamique textuelle dans le sens où la relation thématique favorise la cohésion grâce aux nouveaux éléments apportés via les rhèmes qui permettent la progression de l'information.

Certains linguistes adoptent une approche fonctionnelle de la phrase, selon laquelle cette unité linguistique peut être appréhendée en trois dimensions complémentaires: la dimension grammaticale, la dimension sémantique et enfin la dimension informationnelle. Cette dernière se focalise sur la distribution de l'information à travers tout le texte. Dans cette perspective, la phrase se compose d'éléments thématiques et sémantiques (Combettes, 1986).

Le couple thème et rhème constituent des éléments fondamentaux de la phrase. Le thème est l'information basique que le rédacteur place à la première position de l'énoncé. Par contre le rhème est l'extension de cette information ou l'apport nouveau qui apporte des détails sur ce qui a été avancé (Vigner, 2001). Donc les liens sémantiques que préservent les différentes parties du texte quant à l'information mise en avant et la reprise de la même information par divers procédés et marqueurs qui constituent ensemble l'évolution thématique.

Gagnon (2008), affirme que l'organisation thématique repose essentiellement sur une architecture sémantique et un système hiérarchique, de sorte que chaque nouvelle information s'accroche solidement à l'information précédente pour former un tout cohérent facilitant la clarté et la fluidité du message véhiculé. Dans cette visée, le thème constitue la case de départ de l'information développée à travers l'énoncé. Cependant le rhème forme le support de l'information transmise ou ce que le scripteur dit sur le thème. Et c'est dans le cadre de ces deux aspects sémantique et informationnelle que le texte rédigé prend (Combettes, 1992, p. 91).

En définitive, l'union solide qui lie le thème et le rhème assure la cohérence sémantique et l'harmonie textuelle.

### **1.6.3. Types de progression thématique**

Les experts en la matière font la distinction entre trois types de progressions. Chaque type à ses propres caractéristiques et spécificités, à savoir: la progression à thème constant, la progression linéaire, et enfin la progression à thème dérivé.

#### **1.6.3.1. La progression à thème constant**

La progression à thème constant comme son nom l'indique, se caractérise par un thème stable auquel se greffe successivement plusieurs rhèmes, de manière que le thème initial demeure le même et reste conservé. Le thème du départ est repris par d'autres phrases qui s'appuient tout au long du texte, c'est-à-dire que le texte traite le même thème avec une variété de rhèmes.

Dans la progression thématique à thème constant, le scripteur peut recourir à des éléments de reprises tels que: les substituts lexicaux ou grammaticaux qui marquent la continuité d'un passage à l'autre, ou d'une phrase à une autre.

#### **1.6.3.2. La progression linéaire**

Le thème dans la progression linéaire qui représente le deuxième type de progression suit une trajectoire linéaire ou une forme schématique précise. En d'autres termes, ce type de progression suit un rythme ordonné dans lequel le rhème du premier énoncé devient le thème de l'énoncé ou de la phrase suivante. Cette structure thématique se prolonge le long du texte.

### **1.6.3.3. La progression à thème dérivé**

La progression à thème dérivé est fréquemment présente dans les textes qui relèvent de l'argumentation, l'explication et l'information. Dans cette progression, le thème principal ou « l'hyper thème » se subdivise en d'autres sous-thèmes ou thèmes dérivés, de sorte que tous les thèmes traités dans le texte ont pour source le « l'hyper thème ».

### **1.6.4. Les règles de la progression**

La progression thématique est soumise à des règles très déterminées. Le développement des idées et de l'information via les éléments assurant la reprise et la connexion favorisent la continuité thématique (Moirand, 1990, p 51). Dans ce contexte, le texte suit une certaine structure qui conserve son unité sémantique qui favorise une alternance entre les éléments qui apportent de nouvelles informations et les autres éléments qui renforcent ou enrichissent l'information traitée précédemment (JACQUES, 2002).

La répétition ou la reprise de l'information initiale par les procédés qui maintiennent ce rapport « thème - rhème » qui se réalise à travers les substituts permet l'évolution thématique des textes, en tenant compte de l'apport sémantique assuré des rhèmes.

Nombreux sont les spécialistes de la didactique de l'écrit qui déclarent que cette continuité entre l'aspect thématique et le rhème constitue l'essence même de toute compétence rédactionnelle qui met en avant l'unité sémantique et l'harmonie globale du texte.

## **1.7. La théorie des contraintes**

Notre conception de la théorie des contraintes, dans les champs de la didactique de l'écrit, se résume ainsi: les multiples contraintes linguistiques, cognitifs et rédactionnels freinent la progression des apprenants dans le domaine scripturale, et portent largement atteinte à la qualité de leurs écrits, et conduit à la longue à l'insécurité rédactionnelle. Et en se basant sur le principe scientifique: les mêmes causes produisent les mêmes effets, lesdites contraintes continuent à produire l'impact négatif sur le rendement écrit des apprenants, sauf si les deux parties du contrat didactique changent la donne, par le recours à des moyens pédagogiques qui aident l'apprenant à surmonter ces difficultés.

En écartant les barrières linguistiques et cognitives qui lui font obstacle. Et cela pour permettre aux élèves d'accéder progressivement à l'expertise rédactionnelle. La perspective que nous envisageons est simple: dépasser ces obstacles moyennant un travail didactique approfondi exercé par l'enseignant à savoir: l'identification des besoins spécifiques de l'apprenant et l'origine des contraintes, le recensement des difficultés et la mise en place d'une stratégie correctionnelle adaptée à chaque cas. Et d'autre part, l'implication personnelle de l'élève dans son processus d'apprentissage. La théorie des contraintes jette les bases nécessaires d'un enseignement qui permettrait aux apprenants d'enregistrer une amélioration remarquable dans l'activité rédactionnelle.

## **Conclusion**

A la lumière de ce qui a été évoqué dans les pages précédentes, nous déduisons que la complexité de la production écrite est générée par des contraintes multidimensionnelles d'ordre linguistique, cognitif et rédactionnel qui sont à l'origine de l'insécurité rédactionnelle qui constitue un obstacle majeur qui empêche les élèves de réaliser une écriture de qualité.

Face à ces multiples contraintes, il est nécessaire que l'enseignant œuvre inlassablement pour remédier à cette situation alarmante en accompagnant ses élèves, et en adoptant des formes d'étayage adaptées, afin d'aider les collégiens à surmonter ces difficultés. Il peut également procéder à l'intégration de certaines approches en classe pour pallier les lacunes des apprenants.

Somme toute, connaître les origines des contraintes est un pas en avant pour adapter les interventions pédagogiques nécessaires selon le besoin spécifique des élèves en difficultés.



## CHAPITRE 02

### LA MODÉLISATION DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL

#### Introduction

Les études contemporaines qui ont mis en lumière la structure et les mécanismes de la production écrite doivent beaucoup à la psychologie cognitive. Dans ce cadre, de nombreux chercheurs ont tenté de comprendre la structure du processus rédactionnel. Dans ce sens, les multiples modèles théoriques de la production écrite ont vu le jour dans le but d'élucider les différentes opérations qui gouvernent l'activité scripturale comme phénomène langagier.

Barré-De Miniac et Reuter (2006), affirment que l'observation et l'interprétation adéquates du comportement du sujet écrivant lors de l'activité d'écriture permettent de collecter des données précieuses qui aident énormément les chercheurs à lever le voile sur le processus rédactionnel et les caractéristiques et spécificités de cette activité.

Nous aborderons dans ce chapitre les principaux modèles de production écrite qui ont révolutionné la didactique de l'écrit et ont jeté les bases et les fondements de l'activité scripturale. Nous commencerons par le modèle princeps de Hayes et Flower (1980), qui sera suivi par les modèles suivants: le modèle de Bereiter et Scardamalia ; le modèle de Deschênes ; le modèle de Hayes ; le modèle Butterfield, Hacker et Albertson ; le modèle de Baddeley ; le modèle de Kellogg et enfin le modèle de Sophie Moirand.

#### 2.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Les deux chercheurs Hayes et Flower ont mis en avant un modèle de production écrite focalisant sur les processus mentaux. A vrai dire, l'approche proposée se base sur verbalisation qui consiste à analyser les propos du scripteur durant l'acte d'écriture.

Le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) est considéré comme une référence et source d'inspiration pour d'autres chercheurs qui s'intéressent à la didactique de l'écrit et le processus cognitif qui lui est subjacent. Pour identifier les mécanismes régissant le processus sculptural Hayes et Flower ont multiplié les expérimentations sur les protocoles verbaux. Les objectifs visés c'est de comprendre les principales conditions qui déterminent l'acte d'écriture.

Prenant appui sur les résultats de la psychologie cognitive, le modèle proposé par Hayes et Flower se veut un modèle de résolution de problèmes. En fait, il est mentionné comme le premier dans son genre qui a essayé d'expliquer les opérations complexes qui sont derrière la réalisation de la tâche d'écriture.

##### 2.1.1. Un modèle des protocoles verbaux

Nous avons déjà mentionné qu'avant l'élaboration de ce modèle, les fondateurs ont entamé une analyse approfondie des données collectées se rapportant aux protocoles verbaux se déroulant pendant l'acte scriptural. Ce modèle tient en compte trois composantes fondamentales qui interagissent: l'environnement de la tâche ou le contexte dans lequel se réalise l'écriture, la mémoire à long terme et le processus rédactionnel en question.

Ledit processus se déroule dans un cadre tridimensionnel qui comporte: la planification ; la mise à mots, et enfin la révision. La réalisation d'une écriture de qualité exige du rédacteur le strict respect de ces trois phases (Hayes et Flower(1980).

La planification est la première phase du processus rédactionnel. Elle se focalise sur la représentation des informations stockées dans la mémoire à long terme, l'organisation de ces données, et l'élaboration d'un plan mental qui définit les lignes directrices du texte envisagé.

La mise en texte constitue la deuxième phase de ce processus. A ce propos, après la récupération des informations lors de l'étape de la planification, le rédacteur procède alors, à l'interprétation de ces données en formes scripturales moyennant deux sous-processus: la lexicalisation et la reformulation. La lexicalisation qui consiste à la sélection du lexique mental correspond à la situation de communication incluant, les mots et les expressions qui seront réintégrés dans l'écrit. La reformulation permet de redéfinir l'ensemble des items et leur réinsertion dans les phrases grammaticalement correctes.

Le rédacteur dans cette phase procède aussi à l'établissement des liens syntaxiques et grammaticales pour créer des rapports de cohésion qui assurent l'enchaînement et l'organisation des idées dans le texte. (Fayol et Schneuwly, 1987)

La deuxième phase qui clôt le processus rédactionnel, selon la visée cognitive est la révision. C'est une étape qui se focalise essentiellement sur le retour sur le texte déjà rédigé ou en cours de rédaction. Cette activité de révision comporte trois étapes: l'identification des erreurs qui nécessite l'attention et la concentration du scripteur, le diagnostic qui envoie à déterminer la nature de l'erreur et sa classification, et enfin la réécriture qui implique le recours à la manipulation syntaxique pour améliorer la qualité de l'écrit. Elle exige du rédacteur d'entamer les modifications et les changements en ligne avec les erreurs détectées. Cette conception décrit les multiples processus qui interviennent pendant la production

Ce modèle a été largement accueilli par la communauté scientifique et les enseignants qui leur a permis de connaître les multiples composantes de la production écrite. Il a été conçu suite à l'analyse des protocoles verbaux des rédacteurs. A cet effet, Hayes et Flower affirment, rappelons-le, que l'activité scripturale implique trois éléments fondamentaux qui sont: l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme du sujet écrivant incluant les connaissances en rapport avec le thème traité, et le type de texte ainsi que le processus scriptural.

### **2.1.2. Critique du modèle de Hayes et Flower.**

Les spécialistes ont adressé plusieurs critiques à ce modèle (Alamargot et Chanquoy, 2001). Il a été considéré comme un modèle plus descriptif qu'opérationnel puisque ses concepteurs n'ont pas indiqué comment les multiples phases du processus rédactionnel sont coordonnées.

Bien que le modèle de Hayes et Flower (1980) a réalisé des progrès considérables pour mettre en lumière les mécanismes sous-jacents au processus rédactionnel, il demeure selon les critiques incomplet. Ainsi, il a été la cible de plusieurs reproches immanents notamment des chercheurs, à l'exemple de Berninger et Swanson (1994). Ils lui reprochent d'être un modèle qui vise plus l'identification du processus d'écriture plutôt qu'expliquer sa mise en œuvre et ses fonctionnalités.

Cependant malgré ses limites et faiblesses, ce modèle a contribué largement à l'émergence de nouveaux modèles, notamment ceux de Kellogg (1996) et Hayes (1996) qui se donnaient comme objectif d'analyser les interactions entre les éléments constitutifs de la mémoire de travail dans sa relation avec le processus mental.

Les premiers modèles dédiés à l'étude du processus scriptural comme celui de Hayes et Flower (1980) ont mis en relief les limites des ressources cognitives de la mémoire à court terme. Les modèles qui se sont succédé ont pris en considération les multiples opérations qui sous-tendent l'activité scripturale. Dans ce foisonnement de propositions, les nouvelles méthodes émergeaient et tentaient de cerner le rôle attribué à la mémoire de travail durant le processus d'écriture et son apport dans la conception et la réalisation des travaux écrits.

A cette époque, les chercheurs voulaient dépasser la vision descriptive des obstacles qui font face au scripteur, pour aboutir à une approche plus dynamique et explicative de ces contraintes. Assurément, le modèle qui a réalisé des avancées notables dans l'étude de la mémoire de travail est celui de Baddeley (1986)

Nous avons déjà signalé en haut qu'en dépit de la place qu'il occupait le modèle de Hayes et Flower, de nombreuses critiques lui ont été adressées qui proviennent de chercheurs renommés. Les reproches dont il a été la cible se focalisent sur les points suivants:

- Il s'agit d'un modèle conçu pour des experts puisqu'il ne décrit pas le processus de construction progressive de l'écrit chez les jeunes scripteurs.
- Les informations dans la mémoire de travail ne sont pas suffisamment prises en considération dans le processus scriptural.
- Les habiletés des rédacteurs novices et peu expérimentés sont ignorées.

## **2.2. Le modèle de Berninger et Swanson (1994)**

Le modèle de Berninger et Swanson (1994) est un modèle développemental mettant le point sur la production écrite des rédacteurs novices. Dans cette visée, ces chercheurs ont fixé comme ultime objectif la description et l'analyse des opérations qui se chargent de la conception et la réalisation des textes, tout en prenant en considération la capacité limitée de la mémoire de travail.

C'est un modèle qui se centre notamment sur les éléments fondateurs de l'acte d'écriture et le rôle qu'ils jouent dans l'identification et la conception du processus rédactionnel. En outre, il a mis en relief les mécanismes de l'installation et l'automatisation de l'activité scripturale chez les rédacteurs novices.

D'autre part, le schéma fonctionnel de ce modèle se compose de deux procédés: l'exécution et la génération. L'exécution est un processus qui consiste à transformer les informations récupérées de la mémoire de travail en des représentations symboliques. La génération se base sur la transformation des données en formes linguistiques. Les concepteurs de ce modèle affirment que les jeunes scripteurs ont besoin de compétences liées à l'élaboration de textes, et la mise en œuvre des mécanismes pour la convocation des informations nécessaires à la rédaction de la mémoire en temps réel.

Le processus qui sous-tend l'activité rédactionnelle se définit davantage quand le scripteur acquiert progressivement les deux mécanismes de l'automatisation et de l'exécution. Selon les fondateurs du modèle développemental, la maîtrise de la planification chez les rédacteurs novices nécessite l'acquisition de l'automatisation de l'acte scriptural. Les jeunes rédacteurs recourent à la révision pour apporter les modifications et les corrections nécessaires à l'amélioration de l'écrit.

### **2.3. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)**

Le modèle de production écrite proposé par Bereiter et Scardamalia (1987) repose sur l'observation et l'analyse du comportement des enfants et des adultes au moment d'exécuter les travaux écrits. Ils ont focalisé leurs études sur deux catégories de rédacteurs: les scripteurs novices et experts. Pour les rédacteurs novices, Bereiter et Scardamalia ont remarqué qu'ils réalisent des textes mal structurés puisque la pratique de l'écrit chez les jeunes scripteurs n'a pas fait l'objet d'un travail préparatoire de fond axé sur la stratégie de planification et l'exploitation adéquate des ressources informationnelles se rapportant au thème traité. Cependant, la démarche adoptée par les rédacteurs habiles préconisant les différentes stratégies d'écriture s'avèrent fructueuses.

Le modèle de Bereiter et Scardamalia a été fondé suite aux résultats des recherches menées par des experts en la matière sur les fonctionnalités de la mémoire à long terme qui jouent un rôle important dans le développement de l'expertise chez les scripteurs novices. Par ailleurs, ils ont précisé que le niveau de la qualité du travail rédactionnel dépend énormément de l'expérience, du degré d'expertise et de la capacité d'automatisation du sujet écrivant. Dans le cadre de ce modèle, les rédacteurs adoptent deux stratégies.

#### **2.3.1. La stratégie des connaissances rapportées.**

La stratégie des connaissances rapportées est choisie par les rédacteurs novices et peu expérimentés qui se contentent de récupérer les informations stockées dans la mémoire de travail sans faire l'objet d'adaptation, de transformation et de traitement selon le contexte et les exigences de la situation d'écriture.

Cette stratégie se caractérise par une économie en ressources cognitives, mais ne permet pas de réaliser un travail rédactionnel consistant. Elle procède seulement à la transcription des connaissances dans l'organisation ni à la restructuration du contenu du texte. A défaut d'expertise, l'apprenti-scripteur ne fait que des représentations mentales globales du thème sans construire une forme linguistique plus précise et plus cohérente.

#### **2.3.2. La stratégie des connaissances transformées**

Les rédacteurs experts dépassent la stratégie des connaissances rapportées qui constitue un passage obligé des jeunes rédacteurs. Les scripteurs acquièrent et développent de fil à aiguille la stratégie des connaissances transformées qui leur permet de construire, d'organiser et de hiérarchiser les connaissances stockées dans la mémoire à long terme et récupérer au moment opportun (Bereiter et Scardamalia 1987).

Cette méthode qui demeure l'apanage des experts, met l'accent à la fois sur la conception mentale du texte et sur sa structure linguistique. Plus performante que la stratégie des novices, elle exige du rédacteur la connaissance et le savoir-faire. Elle nécessite aussi une habileté qui lui facilite le remaniement et la transformation des informations qui rend la trame et le tissage du texte plus harmonieux. A noter que la stratégie des connaissances rapportées ouvre la voie au jeune scripteur pour atteindre l'expertise en adoptant la stratégie des connaissances transformées.

### **2.4. Le modèle de Deschênes (1988)**

Ayant fait des études poussées en psychologie, le chercheur Deschênes (1988), a fait la conception d'un modèle de production écrite au profit des apprenants du Français Langue Maternelle. Ses recherches l'ont conduit à proposer un modèle qui met en valeur la situation de

communication qui englobe des facteurs exerçant une influence sur le rendement du scripteur en écrit y compris: l'environnement de la tâche assignée, le type et la nature du texte, les sources des données exploitées, l'expérience et l'habileté du scripteur.

Dans le modèle de Deschênes le processus mental qui soutient l'activité scripturale se compose de plusieurs étapes. La perception constitue la première étape de ce processus à travers lequel se profile dans la tête du rédacteur une image plus ou moins claire sur la tâche à réaliser. La construction du sens est une autre étape qui s'opère selon plusieurs modalités: l'élaboration d'un premier plan, la sélection des informations relatives au sujet traité, la mise en relation entre l'aspect thématique et l'aspect linguistique.

Ces deux étapes fondamentales à savoir: la perception et la construction du sens sont suivies par les étapes de la mise en texte ou la rédaction, ainsi que la révision axée sur l'amélioration du texte.

## **2.5.Le modèle de Hayes (1996)**

Selon les critiques, le modèle de Hayes (1996) représente une version révisée du modèle princeps de Hayes et Flower (1980).Ce modèle amélioré est une consécration de plusieurs années de labeurs et de recherche conduite par le chercheur lui-même sans ses collaborateurs. Le modèle met le point sur l'impact de la mémoire à long terme sur le processus d'écriture. Cette dernière occupe une position centrale dans la structuration de l'écrit.

Par ailleurs, Hayes s'est inspiré dans la structuration de la mémoire de travail des résultats de plusieurs études menées par:( Baddeley, 1986, Baddeley et Hitch, 1974), et qui se caractérise par son aspect temporaire de stockage et la manipulation des informations.

Hayes (1996) a ajouté à ce système un élément supplémentaire qu'il a nommé « la mémoire sémantique » et qu'il lui a attribué la fonction de l'interprétation des unités sémantiques pour clarifier le message et assurer la compréhension. Ce système prend en charge le stockage momentané des informations selon un registre sémantique bien défini. D'autre part, les formes grammaticales et lexicales sont préservées dans ce que Hayes appelle: « la boucle phonologique ». Les deux formes sémantique et linguistique aboutissent à la conception et la modélisation du message final qui sera prêt à être diffusé.

Hayes a établi une analyse fine de la stratégie de planification qui inscrit l'activité rédactionnelle dans une dimension organisationnelle grâce aux outils cognitifs qui se manifestent à travers les inférences et le système de résolution de problèmes. L'interprétation du contenu du texte se fait par les représentations symboliques du système linguistique. Ainsi, les transformations du texte écrit se réalisent moyennant l'exploitation des outils sémantiques et linguistiques et le processus de contrôle. En mettant l'accent sur le registre sémantique qui constitue un des composants de la mémoire de travail.

Hayes (1996), a ajouté des précisions supplémentaires sur la gestion de l'activité rédactionnelle au regard de sa complexité. Les points débattus fournissent des réponses précises sur des questions se rapportant aux différents registres de la mémoire qui demeurent pendant longtemps peu étudiés.

## **2.6. Le modèle Butterfield, Hacker et Albertson ( 1996)**

Butterfield et al ( 1996) ont comblé les lacunes du modèle révisé de Hayes (1996), en faisant la distinction entre les fonctionnalités de la mémoire à long terme et celles de mémoire de travail. Ils ont également étudié la structure sémantique de la mémoire de travail, insistant

sur l'importance des habiletés des scripteurs dans le contrôle et la révision de leurs travaux écrits qui s'inscrivent à la longue dans la perfection et l'acquisition graduelle de l'expertise scripturale (Piolat, 1988)

Selon les initiateurs de ce modèle, la révision en tant que phase essentielle dans le processus rédactionnel se compose de deux éléments complémentaires: la structure du texte à réviser et la stratégie adoptée. Concernant la structure du texte, il est nécessaire que le rédacteur tienne compte des multiples contraintes liées au type de texte, et la complexité de la tâche rédactionnelle qui pèse sur lui. A cet égard, la stratégie adoptée par le scripteur est un facteur déterminant pour identifier et analyser les failles dans le texte rédigé. Dans ce contexte, il ne faut pas négliger l'importance des représentations mentales du reviseur qui portent sur la forme et la conception du futur texte.

Dans ce cas, le rédacteur met en œuvre tous les procédés pour détecter et diagnostiquer les problèmes qui l'empêchent d'apporter les améliorations recherchées grâce aux multiples interventions correctives appropriées. Parmi les contraintes qui font obstacle dans le traitement des imperfections constatées lors de la phase révisionnelle, le caractère limité de la mémoire de travail. Pour une bonne exploitation des informations par le sujet écrivant au moment de la révision, on peut recourir au transfert entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Le but de ce type de manœuvre est de récupérer les données nécessaires, en procédant aux manipulations syntaxiques telles que la substitution, le remplacement, etc.

En effet, se servir efficacement de la mémoire à long terme durant l'activité de révision réduit la charge cognitive de la mémoire de travail, en recourant soit à la récupération des informations d'une façon délibérée ou automatique, ce qui donne une puissance opérationnelle à l'acte d'écriture.

## **2.7.Le modèle de Baddeley (1986)**

Reconnaissant la capacité limitée de certains composants de la mémoire, Baddeley (1986) confère une grande importance à la mémoire de travail qui se caractérise par son rôle capital dans le processus rédactionnel. A cet égard, Legros et Marin (2008) affirment que la MDT se positionne au cœur de la production verbale. Elle est même considérée comme un outil exécutif de la pensée car elle se situe entre les multiples interventions du sujet écrivant lors de la rédaction et les organes de sens qui interprètent les données sensorielles.

Baddeley (1992) a mis l'accent dans son étude analytique de l'activité rédactionnelle sur la mémoire de travail. Cette dernière se compose, selon le fondateur de ce modèle composé de trois éléments: une composante fondamentale appelée: « administrateur central » et deux systèmes complémentaires qui sont « la boucle phonologique » et « le calepin visuo-spatial ».

L'administration centrale a pour fonction la coordination et l'organisation de tout le système d'intervention et de traitement des informations. A ce titre, quand le rédacteur se trouve confronté à une tâche scripturale complexe, l'administrateur central intervient pour distribuer les ressources attentionnelles d'une manière raisonnable pour éviter la surcharge cognitive. Ainsi, ce système central prend en charge la gestion appropriée des ressources cognitives et attentionnelles ainsi que le fonctionnement de toutes les opérations secondaires.

Le rôle de la boucle phonologique est l'organisation et la gestion de l'aspect verbal et les moyens d'interprétations des données récupérées. Tandis que le calepin visuo-spatial se préoccupe des opérations sensorielles et les simulations (Legros et Marin, 2008).

En outre, l'administrateur central se consacre à la liaison entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme, en mettant en action les dimensions sémantique et interprétative des textes écrits. De cela, nous déduisons que dans le modèle de Baddeley la mémoire de travail est au cœur du processus scriptural.

Dans ses travaux ultérieurs, Baddeley (1999, 2000), a apporté des améliorations sur le modèle antérieur. A ce titre, il a modifié l'architecture initialement composée de trois éléments, en ajoutant un quatrième composant nommé « le buffer épisodique ». Ce dernier, possédant une capacité de stockage limitée, il s'occupe de la gestion momentanée des informations de natures variées qui proviennent de la mémoire à long terme. Le système dans sa forme globale est contrôlé par l'administrateur central qui prend en charge la manipulation et le traitement des différentes sources d'informations.

Baddeley (2000), considère que les deux constituants: l'administrateur central et le buffer épisodique comme des systèmes complémentaires qui établissent un lien étroit entre la mémoire à long terme et les opérations responsables de la conception et la réalisation de la tâche rédactionnelle, en facilitant le traitement des données et leur exploitation dans la situation d'écriture.

Quoi qu'il en soit, ce modèle reste une référence pour les chercheurs qui s'intéressent aux systèmes qui gèrent les activités langagières puisqu'il est considéré un des premiers modèles qui ont valorisé la mémoire de travail dans le processus de production écrite.

## **2.8.Le modèle de Kellogg (1996)**

Kellogg (1996) en s'inspirant des recherches de Baddeley, et en se référant aux travaux de Brown (1990), a conçu un nouveau modèle pour tenter de décrire les caractéristiques de l'expression écrite. Dans cette intention, il a mis en lien les multiples composants de l'activité rédactionnelle et les différents registres de la mémoire. L'aspect architectural de son modèle se compose de trois opérations, à savoir: la formulation, le système d'exécution et le contrôle qui constituent, selon Kellogg, la moelle épinière du processus rédactionnel.

Ce système complexe opère comme un moteur d'interprétation et de transcription des idées à travers la transformation des conceptions visuelles en texte réels (Legros et Marin, 2008).

Ce modèle, paru en 1996, décrit et analyse la production scripturale chez les scripteurs adultes. Il est considéré comme un des rares modèles qui ont fourni des explications détaillées relatives à la gestion du processus scriptural, en tenant compte de la capacité limitée de la mémoire de travail.

A signaler que les premières recherches qui visaient à déterminer les fonctions de la mémoire de travail et son rôle dans la mise en œuvre de la production ont émergé au début des années 1990s avec la publication des travaux de Hayes et Flower. C'est relativement à partir de cette époque que les études ont commencé à mettre en lien les registres de la mémoire et l'activité rédactionnelle.

Kellogg a exploité les résultats des recherches sur la mobilisation du processus rédactionnel en temps réel pour concevoir son modèle. Conséquemment, il a apporté plus de précision sur les caractéristiques fondatrices des deux registres de mémoire: la mémoire de travail et la mémoire à long terme et leur mode de fonctionnement.

A ce sujet, il a souligné que la mémoire de travail consiste à stocker les informations en cours de traitement ou certaines séquences de connaissances durant l'action ( Kellogg, 1994)

En outre, Kellogg a introduit un autre élément dont le rôle est de favoriser la gestion des ressources cognitives (Piolat et Roussey, 1992). Il voulait confirmer ses hypothèses émises sur la relation étroite entre le processus rédactionnel et les différents registres de mémoire (mémoire de travail, mémoire phonologique et mémoire visuo-spatiale).

Sa méthode expérimentale consiste à soumettre le scripteur à plusieurs tâches pour mesurer ses capacités attentionnelles. Dans ces circonstances, le scripteur doit rédiger un texte tout en s'occupant d'une autre tâche complexe. La performance du rédacteur dans l'exécution de l'activité principale et secondaire est analysée et évaluée par des mesures chronométriques dans le but d'apprécier la capacité de la mémoire de travail du sujet écrivant (Daneman, 1991).

En identifiant les fonctions de la mémoire de travail, Kellogg (1996) a apporté des éclairages précieux sur le dispositif mis en œuvre pour l'application des tâches scripturales.

## **2.9. Le modèle de Sophie Moirand (1979)**

Sophie Moirand (1979) a élaboré un modèle de production écrite spécialement pour la langue seconde. Ce modèle proposé a défini les règles directrices qui représentent la situation de communication écrite. Le modèle conçu est de type multidimensionnel se composant du rédacteur qui est considéré comme élément central du processus scriptural et tous les autres facteurs qui tournent autour. Selon Moirand, le rédacteur est distingué par son statut, sa situation sociale et son comportement pendant la réalisation de l'écrit.

D'autres part, elle a mis en valeur la relation entre le scripteur et le lecteur, précisant qu'ils entretiennent des relations particulières du moment que le premier écrit pour être lu par le second. Dans cette optique, pour satisfaire ses lecteurs, le rédacteur s'efforce d'apporter les améliorations notoires sur son écrit pour assurer une bonne réception du produit final.

Par ailleurs Sophie Moirand a souligné l'importance majeure des dimensions extralinguistiques pour inscrire le texte dans un registre précis comme le rhème qui apporte des précisions sur le thème et le contenu du texte et le contexte spatio-temporel de son déroulement. Pour simplifier en une seule phrase: Sophie Moirand a assimilé l'écrit à une situation de communication en perpétuelle changement.

Dans le contexte de la présente recherche, notre positionnement théorique est inscrit dans le modèle de Sophie Moirand qui consiste à enseigner à l'apprenant, tout d'abord, les socles de compétences fondamentales qui lui permettent de maîtriser la langue, ainsi que les autres moyens de communication écrite et orale. Ce modèle demeure aligné avec la démarche et les objectifs de notre recherche.

### **Conclusion:**

Nous avons passé en revue dans ce chapitre plusieurs modèles de production écrite qui ont influencé grandement la didactique de l'écrit à l'exemple du modèle de Hayes et Flower (1980), de Bereiter et Scardamalia (1987), de Deschênes (1988), et bien d'autres.

Pour mettre en lien les concepts véhiculés par ces modèles avec le vécu des élèves en classe de langue, l'enseignant de FLE doit être en mesure de faire le choix du modèle le plus adapté avec le contexte, la situation de communication et les objectifs fixés. Il doit tenir en compte à la fois des caractéristiques et spécificités de chaque modèle avec les besoins réels de ses apprenants et leurs lacunes en matière d'activité rédactionnelle, pour les conduire progressivement et sûrement vers la maîtrise de la production écrite. .



## CHAPITRE 03

### LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES AU SERVICE DE L'ÉCRIT

#### Introduction

Les approches pédagogiques se réfèrent à l'ensemble des conceptions théoriques, des visions pratiques et des démarches orientées qui guident les pas de l'enseignant vers l'accomplissement de l'acte didactique. Ces approches prennent forme dans une variété de pratiques enseignantes dans le but d'atteindre les objectifs généraux et spécifiques de l'enseignement /apprentissage.

Pour l'amélioration de la qualité scripturale des apprenants, les enseignants ont à choisir l'approche la plus appropriée parmi une variété de propositions, et qui s'adapte au mieux avec les besoins du public scolaire visé. Ce choix n'est guère le fruit de l'arbitraire, mais il doit s'opérer selon le niveau des élèves, les tâches assignées et les objectifs envisagés.

Parmi les approches qui ont marqué l'histoire de la didactique de l'écrit, nous citons: la pédagogie de l'erreur, la pédagogie de projet et enfin la pédagogie différenciée qui seront l'objet d'étude et d'analyse dans ce chapitre.

#### 3.1. La pédagogie de l'erreur

La pédagogie de l'erreur constitue un tournant important dans le domaine de la didactique de l'écrit. Cette approche pédagogique qui a été conçue pour faciliter l'enseignement /apprentissage des langues étrangères vise la maîtrise des quatre habiletés y compris l'appropriation de l'écrit. En intégrant la pédagogie de l'erreur sur la scène didactique, l'enseignant doit miser sur l'implication de l'apprenant pour acquérir une autonomie dans la gestion de ses erreurs. En outre, l'enseignant tout comme les élèves doivent valoriser l'erreur, et prennent en considération son importance comme outil d'apprentissage.

##### 3.1.1. Les concepts de l'erreur et de faute

Les experts de l'éducation se sont penchés sur certains aspects terminologiques et conceptuels relevant de la didactique de l'écrit comme « l'erreur » et « la faute » en faisant la distinction entre ces deux conceptions, dans l'intention d'attribuer à chacune d'elles ses propres caractéristiques.

##### 3.1.1.1. Définition de l'erreur

Actuellement la notion d'erreur occupe une position de privilège dans le champ de l'enseignement des langues étrangères. D'une façon générale, l'erreur est un dérèglement dans un système organisé qui mène les personnes à prendre une décision ou porter un jugement qui s'oppose à la réalité telle qu'elle apparaît. Elle est aussi un ensemble de représentations erronées sur les êtres et les choses.

Dans le domaine didactique, l'erreur est définie comme une déviation ou une inadéquation avec un modèle standard, ce qui constitue un obstacle qui empêche les apprenants de faire face à une situation problème.. C'est une attitude d'hésitation et de confusion manifestée par l'apprenant lors de la réalisation d'une tâche complexe.

Selon Brousseau(1990), l'erreur peut être à l'origine des connaissances apprises par les apprenants, et qui ne sont pas pertinemment réinvesties ou adaptées à la situation de

communication. Nous tenons à préciser que les apprenants n'ont pas les mêmes capacités d'assimilation et de compétence. Ainsi ceux qui n'adoptent pas la démarche et l'attitude convenable pour résoudre les situations problèmes commettent fréquemment des erreurs. Les différents types d'erreurs se manifestent également quand les élèves ne possèdent pas des connaissances suffisantes sur le thème ou l'activité exigée par l'enseignant. De même qu'une transmission non réussie du contenu d'apprentissage peut être la cause principale de ces irrégularités.

Descomps (1999), affirme que l'erreur est un outil efficace d'apprentissage des langues étrangères. Dans cette visée, elle est l'indice d'un dynamisme du processus d'appropriation de la langue. Cette définition relève d'une conception constructive et positive de l'erreur.

Selon Cuq (2003), l'erreur est un écart par rapport à la norme reconnue ou établie. Dans cette conception, Cuq s'est référé aux normes conventionnelles pour définir l'erreur qui témoigne d'une situation où les règles normatives de la langue ne sont pas respectées. Elle se caractérise par un manquement aux règles et codes qui gouvernent les sciences et les disciplines ( Galisson, et Coste, 1976).

Dans le domaine didactique, l'erreur est assimilée à un savoir non mobilisé ou mal investi par l'apprenant. Elle est aussi considérée comme un phénomène langagier fréquent qui apparaît au cours de l'apprentissage ou un signe de défaillance (Raynal, 2012).

Leray, (1995), a attribué l'erreur à l'ignorance des règles qui régissent le langue dans sa dimension orthographique, syntaxique etc. L'exemple le plus illustratif est l'erreur relative à l'orthographe lexicale et grammaticale, ou au pluriel irrégulier qui constituent un embarras pour les jeunes apprenants.

Perdue (1996), déclare que les apprenants novices sont susceptibles de commettre des erreurs lorsqu'ils ne maîtrisent pas les conventions, les codes et les structures de la langue cible. Ainsi, l'acquisition des connaissances idoines et la mise en œuvre des règles d'usage indispensable à la construction des structures linguistiques lors de la rédaction de la production écrite contribuent à minimiser les erreurs. En effet, l'erreur apparaît lorsque l'apprenant se trouve dans l'incapacité de se servir des savoirs et des compétences acquises.

Résumons, l'erreur est un obstacle qui se manifeste sous la forme d'un dysfonctionnement dans le processus d'apprentissage lors de la résolution d'un problème ou la réalisation d'une activité exigeant une attention particulière. Ce qui semble parfois une erreur pour les élèves peut être une simple maladresse dans le style de l'apprenant.

### **3.1.1.2. Définition de la faute**

La faute est assimilée à une erreur grossière qui peut être commise par l'apprenant. Aux dires de Cuq (2003), la faute est conçue comme une atteinte grave au bon usage ou une déficience qui altère le système de la langue. Leray, (1995), affirme que la faute est due à un lapsus, une inattention ou un oubli des règles que l'apprenant maîtrise déjà.

A partir de ce qui a été avancé, nous retenons que la faute est due à un oubli des règles par l'apprenant, tout en ayant la possibilité de se corriger. Tandis que l'erreur est synonyme de l'ignorance des règles ou une incompréhension des codes de la langue. Dans ce cas, l'apprenant a besoin d'intervention didactique pour se rattraper et remédier à ses erreurs. Contrairement à la faute, l'erreur est un instrument d'apprentissage qui favorise la progression et l'amélioration des compétences scolaires.

### **3.1.2. L'intérêt pédagogique de l'erreur**

Les erreurs de forme comme les erreurs de fond sont des indices qui démasquent souvent les lacunes et les faiblesses des apprenants et qui entravent la progression des élèves. Ce sont des phénomènes langagiers qui ne peuvent être dissociés du processus d'apprentissage.

Les règles complexes qui régissent les points de langues relevant de la grammaire ou de la syntaxe comme les noms composés, les verbes irréguliers, les pronoms relatifs, les adjectifs attributs peuvent être une source de difficultés qui induisent les élèves en erreur.

### **3.1.3 Les différentes catégories d'erreurs**

L'identification et la classification des erreurs est une phase importante du cycle d'apprentissage qui facilite la tâche à l'enseignant afin d'adopter les voies de remédiations appropriées selon le type et la nature de chaque erreur. Dans le domaine de la didactique de l'écrit, les spécialistes distinguent deux catégories d'erreurs: les erreurs de forme et les erreurs de contenu.

#### **3.1.3.1. Les erreurs de forme**

Les erreurs de forme dans le domaine de la didactique des langues étrangères relèvent des aspects syntaxiques, linguistiques, orthographiques et lexicales. Dans ce cas de figure, les apprenants commettent des erreurs relatives à l'emploi des modes et des temps verbaux, l'usage inadéquat des signes de ponctuation, ou encore l'accord du verbe avec le sujet, etc.

Les erreurs de forme se subdivisent en trois sous-classes. La première sous-classe comporte les erreurs d'ordre morphologique qui altèrent la structure de la phrase ou de l'énoncé, comme la conjugaison des verbes, l'usage des auxiliaires, la voix active et la voix passive, l'infinitif, etc. La deuxième sous-classe inclut les erreurs de forme grammaticale à l'exemple de l'usage des déterminants, les adjectifs comparatifs et superlatifs, l'accord en genre et en nombre, etc. La troisième sous-classe comprend les erreurs de syntaxe comme c'est le cas de l'ordre des mots, l'emploi des mots de liaison et les différentes catégories de conjonctions.

Sachant que les multiples erreurs citées précédemment constituent un obstacle majeur qui influe négativement sur le processus d'acquisition des compétences rédactionnelles et nuisent à la qualité du texte produit.

#### **3.1.3.2. Les erreurs de contenu**

Les erreurs de contenu touchent globalement à l'aspect organisationnel du texte. Pour éviter toute déviation qui peut entraîner un hors-sujet, il est nécessaire que l'apprenant assimile le message véhiculé par la consigne, et prend en considération les instructions et les restrictions liées à la tâche assignée. Pour un bon cadrage du texte, l'élève doit respecter l'usage des temps verbaux, selon le type de texte et la visée communicative, et veiller à mettre en place les procédés et les mécanismes qui contribuent à produire un texte cohérent.

En outre, produire un texte de qualité passe inévitablement par une stratégie rédactionnelle efficace comme la planification, la mise en texte, et enfin la révision qui assurent une bonne structuration du texte. A cela s'ajoute le recours aux outils de transitions pour passer d'une idée à une autre, afin de maintenir la cohérence textuelle. Les erreurs de

contenu englobent également l'ensemble des dysfonctionnements qui affectent l'aspect sémantique du message véhiculé et impactent négativement l'intelligibilité du texte. Elles peuvent créer la confusion, l'incertitude et le malentendu chez le récepteur peu expérimenté. Ainsi que les erreurs qui sont à l'origine des fausses interprétations de l'énoncé ou de la tâche demandée. Pour un bon cadrage du texte, il faut une compréhension profonde de la consigne (Chartrand, 2001)

### **3.1.4. Les multiples sources d'erreurs**

Plusieurs chercheurs tels que Corder (1981) et Norrish(1987), se sont intéressés à l'étude des multiples sources d'erreurs dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Selon ces experts, les erreurs peuvent être à l'origine des stratégies de communication inadéquates, la généralisation des règles et l'inférence de la langue maternelle.

#### **3.1.4.1. La traduction inadaptée**

La traduction inadaptée ou littérale est une attitude prise par l'apprenant lors d'une communication écrite, et consiste à traduire mot à mot les passages ou les énoncés, en les intégrant dans la langue cible, sans tenir compte des caractéristiques structurelles différentes des deux langues. C'est aussi l'utilisation fautive des unités linguistiques sans respecter l'ordre des mots dans la langue enseignée.

#### **3.1.4.2. La généralisation des règles**

La généralisation abusive ou arbitraire des règles qui gouvernent la langue cible est une situation dans laquelle l'apprenant tente d'appliquer les normes apprises selon la règle générale ignorant qu'il existe des règles spécifiques propres au bon usage. Cette généralisation arbitraire des règles de la langue cible comprend les cas suivants:

- L'application erronée des règles apprises qui ne s'adaptent pas à certaines situations.
- La négligence de certains éléments indispensable à la lisibilité du texte que l'apprenant juge inutiles.
- L'emploi de certaines structures liées à la langue que l'apprenant maîtrise mal.

### **3.1.5. Le statut de l'erreur**

L'erreur est omniprésente, elle apparaît tout le long du processus d'apprentissage. La prédominance de l'erreur dans les sphères éducatives a incité les didacticiens, les parties prenantes, les collaborateurs, ainsi que les décideurs des stratégies éducatives à s'interroger sur son statut.

Le statut de l'erreur a connu une réelle mutation et avancée dans les différentes approches pédagogiques. Autrefois intolérable et impardonnable, l'erreur revêt alors une connotation négative. Dans les visées éducatives classiques, l'enseignant était considéré comme la seule source de savoir qu'il transmet aux élèves. Le rôle de ce dernier consiste uniquement à mémoriser les connaissances transmises par l'enseignant et d'appliquer les règles à la lettre. Dans cette perspective, l'apprenant n'a pas le droit à l'erreur. Conséquemment, les erreurs commises sont passibles de sévères punitions (Norrish, 1987).

L'approche behavioriste prend appui sur un système d'apprentissage conditionnée basé sur les stimuli et la réponse des apprenants qui sont renforcés positivement ou négativement sous forme de punitions.

Avec l'avènement des approches axées sur les résultats de la psychologie de l'éducation, l'erreur est revalorisée. Elle est considérée comme un signe pour diagnostiquer les difficultés et un vecteur d'apprentissage, afin d'adopter les interventions didactiques appropriées à l'endroit des apprenants vulnérables. La mise en valeur de l'erreur exige le recours à des moyens didactiques performants pour son identification et son traitement.

Collombat (2009), soutient qu'il est recommandable de corriger les erreurs d'apprentissage sans faire des appréciations susceptibles de démotiver l'apprenant. Cela implique l'accompagnement de l'enseignant pour encourager les apprenants dans leur progression et remédier à leurs difficultés. Nous ne manquons pas de signaler que la séance de correction ne doit pas être des moments de sanction ou pour porter un jugement dépréciatif sur le travail de l'élève, mais plutôt une opportunité pour faire preuve de tolérance et le respect à l'endroit de tous les apprenants, au sein de la classe de langue.

### **3.1.6. Le traitement de l'erreur**

L'identification de l'erreur si elle n'est pas suivie de modalités de traitement demeure inutile. Pour remédier aux erreurs récurrentes Lyster et Ranta (1997) ont proposé plusieurs procédés comme la correction explicite, collaborative ou celle qui se fait par la négociation.

Dans la correction d'aspect explicite, l'enseignant procède directement à donner la solution à une réponse incorrecte de l'apprenant. La correction d'ordre implicite consiste à corriger l'erreur commise par l'apprenant d'une manière indirecte, autrement dit en proposant plusieurs possibilités et en laissant le soin à l'apprenant de choisir la réponse la plus appropriée. La correction collaborative se fait par la négociation entre l'enseignant et l'apprenant peut prendre la forme d'un échange verbal.

### **3.1.7. Les exercices supports**

Tagliante (2001), a proposé trois types d'exercices supports pour aider les apprenants à remédier aux erreurs.

#### **3.1.7.1. Les exercices à visée conceptuelle**

Ce type d'exercice est basé sur la conceptualisation des règles grammaticales, dans le cadre de l'approche communicative. Ces activités exigent de l'apprenant la mobilisation d'énormes ressources attentionnelles lors de l'étape de l'observation qui sera suivie par l'analyse et la réflexion sur la forme et la structure de la tâche, et enfin, la synthèse et la déduction de la règle qui se font par l'apprenant. C'est une méthode qui facilite le processus d'assimilation des phénomènes langagiers relevant de la grammaire et favorise la construction progressive du savoir.

#### **3.1.7.2. Les exercices à visée systématique**

Dans ce genre d'exercices, les règles grammaticales sont approchées d'une manière systématique. C'est à l'apprenant lui-même de faire le point sur l'état d'avancement de ses connaissances et de la trajectoire de son apprentissage. L'objectif de cette méthode est de favoriser l'autonomie de l'apprenant face à la complexité de l'erreur, en se posant des questions qui lui ouvrent les chemins de la découverte de la règle sous forme de pratiques systématiques de la langue (PSL). A cet égard, l'apprentissage des rouages qui gouvernent les règles de la grammaire n'est constructif sauf s'il encourage le réinvestissement adéquat des connaissances apprises dans les différentes situations de communication.

### **3.1.7.3. Les exercices de fixation**

Les exercices de fixation des règles grammaticales ont pour objectif de renforcer l'application et l'appropriation des mécanismes de fonctionnement des structures linguistiques. Cette fixation se fait par le biais de l'intensification et la répétition des activités langagières afin d'acquérir l'automatisme souhaité.

L'erreur est devenue un outil incontournable dans l'apprentissage des langues étrangères vu qu'elle représente un signe notable qui révèle les lacunes et les insuffisances des élèves. L'enseignant est appelé à valoriser l'erreur en mettant à la disposition de ses apprenants tous les outils didactiques pour surmonter leurs difficultés relatives à la langue.

## **3.2. La pédagogie de projet**

La pédagogie de projet représente une grande avancée dans le courant de la pensée didactique. Son principal but est d'articuler efficacement le projet avec les objectifs de l'apprentissage et l'inscrire dans une dimension collective.

Cette approche à visée constructiviste a révolutionné l'enseignement apprentissage de l'écrit. A l'opposé du modèle transmissif qui se focalise sur le processus d'enseignement, l'approche pédagogique de projet se centre sur l'apprenant. Ainsi, elle est en rupture avec les approches transmissives.

Nous allons aborder dans les pages qui suivent: le définition du projet et les étapes de sa réalisation, ensuite la définition de la pédagogie de projet, ses objectifs, ainsi que ses principaux acteurs.

### **3.2.1. La définition de projet et les étapes de sa réalisation**

Nous commençons tout d'abord par l'aspect notionnel du projet, ensuite nous passons aux étapes de la réalisation du projet.

#### **3.2.1.1. La définition de projet**

Avant de traiter en détails le fondement théorique et les dimensions pratiques de la pédagogie de projet, nous préférons, tout d'abord , aborder l'aspect notionnel du projet.

Dans le domaine éducatif, le projet se réfère à une série d'actions coordonnées et gérées collectivement pour atteindre un objectif fixé dans un futur proche ( Cuq, 2003 ).

Le projet est un ensemble d'actions conjointement planifiées pilotées, gérées et réalisées selon des objectifs fixés d'avance, et visant la conception et la concrétisation d'une idée, en déployant tous les moyens nécessaires pour parvenir à ces fins.( Raynal et Rieunier, 2012).

En se référant à ces deux définitions, nous déduisons que les éléments en communs sont :la conception, l'objectif, la planification et la gestion.

Un projet est une entreprise collective menée par un groupe d'élèves pour réaliser une activité pédagogique, en mettant les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs envisagés. La notion de projet est intégrée depuis quelques décennies dans le domaine des sciences de l'éducation, et prend toute son ampleur dans l'action et la participation collective. Dans le domaine scolaire, l'enfant participe dans la construction de son savoir moyennant les travaux collectifs qui prennent la forme d'un projet, dans le cadre des interactions sociales (Proulx, 2004).

Le projet est une opération complexe et unique qui comporte plusieurs tâches successives, marquée par une date de début et de fin, lancée dans le but d'atteindre un but en conformité avec des exigences spécifiques. Le projet est une activité complexe qui revêt une valeur éducative, visant un objectif précis. Il est mené et planifié par les élèves en collaboration avec l'enseignant et implique tout un staff éducatif dans la résolution des problèmes qui constituent le cœur et le fondement du projet.

Le concept de projet recouvre de multiples activités incluant plusieurs démarches telles que: la conception, le lancement et l'évaluation, la mise en œuvre et qui débouche sur les résultats approuvés par rapport au problème identifié.

La mise en place du projet dans le cadre scolaire doit s'inscrire dans une vision collective, ce qui lui confère un aspect interactionnel.

### **3.2.1.2. Les étapes d'un projet**

La réalisation d'un projet constitue un véritable défi pour le collectif d'apprenants qui se mobilisent leurs connaissances et compétences pour le faire. Le phasage du projet se fait en trois étapes essentielles, chacune comporte une démarche une fonction, et une mobilisation collective de tous les acteurs y compris les élèves et les formateurs.( Giard et Midler, 1996)

L'équipe qui encadre le projet doit respecter le délai de la réalisation, et prendre en compte les multiples aléas susceptibles de survenir au cours de son déroulement, et fédérer les ressources humaines et les moyens appropriés pour satisfaire le public visé.

Ces trois étapes du projet sont: l'étape de lancement, la phase de vérification, ainsi que la phase de la mise en place.

#### **3.2.1.2.1. La phase de lancement du projet**

La phase de lancement constitue un moment décisif qui a son impact majeur sur le devenir du projet lui-même. Elle est l'étape initiale qui tient en compte la prise de décision sur les questions fondamentales relatives à sa conception, le choix du mode de suivi et d'évaluation, l'étude des situations de son implantation, ainsi que l'implication des collaborateurs dans sa gestion.

#### **3.2.1.2.2. La phase de vérification du projet**

Cette étape succède à la phase de lancement. Dans cette phase l'enseignant joue un rôle de premier ordre, en collaboration avec ses partenaires les apprenants pour vérifier si tout va bien. Sa mission consiste à prêter main forte à ses élèves qui collectent toutes les informations sur l'état du projet après une période de son lancement et qui permettent de s'assurer s'ils n'y a pas d'obstacles réels ou éventuels qui peuvent ralentir ou freiner l'avancement de ce projet. La phase de vérification permet aux apprenants de renforcer leurs connaissances théoriques par des constatations pratiques sur le terrain, et poser les jalons qui balisent l'itinéraire du projet et son échéance.

#### **3.2.1.2.3. La phase de la mise en place du projet**

La phase de la mise en place du projet est l'étape de sa concrétisation finale qui aboutit à ce que les spécialistes appellent « un livrable » ou la finalité du projet. Cette phase donne un sens à tout le travail préparatoire précédent. Elle constitue un temps fort pour asseoir un regard analytique et une action réflexive sur tout le travail accompli, et qui englobe la coopération solide entre les membres du groupe.

### **3.2.2. Définition de la pédagogie de projet**

La pédagogie de projet est une action éducative qui induit un ensemble d'activités organisées impliquant la totalité du groupe dans la mise en œuvre du projet afin d'atteindre les objectifs identifiés. Elle donne aussi une occasion aux élèves de participer dans la construction de leur savoir qui s'inscrit dans un cadre de socialisation.

St-Pierre (2007), affirme que la pédagogie de projet est un mode d'apprentissage qui s'organise autour d'activités complexes axées sur le principe de la résolution des problèmes où le groupe s'engage collectivement dans la construction du savoir-faire.

Cette approche qui s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage collégial tente de créer un climat en classe propice aux interactions et à la motivation. Elle encourage les projets scolaires et favorise l'intégration des compétences et des habiletés dans une perspective collective. (Weisser, 1997),

Dans cette visée, les élèves travaillent en groupe pour relever le défi. Les activités programmées se composent de plusieurs tâches qui stimulent les élèves travaillant dans un esprit de groupe (Perrenoud, 2000).

Dans une perspective de travail en groupe, les apprenants sont invités à mettre à l'épreuve leurs connaissances théoriques à travers un projet d'écriture en empruntant une démarche précise, depuis la genèse et la conception de l'idée fondatrice jusqu'à sa mise en œuvre finale sur le terrain.

A préciser que le projet pédagogique scolaire dans sa forme globale est la synthèse d'un travail en collaboration impliquant les responsables de l'établissement, le corps enseignant, les parents ainsi que les apprenants qui agissent pour un intérêt commun.

La pédagogie de projet prépare aux élèves le chemin pour accéder à un savoir pratique qui place l'apprenant en situation d'action pour construire et reconstruire ses connaissances. Elle permet aux élèves d'être en face d'une situation authentique d'apprentissage qui confère un sens à la démarche éducative dans laquelle la classe ouvre ses portes à l'environnement extérieur, où les savoirs sont vécus et pas uniquement accumulés.

Boutinet (1990), déclare qu'il est extrêmement important de proposer aux apprenants des projets pédagogiques qui les impliquent davantage dans la participation active, et qui concernent des programmes d'apprentissage adaptés. La pédagogie de projet donne à l'action éducative sa valeur humaine où règnent la passion, l'entraide et l'esprit de groupe.

La matérialisation collégiale du projet qui se fait à travers les efforts consentis de l'ensemble du groupe ravive le sentiment de la responsabilité collective qui ranime les participants et les pousse à poursuivre cette passion jusqu'au bout.

### **3.2.3 La pédagogie de projet et les théories d'apprentissage**

La pédagogie de projet est un modèle d'apprentissage qui se situe à la croisée de deux mouvements qui ont laissé des empreintes indélébiles dans l'histoire de la pédagogie contemporaine qui sont: le behaviourisme et le constructivisme. La pédagogie de projet est une approche multidimensionnelle qui s'appuie sur plusieurs théories d'apprentissage.



### **3.2.3.1. Le mouvement behavioriste**

Le behaviorisme est un mouvement de pensée contemporain qui focalise son intérêt sur l'étude du comportement de l'individu dans des situations d'apprentissage. Il cherche à découvrir les conditions pour maximaliser le potentiel humain et les chances de réussite.

Dans le domaine éducatif, le mouvement behavioriste mise sur la capacité des jeunes apprenants à progresser dans les conditions d'apprentissage favorables. Dans cette visée, il insiste sur la capacité très développée chez l'enfant dans la réception des connaissances transmises par l'enseignant.

Le behaviorisme est un mouvement psychologique axé sur le comportement observable de l'être humain. L'apprentissage selon cette approche a pour objectif de modifier ou ajuster le comportement par rapport aux réactions des apprenants. Les interventions pédagogiques sont basées sur la collecte scientifique des données mesurables. John Watson est considéré comme le père fondateur du mouvement behavioriste qui a inspiré plusieurs théories d'apprentissage prenant appui sur le principe de stimuli/ réponse ( Clément, 2013).

### **3.2.3.2. Le mouvement constructiviste**

Le constructivisme est considéré comme une théorie d'apprentissage reposant sur l'idée que l'individu est l'acteur de son apprentissage en construisant ses propres connaissances. Cette vision adoptée par Jean Piaget face à la dominance du behaviorisme à son époque. Il a plaidé pour la mise en valeur des capacités cognitives qui augmentent les compétences des apprenants. C'est un mouvement qui insiste sur l'importance des interactions au sein du groupe. Dans ces conditions, l'individu apprend à travers l'action et la réaction en fonction de ses besoins( Berner, 1997).

Selon Piaget, les connaissances sont construites progressivement par les interactions qui se tissent lors de la situation d'apprentissage. Ce dernier se fonde sur la participation active de l'apprenant qui s'engage personnellement dans l'acte éducatif, ce qui favorise la construction de son propre savoir face à une situation problème qui représente un réel défi pour lui..

Après avoir passé en revue le fondement des deux théories d'apprentissage, nous pouvons conclure que la pédagogie de projet s'est inspirée des théories contemporaines qui valorisent la construction des connaissances. S'inspirant du mouvement constructiviste, la pédagogie de projet inscrit la participation et la construction du savoir dans une dimension du groupe.

### **3.2.4. Les objectifs de la pédagogie de projet**

La pédagogie de projet favorise l'appropriation de l'acte d'apprentissage par l'apprenant, en mettant à sa disposition les outils didactiques qui valorisent la réflexion sur le travail de groupe pour résoudre les problèmes qui apparaissent lors de l'exécution du projet.

Cette approche se donne comme objectif également d'améliorer la performance des élèves dans la réalisation des tâches collectives. Elle permet à l'élève de prendre en main son apprentissage et répondre à ses préoccupations didactiques.

Dans cette optique Perrenoud (1998), a établi une liste portant l'ensemble des objectifs visés par la pédagogie de projet qui se résume ainsi:

- La mobilisation des connaissances des apprenants pour construire leur savoir-faire.
- Le renforcement des pratiques collectives qui développent les compétences des novices.

- La découverte de nouvelles perspectives d'apprentissage.
- La mise à l'épreuve des compétences des élèves face à des situations problèmes.
- La stimulation des élèves dans le cadre du travail collectif.
- L'identification des besoins et des lacunes des élèves en encourageant l'autoévaluation.
- Le développement de l'intelligence collective via la coopération entre les membres du groupe.
- Le renforcement des acquis et la confiance en soi.
- La négociation des choix et des possibilités d'apprentissage que procure le projet.
- La formation des élèves pour confronter les défis d'apprentissage et la gestion des risques relatifs au projet.

A noter que l'enseignant avant le lancement du projet sélectionne les objectifs qui s'alignent avec la nature, l'envergure et les capacités du groupe de travail. Autrement formulé, il ne peut point viser l'ensemble de ces objectifs en même temps. Cette démarche est très exigeante, et nécessite l'implication de tous les participants dans cette aventure éducative.

En somme, la pédagogie de projet confronte les résultats accomplis avec les perspectives escomptées pour identifier et définir ce qui est fait, et ce qui reste à faire.

### **3.2.5. Les principaux acteurs de la pédagogie de projet**

La démarche pédagogique axée sur la pédagogie de projet nécessite des efforts considérables de tous les acteurs actifs sur la scène didactique. Cette approche a transformé les rôles et les attitudes au sein du groupe en classe. Dans ce contexte, Behrens (2011), affirme que l'enseignement qui prend appui sur le projet a apporté des changements notables dans les postures de tous les participants dans la réalisation du projet éducatif.

Elle implique les principaux acteurs à s'engager collectivement pour atteindre les objectifs escomptés. Ce consensus auquel les apprenants et l'enseignant adhèrent prend la forme d'un contrat implicite et suffisamment négocié entre les deux partenaires.

#### **3.2.5.1. L'implication des apprenants**

L'approche pédagogique par projet responsabilise l'apprenant et multiplie ses fonctions, comme partenaire principale dans la mise en œuvre du projet. D'après Deslandes et Bertrand (2001), l'approche pédagogique fondée sur le projet attribue un nouveau rôle à l'apprenant qui se manifeste à travers la conception et la construction de ses connaissances. Celui-ci doit être en mesure de s'interroger souvent sur la démarche à emprunter pour réaliser les tâches demandées en collaboration avec les autres membres du groupe.

A cet égard, l'élève se charge lui-même de suivre l'évolution de son apprentissage en s'adaptant avec les situations pratiques qu'exige la mise en marche du projet, ce qui l'amène à s'impliquer davantage dans la résolution des problèmes qui s'opposent à son avancement.

L'élève s'implique par une démarche négociée avec les autres membres du groupe dans l'élaboration collective des différentes phases du projet. Ce qui confirme sa place au sein de ce groupe de travail qui lui assure une participation active dans toutes les activités programmées. Dans un esprit de groupe, les élèves travaillent en coordination pour un bien commun: s'occuper chacun, selon la tâche qui lui a été assignée, à suivre les étapes et les procédures qui conduisent directement au but, afin de mener à bien le projet jusqu'au bout.

Le travail collectif favorise la discussion constructive et les échanges fructueux qui permettent de porter à la fois, un regard évaluatif sur les phases réalisées, et les éventuels défis qui peuvent entraver sa finalisation.

Dans le domaine de la didactique de l'écrit, et plus spécialement la rédaction d'un texte argumentatif qui se réalise dans le cadre d'un projet, à titre d'exemple. Dans ce cas, et avant que le groupe entame le travail, il est souhaitable que l'enseignant programme une séquence durant le cours consacrée à l'identification des éléments fondateurs de la pédagogie de projet et ses multiples avantages. Ce sera une occasion en or pour l'ouverture d'un débat qui relance les interactions entre l'enseignant et ses élèves sur l'apport de la pédagogie de projet sur la didactique de l'écrit.

Dans cette perspective, le thème du projet peut être proposé par les élèves eux-mêmes pour les impliquer davantage à titre individuel et collectif dans la matérialisation du projet. Si aucune proposition ne parvient des élèves, l'enseignant peut prendre l'initiative et se charger du choix d'un thème. Dans ce cas, il est nécessaire, au départ, qu'il réussisse à faire adhérer l'ensemble du groupe à sa proposition, en négociant les pour et les contre avant la prise de la décision finale.

La discussion ouverte sur les démarches du projet constitue une étape importante qui éveille la curiosité des apprenants en les impliquant plus dans l'action entreprise. Il est important de signaler que le projet, en tant que travail collaboratif présente de multiples avantages pour les apprenants qui incluent les points suivants:

- l'acquisition du savoir-faire dans un esprit de groupe.
- La responsabilisation des apprenants.
- l'affranchissement des obstacles qui surviennent au cours de la réalisation
- La négociations des objectifs généraux
- la prise de décision collective
- l'encouragement du travail coordonné.
- La mise en place de l'évaluation et l'autoévaluation.
- l'acquisition de l'autonomie dans l'apprentissage.
- Le pilotage du projet jusqu'au bout.

Par ailleurs, nous précisons que le projet ne peut atteindre les objectifs escomptés dans les cas suivants:

- S'il n'est pas le fruit d'une négociation collective raisonnée.
- S'il ne suscite pas l'intérêt des apprenants
- S'il n'implique pas tous les acteurs dans son action.
- S'il ne favorise pas l'enseignement par la découverte.
- S'il n'encourage pas les initiatives
- S'il ne permet pas aux apprenants de connaître leurs potentialités et leurs limites.

### **3.2.5.2. L'implication de l'enseignant**

Dans la perspective de la pédagogie de projet, l'enseignant est vu comme un coordinateur de l'apprentissage et non comme un détenteur absolu de savoir. Son rôle principal réside dans l'organisation des tâches et la supervision du processus d'apprentissage. En d'autres termes, il s'occupe de la médiation entre les élèves et les autres acteurs dans l'environnement scolaire et extrascolaire qui contribuent à la réussite du projet.

Il doit intervenir au moment opportun lorsque l'apprenant se trouve dans une impasse. En classe, l'enseignant se montre disponible pour offrir son soutien inconditionnel par des propositions qui apportent un éclairage didactique. Il assure à la fois la prise en charge de l'ensemble du groupe et en même temps il se montre attentif aux besoins particuliers de chaque apprenant séparément.

Il demeure prêt à relancer, rediriger ou recadrer le travail du groupe dans des situations où les élèves n'arrivent pas à poursuivre le travail sans l'avis d'un expert ou d'un individu expérimenté qui apporte son soutien. En outre, il est appelé à créer l'environnement propice à favoriser le dialogue, dans le but de développer chez les élèves les attitudes positives qui facilitent l'apprentissage dans un cadre collectif.

Il ne faut pas manquer de signaler que l'enseignant ne doit pas s'approprier le rôle du chef de projet et monopoliser tous les décisions, en faisant des élèves de simples exécuteurs d'ordres. En classe, Il ne doit pas non plus recourir à une approche transmissive et mécanique qui risque de décourager les apprenants et fait obstacle à leur progression.

Dans le cadre de la pédagogie de projet, généralement, les principales missions de l'enseignant sont:

- Impliquer tous les élèves dans la réalisation du projet.
- Repérer les difficultés qui entravent le bon déroulement du projet.
- Gérer les conflits à l'intérieur du groupe.
- Porter un regard d'expert sur le travail des élèves.
- Encourager le travail en équipe soudée.
- Établir un pont entre les connaissances théoriques et le savoir pratique.
- Mesurer l'impact et la faisabilité du projet.

Épistémologiquement, la pédagogie de projet est vue comme une action éducative qui encourage la construction des connaissances et non sa transmission.

### **3.3. La pédagogie différenciée**

Au fil des années, plusieurs approches ont vu le jour. Cette diversification des modèles et des méthodes a pour but de faciliter le processus d'apprentissage aux élèves et augmenter leurs chances de réussite scolaire. Parmi les approches qui ont laissé un grand écho dans le domaine éducatif, nous mentionnons la pédagogie différenciée.

#### **3.3.1. Définition de la pédagogie différenciée**

La pédagogie différenciée est une approche d'enseignement qui conçoit l'acte d'apprentissage dans une dimension plurielle, en s'opposant au modèle unique et à l'enseignement uniforme.

Cette approche pédagogique a été élaborée comme une méthode renouvelée multipliant et diversifiant les démarches d'apprentissages, selon les profils, les capacités et les besoins réels des apprenants. En outre, elle consiste à modifier les habitudes des apprenants en adoptant des pratiques enseignantes basées sur une option différenciée de l'apprentissage.

Selon Perraudeau (1994), l'approche différenciée est apparentée à un dispositif pédagogique de soutien qui vient en aide aux élèves éprouvant certaines difficultés d'assimilation ou accusant un retard d'apprentissage, par comparaison aux autres camarades de classe qui mènent une scolarité normale. Le soutien scolaire que vise la pédagogie différenciée est relatif à une série d'activités englobant: la lecture, l'expression orale, l'expression écrite, la grammaire, l'orthographe, etc. Son objectif principal étant d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage à franchir les barrières qui entravent leur progression scolaire en focalisant l'attention sur les besoins et les intérêts supérieurs de l'apprenant. Passegrand (1998), postule que les élèves apprennent différemment et ne progressent pas suivant le même rythme à cause de leurs caractéristiques biologiques et psychologiques différentes. Dans l'environnement scolaire, les apprenants n'ont ni les mêmes prérequis, ni les

mêmes besoins. L'hétérogénéité de la classe oblige l'enseignant à adapter une démarche pédagogique avec cette réalité.

La pédagogie différenciée incite l'enseignant à adopter une pratique enseignante qui s'adapte selon les besoins de l'apprenant qui demeure un axe principale du triangle didactique. En effet, cette approche tient en compte les multiples facettes d'ordre social, biologique et psychologique qui font de l'élève un être unique qui diffère de ses semblables.

Au même titre, elle invite les enseignants à varier les méthodes et les supports didactiques qui favorisent le travail de groupe pour faciliter le processus de différenciation. Par ailleurs, il faut préciser que la différenciation n'est pas une fin en soi, mais plutôt un outil didactique qui vise à aider les apprenants à suivre un parcours d'apprentissage dans des conditions normales.

La mise en œuvre de la pédagogie différenciée exige certaines conditions qui facilitent le processus d'apprentissage: comme un nombre limité d'apprenants par classe, un volume horaire suffisant, et la disponibilité d'une équipe d'encadrement expérimentée qui assure la formation et le suivi pédagogique des élèves

La pédagogie différenciée trouve ses fondements théoriques dans la psychologie différentielle qui tient en compte la diversité des moyens et les pratiques enseignantes. Il s'agit, de prime abord, d'identifier les origines des lacunes et des difficultés qui handicapent le bon déroulement de l'apprentissage. Ensuite, mettre en place les interventions pédagogiques appropriées selon le contexte d'apprentissage et le degré de la difficulté constatée.

### **3.3.2. L'émergence de la pédagogie différenciée**

Selon Astolfi (1992), la pédagogie différenciée est une variante d'une conception pédagogique plus ancienne connue sous le nom de « pédagogie de maîtrise ». La pédagogie dite de maîtrise a pour objectif de cadrer l'apprentissage et de cibler les interventions didactiques selon des paramètres et des perspectives bien définis. Elle consiste, tout d'abord, à collecter toutes les données sur le public scolaire visé, et d'établir un inventaire sur les compétences et les faiblesses des apprenants, ainsi que les informations relatives à leurs capacités cognitives. Elle s'inscrit dans une dimension régulatrice qui ajuste les dysfonctionnements qui apparaissent lors de l'application des stratégies d'enseignement à l'endroit d'un groupe d'apprenants précis (Minder, 1991).

Contrairement aux approches classiques qui s'appuient sur un mode d'enseignement uniforme, la pédagogie différenciée varie son action pédagogique selon les caractéristiques cognitives et affectives qui diffèrent d'un apprenant à l'autre. Elle questionne souvent l'efficacité des pratiques enseignantes intégrées dans le domaine scolaire, et qui ne réussissent pas à atteindre les résultats escomptés.

De même, elle s'intéresse à l'analyse des attitudes et des réactions des apprenants face à des situations d'apprentissage plurielles qui se manifestent moyennant des comportements observables en classe.

### **3.3.3. Les fondements de la pédagogie différenciée**

La pédagogie différenciée est fondée sur une constatation indiscutable: la question de l'hétérogénéité de la classe. Cette situation à elle seule, selon les adeptes de cette approche, justifie le recours à la pédagogie différenciée. Au même degré, dans le système scolaire, les

élèves n'ont pas les mêmes capacités intellectuelles et assimilatrices et ils ne mobilisent pas les mêmes stratégies d'apprentissage face à des activités similaires.

Les fondateurs de la pédagogie différenciée soulignent que la psychologie de l'éducation a révélé que les enfants n'apprennent pas de la même manière, ce qui nécessite l'adoption d'une approche pédagogique spécifique qui tient en compte les données scientifiques qui confirment cette réalité.

Dubé (1994), insiste que la diversité et les différences individuelles qui caractérisent les apprenants ne doivent pas être un prétexte pour pérenniser les inégalités et stigmatiser certaines catégories d'élèves qui manifestent des troubles d'apprentissage ou accusent un retard dans leurs parcours scolaires par rapport aux autres.

Dans le même ordre d'idées, la remédiation différenciée qu'adopte l'enseignant dans le cadre de pédagogie différenciée est une intervention didactique qui identifie, tout d'abord, les insuffisances des apprenants, et par la suite, effectue les démarches appropriées. Si l'approche axée sur la différenciation prend la forme d'une aide individualisée, elle s'apparente dans ce cas à un soutien scalaire.

La mise en place de la pédagogie différenciée dans le contexte scolaire a pour objectif principal de s'occuper de certaines catégories d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Cette démarche se fait par l'intégration d'activités spécifiques permettant aux élèves d'approfondir leurs connaissances dans une telle ou telle discipline.

### **3.3.4. Les modes de différenciation**

Selon Meirieu (1996), il existe deux modes pour la mise en œuvre de cette approche: la différenciation successive, et la différenciation simultanée. Il est possible que dans certains cas, les enseignants combinent les deux modes ensemble.

#### **3.3.4.1. La différenciation successive**

La différenciation successive repose sur diverses situations d'apprentissage. Dans ce mode de différenciation, l'enseignant se retrouve devant plusieurs alternatives et possibilités et une variété de méthodes qui supportent le processus d'apprentissage. Le choix d'une option parmi une palette de démarche est une décision prise par l'enseignant qui sélectionne préalablement le modèle le plus approprié par rapport aux difficultés identifiées. Un choix qui s'adapte au mieux avec les préoccupations des apprenants.

#### **3.3.4.2. La différenciation simultanée**

La différenciation simultanée est un deuxième modèle adopté dans le cadre de cette approche, et qui consiste en une série d'interventions didactiques se déroulant en même temps. Dans ce cas, lors de la réalisation de la tâche assignée, l'enseignant évalue individuellement les travaux des apprenants et enregistre les remarques pertinentes sur le type d'activité et la nature de la difficulté que confronte chaque élève. Ensuite, il programme les interventions ciblées par différentes voies de remédiation selon le cas.

Dans ce genre de différenciation, les enseignants varient les supports didactiques avec de multiples guidages qui renforcent l'apprentissage, ainsi que la modélisation de stratégies idoines.

### **3.3.5. Les dispositifs de la pédagogie différenciée**

Reconnu par les chercheurs comme le fondateur de la pédagogie différenciée, Legrand (1995), s'est rendu compte que l'enseignement homogène pratiqué à grand échelle durant les années soixante et soixante-dix, ne tenait pas en compte les différences individuelles des apprenants. Cette situation avait des effets considérables sur les résultats scolaires. Après de multiples expérimentations menées dans plusieurs classes, il a développé une pédagogie différenciée.

La méthode qui prend appui sur la différenciation constitue un véritable outil pédagogique d'aide aux apprenants en difficultés qui ont accumulé les lacunes au fil des années scolaires. Ce soutien se manifeste via la consolidation des acquis par les activités adaptées. La pédagogie différenciée encourage l'individualisation de l'apprentissage qui s'adresse aux élèves qui éprouvent une difficulté d'adaptation scolaire et des troubles sur le plan cognitifs ou affectifs.

L'encadrement des séances de différenciation pédagogique est assuré par une équipe composée d'un collectif d'enseignement possédant une grande expérience et des experts en psychologie de l'éducation.

Après son grand succès, la pédagogie différenciée a élargi son champ d'action pour atteindre les classes d'intégration scolaire. Ces classes spéciales intègrent les apprenants manifestant un dysfonctionnement auditif, visuel ou mental. Cette approche a mis en place un dispositif qui se charge de cette catégorie d'apprenants basé sur l'évaluation des résultats et l'établissement des bilans des progressions.

### **3.3.6. Les apports de la différenciation pédagogique**

Selon les spécialistes de l'éducation, la différenciation pédagogique a eu un grand impact aussi bien sur les apprenants que sur les enseignants.

#### **3.3.6.1. L'apport de la différenciation sur les apprenants**

La différenciation est une option pédagogique qui a prouvé son efficacité face à l'hétérogénéité de la classe et la variété des niveaux. Elle vise à doter les jeunes apprenants de compétences appropriées pour faire face aux obstacles que rencontrent les élèves en difficultés. À cet égard, elle offre un itinéraire didactique selon la capacité des apprenants et les multiples modes d'apprentissage.

En somme, la pédagogie différenciée se focalise sur l'individualisation de l'enseignement qui réalise des résultats satisfaisants sur la scène éducative, et conduit progressivement à la réussite scolaire. En outre, la différenciation s'est révélée d'une importance capitale sur les plans suivants:

- La différenciation permet aux élèves de gagner en autonomie dans leurs apprentissages
- La pédagogie différenciée est garante de succès, elle représente un moyen pédagogique puissant pour lutter contre l'échec scolaire et par ricochet, réduire les inégalités entre les apprenants (Przesmycki, 1991). Armés de confiance, les élèves dans le cadre de la pédagogie différenciée lancent des défis et gèrent les risques qui surgissent au cours de l'apprentissage.

Elle cherche incontestablement à établir un équilibre entre les aspirations des apprenants et les moyennes didactiques mises en place par l'enseignant. Cependant, cette approche ne peut atteindre ses objectifs que dans un contexte qui sécurise les apprenants et leur permet de prendre des décisions sur leur devenir scolaire.

### 3.3.6.2. L'apport de la différenciation sur les enseignants

La différenciation pédagogique met à la disposition des enseignants les moyens didactiques appropriés pour une bonne gestion de la classe.

L'intégration de la pédagogie différenciée a laissé un grand écho chez les enseignants. Elle offre au corps enseignant un cadre agréable de travail, en créant un dynamisme et une satisfaction personnelle qui pousse les enseignants à doubler d'effort pour l'intérêt commun des élèves. Dans ce contexte, les efforts louables des enseignants dévoués qui œuvrent inlassablement dans des conditions parfois insupportables, auront comme récompense la réussite de leurs élèves.

Meirieu (1996), a affirmé que l'apprenant a besoin d'une démarche pédagogique idoine pour se mesurer face aux obstacles. Pour son côté, Astolfi (1992), résume les processus d'apprentissage en deux actions: la flexibilité de l'apprentissage et la disponibilité des moyens didactiques pour affronter la situation problème. Par déduction, la pédagogie différenciée est en adéquation avec cette vision.

La pédagogie différenciée prône la mobilisation des compétences de l'apprenant afin de le rendre plus dynamique et plus actif sur la scène didactique. Dans la situation de difficultés, l'élève a besoin d'aide et de soutien de la part de l'enseignant qui intervient dans le cadre de la différenciation pédagogique, en valorisant la diversité comme une richesse et en déployant tous les moyens qui contribuent à la réussite de l'élève.

A cet égard, le système éducatif algérien a intégré plusieurs approches pédagogiques qui visent à développer les compétences scripturales des élèves. Ces approches s'inscrivent dans une visée cognitiviste influencée largement par la psychologie cognitive. Cette dernière a ouvert de nouvelles perspectives devant les chercheurs et experts désireux de mettre en lumière les multiples opérations mentales qui sous-tendent l'activité scripturale, en vue d'apporter les améliorations recherchées sur la qualité de l'écrit scolaire.

#### **Conclusion:**

Pour conclure cette partie, nous disons que le cadre théorique de notre recherche qui constitue le soubassement de cette étude, nous a été extrêmement utile pour saisir toutes les dimensions de la complexité rédactionnelles et ses contraintes.

Le cadre théorique de notre recherche fondé sur une littérature variée, nous a permis d'approcher la complexité de la production écrite et lier les éléments théoriques avec l'aspect pratique, pour traiter de fond en comble la problématique .



**DEUXIÈME PARTIE**  
**LE DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL**

## CHAPITRE 01:

### L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE

#### Introduction:

Après avoir abordé les fondements théoriques et méthodologiques, précédemment mentionnés, et qui constituent le soubassement de notre recherche, nous consacrons, à présent, la partie pratique au dispositif expérimental s'appuyant sur deux outils de recherche, à savoir: le questionnaire et l'observation. Pour dévoiler les multiples facettes de la problématique étudiée, nous avons combiné deux instruments de mesure : l'enquête par questionnaire et l'observation non participative de classe. En effet, nous ne nous sommes pas contentés d'un seul instrument pour traiter toutes les dimensions de la question, afin de corroborer les données provenant des deux outils d'investigation, et pour écarter, dans la mesure du possible, les effets des biais de chacun d'eux pris séparément.

Notre but à travers ce dispositif expérimental est d'apporter des éléments de réponse à notre problématique, et systématiquement aux questionnements qui en découlent, cela nous conduira conséquemment à confirmer ou infirmer nos hypothèses formulées initialement.

A cet égard, nous commençons le premier chapitre par l'enquête sur le terrain par questionnaire qui vise à recueillir les avis et les représentations des enseignants interrogés quant aux origines des lacunes qui se manifestent chez les collégiens durant le processus d'écriture.

Ce chapitre couvre divers points, à commencer, tout d'abord, par la présentation du questionnaire, nous enchaînons ensuite les points suivants: les participants au questionnaire, la validation, les objectifs, l'importance, ainsi que l'analyse des réponses collectées via cet instrument d'investigation.

#### 1.1. La présentation du questionnaire

Les missions que nous assignons à cette recherche, nous incite à prendre appui, sur des outils d'investigation scientifique, à l'image du questionnaire. A vrai dire, le questionnaire est un instrument de mesure fiable et qui a fait ses preuves dans les recherches sociales, les enquêtes sociolinguistiques et psycholinguistiques. Selon Alain(1988), le questionnaire est un moyen d'investigation d'une extrême flexibilité susceptible de garantir la collecte des données de haute qualité. D'autant plus qu'il offre aux répondants la possibilité d'exprimer librement leurs opinions, attitudes et positions vis-à-vis de la question traitée par l'enquête. Aussi, il permet au chercheur de recueillir les informations nécessaires d'une manière structurée et organisée. Vu ces multiples avantages, plusieurs chercheurs de renom ont eu recours au questionnaire comme instrument d'enquête à l'exemple de Bibeau *et al* (1987), et Prefontaine *et al* (1992),

Pour les besoins spécifiques de cette recherche, Nous avons élaboré un questionnaire interrogeant les enseignants du collège sur leurs perceptions des difficultés et les défaillances qui entravent les collégiens dans la production écrite. Ce questionnaire traite de fond en comble les différentes sources linguistiques et rédactionnelles qui font obstacle aux élèves, et qui les rendent vulnérables face à la complexité de l'activité rédactionnelle.

Cet outil d'investigation est destiné aux enseignants de la langue française du cycle moyen. Il est composé de plusieurs questions à choix multiples et des questions fermées de

type (Oui) ou (Non) réparties en 7 sections subdivisées en 50 questions respectant une logique organisationnelle dans son enchaînement pour faciliter la tâche aux répondants.

La section 1 qui porte le titre « d'informations personnelles et professionnelles » sur les enseignants contient 05 questions relatives à l'âge, le sexe et l'expérience professionnelle des enseignants au collège, ainsi que des informations sur les deux types de formation initiale et continue suivies par les enseignants.

La section 2 intitulée « les multiples contraintes d'ordre rédactionnelle et cognitives de la production écrite », comporte 09 questions liées aux différentes contraintes qui entravent le travail rédactionnel des élèves comme la complexité grammaticale, orthographique, lexicale. Ainsi que les contraintes à l'exemple de la surcharge cognitive, la cohérence et la cohésion, l'usage des connecteurs logiques, et leurs effets sur le rendement des collégiens en écrit.

La section 3 est focalisée sur « les approches pédagogiques adoptées en classe ». Elle renferme (05) questions sur les approches pédagogiques utilisées fréquemment par les enseignants en classe à savoir: la pédagogie de projet, la pédagogie de l'erreur et la pédagogie différenciée, ainsi que les facteurs qui handicapent leur mise en œuvre sur la scène didactique.

La section 4 traitant de « l'erreur comme outil d'apprentissage » se compose de 5 questions liées à plusieurs aspects comme la représentation de l'erreur par les apprenants, l'emploi de la démarche heuristique dans le traitement de l'erreur, ainsi que les erreurs les plus récurrentes dans les dissertations des apprenants et qui constituent un obstacle à la progression de l'apprentissage.

La section 5 s'intéressant aux « stratégies rédactionnelles », se compose de 8 questions en relation avec la structure du texte argumentatif, les effets des stratégies rédactionnelles comme la planification, la révision sur la qualité des travaux des élèves, ainsi que les embarras qui affrontent les collégiens lors de la phase de la mise en texte.

La section 6 qui est consacrée au « rôle de l'enseignant dans la consolidation de l'écriture scolaire », contient 9 questions variées sur les interventions didactiques de l'enseignant et l'impact des interactions en classe, et la représentation des enseignants de la notion de l'insécurité rédactionnelle qui se manifeste chez certains apprenants au collège, et les démarches adoptées par l'enseignant pour piloter les séances de l'écrit. D'autres questions dans cette même section s'intéressent à la manière d'aider les élèves pour atteindre l'expertise rédactionnelle, et la justification de l'écart de niveau en écrit entre les apprenants de la même classe, et les procédés mis en place pour identifier les lacunes des collégiens, en plus des objectifs assignés à l'écrit.

La section 7 qui achève ce questionnaire est consacrée aux « voies de remédiation » pour traiter les insuffisances des élèves en production scripturale, et la question de l'intégration de l'outil informatique dans la remédiation, à côté des démarches correctives proposées par les enseignants, ainsi que les moments des interventions didactiques de l'enseignant durant l'acte d'apprentissage pour cibler les remédiations selon la situation, ainsi que l'impact de l'autoévaluation sur le travail révisé.

Les questions prennent la forme d'une échelle chiffrée s'inspirant de la méthode de Likert consistant à choisir des réponses respectant une échelle estimative. Nous avons opté pour les graduations de quatre points offrant la possibilité aux répondants de porter leurs choix selon leurs propres visions et perceptions des choses. A cet égard, les enseignants enquêtés jouissent d'une liberté de choisir les options qui leur semblent les plus appropriées.

La diversité des questions que renferme ce questionnaire sera pour nous d'une grande utilité pour analyser et commenter les représentations statistiques et graphiques.

## **1.2. Les participants au questionnaire**

Après son élaboration, le questionnaire a été remis sous pli fermé à trente (30) enseignants de la 4ème année moyenne exerçant dans six (06) collèges localisés au niveau de la ville de Ain Defla et ses alentours. La passation de cet instrument pédagogique a eu lieu à la fin du deuxième trimestre, et s'est déroulée dans des conditions très favorables. Le choix des enseignants a été opéré d'une façon aléatoire et non sélective, autrement dit, en aucun cas, nous avons voulu viser une catégorie précise. Pour des raisons entièrement méthodologiques, nous supposons que la taille de l'échantillon est suffisante pour mener notre expérience dans des conditions favorables.

Les données collectées via cet instrument d'investigation nous a permis d'établir une analyse approfondie et les interprétations adaptées pour une bonne vérification des hypothèses. Cappeau (2005), souligne qu'il n'est pas suffisant de recueillir hasardeusement des données pour obtenir un corpus exploitable à des fins de recherche. Il est alors nécessaire que le corpus en question renferme les indices pertinents qui reflètent, au mieux, le phénomène langagier objet d'étude, en tenant compte de la taille de l'échantillon et de sa diversité.

Après une période de temps jugée suffisante (qui permet aux enseignants de répondre), nous avons récupéré vingt (20) questionnaires seulement par rapport aux exemplaires distribués à l'ensemble des enseignants sollicités. Ce chiffre compose alors notre corpus. Par la suite, les données ont été codifiées, répertoriées et classées pour faciliter le processus analytique ultérieurement. A préciser que notre corpus est hétérogène composé d'enseignants sans distinction aucune de sexe d'âge ou d'expérience professionnelle. Les enseignants enquêtés se caractérisent par des profils différents.

La diversité des items tant dans le fond comme dans la forme, nous permettra d'établir à la fois une analyse quantitative et qualitative. Notre sélection des questions n'est pas arbitraire mais répondant à un besoin méthodologique précis en adéquation avec les éléments théoriques traités auparavant.

## **1.3. La validation du questionnaire**

La première version du questionnaire a été mise à l'épreuve pour s'assurer de son efficacité et limiter les biais des résultats. Nous avons confié la mission de la validation du questionnaire à huit (08) enseignants évoluant dans divers collèges. Par souci d'objectivité, ces derniers ne seront pas inclus comme participants dans notre enquête.

Le pré-test de l'instrument de mesure, nous a permis d'apporter certaines modifications et ajustements sur le modèle initial. Ceci dit, le premier élément qui a fait l'objet de changement est l'échelle chiffrée. La version originale comptait une variation de sept points de l'échelle de Likert. Après réflexion, nous avons préféré une graduation de quatre points pour alléger le questionnaire et le rendre plus souple et plus pratique pour les répondants

Aussi, nous avons procédé à la reformulation de certaines questions pour éviter toute sorte d'ambiguïté et d'inexactitude, afin de rendre les questions plus intelligibles et compréhensibles pour les représentants de la population de l'enquête.

#### **1.4. L'objectif du questionnaire**

L'objectif du questionnaire est d'enquêter auprès des enseignants assurant l'encadrement des élèves dans plusieurs collèges implantés à Ain Defla et ses zones limitrophes. Le but visé est d'impliquer ces enseignants dans notre recherche compte tenu de la lourde responsabilité instructive et éducationnelle qui pèse sur eux et les prérogatives qui leur sont assignées par la tutelle.

Les réponses des participants à travers le présent questionnaire nous sont fortement appréciables et recommandables, pour tenter de cerner et circonscrire la source des déficiences qui se manifestent chez les collégiens en matière d'écrit. De par le contrat moral qui les lie aux élèves, et la cohabitation et la collaboration permanente entre les deux parties en classe, ils jouissent d'une place stratégique qui les prédispose à connaître les points forts et les faiblesses de leurs apprenants.

A juste titre, les enseignants sont les mieux placés parmi les partenaires et les contributeurs dans l'action éducative pour identifier avec une certaine justesse les obstacles qui empêchent leurs élèves d'améliorer leurs performances. Sachant qu'il leur incombe les devoirs d'instruire et de suivre la progression de leurs élèves. Pour ces raisons et bien d'autres, la contribution positive des enseignants à cette investigation, par le biais du questionnaire, nous donnera un coup de main secourable et nous permettra de voir plus clair, et conséquemment cela nous aidera à d'identifier les origines des difficultés et éventuellement cibler les modes d'intervention didactique requis.

#### **1.5. L'importance du questionnaire**

Le questionnaire est un moyen technique qui favorise la cueillette des informations recherchées ainsi que le recensement des points de vue des enseignants interrogés concernant les obstacles d'apprentissage de la rédaction. L'objectif principal de notre questionnaire est de collecter les opinions des personnes questionnées relatives à l'identification des différentes sources de contraintes qu'ils jugent responsables des obstacles qui empêchent les collégiens de réaliser des écrits de haute qualité. En outre, enquêter auprès des enseignants sur les méthodes et stratégies adoptées dans les collèges algériens afin d'améliorer le niveau des élèves en matière d'écrit.

Le questionnaire comme outil de collecte des données, nous permettra d'examiner de près les représentations des enseignants quant aux thématiques traitées. Précisons que nous avons opté pour le questionnaire plutôt que l'entretien semi-directif, compte tenu des multiples atouts du questionnaire puisqu'il permettra aux sujets interrogés d'avoir un temps suffisant d'organiser, de structurer et de réfléchir mûrement aux questions avant de répondre.

#### **1.6. L'analyse du questionnaire**

Nous tenons à rappeler que ce questionnaire se présente sous la forme des questions à choix multiple, couvrant une vaste gamme de thématiques. Cette conception structurée permet aux enseignants enquêtés de choisir les réponses proposées qui sont en adéquation avec leurs représentations et visions. D'autre part, le questionnaire comporte des questions fermées qui exigent des réponses dichotomiques. Dans ce cas de figure des réponses prennent la forme de (oui) ou (non).

Nous procédons à l'analyse des réponses des enseignants selon l'ordre des questions formulées dans cet outil d'investigation. Les données collectées seront minutieusement analysées et interprétées.

### 1.6.1. L'analyse des réponses de la section 1

Nous procédons à l'analyse des réponses des enseignants enquêtés relatives à la section 1 (06 items) et qui se rapportent aux informations personnelles et professionnelles des enseignants.

#### 1.6.1.1. Question 1: A quelle tranche d'âge appartenez-vous?

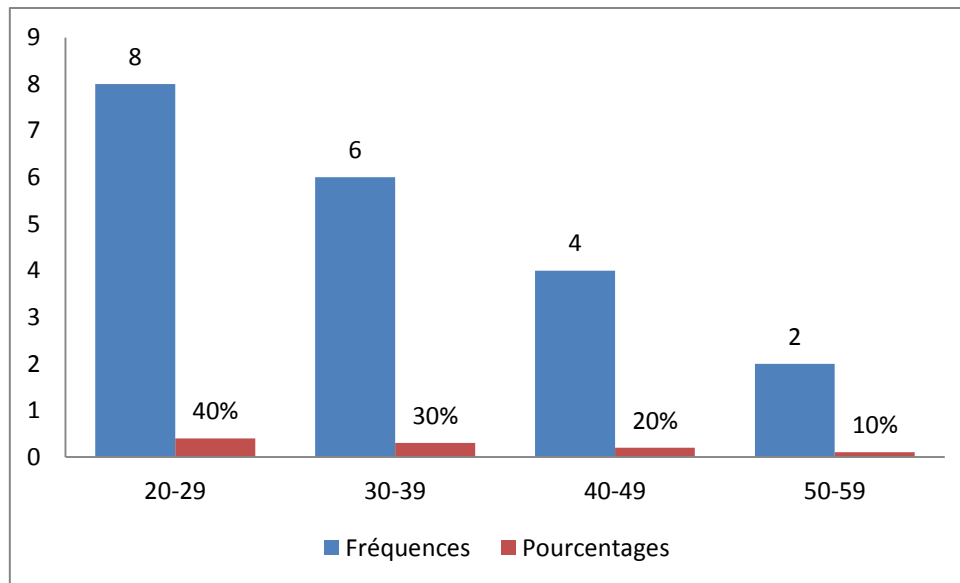
Variable	Catégories	Fréquences	Pourcentages
Age	20-29	08	40%
	30-39	06	30%
	40-49	04	20%
	50-59	02	10%
Total		20	100%
Moyenne d'âge			39.99%

Concernant la 1<sup>e</sup> question relative à la tranche d'âge qui relève de la 1<sup>e</sup> section portant sur les informations personnelles et professionnelles des enseignants, l'enquête a montré une variété de fréquences et de pourcentages: 08/20 appartiennent à la catégorie d'âge de 20-29, affichant un pourcentage de 40%. Les statistiques montrent aussi que 06/20, c'est-à-dire 30% parmi l'ensemble des enseignants interrogés appartiennent à la tranche d'âge comprises entre 30 et 39 ans.. Les fréquences et les pourcentages diminuent nettement pour la catégorie d'âge 40-49 qui compte 04/20, et la catégorie 50-59 qui ne comporte que 02/20, avec des pourcentages respectifs de 20% et 10%.

Si nous faisons l'addition des deux catégories d'âge de 20-29 et de 30-39, nous obtenons une somme de 14/20, représentant un pourcentage de 70% d'enseignants enquêtés. La catégorie de 50-59 celles des plus anciens ne représente que 10%.

Nous déduisons que le pourcentage d'enseignants appartenant à la catégorie des jeunes est très élevé: plus de 70%, par comparaison à la catégorie des enseignants considérés comme anciens qui représentent un pourcentage visiblement inférieure. Les représentations graphiques démontrent ce décalage dans les tranches d'âge (voir Figure 1).

Ces chiffres démontrent le rajeunissement du corps enseignant dans les collèges algériens, par rapport à la catégorie des « anciens » dont le nombre est revue à la baisse dans le secteur de l'éducation nationale. En fait, ce phénomène s'est accentué après le départ en retraite de milliers d'enseignants, suite à l'application de la loi relative à la retraite anticipée. Ce départ volontaire a été comparé à un « exode » qui va priver les établissements scolaires en Algérie de formateurs expérimentés.



**Figure 1: La répartition des catégories d'âge.**

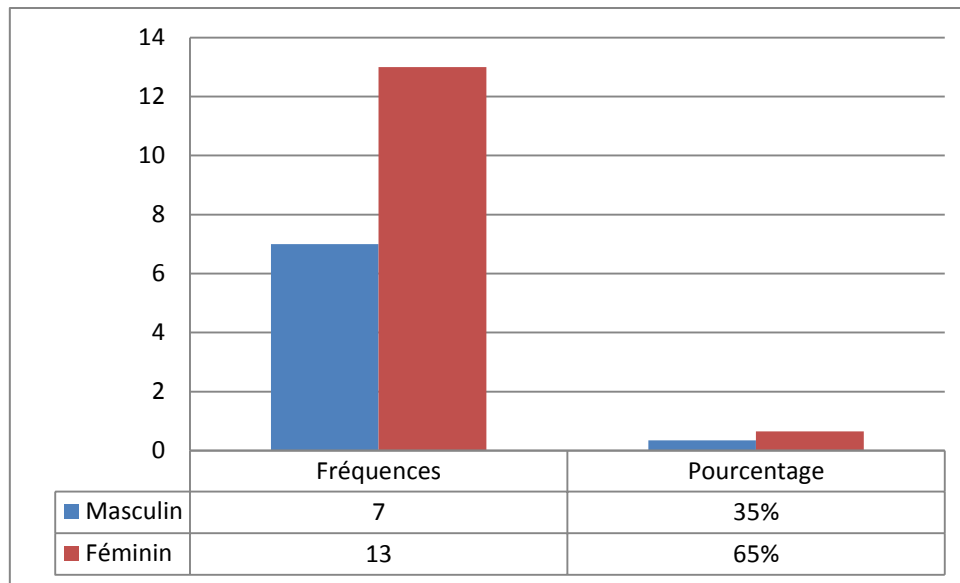
#### 1.6.1.2. Question 2: De quel sexe êtes-vous ?

Variable	Catégories	Fréquences	Pourcentage
Sexe	Masculin	07	35%
	Féminin	13	65%
Total		20	100%

Les résultats se rapportant à cette question mentionnent que 13/20, soit (65%) sont de sexe féminin, et 07/20 à raison de (35%) sont de sexe masculin, ce qui reflète une image claire d'une certaine dominance du sexe féminin dans le secteur de l'enseignement dans notre pays. A vrai dire ce phénomène est répandu dans plusieurs pays dans le monde.

Les études sociologiques appuyées par des statistiques ont montré que dans les années d'après-guerre les femmes étaient moins nombreuses dans le monde éducatif. Certains mouvements féministes ont dénoncé à cette époque la dévalorisation du travail féminin à cause des qualifications professionnelles (Erbès-Seguin, 1999). Deux décennies après, le nombre des enseignantes est monté crescendo pour atteindre des pourcentages très élevés.

En Algérie, également, le corps enseignant se féminise. Il faut concevoir cette situation socioprofessionnelle positivement et pas dans le sens contraire. La catégorie féminine possède professionnellement parlant une prédilection pour certains métiers, y compris l'enseignement. Dans ce secteur stratégique, en particulier, les femmes font d'énormes efforts pour encadrer les élèves en classe. La graphique montre la dominance du sexe féminin dans l'éducation nationale (voir figure 2)



**Figure 2: La composante des enseignants par sexe.**

### 1.6.1.3. Question 3:Quelle est votre expérience professionnelle au collège ?

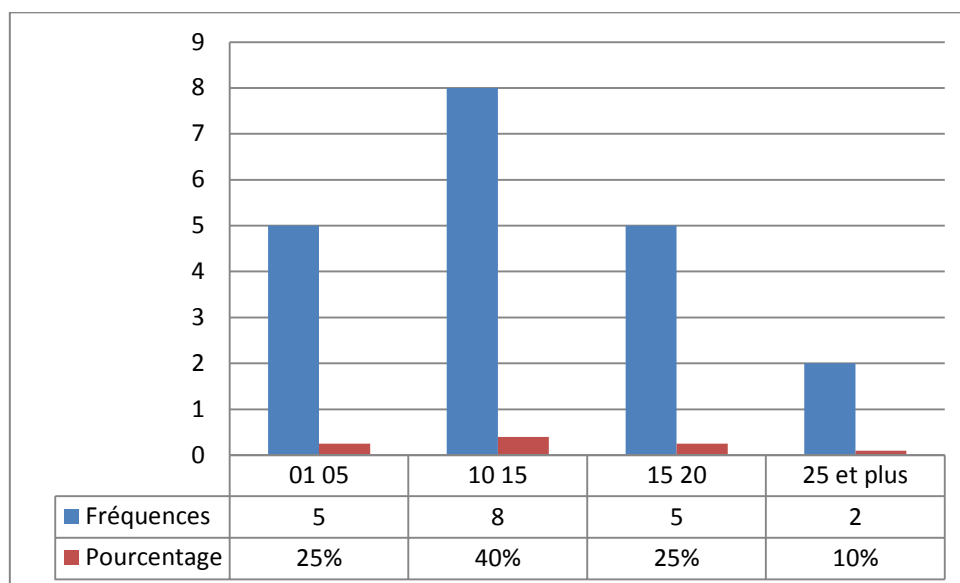
Variable	Catégories	Fréquences	Pourcentage
Expérience Professionnelle	01-05	05	25%
	10-15	08	40%
	15-20	05	25%
	25 et plus	02	10%
Total		20	100%

La lecture et l'analyse attentives de ces chiffres démontrent qu'il y a une fluctuation dans les chiffres et les pourcentages. Les statistiques affichées mentionnent que 8 enseignants sur 20, avec un pourcentage de 40% justifient d'une expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement au collège qui varie entre 10 et 15 ans. C'est d'ailleurs, le pourcentage le plus élevé. Le nombre d'enseignants qui ont une expérience de 15 à 20 ans, représente 20% par rapport au pourcentage global. Le même nombre d'enseignants (05) et le même pourcentage (25%) s'applique à la catégorie d'enseignants qui ont une expérience de 01 à 05 ans. Cette catégorie constitue les plus jeunes enseignants et les moins expérimentés. Les enseignants les plus anciens représentent une minorité de 10%, et ne comporte que 02/20.

L'expérience professionnelle comme variable, qui a un impact important sur le rendement sur le terrain, alimente bien des débats dans les milieux scolaires. Dans cette optique, Linnenbrink et Pintrich (2003), avancent que les apprenants qui ont été pris en charge par des enseignants plus expérimentés réalisent un niveau de performance scolaire largement supérieur à celui des apprenants encadrés par des enseignants moins expérimentés.

La schématisation graphique illustre ces variations dans l'expérience professionnelle des enseignants (voir Figure 3)





**Figure 3: Les variations dans l'expérience professionnelle des enseignants.**

#### 1.6.1.4. Question 4: Vous êtes le produit de quel type de formation initiale ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Formation universitaire	12	60%
Formation à l'École Nationale Supérieure (ENS)	05	25%
Formation à l'Institut Technologique de l'Éducation(ITE)	03	15%
Autres	00	00%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

A cette question relative à la formation initiale des enseignants, nous avons recensé une variété de fréquence et de pourcentages. Les enseignants qui ont bénéficié d'une formation à l'université représentent 12 /20 parmi le nombre total des enseignants enquêtés. Ce taux constitue le pourcentage le plus élevé (60%) par rapport au pourcentage total. A signaler que la formation universitaire des étudiants en langue française, que ce soit en Licence ou en Master n'est pas renforcée par des stages pratiques dans les établissements scolaires. Ce point constitue, d'ailleurs, une des faiblesses de ce genre de formation.

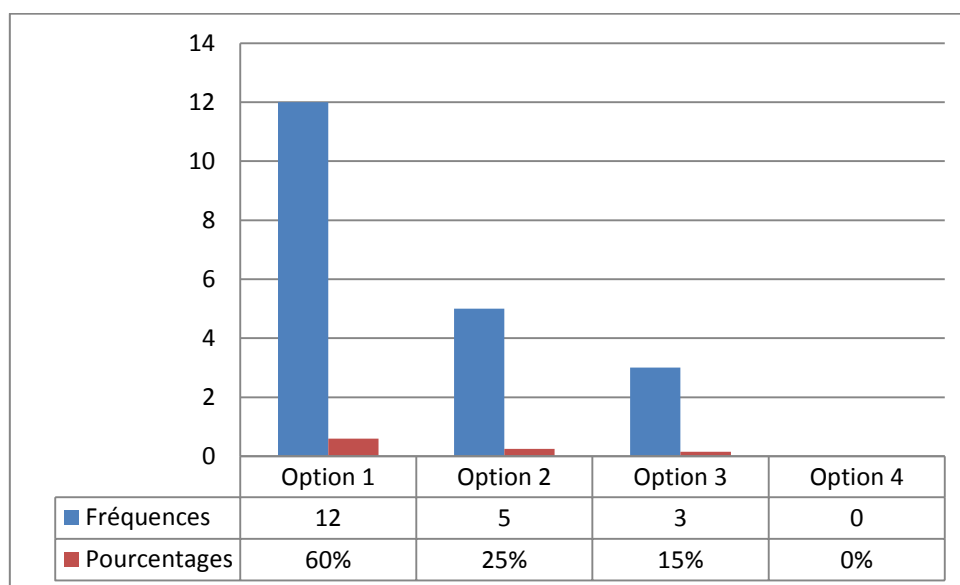
Les enseignants qui sont le produit de formation des Écoles Nationales Supérieures représentent 05/20, avec un pourcentage nettement inférieur à celui qui a précédé (25%). Ces instituts spécialisés de formation des jeunes cadres praticiens de l'éducation nationale ont alimenté le secteur scolaire au fil des années par des enseignants de haute qualification. Cependant, l'offre en formation de ces institutions ne couvre pas la demande grandissante, vu le taux très élevé de scolarisation en Algérie (Voir Figure 4).

Par ailleurs, seulement 03/20 ont fait leur formation initiale au niveau des Instituts Technologiques de l'Education. Ces instituts qui ont fermé leurs portes depuis des décennies

ont contribué fortement dans la formation d'une élite d'enseignants. A vrai dire les enseignants diplômés de ces anciens établissements de formation des formateurs faisaient la fierté de l'école algérienne durant les années 70s et 80s. Cette époque était considérée par certains comme l'âge d'or de l'enseignement dans ce pays.

Certes la formation initiale des enseignants implique des enjeux professionnels et didactiques à la fois, d'autant plus qu'elle contribue à la formation identitaire du futur enseignant. Selon Forquin (1984), la formation initiale est un itinéraire professionnel et éducatif durant lequel l'apprenti-enseignant s'enrichit de connaissances théoriques sur les méthodes d'enseignement, et de formation pratique comme stagiaire dans un établissement scolaire. Ce type de formation est assuré par une institution spécialisée en éducation durant une période déterminée.

De l'avis de Ménard (2009), la formation initiale a plus d'effet que celle offerte à l'enseignant après avoir intégré le métier d'enseignement. Malgré les compétences acquises dans les différents instituts de formation des enseignants, certaines situations défavorables empêchent les nouvelles recrues de mettre en pratique tout ce qu'ils ont appris lors de la formation initiale (Baudrit, 2007).



**Figure 4: La formation initiale des enseignants.**

#### 1.6.1.5. Question 5: Avez-vous bénéficié de quelles formes de formations continues ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Stage de perfectionnement	03	15%
Journées pédagogiques scolaires	12	60%
Séminaires	03	15%
Conférences nationales ou internationales	02	10%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

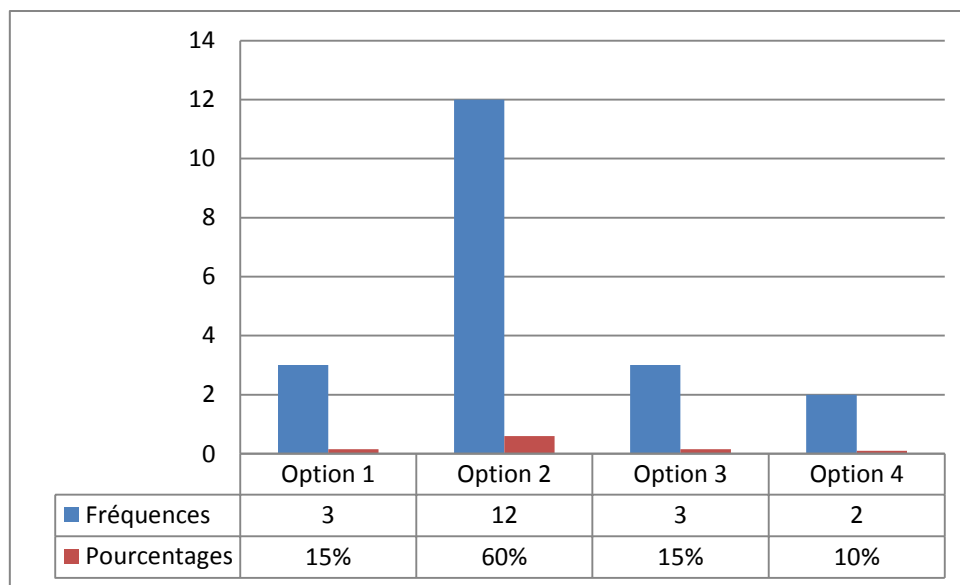
Concernant la formation continue suivie, 12/20 d'enseignants enquêtés, c'est-à-dire un pourcentage de 60%, déclarent qu'ils ont bénéficié des journées pédagogiques. C'est le pourcentage record comparé aux pourcentages des autres options. Cela s'explique par le fait que les journées pédagogiques sont fréquemment programmées par les établissements scolaires pour maintenir l'enseignant au courant des nouveautés dans le monde de la pédagogie et les techniques d'enseignement.

Les stages de perfectionnement et les séminaires se placent en 2<sup>e</sup> position par rapport aux choix des enseignants. Ces deux options se partagent le nombre d'enseignants (03/20) pour chaque option et le même pourcentage (15%). Les séminaires nationales et internationale comme modes de formation continue viennent en dernière position selon les choix des enseignants répondants faisant un score minimum de (02 enseignants seulement) et un pourcentage très bas de 10% (voir Figure 5).

En fait, La formation continue est une méthode d'apprentissage qui permet de renforcer les connaissances de l'enseignant le long de sa vie professionnelle. Elle complète les compétences apprises durant la formation initiale afin de répondre aux attentes de l'institution scolaire. Elle nécessite la tenue d'un portfolio sur lequel le formateur mentionne les performances et la progression de l'enseignant bénéficiant de la formation.

Le rôle de la formation continue est reconnue dans la majorité des systèmes scolaires à travers le monde puisqu'elle est en étroite relation avec la formation initiale. (Berliner, 1986)

Disons quelle que soit sa nature: stage de perfectionnement, journées pédagogiques scolaires, séminaires conférences ou autres, la formation continue est d'une extrême utilité pour le corps enseignant et les élèves.



**Figure 5: La formation continue des enseignants.**

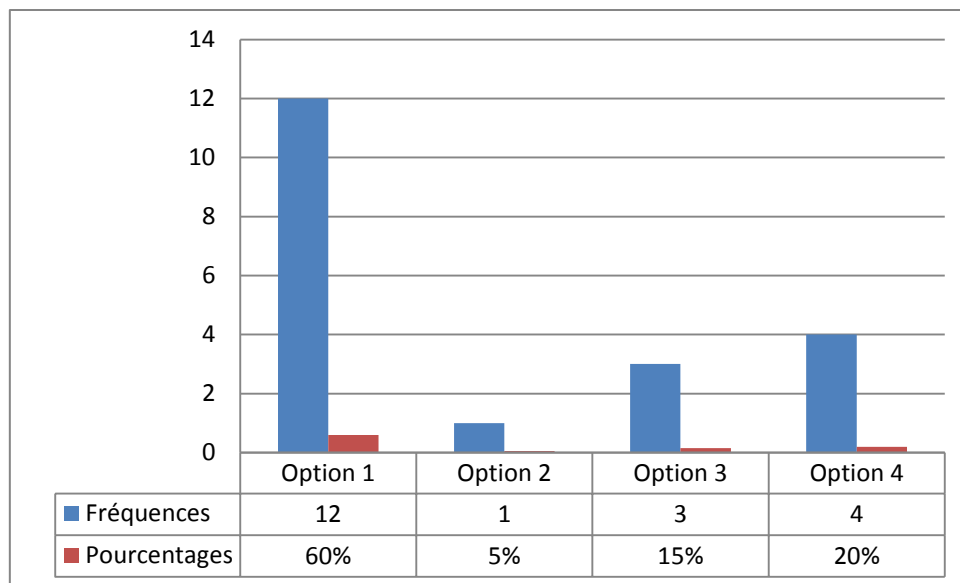
**1.6.1.6. Question 6: En dehors des tâches pédagogiques assignées en classe, quel genre d'activités rédactionnelles pratiquez-vous ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
La préparation des textes modèles	12	60%
L'écriture créative	01	05%
L'écriture académique	03	15%
la rédaction des lettres et rapports	04	20%
Total	20	100%

Les réponses à cette question dévoilent qu'en dehors des tâches pédagogiques assignées en classe, 12/20 d'enseignants font la préparation des textes modèles, ce qui équivaut à un pourcentage de 60%. C'est le pourcentage le plus dominant par comparaison aux autres options choisies par les enseignants interrogés. Par ailleurs, 3/20 des participants à cette enquête par questionnaire ont opté pour la rédaction des lettres et rapports comme activité scripturale pratiquée par les enseignants, avec un pourcentage de 20%, se classant ainsi en deuxième position. La rédaction de ce genre de document est un mode de communication que l'enseignant utilise pour garder le contact permanent avec l'administration de l'établissement ou la direction centrale de l'éducation comme les rapports concernant le taux d'avancement du programme ou les bilans des différents modes d'évaluation entamés au début ou à la fin de l'année scolaire.

L'écriture académique se positionne en 3<sup>e</sup> place avec un score de 03/20 et atteignant un pourcentage très bas de 15%. Ce type d'écriture est relatif à la recherche scientifique comme les mémoires de fin d'études, les articles scientifiques, les conclusions des journées d'études etc. Et enfin une très faible fréquence de 01/20, c'est l'équivalent d'un pourcentage insignifiant de 5% qui a trait à l'écriture créative ou la littérature.

Une comparaison entre les chiffres et les statistiques évoqués nous permet de déduire que les activités rédactionnelles pratiquées par les enseignants enquêtés sont dominées par la préparation des textes modèles (60%), et sont relatives à la production écrite qui seront exploitées dans les séances de compte rendu. Le pourcentage des trois autres activités réunies est nettement inférieur à ce taux (40%). Cela prouve que certaines activités comme l'écriture académique (15%), et l'écriture créative relative à l'élégance de la littérature et sa finesse (5%) sont totalement négligées par les enseignants (voir Figure 6).



**Figure 6: Les activités rédactionnelles des enseignants**

### 1.6.2. L'analyse des réponses de la section 2

Nous procédons à l'analyse des réponses des enseignants enquêtés relatives à la section 2 (09 items) et qui se rapportent aux multiples contraintes de la production écrite.

#### 1.6.2.1. Question 7: La complexité de la production écrite constitue-t-elle un obstacle majeur pour vos élèves au collège ?

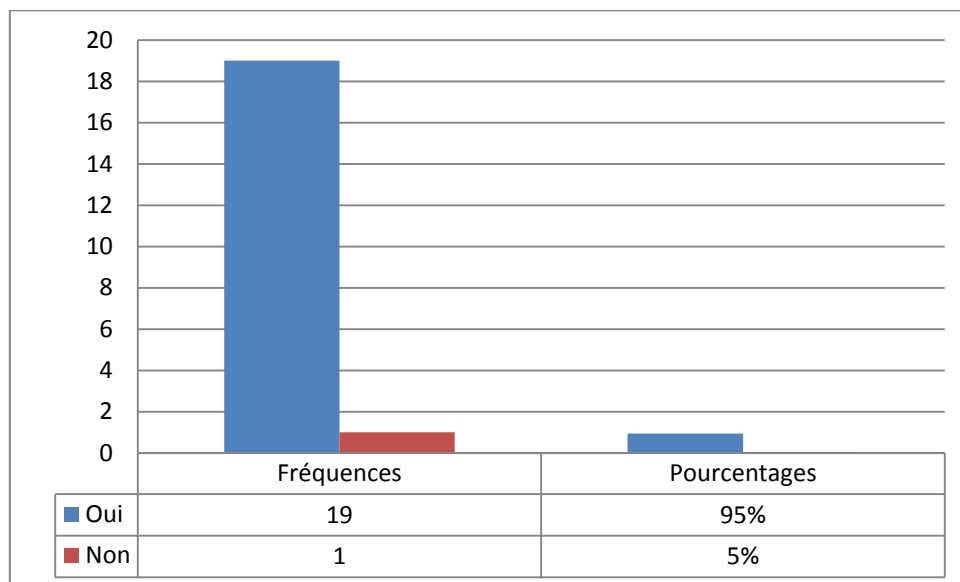
Options	Fréquences	Pourcentages
Oui	19	95%
Non	01	05%

Les données collectées relatives à cette question offrent à notre vue en tant qu'analyste une image claire et lucide sur les proportions démesurées entre les participants qui ont répondu à la question posée par (Oui) et ceux qui ont répondu par (Non). En fait, selon 19/20 (une majorité écrasante) de répondants, la complexité de la production écrite constitue un obstacle majeur. A l'opposé une minorité (01 seule enseignant) a opté pour le (Non). Le (Oui) l'emporte largement sur le (Non).

Les pourcentages respectifs des données analysées sont (95%) pour ceux qui estiment que la complexité rédactionnelle représente une entrave pour les collégiens, contre seulement 5% qui ne sont pas de cet avis. Les chiffres et les pourcentages témoignent clairement de cette situation délicate (voir Figure 7).

Nous avons consacré une partie importante de cette recherche à la complexité de la production scripturale, nous ne voulons pas nous répéter, cependant, pour simplifier, nous pouvons dire que le caractère complexe de cette activité langagière fondamentale limite énormément les capacités des jeunes scripteurs et parfois freine leur progression en écriture.

Au fond, le rendement des élèves représente un réel défi pour les praticiens de l'enseignement. A cet égard, (Coraldo et Mc Donald, 2001), soulignent qu'une préoccupation majeure des décideurs de la politique de l'éducation envers les besoins particuliers des élèves, spécialement qui éprouvent des difficultés grandissantes dans leur apprentissage face à la complexité de l'écriture, et accusent un retard scolaire plus marquant.



**Figure 7: L'ampleur des obstacles sur la production écrite**

#### 1.6.2.2. Question 8: Comment évaluez-vous la compétence grammaticale de vos élèves ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Excellent	02	10%
Bien	03	15%
Moyen	05	25%
Faible	10	50%
Total	20	100%

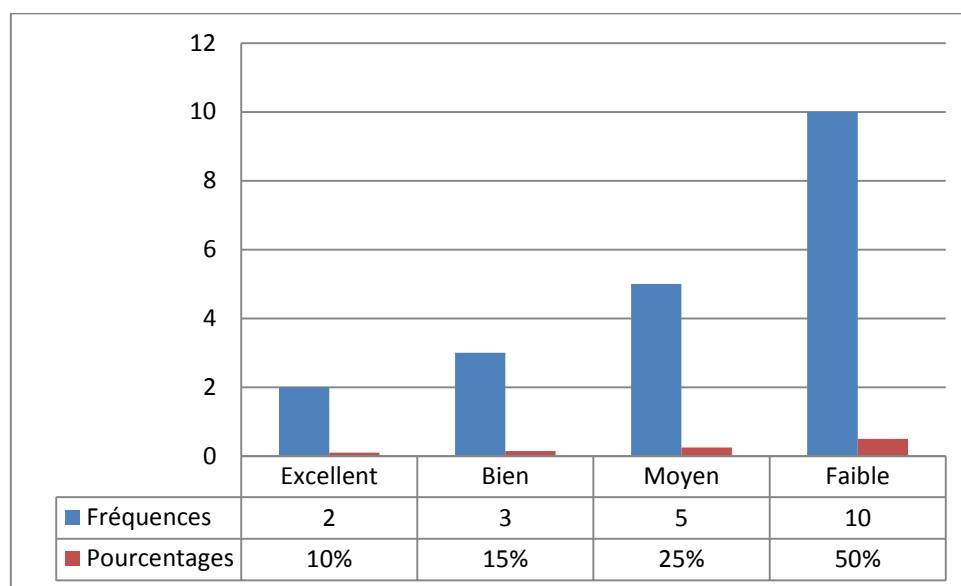
Ce qui a trait à la compétence grammaticale des élèves 10/20 d'enseignants enquêtés, c'est-à-dire la moitié ou l'équivalence de 50% du pourcentage globale jugent qu'elle est (faible). Dans le même contexte, 05/20, à raison de 25% estiment que la compétence grammaticale des apprenants est (moyenne). Seulement 03/20 qualifient la compétence des élèves en question de (Bien), ce qui fait 15%. Ceux qui ont choisi l'option (Excellent) pour qualifier la compétence des apprenants en grammaire ne comptent que 02 enseignant avec un pourcentage très bas de 10%.

Par comparaison, le pourcentage des 02 options: (Faible) et (Moyen) (10+05) donnent un pourcentage de 75%, et les 02 options (Bien) et (Excellent) (03+02) forment un pourcentage nettement inférieur de 25%. Donc les 02 premières options l'emportent largement sur les 02 dernières. En se référant aux réponses des enseignants, et à la lumière de cette

analyse chiffrée, nous constatons que les collégiens affrontent de sérieuses difficultés en grammaire (voir Figure 8).

Quoi qu'il en soit, l'enseignement de la grammaire demeure un élément essentiel au développement du processus rédactionnel. Elle a pour intérêt d'appliquer les mécanismes et les règles qui gouvernent la langue, d'autant plus qu'elle constitue un support puissant à l'apprentissage d'autres compétences linguistiques (Germain et Séguin, 1998)

L'enseignant doit évaluer pour mesurer le niveau et la qualité de l'apprentissage. L'évaluation est la pierre angulaire ou le moyen adéquat qui reflète le niveau d'enseignement. Ainsi, le développement de toute compétence exige une évaluation efficace (Fournier, 1999).



**Figure 8: L'évaluation de la compétence grammaticale des élèves**

### 1.6.2.3. Question 9: Comment jugez-vous les capacités de vos élèves à maîtriser les règles orthographiques ?

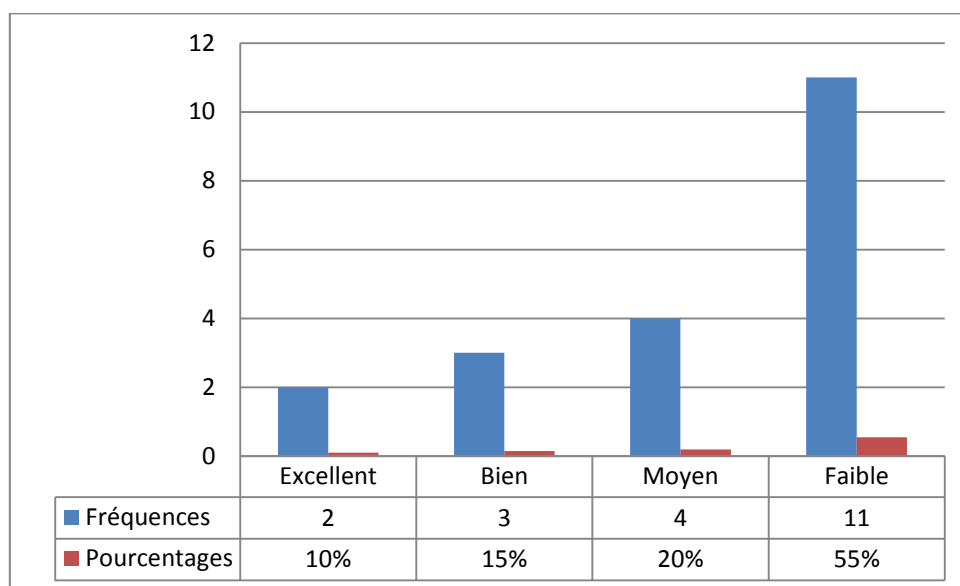
Options	Fréquences	Pourcentages
Excellent	02	10%
Bien	03	15%
Moyen	04	20%
Faible	11	55%
Total	20	100%

En se focalisant sur les résultats obtenues et les options choisies, il ressort que 11/20 de personnes participantes dans cette enquête par questionnaire trouvent que la compétence des apprenants en orthographe est faible, c'est l'équivalent de 55%. L'option (Moyen) est choisie par (04) enseignants, avec un pourcentage de 20%, et l'option (Bien), avec un pourcentage légèrement moins que le précédent 15% (03) enseignants. En bas de l'échelle se positionne la

mention (Excellent) affichant un pourcentage très faible de seulement 10% (02) enseignants seulement (voir Figure 9).

Les chiffres et les pourcentages se rapportant à cette question illustrent et reprennent le même scénario que les données de la question relative aux compétences grammaticales. Autrement dit, les 02 appréciations (Moyen) et (Faible), l'emportent largement sur les 02 options (Bien) et (Excellent). Nous déduisons que la même configuration se répète.

En se référant aux réponses des enseignants interrogés, et en établissant une comparaison entre les données de la question précédente et de celle-ci, nous déduisons que les apprenants présentent des lacunes dans les deux compétences grammaticales et orthographiques.



**Figure 9: Les capacités des élèves dans la maîtrise des règles orthographiques**

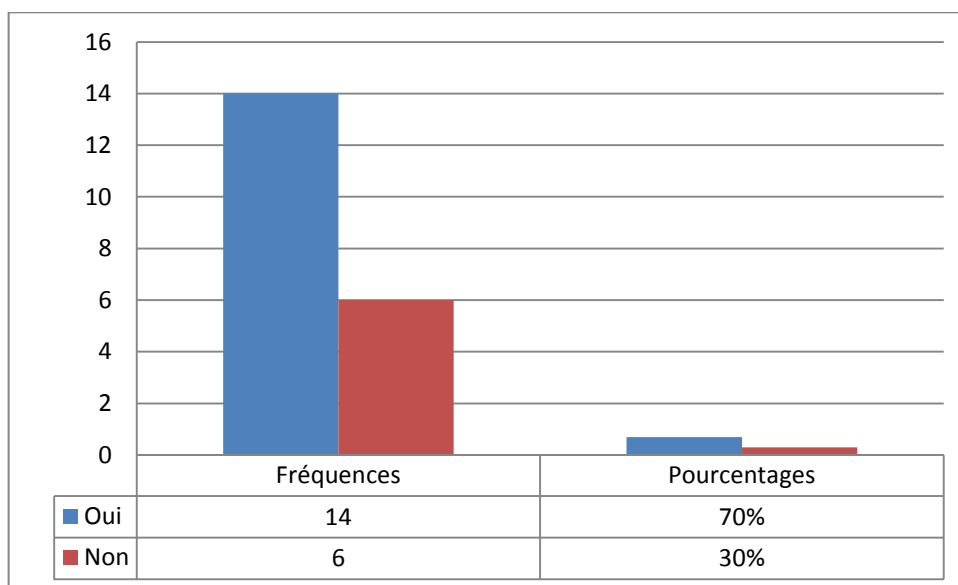
#### 1.6.2.4. Question 10: Pensez-vous que l'indigence ou la pauvreté lexicale est une des sources qui empêchent les élèves de rédiger un travail rédactionnel de qualité ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Oui	14	70%
Non	06	30%

A propos de cette question fermée, 14/20, ce qui donne un pourcentage assez élevé (70%) d'enseignants questionnés déclarent que l'indigence lexicale constitue une source qui empêche les apprenants de rédiger un travail rédactionnel de qualité. A l'opposé, 06/20 d'enseignants interrogés pensent que l'indigence lexicale ne représente pas une difficulté pour les collégiens dans le domaine scriptural (voir Figure 10) . Il faut juste préciser qu'à la



différence des questions à choix multiples, les questions fermées en (Oui) ou (Non) facilitent l'interprétation des réponses collectées par le questionnaire, et ne peuvent être objet d'ambiguïté. Une majorité écrasante d'enseignants (14) enseignants estiment que les élèves accusent un déficit flagrant en matière de lexique, ce qui impacte négativement la qualité de leurs écrits. Donc, le lexique constitue pour les collégiens un autre embarras qui s'ajoute aux difficultés liées à la grammaire et à l'orthographe.



**Figure 10: L'effet de l'indigence lexicale sur le travail rédactionnel**

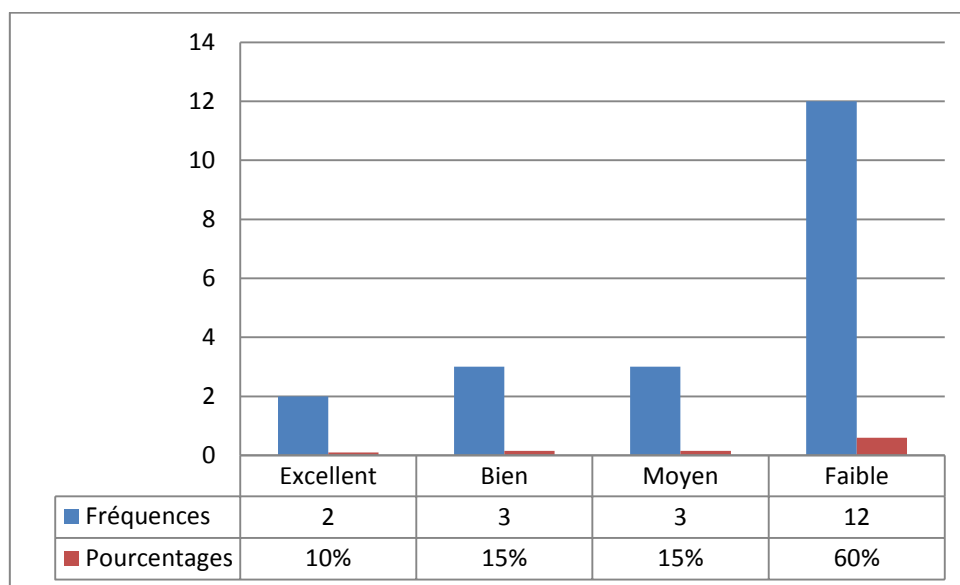
#### 1.6.2.5. Question 11: Comment appréciez-vous les compétences lexicales de vos élèves ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Excellent	02	10%
Bien	03	15%
Moyen	03	15%
Faible	12	60%
Total	20	100%

Cette question vient dans le prolongement de la dernière question à laquelle la majorité des répondants considèrent que la complexité lexicale constitue une des difficultés qu'affrontent les collégiens. La question actuelle porte un éclairage sur les compétences lexicales des élèves. A cet egard, 12/20 d'enseignants estiment que la compétence lexicale de leurs élèves (Faible), ce qui constitue un pourcentage assez conséquent de 60%. Les mentions (moyen), (Bien) et (Excellent) obtiennent des scores restrictifs: (03, 03, 02) qui représentent des pourcentages très bas ne dépassant pas 15% pour chaque option (Voir Figure 11). .

Nous remarquons qu'il y a un contraste très frappant entre les fréquences et les pourcentages. Nous expliquons : Les chiffres descendent vertigineusement de (12), l'équivaut à 60% à (02) et (03), c'est-à-dire (10% et 15%). Par comparaison, c'est les

mentions (Faible) et (Moyen), (15 au total) qui prennent le dessus sur les options (Bien) et (Excellent), (05 au total). Les appréciations des enseignants corroborent nos conclusions précédentes. Cela nous permet de déduire que les collégiens trouvent d'énormes difficultés en matière de compétences lexicales. Cette représentation chiffrée faisait consensus au sein du groupe professoral (Bousquet, 2004).



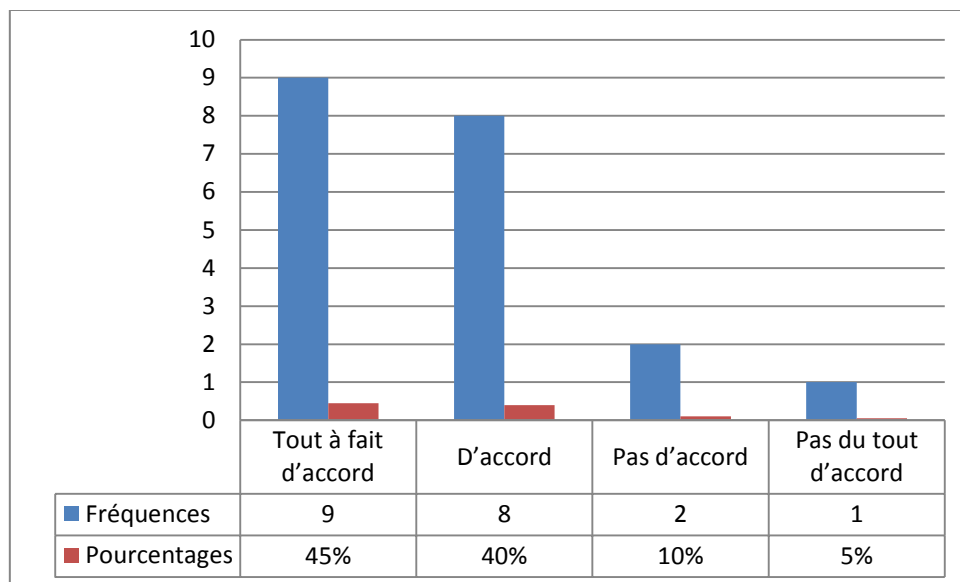
**Figure 11: L'appréciation des compétences lexicales des élèves**

#### 1.6.2.6. Question 12: La surcharge cognitive limite-t-elle la performance des collégiens en écrit ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Tout à fait d'accord	09	45%
D'accord	08	40%
Pas d'accord	02	10%
Pas du tout d'accord	01	05%
Total	20	100%

Selon les avis des enseignants 09/20 de répondants sont (tout à fait d'accord) que la surcharge cognitive affecte négativement les performances des élèves dans la production écrite, cette option représente 45% du pourcentage total. Un score légèrement moins de 08/20 d'enseignants qui estiment qu'ils sont d'accord que la surcharge cognitive impacte négativement les performances des collégiens en écrit, ce qui représente 40%. Ceux qui optent pour (Pas d'accord), représentent 02/20, et (Pas du tout d'accord), ne sont qu'un chiffre minimum (01/20). Ces deux dernières options représentent respectivement: 10% et 5%. Par addition, les deux options (Tout à fait d'accord) et (D'accord) font au total 17/20, c'est-à-dire 85% (un pourcentage très élevé). Par comparaison l'addition des deux autres options (Pas

d'accord) et (Pas du tout d'accord), ne représentent que 03/20, l'équivalence de 15% (voir Figure12) .De cette brève description chiffrée, nous tirons la conclusion suivante: La surcharge cognitive est un obstacle majeur pour les élèves durant la réalisation des activités rédactionnelles.



**Figure 12: L'impact de la surcharge cognitive sur la performance en écrit**

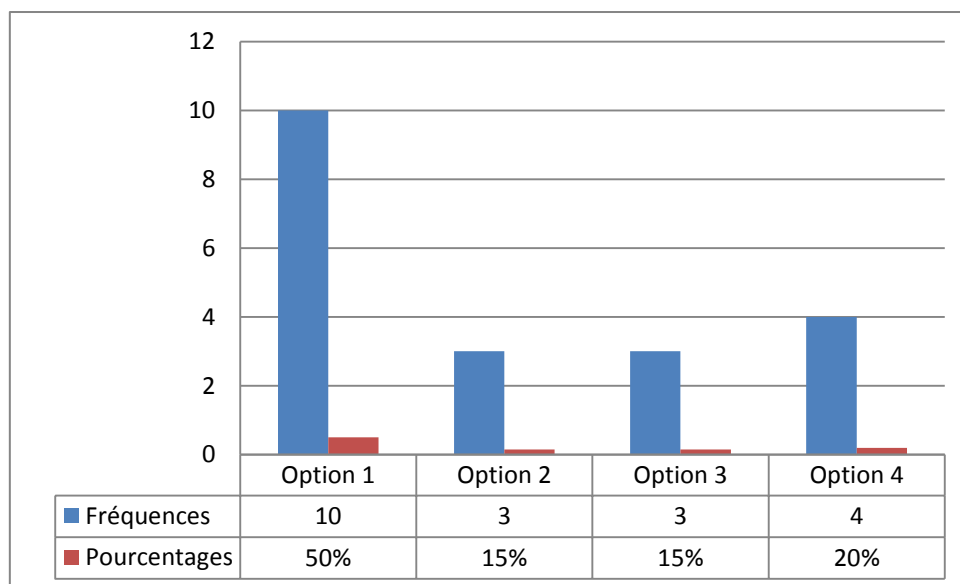
### 1.6.2.7. Question 13: Quelles sont les faiblesses qui compromettent la cohésion dans les textes rédigés par les collégiens ?

Options	Fréquences	Pourcentages
La rupture thématique	10	50%
Les contradictions au sein du même texte	03	15%
L'absence de l'unité dans le texte	03	15%
L'absence des substituts pour la reprise du thème	04	20%
Total	20	100%

Dans cette question à choix multiples, il est demandé aux enseignants d'identifier, en choisissant entre les 04 options proposées, les faiblesses qui compromettent la cohésion textuelle dans les écrits des collégiens. À cet égard, 10/20, représentant la moitié des répondants (50%), indiquent que la rupture thermique est une des faiblesses qui compromettent la cohésion textuelle des travaux écrits des élèves. Les avis des enseignants interrogés sont partagés quant aux 03 autres options proposées. Pour 04/20, (20%) d'enseignants, l'absence des substituts pour la reprise du thème est une cause de la rupture thématique.

Ce qui concerne les 02 dernières options, à savoir: les contradictions au sein du même texte, et l'absence de l'unité, les statistiques révèlent le score de 03/20 chacune (30%). Ce qui

nous amène à conclure que le facteur le plus saillant qui compromet la cohésion textuelle dans l'écrit collégien selon les résultats obtenus est la rupture thématique qui constitue un pourcentage de 50%. Les 03 autres facteurs qui se rapportent respectivement aux contradictions au sein du même texte. L'absence de l'unité dans le texte, l'absence des substituts pour la reprise du thème ont un impact moins important que le facteur déterminant précédemment mentionné et qui constituent ensemble un pourcentage total de 50% (Voir Figure 13).



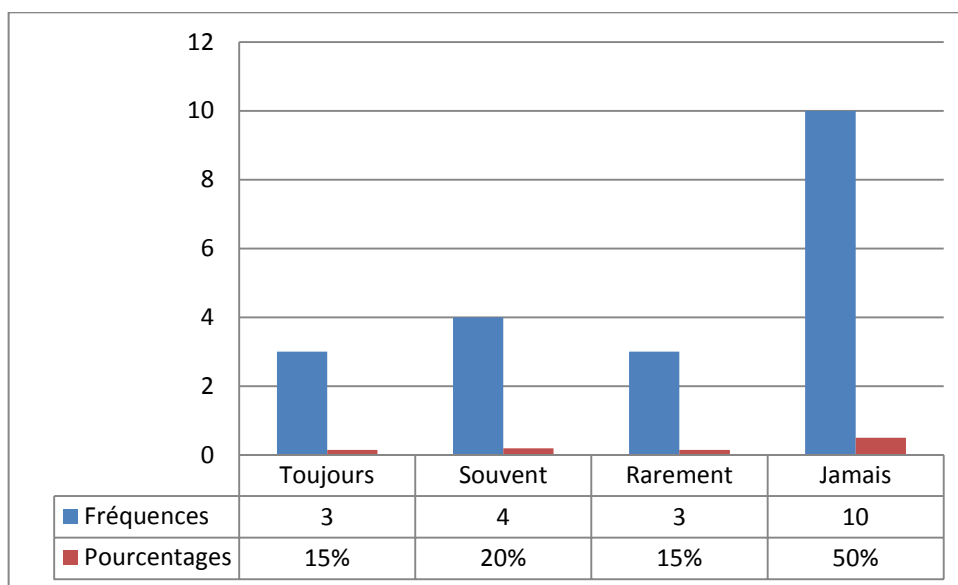
**Figure 13: Les faiblesses qui compromettent la cohésion des textes**

**1.6.2.8. Question 14: Vos apprenants tiennent-ils compte de la cohérence et la cohésion dans leurs productions scripturales ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours	03	15%
Souvent	04	20%
Rarement	03	15%
Jamais	10	50%
Total	20	100%

Les réponses des enseignants enquêtés relatives à cette question sont variées. En fait, 10/20, ce qui correspond à la moitié de l'échantillon représentatif de la population d'étude ou un pourcentage de 50%, affirment que les apprenants ne tiennent jamais compte de la cohérence et la cohésion dans leurs textes rédigés. Tandis que 04/20 des enseignants interrogés déclarent que les apprenants respectent souvent les règles de la cohérence et de la cohésion, c'est l'équivalent à 20%. Pour 03/20 d'enseignants, les collégiens ne se soumettent que rarement aux règles régissant la cohérence et la cohésion.

Enfin, 03/20 des répondants seulement assurent que les élèves se conforment toujours aux exigences de la cohérence et de la cohésion dans leurs textes. Par un procédé comparatif, nous déduisons que les 02 options (Jamais) et (Rarement), qui forment conjointement (75%) sont prépondérantes par rapport aux 02 options (Souvent) et (Toujours), qui constituent seulement (35%) (voir Figure 14). En somme, Selon les réponses des enseignants dans leur ensemble, les apprenants respectent peu les deux notions de cohérence et de cohésion.



**Figure 14: La prise en compte de la cohérence et la cohésion en écrit**

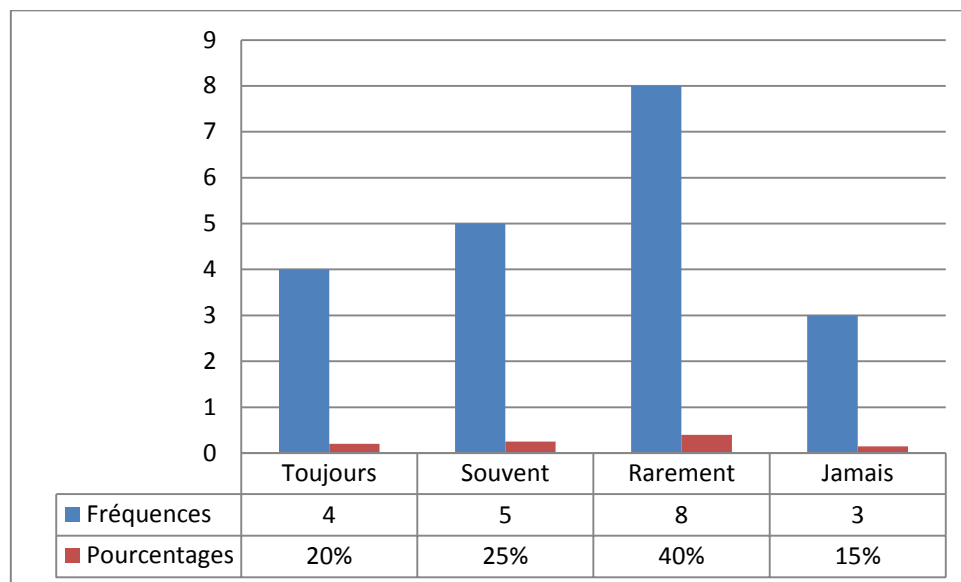
#### 1.6.2.9. Question 15: Les collégiens utilisent-ils adéquatement les connecteurs logiques ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours	04	20%
Souvent	05	25%
Rarement	08	40%
Jamais	03	15%
Total	20	100%

Les statistiques obtenues après l'étude et l'analyse des réponses des enseignants interrogés quant à cette question, nous ont permis de faire le recensement suivant: 08/20 des répondants déclarent que les apprenants utilisent rarement les connecteurs dans leurs travaux écrits d'une manière appropriée, ce qui donne 40%. Ceux qui jugent que les apprenants utilisent souvent les connecteurs logiques pertinemment font un score de 05/20, ce qui vaut 25%. Les enseignants qui ont porté leurs choix sur l'option (Toujours), ne représentent que 04/20, formant un pourcentage de 20%. Finalement, 03/20 du nombre global des répondants estiment que les connecteurs ne sont jamais pris en considération par les apprenants.

En suivant la même logique interprétative appliquée dans les analyses précédemment mentionnées, nous constatons que des enseignants qui ont fait le choix des options (Jamais) et

(Rarement), sont en nombre de 11/20, (55%), par rapport à ceux qui ont opté pour (Souvent) et (Toujours), qui représentent ensemble 09/20, soit (45%) (voir Figure 15). Cet analyse chiffrée basée sur les déclarations des enseignants, nous permet de conclure que les l'usage adéquat des connecteurs logiques constitue un autre obstacle pour les collégiens durant l'acte d'écriture.



**Figure 15: L'usage adéquat des connecteurs logiques**

### 1.6.3. L'analyse des réponses de la section 3

Nous procédons à l'analyse des réponses des enseignants enquêtés relatives à la section 3 (05 items) et qui se rapportent aux approches pédagogiques adoptées en classe

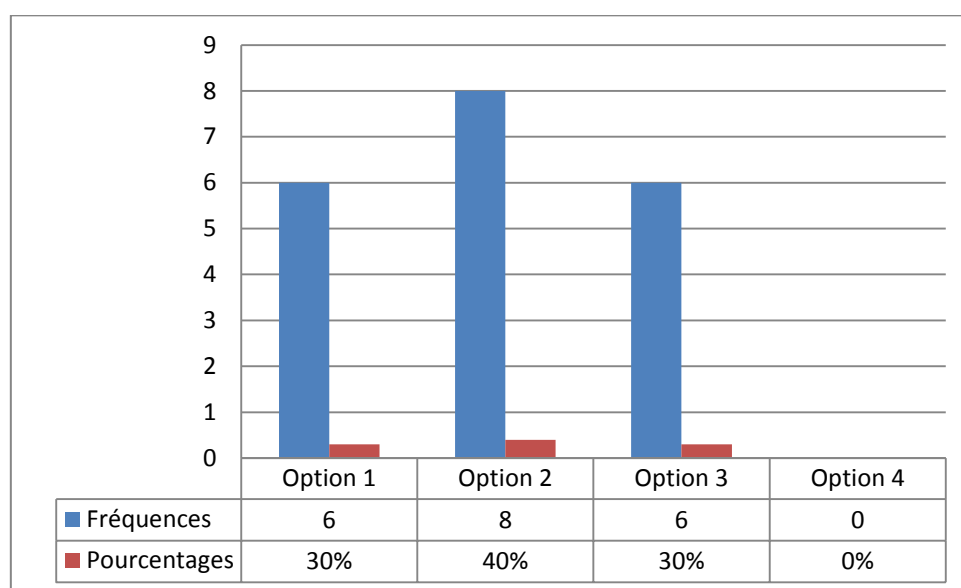
#### 1.6.3.1. Question 16: les approches pédagogiques sont aussi vastes que variées, laquelle s'adapte au mieux avec les difficultés de vos apprenants en écrit ?

Options	Fréquences	Pourcentages
La pédagogie de l'erreur	06	30%
La pédagogie différenciée	08	40%
La pédagogie de projet	06	30%
Autres	00	00%
Total	20	100%

Au sujet des approches pédagogiques en vigueur sur la scène scolaire, 08/20, soit 40% des enseignants interrogés indiquent que la pédagogie différenciée est l'approche qui s'adapte mieux avec les difficultés des apprenants. Dans le même contexte, 06/20, c'est-à-dire l'équivalence de 30%, considèrent que la pédagogie de l'erreur constitue le support didactique le plus approprié pour améliorer les compétences des élèves pour faire face à leurs difficultés. La pédagogie de projet réalise le même score et le même pourcentage que la pédagogie de l'erreur, avec respectivement, 06/20, et 30% du pourcentage total.

Le choix des enseignants est porté sur la pédagogie différenciée représente un pourcentage remarquable, suivi, en deuxième position par la pédagogie de l'erreur et la pédagogie de projet avec un pourcentage identique de 30% (Voir Figure 16). Il semble que les enseignants choisissent l'approche qui facilite le processus d'apprentissage et répond aux besoins des élèves. En fait, Il s'avère souvent difficile d'établir une comparaison entre les approches pédagogiques ou avoir un choix de prédilection pour une d'entre elles, A cet égard, l'enseignant doit être prudent là-dessus, bien qu'il existe certaines affinités entre ces approches didactiques, néanmoins, elles possèdent des perspectives différentes.

Nous signalons que dans cette question à choix multiples nous avons laissé la quatrième option ouverte pour d'éventuelles suggestions, mais les enseignants interrogés n'ont fait aucune proposition supplémentaire. Apparemment, ils se sont contentés de nos trois options sans ajouter d'autres.



**Figure 16: L'adaptation des approches pédagogiques avec les difficultés des élèves**  
**1.6.3.2. Question 17: Quels sont les atouts de l'intégration de la pédagogie de projet dans les activités scripturales ?**

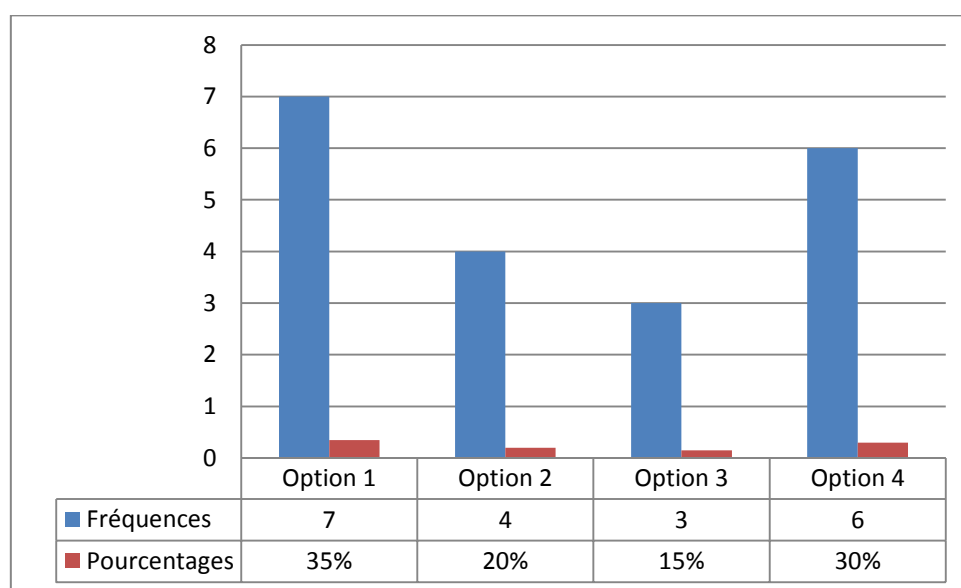
Options	Fréquences	Pourcentages
L'implication collective des élèves dans l'activité visée	07	35%
L'éveil de la curiosité de l'apprenant	04	20%
l'encouragement des initiatives et la prise de décision	03	15%
La responsabilisation des collégiens	06	30%
Total	20	100%

Les réactions des enseignants enquêtés concernant cette question sont multiples. L'option la plus élevée 07/20, illustre un pourcentage conséquent de 35%, à travers laquelle les enseignants révèlent que l'implication collective des élèves dans l'activité visée est un des atouts qui favorisent le développement de l'activité scripturale des élèves. Selon l'avis de

06/20 d'enseignants constituant un pourcentage de 30%, la responsabilisation des collégiens est un des mérites de la pédagogie de projet.

Les deux options qui restent, se partagent un score commun de 07/20. Pour 04/20 d'enseignant l'éveil de la curiosité de l'apprenant est un avantage précieux de l'approche axée sur le projet. L'encouragement des initiatives et la prise de décision est une option qui réalise le score le plus bas de 03/20, estimé à 15% seulement. (Voir Figure 17). De ce qui précède, nous remarquons que les avis des enseignants relatifs aux 04 options différentes se sont focalisés sur un seul élément précis, en négligeant les autres aspects. Cependant, la pédagogie de projet englobe tous ces avantages ensemble.

Le projet permet à l'apprenant d'acquérir une meilleure maîtrise des connaissances pour résoudre des problèmes et surmonter des difficultés liées à l'apprentissage. Il est assimilé à une aventure qui se réalise dans la durée, et au cours de laquelle les apprenants enrichissent leurs connaissances par la découverte, en multipliant les tentatives qui conduisent au succès. Il demeure ouvert à toutes les initiatives, depuis le moment de son lancement jusqu'à sa réalisation finale. Le projet porte sur un travail collectif, tout en prévoyant le développement des facultés des apprenants et favorisant le réinvestissement de leurs connaissances acquises.



**Figure 17: Les atouts de l'intégration de la pédagogie de projet en écrit**

### 1.6.3.3. Question 18: Les apprenants profitent-ils de la pédagogie de l'erreur pour améliorer leurs écrits ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Totalement	03	15%
Partiellement	04	20%
Rarement	05	25%
Jamais	08	40%
Total	20	100%

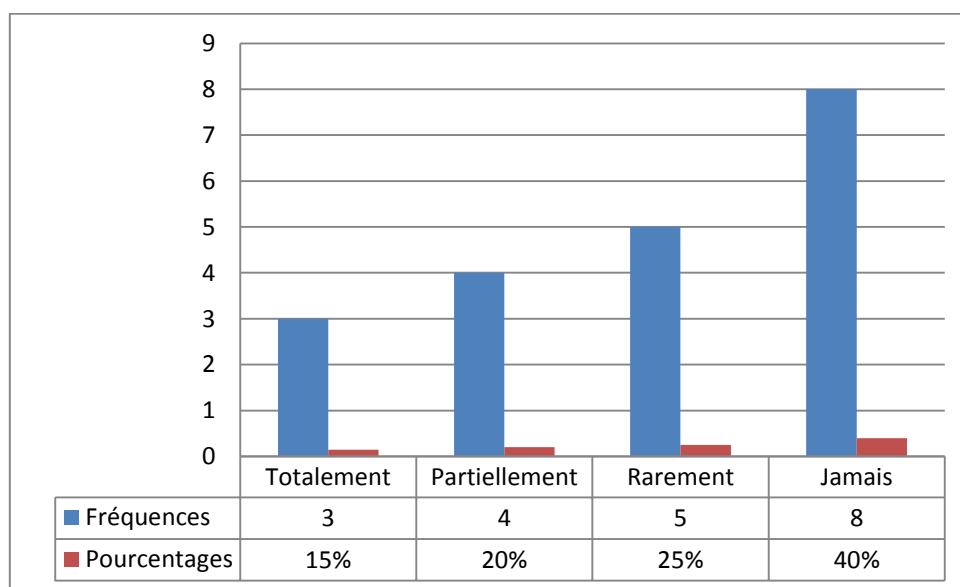


S'agissant de l'effet de la pédagogie de l'erreur sur l'amélioration de l'écrit des apprenants, les avis des enseignants enquêtés sont partagés. Pour plus de détails : 08/20 d'enseignants sondés considèrent que les apprenants ne profitent jamais de la pédagogie de l'erreur pour améliorer la qualité de leurs écrits. (le pourcentage le plus haut 40%). Les autres fréquences et pourcentage sont partagés inégalement entre les trois options restantes (Rarement), (Partiellement) et (Totalelement). Selon 05/20 d'enseignants ( 25%), estiment que les élèves ne tirent avantage de cette pédagogie que rarement. A propos de la même question, 04/20, (l'équivalent de 20%) déclarent que les collégiens ne bénéficient de la pédagogie de l'erreur que partiellement. Finalement, l'option (Totalelement) arrive en dernière position avec un score minimum de 03/20 et un pourcentage de 15% (Voir Figure 18).

Récapitulons, (65%) d'enseignants estiment que les élèves ne tirent (jamais) parti de cette approche ou rarement. A l'opposé, seulement 35% (un pourcentage nettement inférieur par rapport au précédent) déclarent que cette pédagogie est partiellement ou totalement profitable aux collégiens. En résumé, selon les dires des enseignants sondés, les élèves qui jouissent des avantages de cette pédagogie ne sont qu'une minorité.

A la lumière de ce qui a été précédemment, l'enseignant est appelé à diagnostiquer les erreurs en opérant les interventions didactiques le plus tôt possible pour modifier les habitudes inadaptées dans le but d'installer progressivement, par la suite, les démarches appropriées.

Le statut de l'enseignant dans la pédagogie de projet a radicalement changé. Selon cette approche, il est plus le détenteur absolu du savoir. Sa mission ne demeure point la simple transmission des contenus théoriques, mais plutôt, l'accompagnement des apprenants dans cette quête éternelle du savoir. Il lui incombe de suivre l'itinéraire pédagogique qui privilégie le rôle actif de l'élève, tout en suscitant sa curiosité d'apprendre.



**Figure 18: L'effet de la pédagogie de l'erreur sur l'amélioration de l'écrit**

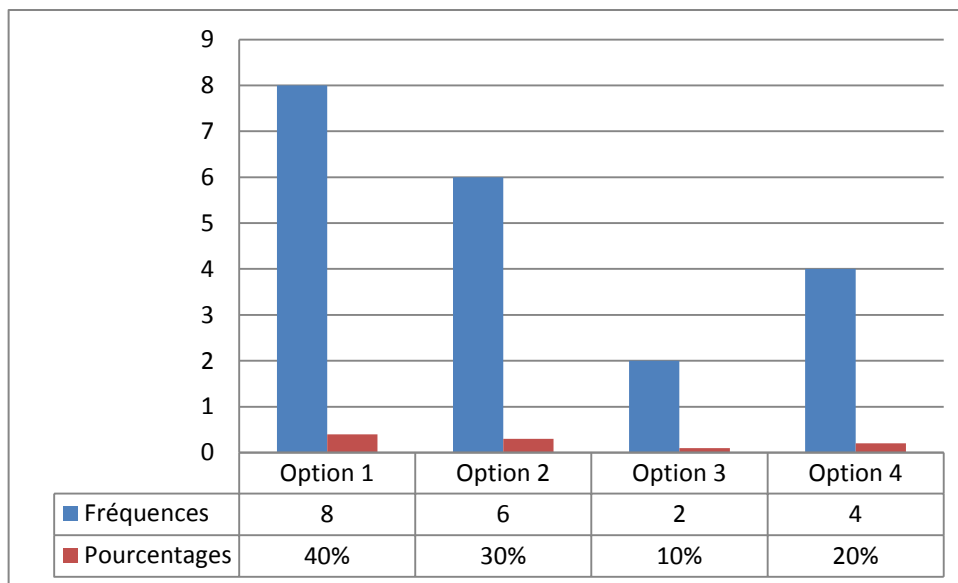
#### 1.6.3.4. Question 19: Pouvez-vous préciser quels facteurs handicapent la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans le système éducatif algérien ?

Options	Fréquences	Pourcentages
la surcharge de la classe	08	40%
Le volume horaire insuffisant	06	30%
les enseignants ne sont pas habitués à cette approche	02	10%
Le manque des moyens didactiques appropriés	04	20%
Total	20	100%

Certaines approches pédagogiques peuvent appuyer fortement l'acte didactique, cependant leurs implantations sur le terrain posent problème. C'est dans cette perspective que s'inscrit cette question qui fait partie du questionnaire adressé aux enseignants du collège. A propos des facteurs qui handicapent la mise en place de la pédagogie différenciée dans le contexte algérien, les enseignants interrogés ont placé la surcharge de la classe en tête des options proposées représentant 08/20, (40%).

A ce sujet, ils estiment que la pédagogie différenciée qui s'appuie sur la personification de l'enseignement, ne peut pas s'adapter avec la présence excessive ou massive d'élèves dépassant la normale en classe. Le volume horaire insuffisant est une option qui prend la 2<sup>e</sup> position du classement des options choisies par les enseignants avec 06/20 de répondants (30%). Evidemment, La pédagogie différenciée exige un temps suffisant pour répondre aux besoins de tous les apprenants le long du processus d'apprentissage.

Certains enseignants 4/20, (20%) estiment que le manque des moyens didactiques adéquats est un autre facteur qui fait obstacle à la mise en place de cette pédagogie qui exige le déploiement de moyens spécifiques. La 4<sup>e</sup> option (les enseignants ne sont habitués à cette approche) est classée dans la dernière place avec seulement un score insignifiant 02/20, (10%) (Voir Figure 19). Selon l'ensemble des enseignants enquêtés, les multiples facteurs évoqués sont des obstacles qui empêchent l'intégration de cette pédagogie.



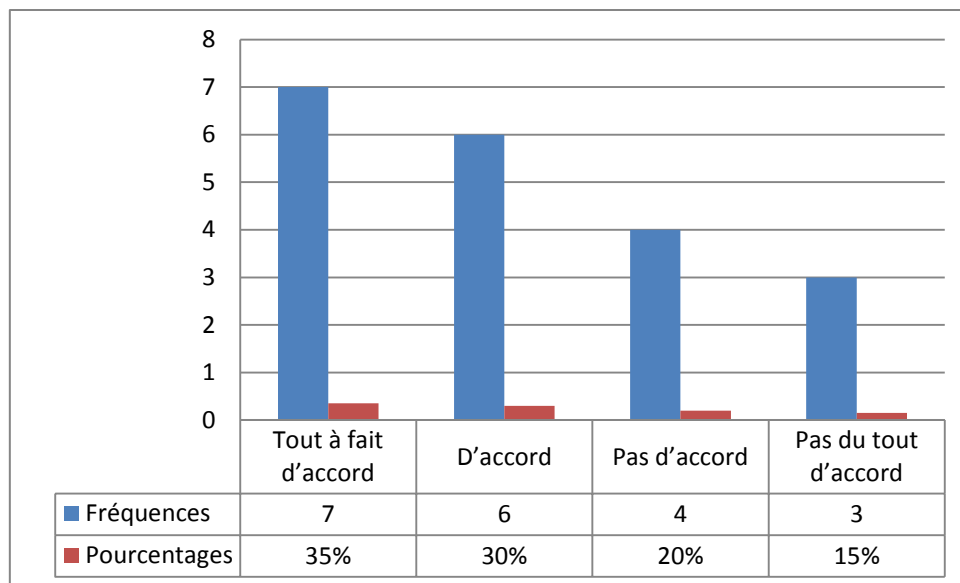
**Figure 19: Les obstacles de l'application de la pédagogie différenciée**

### 1.6.3.5. Question 20: La pédagogie différenciée s'adapte-t-elle avec les besoins langagiers de vos élèves ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Tout à fait d'accord	07	35%
D'accord	06	30%
Pas d'accord	04	20%
Pas du tout d'accord	03	15%
Total	20	100%

Conformément aux données collectées auprès des enseignants en relation avec cette question, 07/20, (35%) sont (tout à fait d'accord) que la pédagogie différenciée s'adapte aux besoins des élèves. Dans le même contexte, 06/20, (30%), affirment qu'ils sont (d'accord) que cette approche pédagogique répond aux préoccupations des collégiens en matière d'apprentissage. Ce nombre est revu à la baisse progressivement pour les autres répondants. Ceci dit, Ceux qui ont choisi l'option (Pas d'accord), représentent 04/20, (20%) d'enseignants enquêtés. Enfin, 03/20, (15%) ont choisi l'option (Pas du tout d'accord) (Voir Figure 20).

Le pourcentage des enseignants qui sont favorables à cette approche(07) et(06), (65%). l'emporte sur ceux qui ne sont pas(04) et(03), (35%).Nous déduisons qu'il n'existe pas un consensus parmi la totalité des répondants relatif sur l'adoption à cette approche.



**Figure 20: L'adaptation de la pédagogie différenciée**

#### 1.6.4. L'analyse des réponses de la section 4

Nous procédons ci-dessous à l'analyse des réponses des enseignants enquêtés relatives à la section 4 (05 items) et qui se rapportent à l'erreur comme outil d'apprentissage.

##### 1.6.4.1. Question 21: Comment vos élèves se représentent-ils l'erreur ?

Options	Fréquences	Pourcentages
L'erreur est une barrière infranchissable	05	25%
L'erreur est synonyme d'échec	08	40%
L'erreur est un moyen d'apprentissage	04	20%
l'erreur est un défi à relever	03	15%
Total	20	100%

S'appuyant sur les réponses analysées, nous dégagons une multitude de représentations différentes de l'erreur. En fait, 08/20, (40%), d'enseignants interrogés affirment que les élèves considèrent l'erreur comme un synonyme d'échec. A propos de la même question, 05/20, (25%) de répondants révèlent que les apprenants assimilent l'erreur à une barrière infranchissable. Ces chiffres démontrent que pour 65% de répondants, l'erreur est représentée négativement par les apprenants.

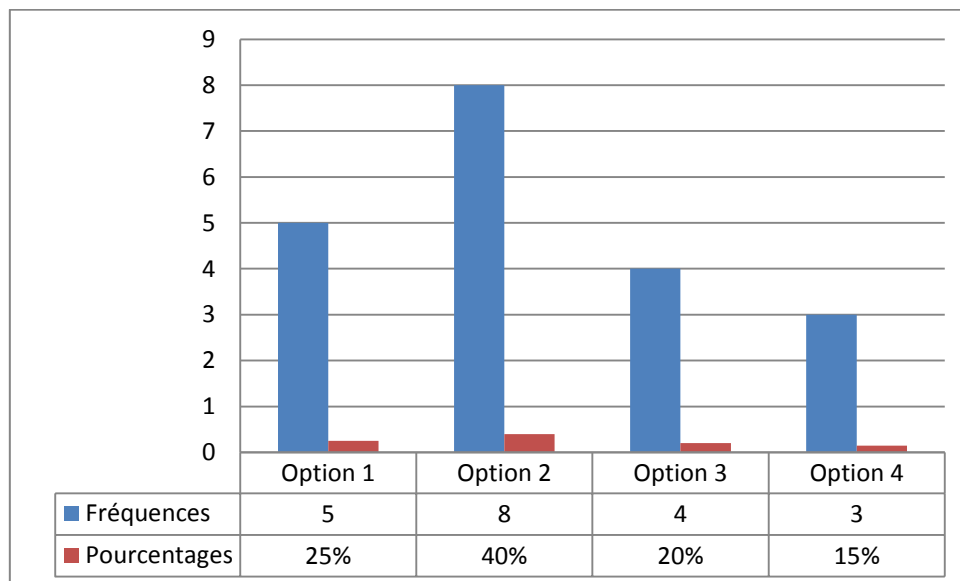
Cette connotation négative qui attribuent les collégiens à l'erreur ne les aide guère à progresser dans leurs apprentissages. En contrepartie, d'après 04/20, (20%) de répondants, les élèves représentent l'erreur comme un moyen d'apprentissage. Également, selon 03/20, (15%), les élèves identifient l'erreur comme un défi à relever. Cette représentation positive de

l'erreur constitue seulement des fréquences de (03) et (04), 35% du nombre total de répondants. (Voir Figure 21) .Cette conception n'est partagée que par nombre réduit parmi eux. Sans doute l'image mentale que l'élève se fait de l'écrit influence considérablement son rapport avec cette activité langagière.

Nous disons que l'erreur n'est pas un symbole d'échec, mais un vecteur d'apprentissage qui doit être exploitée à bon escient dans la consolidation des acquis de l'apprenant. Il est alors recommandable d'éviter tout usage dépréciatif ou connotation négative de l'erreur dans le contexte scolaire qui peut entraver le processus d'acquisition des savoirs, et de sensibiliser les apprenants sur l'importance de tel outil et sa revalorisation. Les éducateurs ont changé leur conception et représentations de l'erreur. Celle-ci est devenue tolérable et favorable à l'apprentissage. Qu'elle soit insolite ou récurrente, l'erreur s'avère un outil indéniable pour apprendre. Elle représente le cœur même de tout progrès et le repère adéquat pour s'autocorriger.

Dans le contexte d'apprentissage, les élèves font des représentations mentales qui se forment et se déforment selon les conceptions et les opinions émises dans l'environnement social et familial. Cette construction des représentations qui s'élaborent progressivement sont en relation étroite avec les croyances, les savoirs acquis, les modes de pensées, l'état émotionnel et les perceptions. Il est nécessaire que l'enseignant prenne en considération les représentations de ces élèves. Parfois lesdites représentations brouillent le contenu des apprentissages et faussent le sens des concepts.

De par le passé, l'erreur a été toujours dévalorisée et représentée négativement par ceux qui étaient chargés de l'apprentissage et l'instruction des enfants. Après l'émergence des approches pédagogiques fondées sur les résultats de la psychologie moderne, la représentation de l'erreur, dans le processus d'enseignement/apprentissage, a radicalement changé. Il a eu un passage de la notion de faute, qui n'était guère tolérée dans les pratiques scolaires, au concept de l'erreur qui représente un réel défi à relever et un outil précieux d'apprentissage à exploiter au maximum.



**Figure 21: Les représentations de l'erreur par les élèves**

**1.6.4.2. Question 22: Employez-vous une démarche heuristique dans le traitement de l'erreur ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Oui	5	25%
Non	15	75%

Les représentations sont des conceptions explicatives que les individus fond pour tenter d'expliquer et de comprendre certains faits ou concepts.

Après l'analyse des réponses des enseignants enquêtés se rapportant à cette question, nous avons fait le bilan suivant: 15/20, (75%) d'enseignants (une majorité écrasante) déclarent qu'ils n'emploient pas la méthode heuristique dans le traitement des erreurs. Cependant, une minorité de 05/20, (25%) d'enseignants indiquent qu'ils font usage de cette méthode dans l'apprentissage de la langue, ce qui facilite la remédiation à l'erreur.

L'option (Non) représentant 15/20 constitue le triple du score de l'option (Oui), 05/20. Le décalage entre les 02 options contradictoires est énorme. Cela prouve que cette démarche qui a révolutionnée la didactique contemporaine demeure partiellement négligée dans le milieu scolaire au collège (Voir Figure 22).

Plusieurs questions ont été posées sur la mise en application de la grammaire au regard de la méthode heuristique dans les milieux scolaires. Elles concernent l'introduction du cours, la démarche explicative adoptée, la progression annuelle validée par les chefs d'établissement scolaires, les moyens de réinvestissement des ressources acquises en situation d'apprentissage, et les stratégies d'évaluations mises en place. En fait, c'est un ensemble de démarches réfléchies qui se complètent. Elle est en rupture avec les méthodes d'enseignement traditionnelles de la grammaire. Dans le cadre de la méthode heuristique, l'enseignant s'attache à marquer des pauses durant le cours pour déclencher des réflexions collectives relatives à un phénomène langagier qui pose problème.

Dans cette option, les élèves sont invités à chercher et à négocier la solution. L'explication de la leçon sera construite et développée progressivement par les apprenants eux-mêmes. Au demeurant, c'est une méthode coopérative qui favorise la dynamique du groupe et l'implication des pairs. L'enseignant joue le rôle de l'animateur qui pilote le groupe-classe d'une manière interactive, en ouvrant les débats sur les questions qui préoccupent ses élèves. Au demeurant, Il varie les modes et les démarches d'apprentissage qui s'adaptent au mieux avec le groupe, et dans certains cas spécifiques.

En outre, l'enseignant est un médiateur et un planificateur des tâches à réaliser dans le but de faciliter le processus d'apprentissage, et loin d'être le chef d'orchestre qui monopolise l'acte d'apprentissage.

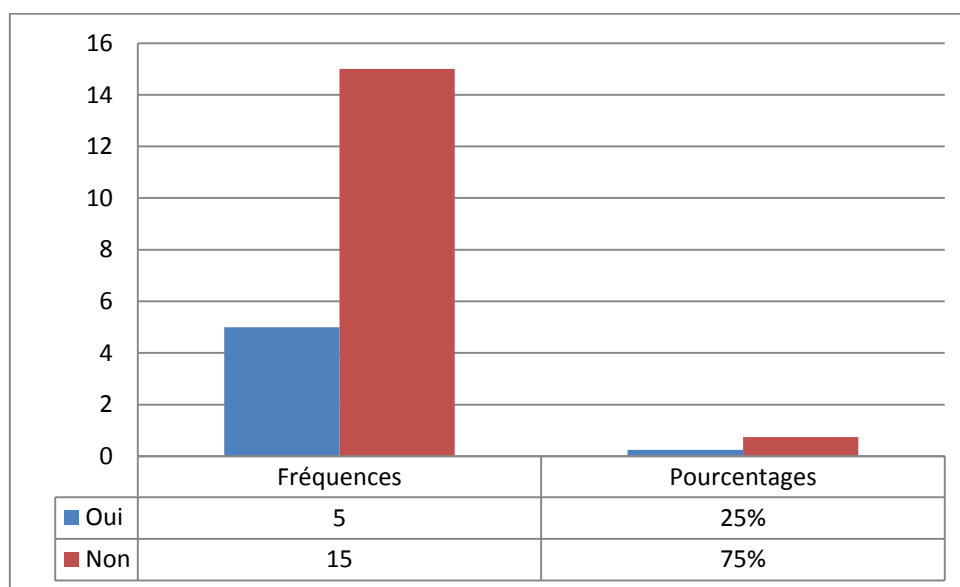


Figure 22: L'emploi de la démarche heuristique pour traiter l'erreur

#### 1.6.4.3. Question 23: L'erreur constitue-elle un obstacle qui entrave l'apprentissage des apprenants ?

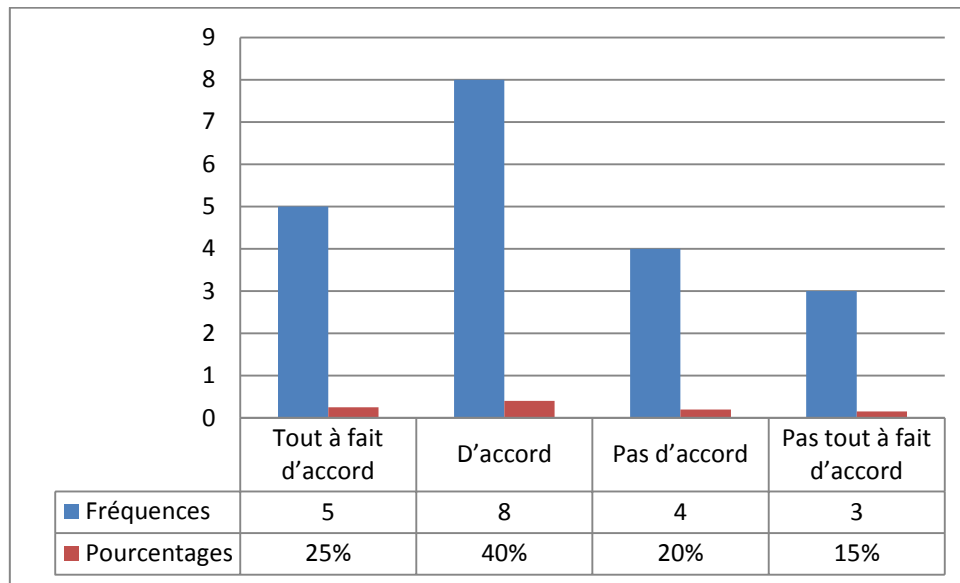
Options	Fréquences	Pourcentages
Tout à fait d'accord	05	25%
D'accord	08	40%
Pas d'accord	04	20%
Pas tout à fait d'accord	03	15%
Total	20	100%

A cette question, 08/20, (40%) d'enseignants interrogés sont (d'accord) que l'erreur constitue réellement un obstacle dans l'apprentissage des apprenants. De même 05/20, (25%) sont (tout à fait d'accord) que l'erreur est une barrière à l'apprentissage scolaire. Au contraire, 04/20, (20%) (ne sont pas d'accord) que l'erreur représente une entrave pour les collégiens. Enfin de classement se trouve 03/20, (15%), qui (ne sont pas tout à fait d'accord) que l'erreur empêche l'apprentissage scolaire. Ce qui est frappant dans ces données collectées, c'est le pourcentage très élevé (65%) des répondants qui sont soit( d'accord), soit( tout à fait d'accord) que l'erreur est un embarras à l'apprentissage (Voir Figure 23).

Les chiffres et les pourcentages recensés quant à cette question corroborent les résultats obtenus concernant la représentation de l'erreur par les apprenants. De fait, 08/20, (40%) et

05/20, (25%) qui constituent un pourcentage total de 65% contre seulement 35% qui ont opté pour une opinion opposée.

Parfois, l'erreur affecte la communication orale ou écrite. Dans ces cas de figure, l'apprenant peut éprouver une souffrance morale quand il sent qu'il est incapable de comprendre ce que dit l'enseignant comme un exclu temporairement de la communauté des apprenants.



**Figure 23: L'ampleur de l'obstacle et son effet sur l'apprentissage**

#### 1.6.4.4. Question 24: Quelles sont les erreurs les plus récurrentes dans les dissertations de vos apprenants ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Les erreurs syntaxiques	06	30%
Les erreurs lexicales	04	20%
Les erreurs morphologiques	03	15%
Les erreurs orthographiques	07	35%
Total	20	100%

Le classement des erreurs les plus récurrentes d'après les répondants s'organisent de la façon suivante : En première position, les erreurs orthographiques qui obtiennent un score de 07/20, (35%). En deuxième position les erreurs syntaxiques 06/20, (30%). En troisième position les erreurs lexicales 04/20, (20%). En quatrième et dernière position les erreurs morphologiques 03/20, (15%) (Voir Figure 24).

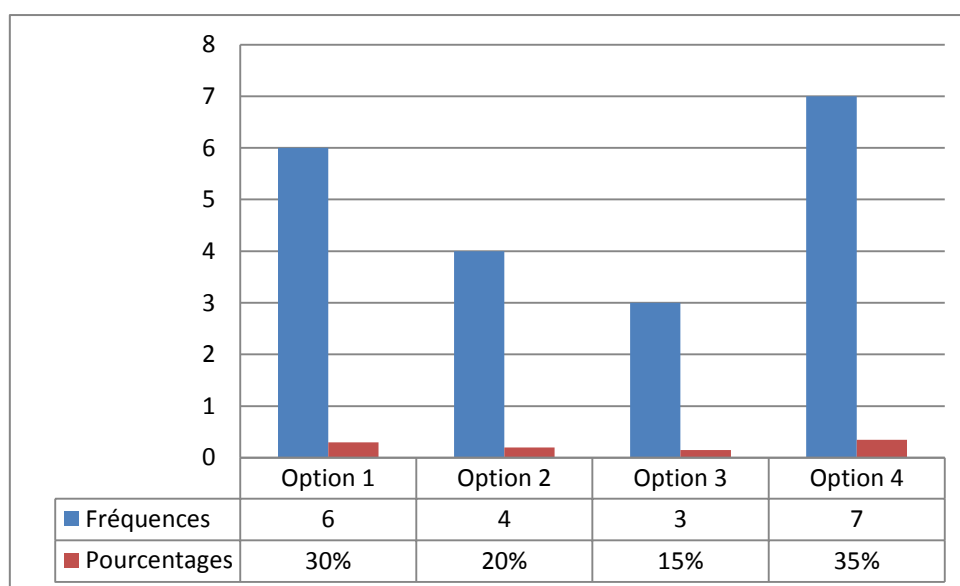
Ces données tirées des réponses des enseignants enquêtés nous donnent un aperçu sur le relevé des erreurs dans les rédactions des élèves. Nous remarquons que les erreurs



orthographiques et syntaxiques sont les plus dominantes par rapport aux erreurs lexicales et morphologiques.

De toute évidence, les erreurs nuisent à la qualité des textes produits par les élèves. Ainsi, identifier les types et les origines des erreurs est un pas en avant pour adapter les interventions pédagogiques appropriées.

Comment peut-on s'enorgueillir d'un système éducatif qui, après tant d'année d'apprentissage de la langue française, il forme des élèves se trouvant dans l'incapacité de rédiger un simple passage de quelques lignes sans être truffé et parsemé de toutes sortes de d'erreurs et dont la structure, la cohérence textuelle et l'aspect sémantique laissent à désirer.



**Figure 24: Les erreurs récurrentes dans les dissertations des apprenants**

#### 1.6.4.5. Question 25: Pensez-vous que la dictée peut minimiser les erreurs orthographiques ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Oui	12	60%
Non	08	40%

Les données collectées liées à cette question indiquent que 12/20, (60%) d'enseignants interrogés affirment que la dictée contribue à minimiser les erreurs orthographiques. Toutefois 08/20 de répondants déclarent que la dictée n'a pas vraiment un effet positif sur les erreurs orthographiques (Voir Figure 25). En prenant en considération ces chiffres, nous pouvons dire que la dictée est une pratique relativement négligée dans les pratiques scolaires actuelles

De fait, la dictée est une activité langagière scolaire qui a pour but d'enseigner aux apprenants les formes orthographiques correctes. Maîtriser la rédaction du texte et les orthographier correctement est un facteur déterminant dans la réussite scolaire. L'orthographe est un enjeu éducatif majeur qui nécessite un long apprentissage appuyé par des exercices pratiques intensifs. De nombreuses études ont mis en lumière une baisse de niveau des apprenants en matière d'orthographe. Parmi les obstacles qui entravent son apprentissage, la complexité de la structure orthographique de la langue française.

La compétence orthographique peut être développée par l'adoption de méthodes et des procédés efficaces. Dans certains systèmes scolaires l'apprentissage de l'orthographe se fait exclusivement par la dictée. Les didacticiens insistent sur l'importance de « la dictée réflexive ». Cette dernière se présente comme une activité indispensable se basant sur un dispositif qui engage la réflexion des apprenants sur la forme correcte des mots. Elle prend en considération l'effet des facteurs syntaxiques et linguistiques sur les marques et les représentations graphiques des unités lexicales.

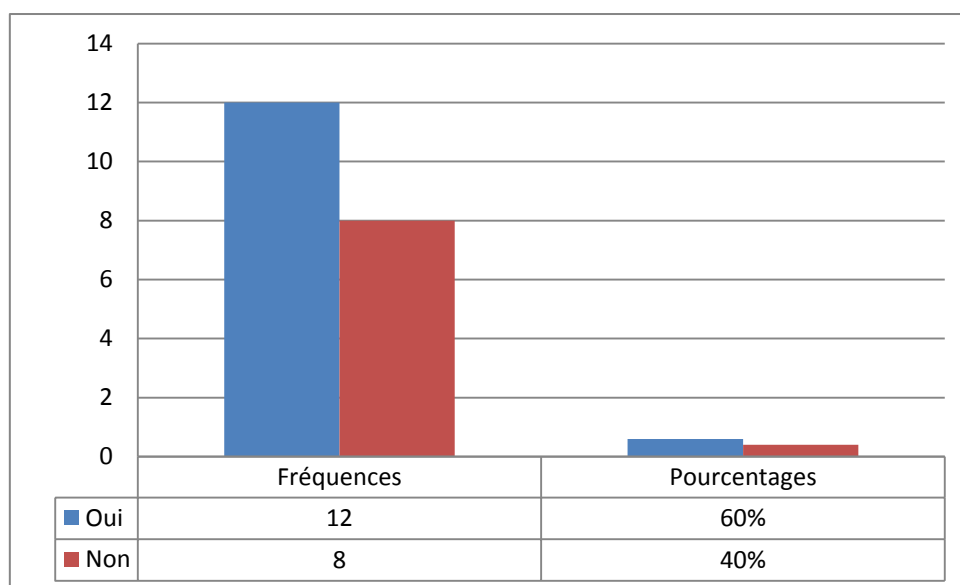


Figure 25: L'effet de la dictée sur les erreurs orthographiques

### 1.6.5. L'analyse des réponses de la section 5

Nous procédons à l'analyse des réponses des enseignants enquêtés relatives à la section 5 (08 items) et qui sont en relation avec les stratégies rédactionnelles.

#### 1.6.5.1. Question 26: Pensez-vous que réussir une composition écrite passe inéluctablement par le choix des stratégies rédactionnelles appropriées ?

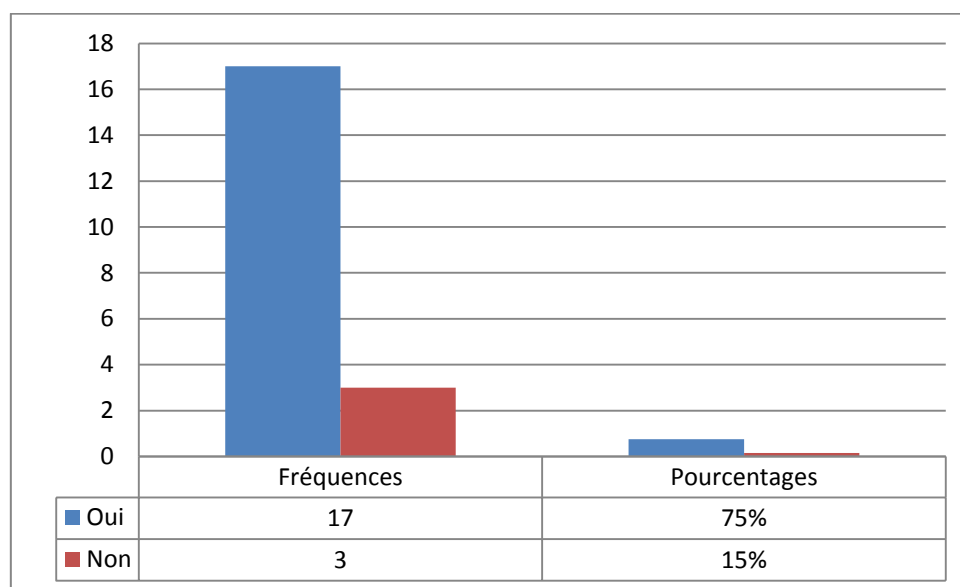
Options	Fréquences	Pourcentages
Oui	17	75%

Non	03	15%
-----	----	-----

Ce qui se rapporte aux stratégies rédactionnelles, 17/20, (75%), c'est-à-dire la quasi-totalité des répondants estiment pour la réussite d'une production écrite passe nécessairement par l'adoption de la stratégie rédactionnelle appropriée. Néanmoins, 03/20, (15%), une minorité de répondants jugent que la stratégie rédactionnelle n'est pas importante dans la rédaction (Voir Figure 26). La majorité écrasante d'enseignants enquêtés valorise la stratégie rédactionnelle et l'attribue un rôle décisif dans la qualité de l'écrit. Cela prouve que les enseignants sont conscients de l'impact de cette stratégie sur le rendement des apprenants dans le domaine de l'activité scripturale.

Précisons que la stratégie rédactionnelle est l'ensemble des étapes structurées et coordonnées qui permet au rédacteur d'organiser son texte tout en lui facilitant le processus d'écriture. Elle vise à améliorer la qualité et le style des travaux rédigés.

L'enseignement adéquat des stratégies d'écriture représente une piste didactique efficace pour améliorer le travail scriptural de l'apprenant. A cet égard, l'intervention didactique de l'enseignant ne doit pas être focalisée uniquement sur le produit final, mais aussi et surtout sur le processus rédactionnel lui-même qui sous-tend cette production textuelle, et le chemin que l'apprenant a emprunté incluant la planification, la mise en texte et la révision.



**Figure 26: Le choix des stratégies rédactionnelles appropriées**

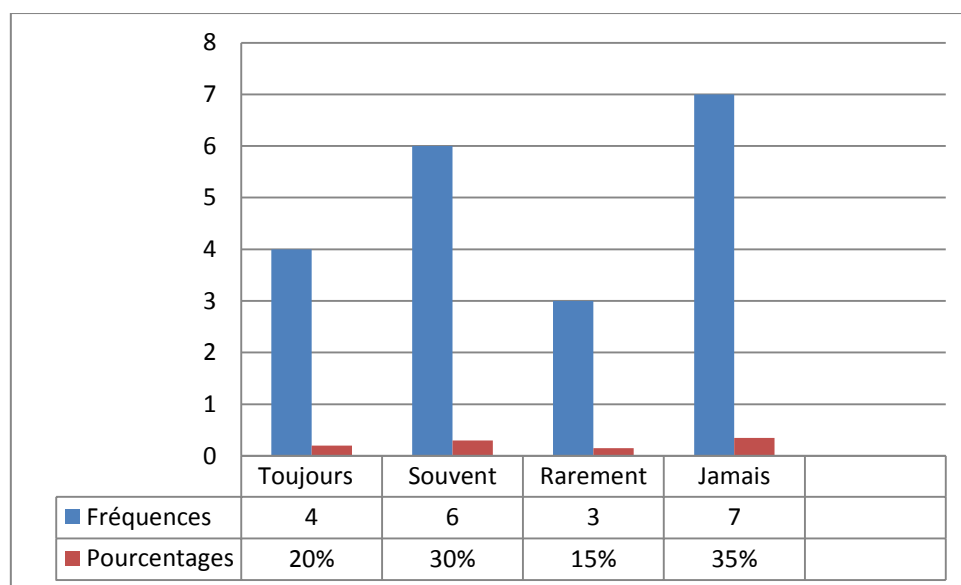
### 1.6.5.2. Question 27: Les élèves respect-ils, dans leurs rédactions, la structure du texte argumentatif ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours	04	20%
Souvent	06	30%
Rarement	03	15%
Jamais	07	35%
Total	20	100%

A travers les réponses des enseignants interrogés, nous avons remarqué qu'il y'a une fluctuation dans les fréquences et les pourcentages. Selon 07/20, (35%) de répondants, les élèves ne respectent (jamais) la structure du texte argumentatif dans leurs rédactions. Au sujet de la même question, 06/20, (30%), déclarent que les apprenants se conforment souvent à la structure qui régit le texte argumentatif. Seulement, 04/20, (20%) d'enseignants sondés proclament que les collégiens prennent toujours en considération la structure du texte argumentatif. Un nombre plus réduit encore d'enseignants 03/20, (15%) révèlent que les élèves ne respectent que rarement la forme du texte argumentatif (Voir Figure 27).

En théorie, nous supposons que le texte argumentatif ne doit pas être un obstacle supplémentaire pour les élèves à ce niveau-là, du moment qu'il est le seule type de texte à être travaillé et retravaillé le long de la 4 année moyenne

A vrai dire, le texte argumentatif est un genre de texte dans lequel le scripteur prend position sur un thème précis. Il se compose d'une introduction qui constitue la plateforme du texte qui illustre les lignes directrices du sujet traité. Le développement dans lequel le rédacteur présente la thèse défendue, et les arguments qui étayent. Le développement est une phase où le rédacteur renforce les arguments par des procédés explicatifs suivis d'exemples illustratifs. La conclusion est l'étape finale qui contient un bref rappel de la thèse et une synthèse des arguments.



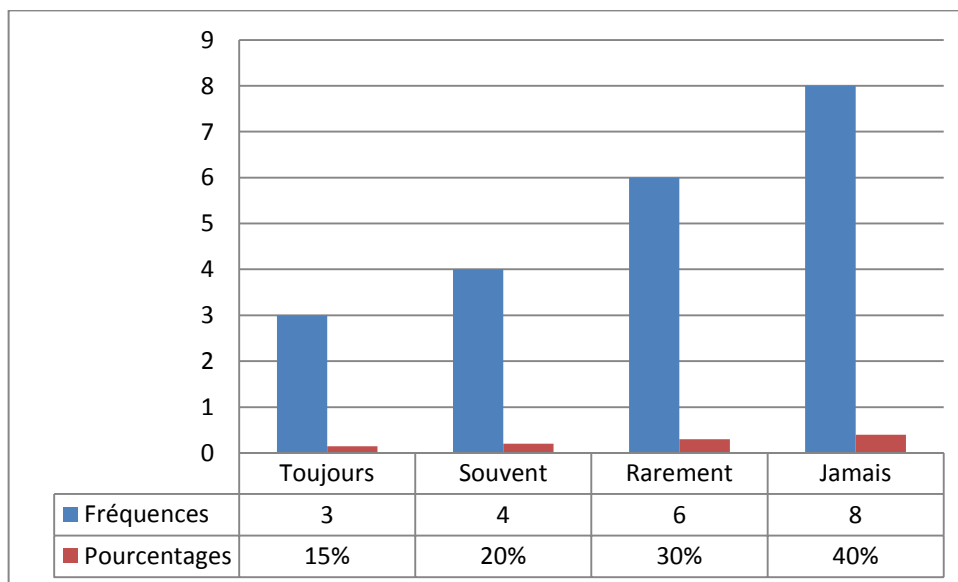
**Figure 27: Le respect de la structure du texte argumentatif**

### 1.6.5.3. Question 28: Vos élèves planifient-ils leurs travaux écrits ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours	02	10%
Souvent	04	20%
Rarement	06	30%
Jamais	08	40%
Total	20	100%

Pour donner un éclairage sur les réponses consacrées à cette question, nous précisons que 08/20, (40%), de répondants ont affirmé que les élèves ne planifient (jamais) leurs écrits. Egalement, 06/20 d'enseignants sondés déclarent que les apprenants ne planifient que (rarement) avant d'entamer la rédaction. Cependant 04/20, (20%) attestent que les collégiens planifient (souvent) leurs rédactions. Au même titre, 02/20, (10%) seulement avancent que les apprenants planifient leurs dissertations.

Par une simple comparaison des pourcentages, il se révèle que 70% de répondants déclarent que les élèves planifient leurs textes, contre 30% qui affirment le contraire (Voir Figure 28). Donc, statistiquement parlant, nous sommes devant une situation caractérisée par un grand décalage dans les fréquences et les pourcentages. Cela prouve que majoritairement les collégiens négligent la stratégie de la planification



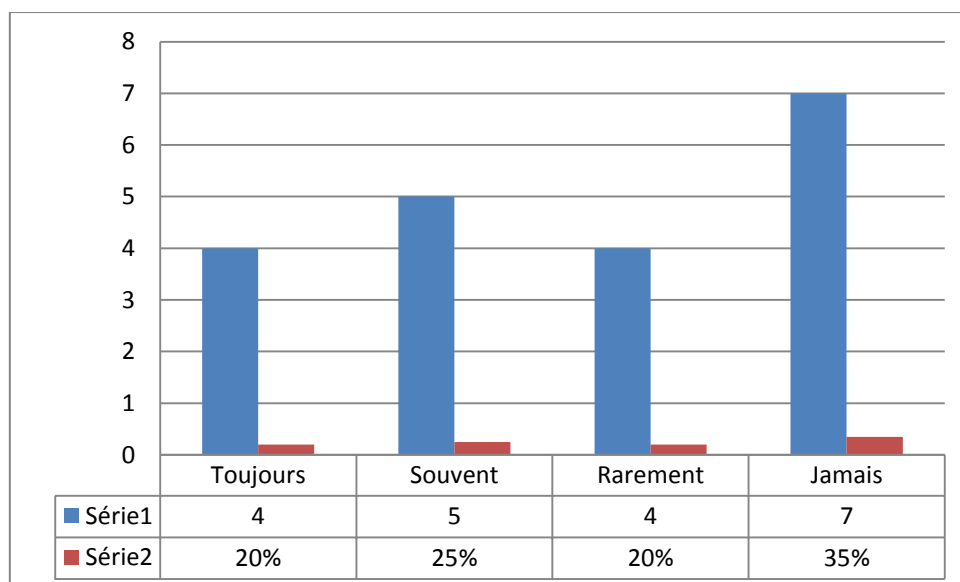
**Figure 28: La planification des travaux écrits par les élèves**

#### 1.6.5.4. Question 29: les collégiens procèdent-ils à la révision de leurs productions écrites ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours	04	20%
Souvent	05	25%
Rarement	04	20%
Jamais	07	35%
Total	20	100%

Aux dires des enseignants questionnés, 07.20, (35%), avancent que les collégiens ne procèdent (jamais) à la révision de leurs productions écrites. A propos de la même question, 05/20, (25%) déclarent que les collégiens révisent (souvent) leurs écrits. Les statistiques indiquent également que 04/20, (20%) d'élèves ne révisent que (rarement). Le score le plus bas enregistré représente 04/20, (20%) des répondants attestent que les élèves révisent (toujours) leurs travaux écrits avant de les remettre.

Selon les réponses enregistrées, le pourcentage des élèves qui ne révisent pas (55%) dépassent légèrement ceux qui révisent (Voir Figure 29) . A la lumière de ces pourcentages, nous concluons qu'à peu près le même scénario de la stratégie de la planification (la question analysée et commentée précédemment) se répète pour la stratégie de la révision. En se référant aux réponses des enseignants enquêtés, nous constatons que les collégiens ne prêtent que peu d'attention à la révision de leurs textes rédigés.



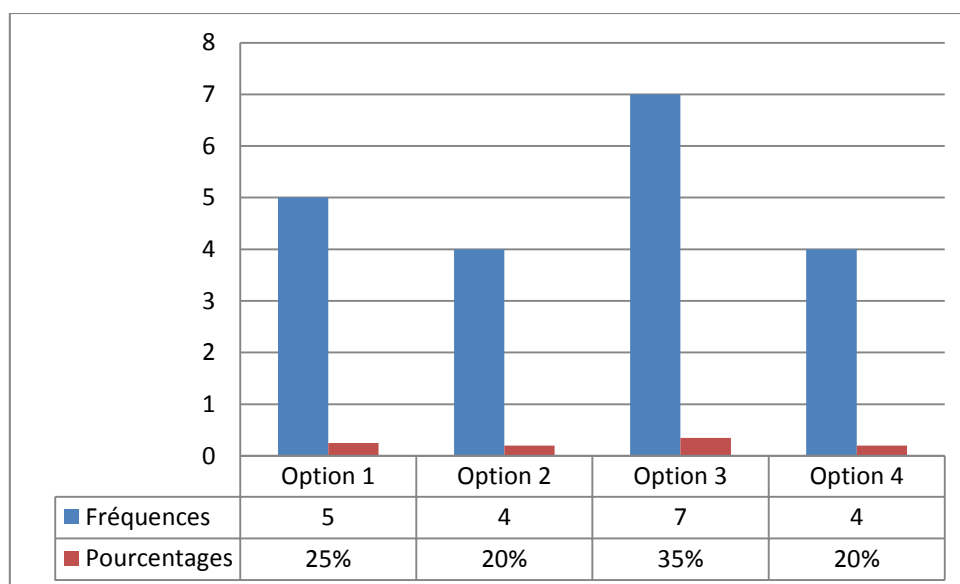
**Figure 29: La révision des travaux écrits par les élèves**

**1.6.5.5. Question 30: Quelle phase de la révision comme activité amélioratrice pose plus de difficultés pour vos apprenants ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
La phase de l'identification des erreurs	05	25%
La phase de la sélection de la stratégie corrective	04	20%
La phase des transformations profondes	07	35%
La phase de la réécriture	04	20%
Total	20	100%

D'après les enseignants interrogés, 07/20, (35%) la phase des transformations profondes est l'étape de la révision qui pose plus de problèmes aux apprenants. Au sujet de la même question 05/20, (25%) des répondants considèrent que la phase de l'identification des erreurs est l'étape qui pose plus de difficultés pour les élèves. Les 02 autres options restantes obtiennent le même score. Pour 04/20, (20%) d'enseignants interrogés la phase de la sélection de la stratégie corrective est le stade le plus difficile de la révision qui préoccupe les collégiens. Egalement, 04/20, (20%) des répondants estiment que la phase de réécriture constitue un réel obstacle pour les collégiens (Voir Figure 30).

Nous concluons que les différentes phases de la révision sont : la phase des transformations profondes ; l'identification des erreurs ; la sélection de la stratégie corrective et la réécriture représentent des difficultés aux apprenants à des degrés différents.



**Figure 30: Les phases de la révision qui posent des difficultés aux apprenants**

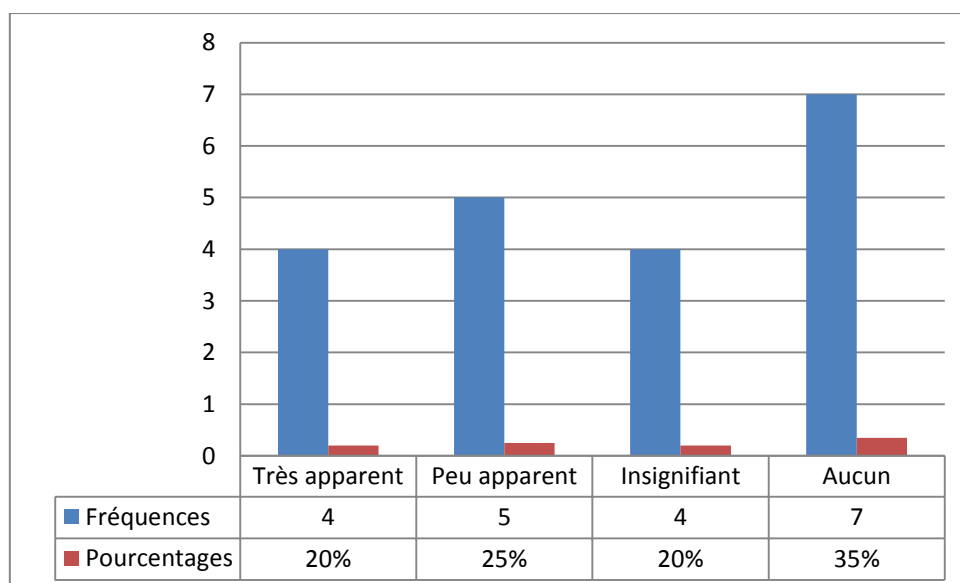
### 1.6.5.6. Question 31: Quel est l'impact de la révision sur les travaux écrits de vos apprenants ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Très apparent	04	20%
Peu apparent	05	25%
Insignifiant	04	20%
Aucun	07	35%
Total	20	100%

Tout d'abord, il faut préciser que la révision autant qu'activité transformatrice génère d'innombrables effets sur le texte en chantier. La révision des novices est une révision de surface qui n'apporte pas ou peu de modifications en profondeur. Tandis que la révision des experts est caractérisée par la qualité des opérations effectuées.

La lecture minutieuse des résultats obtenus liés à cette question, indique qu'il existe un certain équilibre dans la répartition des fréquences et des pourcentages. En effet, pour 07/20, (35%), de répondants la révision n'a (aucun) impact sur les travaux écrits des élèves. cependant 05/20, (25%) de répondants déclarent que l'impact de la révision sur le travail scriptural des collégiens est (peu apparent). Au même titre, 04/20, (20%) d'enseignants interrogés affirment que la stratégie révisionnelle a un impact (très apparent) sur la rédaction des élèves. Egalement, 04/20, (20%) précisent que l'impact de la révision sur l'écrit des collégiens est (insignifiant) (Voir Figure 31).

Nous constatons que les avis des enseignants relatifs à l'impact de l'activité rédactionnelle sur la qualité de l'écrit des élèves sont très nuancés.



**Figure 31: L'impact de la révision sur les travaux écrits**

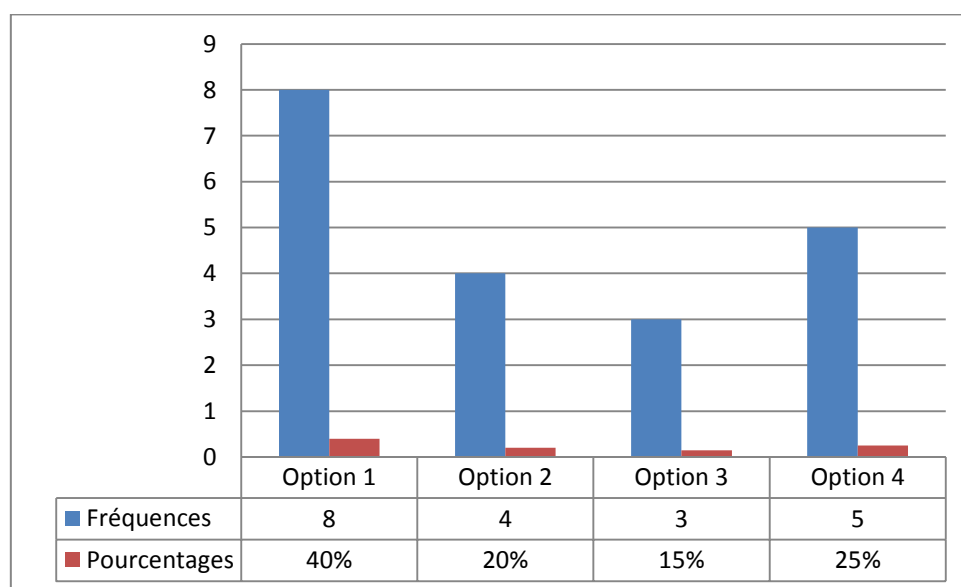


### 1.6.5.7. Question 32: Quels obstacles confrontent-ils vos élèves durant la phase de la mise en texte ?

Options	Fréquences	Pourcentages
La transformation de bribes d'idées en phrases	08	40%
L'organisation et la structuration des paragraphes	04	20%
L'exploitation des notes prises sur brouillon	03	15%
L'harmonisation du contenu	05	25%
Total	20	100%

Les apprenants affrontent d'innombrables difficultés pendant le rédaction du texte. D'après les dires des enseignants questionnés, 08/20, (40%), indiquent que la transformation de bribes d'idées en phrases constitue un obstacle majeur que confrontent les apprenants durant la phase de la mise en texte. Alors que 05/20, (25%), d'enseignants interrogés les apprenants trouvent des difficultés au cours de la période de l'harmonisation du texte. Pour 04/20, (20%) de répondants, l'organisation et la structuration des paragraphes représente un obstacle pour les collégiens durant l'étape de la mise en mots. De l'avis de 03/20, (15%), d'enseignants sondés l'exploitation des notes prises sur brouillon est une difficulté que les collégiens font face lors de la rédaction du texte (Voir Figure 32) .

Nous remarquons que l'option 01 (La transformation de bribes d'idées en phrases) a obtenu le pourcentage le plus élevé avec 40%. Les trois autres options ont réalisé des pourcentages très rapprochées (15%), (20%) et (25%). Nous déduisons que les modifications apportées sur le texte en préparation varient considérablement en fréquence et en nature d'un sujet écrivant à un autre.



**Figure 32: Les obstacles de la mise en texte**

### 1.6.5.8. Question 33: Etes-vous d'accord que la révision collaborative améliore la qualité de l'écriture scolaire ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Tout à fait d'accord	07	35%
D'accord	06	30%
Pas d'accord	05	25%
Pas du tout d'accord	02	10%
Total	20	100%

Selon les appréciations des enseignants 07/20, (35%) de répondants déclarent qu'ils sont (tout à fait d'accord) que la révision collaborative améliore la qualité scripturale des élèves. Un score légèrement moins de 06/20, (30%) d'enseignants affirment qu'ils sont (d'accord) que la révision collective perfectionne la rédaction des collégiens. Cependant, 05/20, (25%), d'enseignants interrogés indiquent qu'ils ne sont (pas d'accord) que la révision collective peaufine les travaux écrits d'apprenants. Un score minimum de 02/20, (10%) de répondants révèlent qu'ils ne sont (pas du tout d'accord) que ce type de révision contribue à parfaire l'écriture scolaire.

De ce qui précède, nous concluons qu'un un total de 13/20, (65%) est favorable à la révision collaborative, contre 07/20, (35), seulement qui ne le sont pas (Voir Figure 33).

L'enseignant doit encourager la révision collaborative pour impliquer les élèves dans le travail rédactionnel en formant de petits groupes de travail. L'objectif est de créer, en classe un apprentissage coopératif, et maximiser ainsi les chances de réussite pour une large tranche d'élèves.

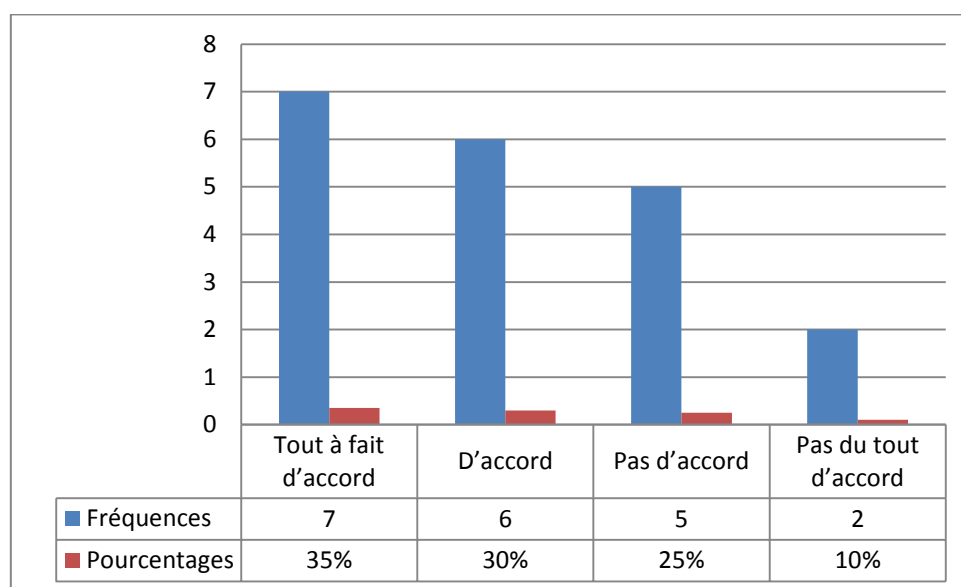


Figure 33: L'impact de la révision collaborative sur la qualité de l'écriture

### 1.6.6. L'analyse des réponses de la section 6

Nous procédons à l'analyse des réponses des enseignants enquêtés relatives à la section 6 (09 items) se focalisant sur le rôle de l'enseignant dans la consolidation de l'écrit.

#### 1.6.6.1. Question 34: Quels rôles doit être attribué à l'enseignant pour répondre aux préoccupations de ses élèves en matière d'écrit ?

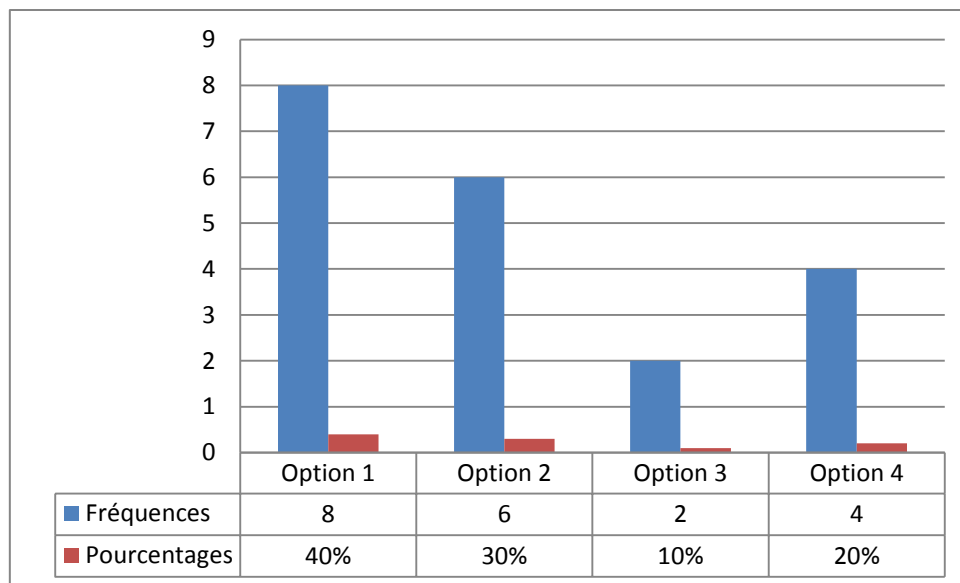
Options	Fréquences	Pourcentages
L'identification des besoins des élèves	08	40%
l'accompagnement des élèves au cours des tâches	06	30%
l'évaluation des travaux des élèves	02	10%
le suivi en permanence des progrès enregistrés	04	20%
Total	20	100%

Les avis des enseignants sont partagés concernant le rôle qui doit être attribué à l'enseignant pour répondre aux soucis liés à l'activité rédactionnelle. D'après 08/20, (40%) d'enseignants sondés attribuent à l'enseignant le rôle de l'identification des besoins des élèves. Ce score est suivi de 06/20, (60%) de répondants qui estiment que le rôle principal de l'enseignant est l'accompagnement des élèves au cours des tâches scripturales. Pour 04/20, (20%), de répondants, le suivi en permanence des progrès des élèves en écrit est le rôle déterminant de l'enseignant. Dans le même contexte, 04/20, (20%), assignent à l'enseignant l'évaluation des travaux des élèves. De tout cela nous retenons que les enseignants enquêtés ont attribué de multiples rôles à l'enseignant dans le but d'améliorer l'activité rédactionnelle des collégiens (Voir Figure 34).

L'enseignant doit se comporter d'une manière très attentive dans la conduite de la classe, puisqu'il jouit d'un statut complexe: il est un correcteur qui exige de ses apprenants le respect de la norme, et en même temps un lecteur dévoué et respectueux des choix et des opinions de ses apprenants.

Pour saisir l'ampleur de cette difficulté, il faut se mettre à la place de ces enseignants qui font de leur mieux devant les élèves démunis, incapables de maîtriser les règles les plus élémentaires, et mal outillés face à la complexité de l'activité rédactionnelle.

Enseigner est loin d'être une tâche facile. On ne peut ignorer les difficultés qui pèsent sur l'enseignant qui se trouve en face à deux défis: d'une part, se charger du groupe-classe tout entier, et d'autre part, se préoccuper des besoins particuliers de chaque élève. En définitive, l'enseignant remplit divers rôles qui sont aussi importants les uns que les autres.



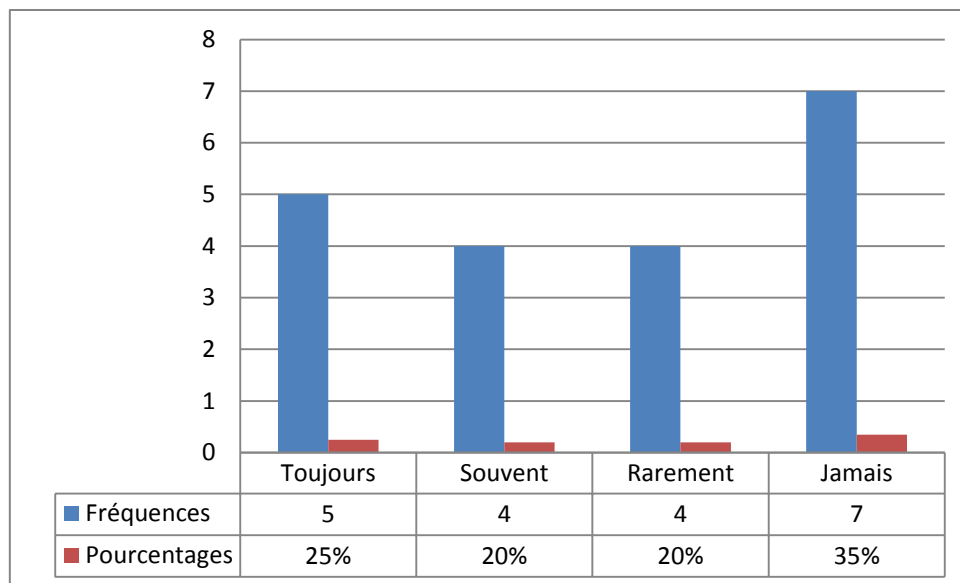
**Figure 34: Le rôle de l'enseignant relatif aux préoccupations des élèves**

#### 1.6.6.2. Question 35: les élèves interagissent-ils avec vous en classe?

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours	05	25%
Souvent	04	20%
Rarement	04	20%
Jamais	07	35%
Total	20	100%

Au sujet des interactions en classes, 07/20, (35%) d'enseignants interrogés déclarent que les élèves n'interagissent (jamais) en classe. A l'opposé, 05/20 d'enseignants questionnés affirment que les apprenants rentrent (toujours) en interactions avec les pairs et l'enseignant pendant les séances d'apprentissage. Concernant la même question, 04/20, (20%) indiquent que les élèves interagissent (souvent) durant les activités scolaires. Avec le même score 04/20, (20%), les répondants à cette question assurent que les collégiens ne s'impliquent que (rarement) dans des interactions au sein du groupe-classe (Voir Figure 35).

Au total, le pourcentage des enseignants qui déclarent que les collégiens interagissent toujours et souvent en classe est (55%) contre (45%) qui ne le font pas.



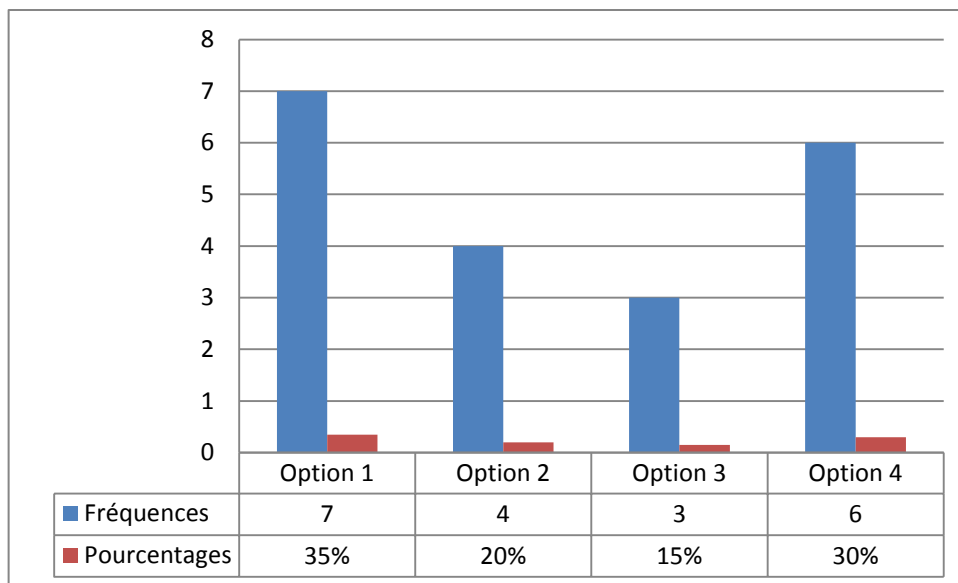
**Figure 35: L'interaction des élèves en classe**

**1.6.6.3. Question 36: Comment expliquez-vous la situation d'insécurité rédactionnelle qui se manifeste chez certains apprenants ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
L'incapacité des apprenants à affronter la complexité de la production écrite	07	35%
Les efforts consentis par l'apprenant pour s'améliorer sans succès	04	20%
Le manque d'autonomie dans la gestion du travail scriptural	03	15%
L'accumulation des lacunes dans la communication écrite	06	30%
Total	20	100%

Les statistiques indiquent que 07/20, (35%) déclarent que la situation d'insécurité rédactionnelle qui se manifeste chez certains apprenants est due à l'incapacité des apprenants à affronter la complexité de la production écrite. Pour 06/20, (30%), cette insécurité est attribuée à l'accumulation des lacunes dans la communication écrite. A propos de la même question, 04/20, (20%) de répondants assurent que l'insécurité rédactionnelle a pour origine les efforts déployés par l'apprenant pour s'améliorer mais sans succès. Finalement, pour une minorité d'enseignants 03/20, (15%) imputent l'insécurité rédactionnelle au manque d'autonomie dans la gestion du travail scriptural (Voir Figure 36).

Le sentiment d'insécurité rédactionnelle qui se manifeste chez les collégiens peut être attribué à plusieurs causes qui englobent les 04 options proposées qui varient selon les fréquences et les pourcentages. Cependant, peu importe les origines, l'insécurité rédactionnelle demeure une situation qui empêche les apprenants de progresser et freine toute tentative d'amélioration.



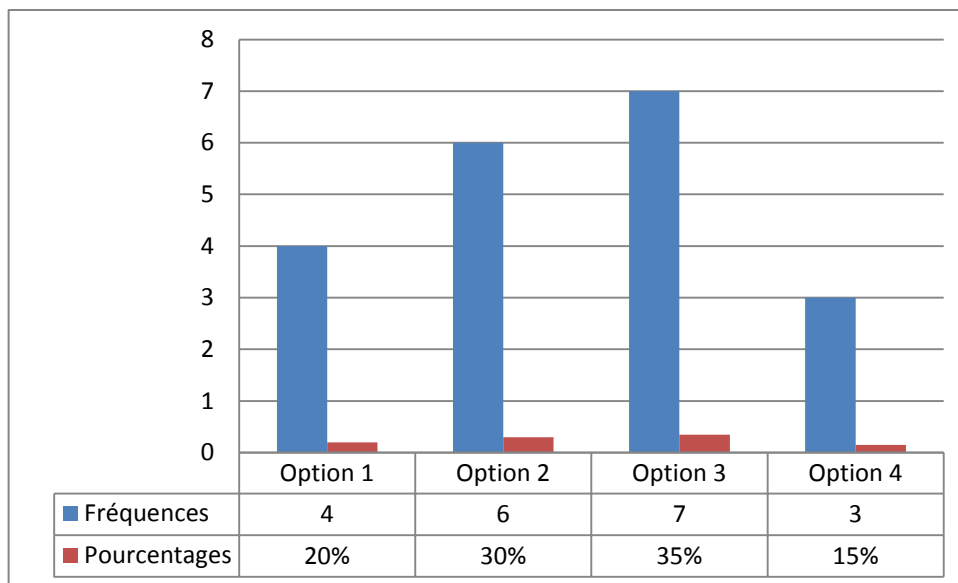
**Figure 36: Les causes de l'insécurité rédactionnelle des élèves**

#### 1.6.6.4. Question 37: Quelles sont les démarches que vous adoptez pour piloter vos cours pendant les séances de l'écrit ?

Options	Fréquences	Pourcentages
l'enseignement conjoint de la lecture et de l'écriture	04	20%
l'installation des routines de l'écrit	06	30%
Le renforcement des prérequis	07	35%
La valorisation des interactions	03	15%
Total	20	100%

A propos de la gestion des séances de l'écrit, 07/20, (35%), d'enseignants interpellés estiment que le pilotage des séances d'écrit se fait par le renforcement des prérequis. Concernant la même thématique, 06/20, (30%) de répondants déclarent que le pilotage prend appui sur l'installation des routines de l'écrit. Au même titre, 04/20, (20%) de répondants indiquent que le pilotage se réalise par l'enseignement conjoint de la lecture et de l'écriture. Enfin, 03/20 d'enseignants interrogés assurent que le pilotage se mis en place par la valorisation des interactions (Voir Figure 37).

Nous concluons que les enseignants enquêtés recourent à plusieurs démarches pour piloter les séances de l'écrit en se basant leurs propres expériences et leurs pratiques enseignantes habituelles.



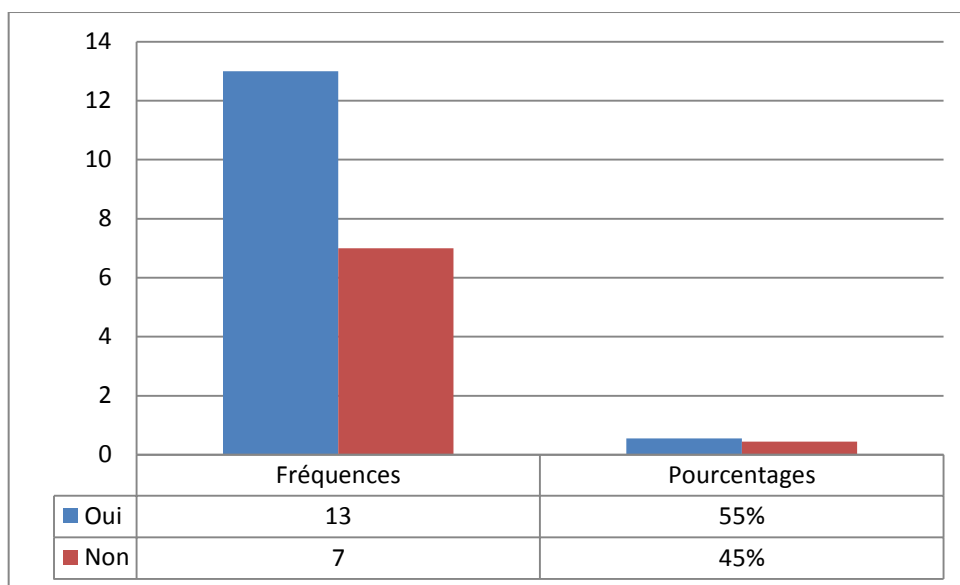
**Figure 37: Le pilotage des séances de l'écrit**

**1.6.6.5. Question 38: Adaptez-vous vos interventions didactiques selon le besoin individuel de l'élève ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Oui	13	65%
Non	07	35%

En se référant aux réponses des enseignants concernant les interventions didactiques, 13/20, (65%) d'enseignants sondés répondent par (oui), en déclarant qu'ils adoptent des appuis didactiques pour répondre aux besoins des apprenants. Cependant 07/20, (35%), répondent par (Non) indiquant qu'ils n'adoptent pas des supports didactiques spécifiques. De ces chiffres, il ressort qu'une majorité d'enseignants (13) individualisent les interventions didactiques selon les exigences de la situation d'apprentissage. A l'opposé un pourcentage non négligeable (35%) d'enseignants procède à des interventions didactiques non ciblées. Nous insistons que la personnalisation des supports didactiques constitue une démarche qui favorisent le suivi adéquat des apprenants (Voir Figure 38) .

A proprement parler, identifier les besoins des élèves est un facteur déterminant qui constitue la première étape avant de faire le choix pour la stratégie appropriée afin de pallier les insuffisances constatées chez les apprenants. La personnalisation de l'acte didactique trouve son fondement dans les approches modernes qui prônent l'individualisation et l'orientation de l'apprentissage selon les situations spécifiques.



**Figure 38: Les interventions didactiques relatives aux besoins des élèves**

**1.6.6.6. Question 39: En se basant sur votre expérience professionnelle, pouvez-vous préciser comment l'apprenant peut-t-il accéder à l'expertise rédactionnelle ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
La construction progressive du savoir savant	07	35%
L'installation des compétences en matière d'écrit	06	30%
L'appropriation du code communicationnel	05	25%
L'enchaînement des activités basées sur les règles d'usage	02	10%
Total	20	100%

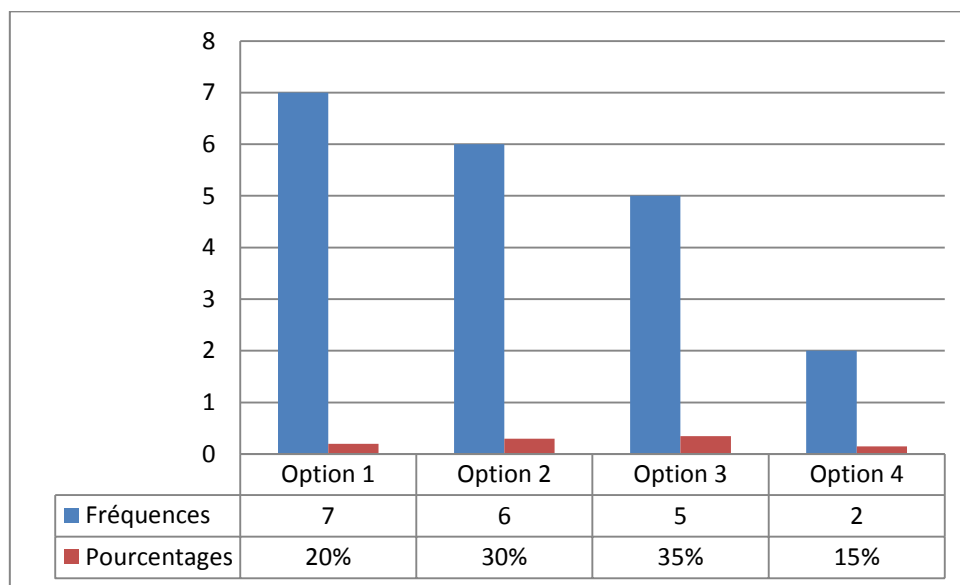
L'accès à l'expertise rédactionnel est un idéal que vise chaque système scolaire. A ce sujet, 07/20, (35%), déclarent que l'atteinte de l'expertise rédactionnelle par le scripteur se fait par la construction progressive du savoir savant. Selon 06/20, (30%), d'enseignants l'installation des compétences en matière d'écrit est une démarche indispensable pour maîtriser la compétence scripturale. Dans la même visée, 05/20, (25), affirment que l'expertise scripturale est une compétence fondamentale avancée qui se réalise par l'appropriation du code communicationnel. Egalement, 02/20, à raison de (10%) d'enseignants estiment qu'accéder à la qualité rédactionnelle nécessite l'enchaînement des activités basées sur les règles d'usage (Voir Figure 39) .

Il existe donc, selon les points de vue des répondants, une variété de démarches pour atteindre l'expertise scripturale. L'objectif est d'atteindre un but final quel que soit le chemin emprunté.



A vrai dire, Il faudra bien de multiples séances de tâtonnements de l'écrit par l'élève qui porte un regard critique sur son travail accompli, en tenant compte des points forts et des faiblesses, et cela en vue de frayer un passage pour accéder progressivement à l'expertise rédactionnelle.

Sachant que les apprenants produisent de mieux en mieux des textes de qualité supérieure à mesure que leurs compétences rédactionnelles s'affinent.



**Figure 39: Les moyens pour accéder à l'expertise rédactionnelle**

**1.6.6.7. Question 40: Etes-vous en mesure de justifier l'écart de niveau constaté chez les collégiens dans le domaine scripturale?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Le désintérêt des élèves	03	15%
L'incapacité à mobiliser les connaissances acquises	09	45%
Les différences individuelles	04	20%
Les contraintes sociales	04	20%
Total	20	100%

Concernant les écarts de niveau entre les apprenants, 09/20, (45%), d'enseignants interrogés estiment que l'écart de niveau constaté chez les collégiens dans le domaine scriptural est dû à l'incapacité des élèves à mobiliser les connaissances acquises. Selon, 04/20, (20%), d'enseignants questionnés le décalage dans le domaine de l'écrit à pour cause les différences individuelles. Par le même score, 04/20, soit (20%), d'enseignants assurent que les contraintes sociales sont à l'origine de ce décalage. Au regard de 03/20, (20%), de répondants

le désintérêt des élèves peut être une bonne raison de la variante de niveau en écrit entre les pairs (Voir Figure 40).

Les opinions des enseignants interrogés peuvent avoir plusieurs lectures sur la cause réelle des écarts de niveau entre les élèves de la même classe. L'identification des sources de l'écart de niveau par l'enseignant est un pas à encourager, mais trouver les moyens didactiques appropriés pour réduire cet écart est le but principal à atteindre.

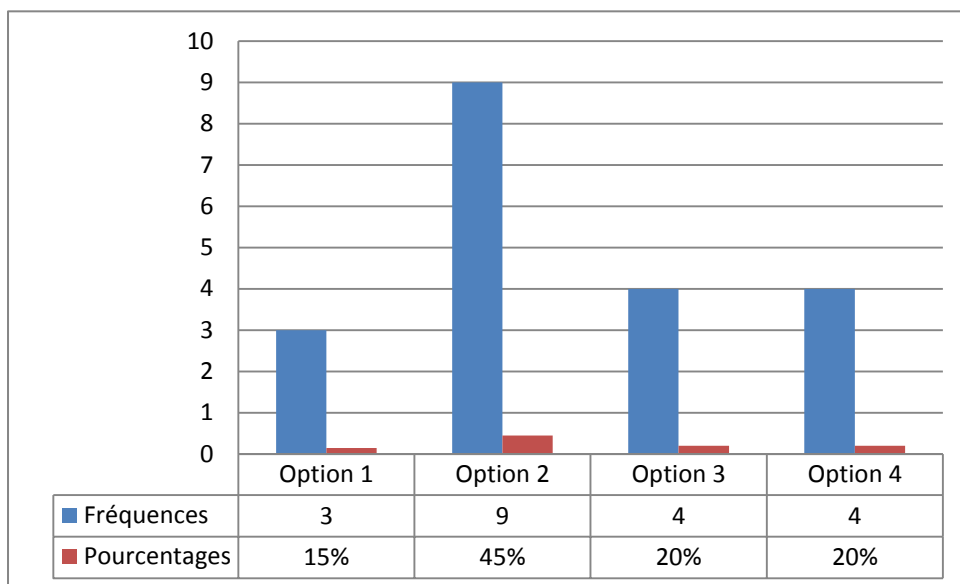


Figure 40: L'écart de niveau entre les collégiens dans l'activité scripturale

#### 1.6.6.8. Question 41: Quels procédés utilisez-vous pour identifier les lacunes de vos apprenants dans le domaine de l'écrit ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Les tests évaluatifs	05	25%
Les examens scolaires planifiés à la fin de chaque trimestre	04	20%
L'analyse des brouillons des élèves	03	15%
Le compte rendu de la production écrite	08	40%
Total	20	100%

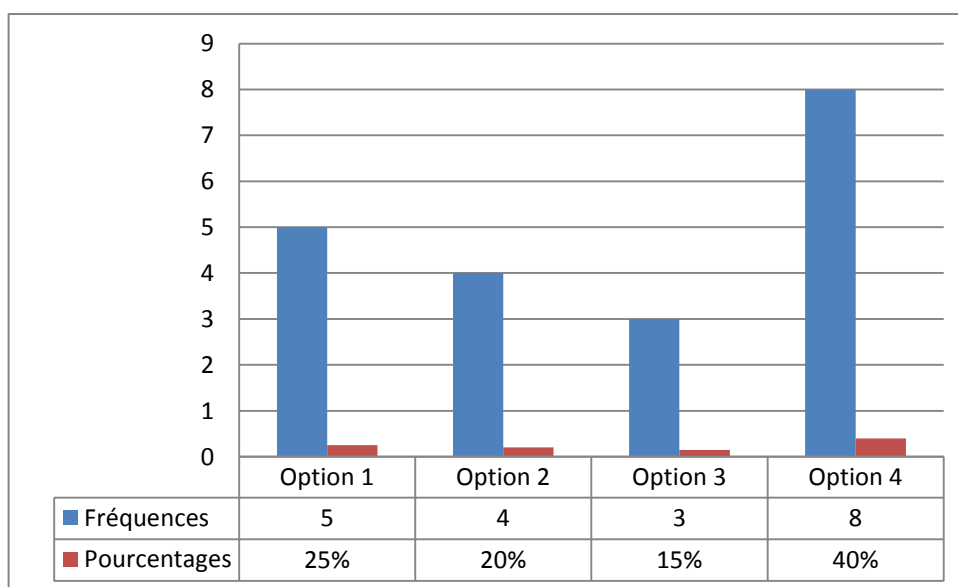
L'incapacité de maîtriser l'écrit est un phénomène éducatif qui devient particulièrement préoccupant dans les milieux scolaires. L'enseignant a besoin d'identifier les lacunes des apprenants dans cette activité langagière à travers les moyens didactiques disponibles. A cet effet, 08/20, (40%), déclarent que l'identification des faiblesses du groupe-classe dans le domaine de l'écrit se fait via le compte rendu de la production écrite. A propos de cette question, 05/20, (25%), précisent que les tests évaluatifs sont des moyens efficaces pour identifier les difficultés des élèves concernant l'activité scripturale.

Dans le même ordre d'idées, 04/20, (05%), attestent que les examens scolaires planifiés à la fin de chaque trimestre servent à découvrir les entraves qui empêchent les apprenants d'atteindre un apprentissage appréciable dans l'activité rédactionnelle. De même que 03/20, (15%), trouvent que l'analyse des brouillons des élèves est une manière pour détecter les carences des élèves liées à la production écrite (Voir Figure 41) .

Il est important de préciser que l'apprenant peut ne pas investir convenablement les connaissances acquises durant les situations pratiques. Dans ce cas, l'acquisition du savoir théorique est jugée insuffisante, il est nécessaire de le mettre en pratique par les moyens d'étayage appropriés.

Nous déduisons que les enseignants disposent de plusieurs moyens , qui constituent une palette variée de procédés afin de découvrir les lacunes des apprenants concernant la composition écrite, après quoi, il est recommandé à l'enseignant d'entamer la remédiation à ces déficiences aussitôt identifiées.

Pour saisir l'ampleur de cette difficulté, il faut se mettre à la place de l'enseignant qui se retrouve parfois devant des élèves incapables de maîtriser les règles élémentaires de la langue, et mal outillés face à la complexité de l'activité rédactionnelle. Il doit être résolument engagé à prendre les mesures qu'il juge appropriées pour faire face à ces difficultés qui découragent les apprenants. Également, l'enseignant est contraint de trouver les bonnes solutions qui renforcent les mécanismes d'apprentissage nécessaires.



**Figure 41:L'identification des lacunes dans le domaine de l'écrit**

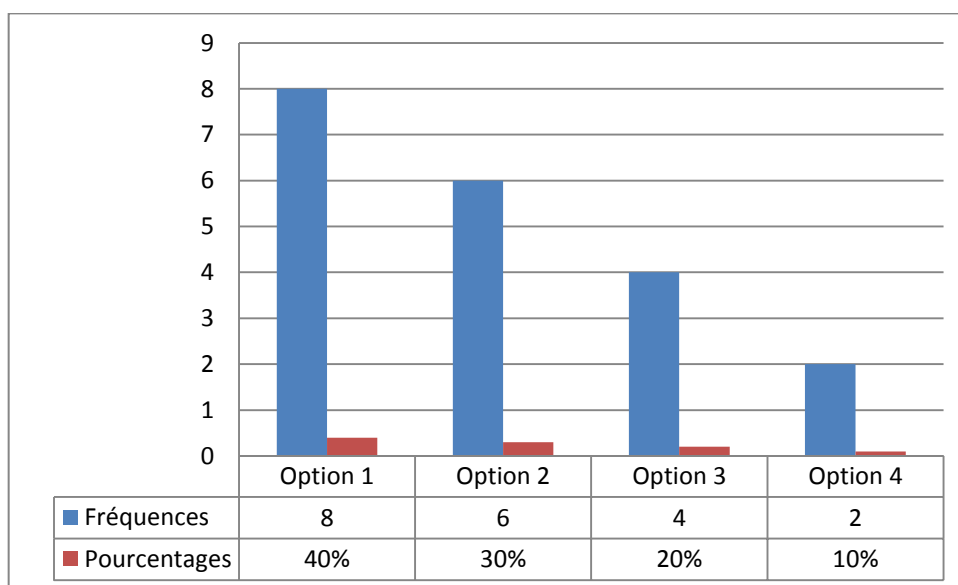
#### 1.6.6.9. Question 42: Pouvez-vous indiquer les objectifs que vous assignez à l'écrit ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Enseigner les stratégies d'écriture	08	40%
Réhabiliter le travail scriptural chez les élèves	06	30%

Renforcer les compétences linguistiques des élèves	04	20%
Identifier les obstacles des apprenants	02	10%
Total	20	100%

Les enseignants assignent à l'écrit une variété d'objectifs. A cet effet, 08/20 parmi eux, soit (40%), déclarent que l'objectif assigné à l'écrit est l'enseignement des stratégies d'écriture. Quant à 06/20, (30%), d'enseignants interrogés assurent que l'objectif de l'écrit est la réhabilitation du travail scriptural chez les élèves. Au même degré, 04/20, (20%) précisent que le travail rédactionnel vise le renforcement des compétences linguistiques des élèves. D'autre part, 02/20, (10%) de répondants insistent que consiste à identifier les obstacles des apprenants. (Voir Figure 42). Cela nous donne une vision claire que les objectifs assignés par les enseignants à l'écrit sont aussi vastes que variés.

A ce propos, l'enseignant doit faire preuve de patience et d'innovation et imaginer tous les scènes didactiques possibles, et emprunter les voies de remédiations favorables et stratégies rédactionnelles pertinentes qui aident l'élève à découvrir ses capacités potentielles pour affronter l'activité scripturale avec des bases solides et des perspectives prometteuses. Il doit également interroger davantage sa démarche et ses pratiques enseignantes, et travailler inlassablement pour l'intérêt supérieur de l'élève.



**Figure 42: Les objectifs assignés à l'écrit**

### 1.6.7. L'analyse des réponses de la section 7

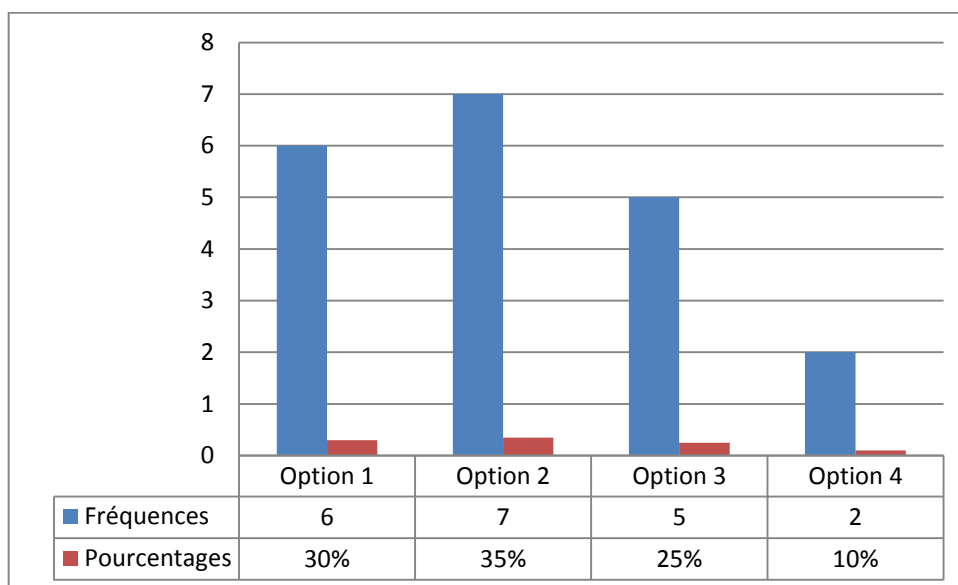
Nous procédons à l'analyse des réponses des enseignants enquêtés relatives à la section 7 (08 items) concernant les voies de remédiations.

**1.6.7.1. Question 43: Quelles sont les voies de remédiations que vous préconisez, après avoir identifié les insuffisances de vos apprenants en écrit ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Proposer des activités selon le besoin	06	30%
Travailler la mobilisation des savoirs acquis	07	35%
Encourager l'autocorrection	05	25%
Développer l'oral scriptural	02	10%
Total	20	100%

Les données collectées font un état de 07/20, à raison de (35%) d'enseignants interrogés précisent que pour remédier aux difficultés des apprenants l'enseignant a besoin de se focaliser sur la mobilisation des savoirs acquis. Selon, 06/20, (30%) de répondants estiment que la remédiation aux lacunes des élèves constatée en écrit se réalise en proposant des activités selon le besoin. Aux yeux de 05/20, (25%) d'enseignants sondés la voie de remédiation appropriée est l'autocorrection. Un pourcentage insignifiant d'enseignants participants à ce questionnaire affirme que la remédiation aux imperfections des collégiens en matière décrite s'opère à travers le développement de l'oral scriptural (Voir Figure 43).

Les stratégies de remédiation aux lacunes des élèves varient d'un enseignant à un autre, .Les réponses analysées quant à cette question reflètent cette divergence des opinions.



**Figure 43: Les voies de remédiations préconisées**

### 1.6.7.2. Question 44: Que pensez-vous de l'intégration de l'outil informatique comme moyen de remédiation à l'écrit en classe ?

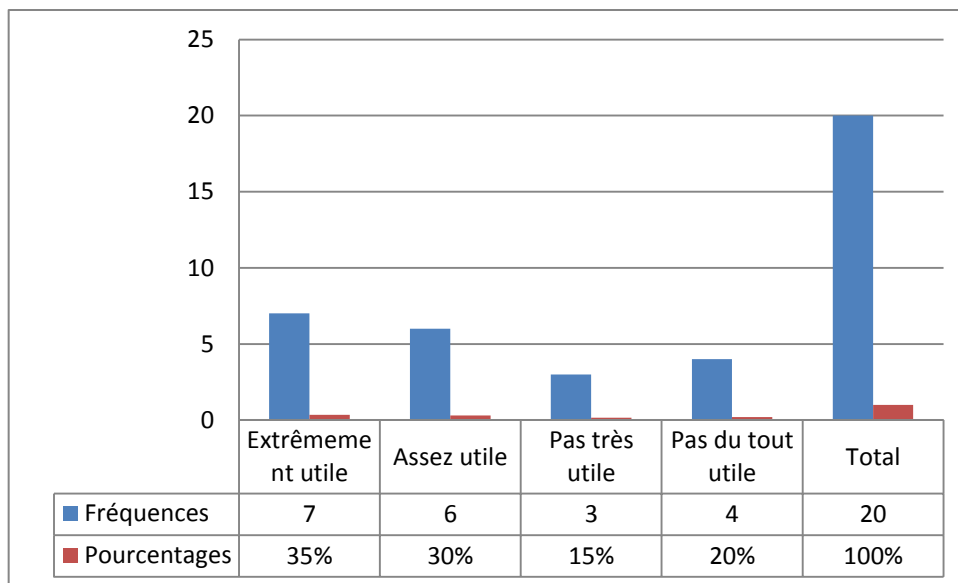
Options	Fréquences	Pourcent ages
Extrêmement utile	07	35%
Assez utile	06	30%
Pas très utile	03	15%
Pas du tout utile	04	20%
Total	20	100%

En matière de la numérisation de la classe, 07/20, (35%) d'enseignants pensent qu'il est (extrêmement utile) d'intégrer l'outil informatique comme moyen de remédiation. En partageant la même option, 06/20, (30%) de participants à cette enquête estiment que l'informatisation de la classe est (assez utile) pour installer un dispositif correctif. Dans un sens opposé, 03/20, (15%), d'enseignants déclarent qu'équiper la classe d'outils informatique ne semblent (pas très utile) à la remédiation de l'écrit. Egalement, 04/20, (20%) d'enseignants sondés pensent qu'il n'est (pas du tout utile) d'introduire le système informatique en classe dans le but de remédier aux difficultés des apprenants liées à la production écrite (Voir Figure 44).

Le nombre d'enseignants enquêtés qui sont en faveur de l'usage de l'outil informatique comme moyen de remédiation est 13/20 ;(65%), par rapport à ceux qui sont contre 07/20, (35%). Souvent la jeune génération d'enseignants qui maîtrisent les moyens technologiques modernes sont favorables à la numérisation de la classe, contrairement aux anciens enseignants qui se montrent réticents à cette initiative.

Les technologies de communication modernes ont envahi les écoles de par le monde. Qu'en est-il des collèges algériens ?

Les technologies d'information et de communications offrent une opportunité pour développer l'ingénierie pédagogique et renforce le concept de la classe numérique. L'intégration de l'informatisation en classe est susceptible de créer plus de dynamisme dans le processus d'apprentissage. L'accès à la technologie et son intégration dans la classe de langue sont des facteurs susceptibles d'améliorer la didactique de l'écrit.



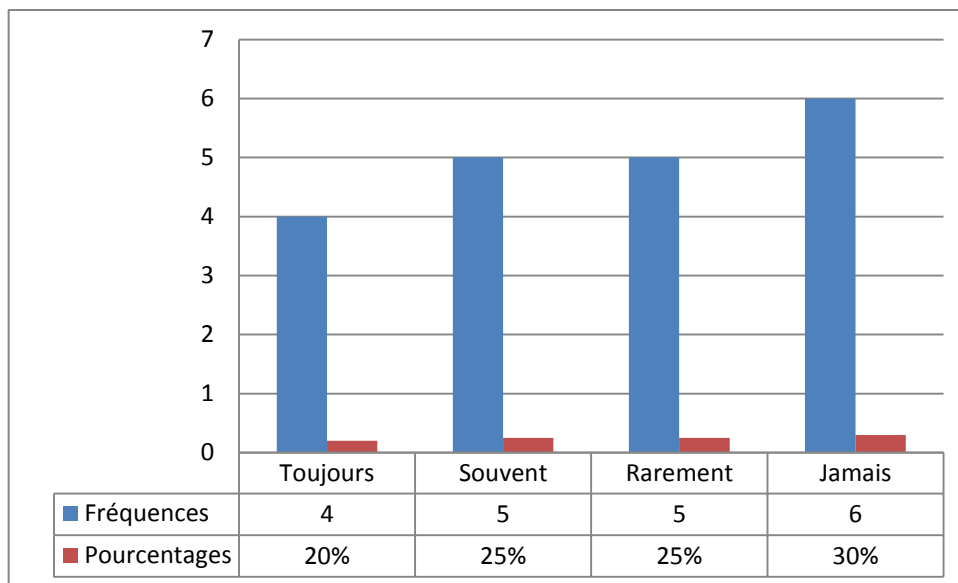
**Figure 44: L'intégration de l'outil informatique pour la remédiation**

### 1.6.7.3. Question 45: les élèves bénéficient-ils des démarches correctives proposées ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours	04	20%
Souvent	05	25%
Rarement	05	25%
Jamais	06	30%
Total	20	100%

D'après les données recensées moyennant notre questionnaire, 06/20, (30%) de répondants déclarent que les élèves ne s'adaptent (jamais) avec les démarches correctives proposées. D'autre côté, 05/20, (25%) affirment que les apprenants ne profitent que (rarement) du dispositif correctif mis en place par l'enseignant. Contrairement à cette position, 04/20, (20%), d'entre eux reconnaissent que les collégiens tirent (souvent) profit du travail correctif entamé par l'enseignant. Toujours dans cette attitude positive, 04/20, (20%) indiquent que les écoliers bénéficient (toujours) des moyens correctifs proposés (Voir Figure 45).

Le pourcentage des répondants 11/20, soit (55%) reconnaissent que les élèves ne profitent (jamais) ou (rarement) du dispositif correctif nous interpelle. Cela donne à réfléchir sur l'efficacité des moyens correctionnels eux-mêmes. Si les élèves ne s'adaptent pas, il faut questionner les dispositifs proposés



**Figure 45: L'impact des démarches correctives sur les travaux des élèves**

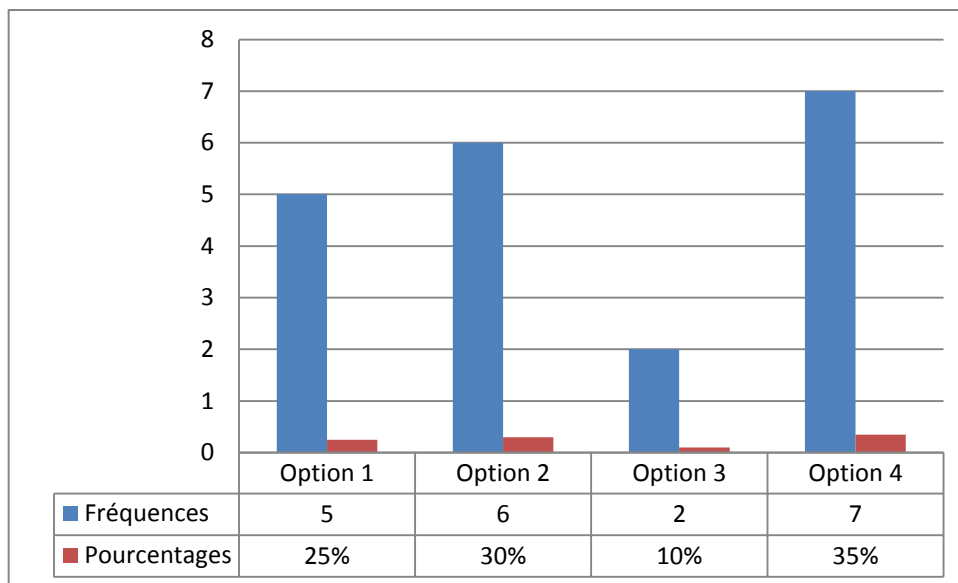
**1.6.7.4. Question 46: A quel moment d'apprentissage intervenez-vous pour remédier aux lacunes de vos élèves ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Durant la séquence d'enseignement (remédiation immédiate)	05	25%
Après la séquence d'enseignement (remédiation différée)	06	30%
A n'importe quel moment d'apprentissage	02	10%
Pendant les séances de compte rendu	07	35%
Total	20	100%

Pour 07/20, (35%) de participants la remédiation a lieu pendant les séances de compte rendu. Selon, 06/20, (30%) d'enseignants enquêtés la remédiation se déroule après la séquence d'enseignement. Concernant la même question, 05/20, (25%) de répondants indiquent que la remédiation se passe durant la séquence d'enseignement. Seulement 02/20, (10%) parmi eux précisent que la remédiation s'accomplit à n'importe quel moment d'apprentissage (Voir Figure 46).

Nous précisons que le choix du moment de la remédiation est une décision qui revient à l'enseignant, car c'est lui seul qui connaît mieux les capacités de ses apprenants et les circonstances de l'apprentissage. Parfois ce choix est dicté par plusieurs facteurs tels que : la nature de l'activité, le degré de maîtrise de tâche proposée ou l'objectif d'apprentissage visé.





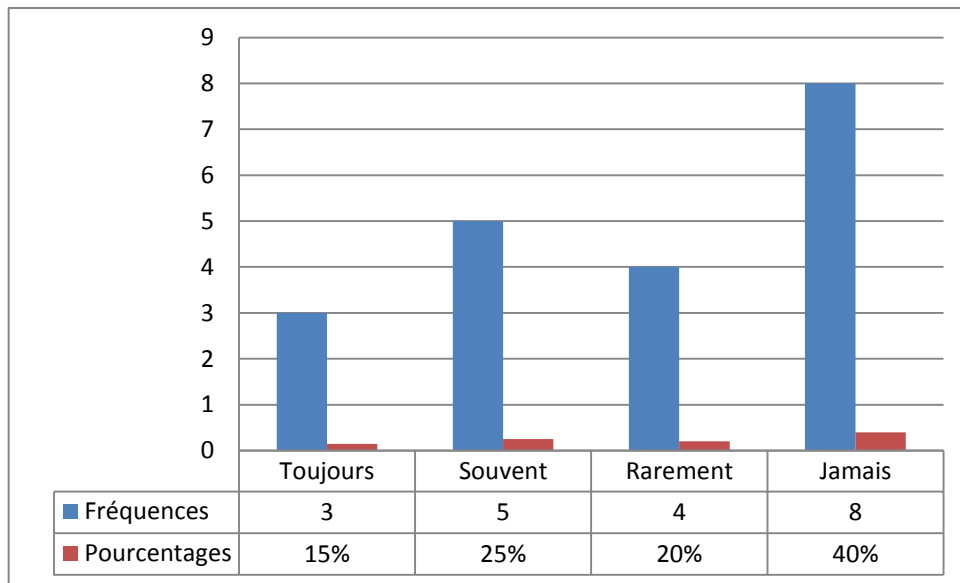
**Figure 46: Le moment des interventions didactiques**

**1.6.7.5. Question 47 Pratiquez-vous avec vos apprenants en classe l'oral scriptural comme moyen de remédiation ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours	03	15%
Souvent	05	25%
Rarement	04	20%
Jamais	08	40%
Total	20	100%

Selon des enseignants interrogés, 08/20, soit (40%) affirment qu'ils ne pratiquent (jamais) avec les élèves l'oral scriptural comme moyen de remédiation. Par contre, 05/20, (25%) insistent qu'ils recourent (souvent) à l'oral scriptural pour remédier aux lacunes des apprenants. En plus, une fréquence de, 04/20, à raison de (20%) de répondants déclarent qu'ils n'utilisent que (rarement) l'oral scriptural pour des fins correctionnelles. Seulement 03/20, (15%) d'enseignants interrogés reconnaissent qu'ils emploient (toujours) l'oral scriptural pour améliorer les écrits des collégiens (Voir Figure 47).

Nous constatons d'après ces pourcentages que l'oral scriptural n'est pas exploité intensivement dans le domaine correctionnel par les enseignants.



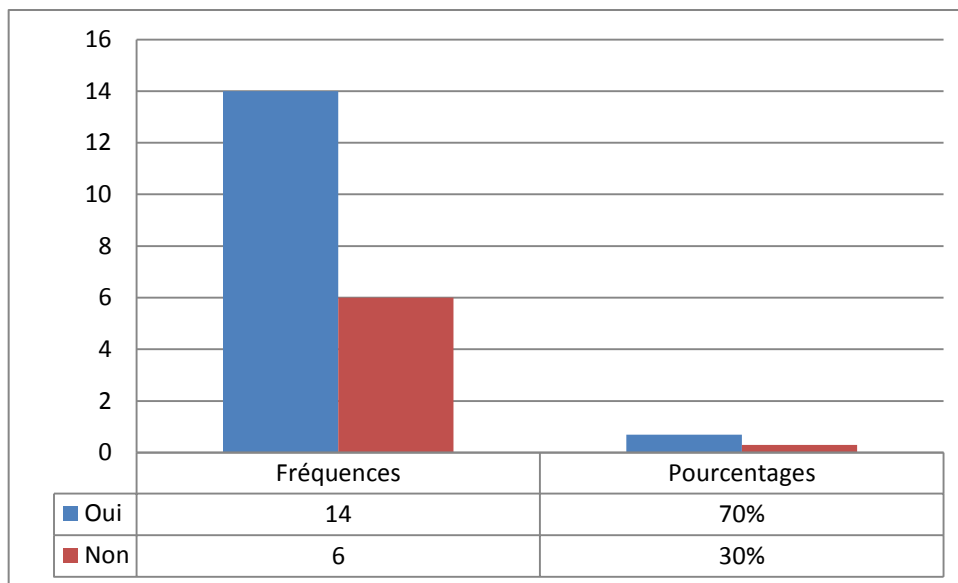
**Figure 47: La pratique de l'oral scriptural**

**1.6.7.6. Question 48: Les grilles de l'auto-évaluation constituent-elles un moyen de remédiation pour vos élèves ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Oui	14	70%
Non	06	30%

Les enseignants sont presque unanimes sur cette question, 14/20, (70%) de praticiens interrogés répondent par (Oui), affirmant que les grilles de l'auto-évaluation constituent un moyen de remédiation pour les élèves. En revanche ; seulement 06/20, (30%), de répondants optent pour un (Non), en indiquant que ces grilles ne constituent pas un instrument de remédiation. L'écart est très significatif entre la réponse affirmative et la réponse négative des enseignants interrogés (Voir Figure 48).

Un pourcentage élevé de (70%) prouve que ce support didactique est valorisé par une tranche importante des enseignants du collège. En fait, l'auto-évaluation est un procédé qui revêt une grande importance au collège. Elle permet à l'apprenant de compter sur soi-même, et de se responsabiliser quant à son apprentissage, en s'impliquant directement dans le mode d'évaluation de ses travaux. Certaines approches pédagogiques modernes placent l'élève au centre du dispositif d'apprentissage sous l'égide de l'enseignant dont l'objectif est de le guider et l'initier pour gagner en autonomie.



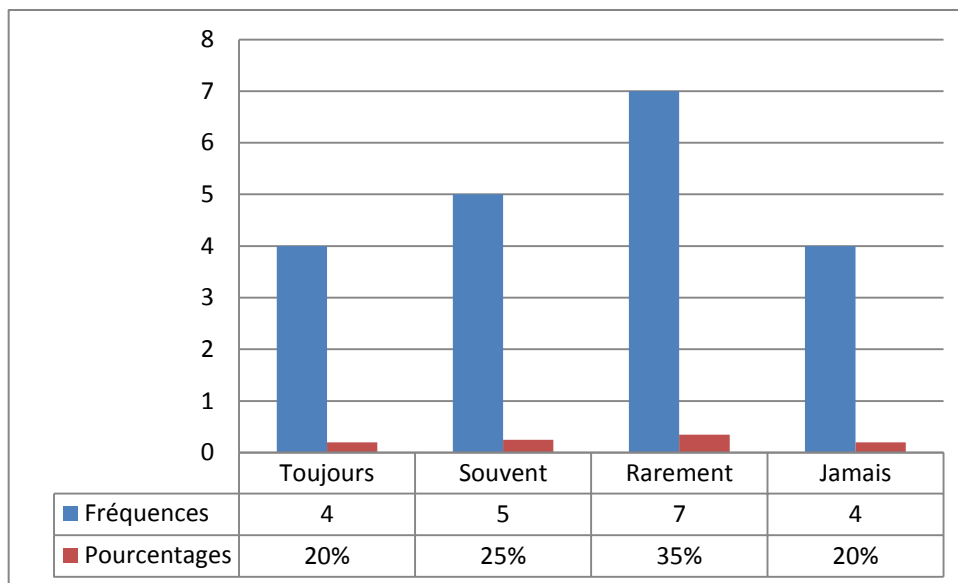
**Figure 48: L'importance des grilles de l'auto-évaluation pour la remédiation**

**1.6.7.7. Question 49: La rétroaction provoque-t-elle les effets correctifs envisagés chez vos élèves ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours	04	20%
Souvent	05	25%
Rarement	07	35%
Jamais	04	20%
Total	20	100%

Concernant la rétroaction, 07/20, soit (35%) des participants à cette enquête par questionnaire déclarent que la rétroaction n'atteint que (rarement) les objectifs correctifs envisagés. Également, 05/20, (25%) attestent que la rétroaction provoque (souvent) les effets correctifs souhaités. A ce propos, (04/20, (20%), d'enseignants affirment que la rétroaction favorise (toujours) les effets envisagés.

Et enfin avec le même score qui précède, 04/20, (20%) d'enseignants précisent que la rétroaction ne cible (jamais) les effets escomptés. Les avis des enseignants quant à l'effet de la rétroaction sur le rendement des élèves, se sont partagés entre ceux qui sont en faveur à la rétroaction (insistent sur son importance et l'encouragent) et ceux qui ne le sont pas (peu favorable à l'usage de cette technique en classe), d'une façon presque équilibrée (55% pour et (45% contre). (Voir Figure 49)



**Figure 49: les effets correctifs de la rétroaction**

**1.6.7.8. Question 50: Quels sont les objectifs pédagogiques visés à travers les séances de remédiation ?**

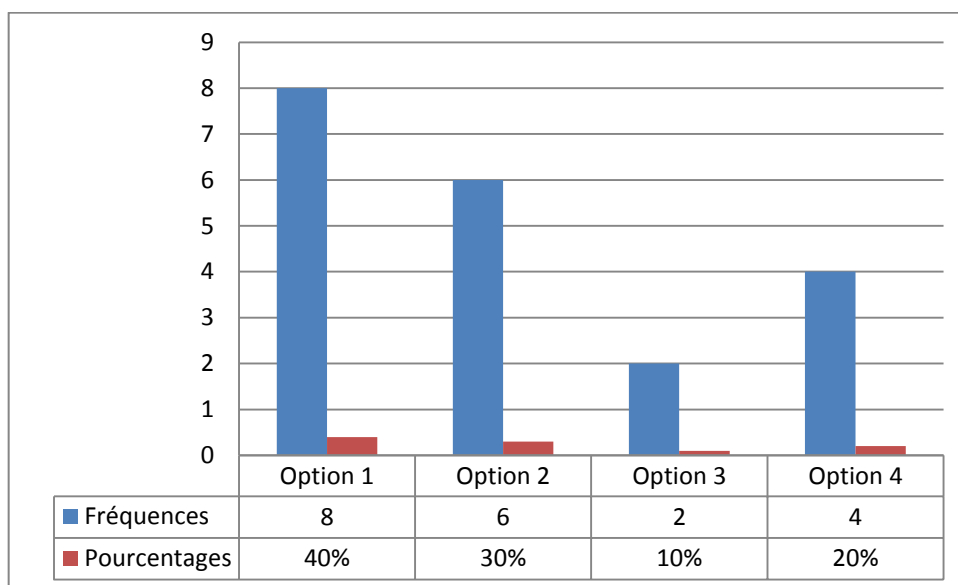
Options	Fréquences	Pourcentages
Surmonter l'insécurité rédactionnelle des élèves	08	40%
L'acquisition progressive du savoir écrire	06	30%
Faire l'inventaire des erreurs	02	10%
L'accompagnement des élèves	04	20%
Total	20	100%

A propos de la remédiation, 08/20, (40%) d'enseignants interrogés déclarent que la remédiation vise à surmonter l'insécurité rédactionnelle des élèves. Pour 05/20, (30%) l'objectif de la remédiation est l'acquisition progressive du savoir écrire. Par ailleurs, 04 /20, (20%) d'enseignants enquêtés estiment que l'objectif de la remédiation est l'accompagnement des élèves. Concernant la 04 option de cette question, les répondants assurent que l'objectif de la remédiation est l'établissement de l'inventaire des erreurs (Voir Figure 50).

Nous déduisons que les objectifs assignés à la remédiation sont aussi vastes que variés. Ainsi l'identification d'un tel ou tel objectif par rapport à telle ou telle situation d'apprentissage est dictée par les besoins des élèves et les perspectives envisagées de l'apprentissage.

Les élèves accusent de plus en plus un déficit dans la maîtrise de la langue française en générale, et l'activité rédactionnelle en particulier. Les causes sont multiples comme nous

l'avons mentionné dans cette recherche Cela ne pousse à interroger sur la place qu'occupe la langue française dans le système scolaire actuel surtout avec l'introduction progressive de la langue anglaise dès la 3<sup>e</sup> année primaire. En définitive, nous disons que si la politique de l'arabisation entamée durant les années 70s n'a pas marginalisé la langue française qui demeure présente dans le domaine de l'éducation comme ailleurs, la nouvelle tendance vers l'anglicisation va-t-elle réussir à le faire dans un futur lointain ?



**Figure 50: Les objectifs pédagogiques de la remédiation**

### 1.7. Les résultats du questionnaire :

Le dépouillement du questionnaire, et l'analyse approfondie des réponses des enseignants enquêtées relatives à 50 questions, nous a permis d'obtenir les résultats suivants :

-Le caractère complexe de la production écrite constitue un énorme obstacle qui empêche la majorité des collégiens de maîtriser la compétence scripturale.

-Les élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne accusent un immense retard dans la discipline grammaticale.

-La majorité des collégiens ne possèdent pas les capacités qui leur permettent de maîtriser les règles orthographiques.

-La pauvreté ou l'indigence lexicale constitue une source de difficulté qui empêche les élèves de réaliser un travail rédactionnel de qualité, ce qui représente un autre obstacle qui s'ajoute aux difficultés relatives à la grammaire et l'orthographe.

-La surcharge cognitive limite fortement le potentiel des apprenants, ce qui réduit leurs capacités de réaliser de bonne performance dans l'activité rédactionnelle.

-Les faiblesses qui compromettent la cohérence textuelle des textes rédigés par les collégiens sont dues à la rupture thématique, l'absence des substituts, la reprise des idées, les contradictions au sein du même texte et l'absence de l'unité textuelle.

-La majorité des élèves ne tient pas compte des deux procédés d'harmonisation structurale à savoir : la cohérence et la cohésion dans leurs travaux écrits.

-Les élèves du cycle moyen n'utilisent pas adéquatement les connecteurs logiques pour coordonner les différents segments du texte.

-Les facteurs qui handicapent la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans les collèges algériens sont la surcharge de la classe, le volume horaire insuffisant et le manque de moyens didactiques appropriés.

-La représentation négative de l'erreur (comme étant un synonyme d'échec ou une barrière infranchissable) n'aide pas les collégiens à atteindre les résultats escomptés dans le travail scriptural.

- La négligence de la démarche heuristique dans l'enseignement des points de langues au collège ne favorise pas la mobilisation des facultés mentales comme la déduction, durant la situation problèmes et la négociation des solutions avec l'enseignant.

-Les erreurs les plus récurrentes dans la dissertation des élèves sont les erreurs syntaxiques lexicales, morphosyntaxiques et orthographiques.

-La majorité des élèves du cycle moyen ne planifient pas leurs travaux écrits et passent directement à la phase de la mise en texte.

-La révision comme activité amélioratrice pose plus de problème aux collégiens, particulièrement, durant la phase de l'identification des erreurs, la sélection de la stratégie corrective, la transformation profonde du texte et la réécriture.

-Durant la phase de la mise en texte , les élèves confrontent d'innombrables difficultés concernant la transformation de bribes d'idées en phrase, l'organisation et la structuration des paragraphes, l'exploitation des notes prise sur le brouillon et l'harmonisation du contenu du texte.

-Les collégiens n'interagissent jamais ou rarement avec l'enseignant lors des séances d'écriture.

-Les élèves souffrent d'une insécurité rédactionnelle due à leur incapacité d'affronter la complexité de la production écrite, l'accumulation des lacunes dans la communication écrite, les efforts consentis pour améliorer les performances sans succès et le manque d'autonomie dans la gestion du travail scriptural.

- Le sentiment d'insécurité rédactionnelle est une situation qui entrave la progression de de l'apprenant afin de réaliser un travail rédactionnel élaboré .

-L'écart de niveau constaté chez les collégiens dans le domaine rédactionnel a pour origine l'incapacité de mobiliser les connaissances acquises, la différence individuelle, les contraintes sociales et le désintérêt des apprenants.

- Les procédés utilisés par l'enseignant en vue d'identifier et répertorier les lacunes de ses élèves, durant la réalisation de l'activité scripturale, sont le compte rendu de la production écrite, les tests évaluatifs, les examens scolaires programmés à la fin de chaque trimestre et l'analyse des brouillons.

-Les enseignants assignèrent à l'écrit plusieurs objectifs tels que : la maîtrise des stratégies d'écriture, la réhabilitation du travail scriptural chez les élèves, le renforcement des compétences linguistiques, l'identification des insuffisances et les obstacles qui les empêchent de mener à bien l'activité rédactionnelle.

### **Conclusion:**

L'analyse approfondie et l'interprétation des réponses des enseignants enquêtés mises à notre disposition révèlent, sans équivoque, d'une part, que les collégiens affrontent de multiples difficultés qui se rapportent aux aspects: linguistique, cognitive et rédactionnels. Les contraintes qui agissent ensemble et peuvent générer le sentiment de l'insécurité rédactionnelle qui ne fait qu'empirer la situation d'apprentissage.

L'insécurité rédactionnelle provoque, à la longue, chez l'apprenant l'effet de la boule de neige, ou le cercle vicieux qui accumule aux difficultés déjà présentes, et qui empêchent les élèves de progresser dans le domaine scriptural, de nouvelles contraintes.

Les résultats du questionnaire ont mis en évidence les difficultés manifestes que rencontrent les collégiens dans cette discipline. En effet, les données recueillies, via cet outil, ont montré que les élèves peinent à rédiger une production écrite, en bonne et due forme. Le plus souvent ils n'arrivent point à s'exprimer avec clarté et cohérence dans l'ordre scriptural, se limitant à l'usage d'un vocabulaire très réduit qui reflète, à lui seul, un certain malaise et une pauvreté linguistique multidimensionnelle.

D'autre part, les répondants attribuent le niveau insatisfaisant de l'écrit à des éléments externes liés aux élèves eux-mêmes, et non à des causes associées aux enseignants. En somme, les résultats de notre enquête par questionnaire ont confirmé notre 1<sup>ère</sup> hypothèse.

## CHAPITRE 02:

### L'OBSERVATION DE CLASSE

#### Introduction

Pour procéder à la description et l'analyse des pratiques enseignantes qui, théoriquement, visent à construire une connaissance se rapportant d'une manière directe ou indirecte à l'écrit, nous avons opté pour le choix de l'observation comme instrument de collecte de données. Les informations recueillies sont par la suite transcrites. Ce procédé transformationnel est la première phase de manipulation des données.

Certes, le manque de compétences linguistiques et rédactionnelles constaté chez les élèves tel que les résultats du questionnaire l'affirment, constitue un obstacle majeur et peut expliquer en partie les difficultés qui pèsent sur les collégiens dans le domaine scriptural. Cependant, il ne peut couvrir tous les difficultés que rencontrent ces rédacteurs novices durant l'acte scriptural entravant la réalisation d'un écrit de qualité. Cette constatation du terrain nous a poussé à emprunter d'autres pistes de recherche via l'observation *in situ* qui représente notre deuxième instrument d'investigation dans la présente recherche pour tenter de découvrir d'autres facteurs déterminants qui seraient à l'origine du rendement insatisfaisant des élèves en production écrite.

Dans le but de vérifier notre 2eme hypothèse formulée auparavant, à savoir: l'inefficacité des pratiques enseignantes qui ne favorisent pas le réinvestissement des connaissances acquises et leur exploitation durant la réalisation d'une activité rédactionnelle. Nous avons choisi l'observation non participative d'aspect interprétatif qui vient renforcer notre enquête par questionnaire destiné aux enseignants.

Nous aborderons dans ce deuxième chapitre consacré à l'observation de classe les points suivants:

#### 2.1. La démarche de l'observation

Nous consacrons une partie importante à l'observation sur le terrain des pratiques enseignantes d'un enseignant exerçant dans un collège situé à Ain Defla. Ces observations sont échelonnées selon un programme bien défini, à raison de cinq (05) séances d'observations au total pour le participant, en respectant une plage horaire d'une heure par séance. Nous assistons aux différentes séances qui incluent les phases suivantes:

- La préparation à l'écrit: (trois séances d'observation)
- La rédaction de la production écrite ou la mise en texte: (une séance d'observation).
- Le compte rendu: (Une séance d'observation).

Notre but à travers l'observation non participative est de suivre pas à pas les démarches didactiques durant les cours de français, se contentant d'assister aux séances assurées par l'enseignant sans intervention aucune de notre part. Cette distanciation volontaire est justifiée, d'une part, pour ne pas interrompre l'enseignant, et d'autre part, afin de ne pas influencer le cours des événements didactiques en classe. Selon Woods (1990), ce genre d'observation peut être étayé par des entrevues visant à éclairer certaines zones d'ombre quant à l'attitude de l'enseignant durant la séance.



Avant toute observation, nous avons informé l'enseignant observé sur l'aspect non évaluatif de notre étude scientifique, ainsi que les différentes mesures à prendre pour garder l'anonymat du participant et la confidentialité des données collectées.

En fait, l'identification des multiples sources d'irrégularités constatées chez les élèves du cycle moyen dans le domaine scriptural est une question qui a partagé les avis des spécialistes au même titre que les profanes. Quelques-uns parmi eux pointent un doigt accusateur à la conception des programmes, d'autres estiment que c'est la nonchalance des apprenants, d'autres encore, au manque des supports pédagogiques. Mais nul n'approche ce problème vis-à-vis de l'enseignant.

Cependant, avant d'explorer ce qui se passe à l'intérieur de la classe, cette espace habituellement clos et réservé à l'enseignant et ses disciples, nous avons jugé utile, de prime abord, de poser cette série de question:

Que se passe-t-il vraiment en classe ? Quels événements majeurs constituent-ils le processus d'enseignement ? Quelles méthodes mises en place par l'enseignant dans l'acte de l'appropriation du savoir-écrire ? Comment l'enseignant observé pilote-t-il son cours ? Possède-t-il des initiatives ? Echange-t-il avec le groupe-classe ? Prête-t-il main forte à ses apprenants en difficultés ?

L'enseignant gère-t-il à bon escient les séances de la production écrite ? Déploie-t-il les méthodes adéquates pour une bonne prise en charge des élèves dans cette activité ?

Il faut également interroger les pratiques enseignantes de l'écrit telles qu'elles sont mises en œuvre actuellement durant le cours.

Les pratiques enseignantes de l'enseignant observé contribuent-elles à installer le savoir écrire chez les collégiens ?

Les interventions didactiques envisagées s'alignent-elles avec les besoins des élèves ?

Et enfin, Notre présence comme observateur, n'a-t-elle une incidence modificatrice des comportements de l'enseignant en classe ?

Maintes questions qui se posent et qui attendent des réponses claires.

Ces pratiques nécessitent d'être examinées sous le projecteur de notre observation sachant que la mise en application des bonnes méthodes d'apprentissage de l'écrit génère souvent des productions écrites de qualité.

## **2.2. Les outils auxiliaires de l'observation**

En vue d'exploiter les données de l'observation d'une manière appropriée, nous sommes appuyé sur les outils didactiques auxiliaires suivants:

### **2.2.1. La prise de notes**

Nous avons eu recours à la technique de la prise de notes pour collecter et transcrire les données, et par la suite répertorier les événements, les faits de langues et les actes verbaux qui se déroulent en classe.

L'observation nous permet de tracer les lignes directrices de notre étude qui consiste à prendre des notes avec pertinences, procéder à la description détaillée ainsi qu'une analyse

profonde des pratiques enseignantes de l'enseignant durant l'action dans les classes de la 4<sup>e</sup> année moyenne au niveau d'un collège se localisant à Ain Defla.

### **2.2.2. La grille d'observation**

Pour tirer un maximum de profit des séances d'observation de classe, et les exploiter dans notre recherche, nous avons confectionné une grille d'observation (Voir Annexe ..... ) par nos soins, et ce pour mettre en lumière les pratiques enseignantes comme faits observables, et d'évaluer l'impact de la stratégie employée par l'enseignant observé sur le rendement académique des élèves. Cela nous permet de suivre le déroulement de la séance et de focaliser notre attention sur les moments forts et étroitement liés à nos objectifs.

Nous avons rigoureusement noté et documenté les démarches et les actions entreprises par les enseignants observés en s'appuyant sur la grille d'observation. Dans nos observations nous avons aussi pris en considération et l'environnement de la classe et le contexte dans lequel se déroule la tâche rédactionnelle. Ce qui nous facilite l'appréhension des méthodes et des techniques mises en œuvre par l'enseignant observé.

A vrai dire, la classe est un endroit complexe et hétérogène, et il est donc difficile de saisir l'ensemble de sa composante. Considérant cette vérité de terrain, nous avons délimité d'avance la dimension visée qui cadre nos démarches. A cet égard, nous avons élaboré les différentes phases de la grille d'observation qui constitue un support technique qui s'adapte au mieux avec les objectifs déterminés.

### **2.2.3. L'analyse des travaux écrits des élèves**

A cet effet, nous avons procédé à la collecte des travaux réalisés par les apprenants, à la fin de la séance du compte rendu de la production écrite, ce qui nous a permis, par la suite, de les analyser minutieusement. Et, dans le but d'unifier le corpus, nous nous sommes contentés de 25 copies comme échantillon représentatif du groupe-classe.

Il est important de signaler que nous concevons l'observation non comme une fin en soi, mais comme un outil d'investigation incontournable qui met à notre disposition les informations recherchées, qui nous permettra d'évaluer les méthodes d'enseignements de la production écrite. Et cela, en vue de mesurer l'impact de telle ou telle stratégie sur la progression des élèves dans cette activité langagière.

Nous tenons à préciser d'emblée que notre mission en tant qu'observateur nous oblige à ne pas porter un jugement ou faire des reproches à l'endroit de l'enseignant observé relatives aux méthodes adoptées en classe. Notre rôle se limite uniquement à établir un constat basé sur l'état des lieux des pratiques enseignantes telles qu'elles sont réalisées sur le terrain, pour mettre en lumière les faiblesses qui posent problème, durant le processus d'enseignement et en tirer les conclusions et les conséquences qui en découlent.

## **2.3. Les participants**

Tout d'abord, nous tenons à préciser que nous avons sollicité trois (03) enseignants pour participer à nos observations, deux (02) ont décliné poliment notre demande. En revanche, un seul (01) enseignant a accepté de collaborer avec nous, dans cette expérience scientifique, en nous accueillant dans sa classe. Pour préserver l'anonymat du participant dans ces observations, l'enseignant en question sera nommé fictivement: « l'enseignant A ».

Les données collectées englobent les séances en classe qui durent une heure chacune. Nous avons pris le soin de prêter attention d'une façon systématique à l'environnement pédagogique y compris l'atmosphère de la salle, les outils didactiques etc. Il est notable de signaler qu'au début, nous avons eu certains embarras à entamer la démarche observationnelle à cause des réticences de l'enseignant qui manifestait des craintes d'être jugé sur la manière de conduire et piloter sa classe. Pour dissiper ses inquiétudes, nous l'avons rassuré que la déontologie nous impose de garder l'anonymat et que tout se passera dans le respect des valeurs et de la dignité humaine et les règles de l'éthique.

#### **2.4. L'objectif de l'observation**

Notre objectif à travers l'observation est de porter un regard sur les éléments qui constituent l'acte d'enseignement, et qui sont en étroite relation avec les objectifs de notre étude. Ces lignes directrices guident nos pas vers un itinéraire bien défini.

Nous avons eu recours à l'observation de classe, et ceci en adéquation avec notre 2ème objectif de la recherche qui vise à faire une lecture analytique portant sur les pratiques enseignantes et leurs effets sur la rentabilité des apprenants.

Pour l'atteinte des objectifs fixés préalablement, c'est-à-dire mesurer l'efficacité des modalités d'enseignement de l'écrit dans le collège algérien. A cet effet, nous portons un œil critique, et une lecture analytique sur l'impact des pratiques enseignantes ciblant l'activité scripturale sur le rendement des élèves dans cette discipline.

Nous avons organisé nos séances d'observations en commun accord avec l'enseignant observé, de telle manière d'assister aux différentes phases qui aboutissent au produit final: la préparation de l'écrit, la mise en texte et le compte rendu.

Les observations sur le terrain vont nous permettre, le long des séances programmées, de mesurer l'impact des pratiques enseignantes adoptées sur le rendement des élèves en situation d'écriture. et à quel degré la manière de gérer la classe de langue contribue à améliorer la production écrite des collégiens, ou bien, au contraire, la démarche mise en œuvre par l'enseignant observé représente une contrainte supplémentaire qui empêche ces collégiens de progresser.

#### **2.5. L'importance de l'observation**

L'observation revêt un intérêt capital et central dans l'élaboration des études scientifiques (Germain, 1990).

Soucieux de comprendre les phénomènes langagiers et les cheminements, les procédures et les formalités des pratiques enseignantes, nous avons focalisé notre attention sur les unités observables dans l'univers de la classe. Dans cette optique, nous misons sur l'observation *in situ* pour établir cette jonction entre l'activité scripturale en question et la visée didactique à atteindre. En clair, les observations effectuées répondent à un besoin de décrire les pratiques enseignantes et d'identifier les moyens didactiques déployés pour encadrer ces activités aux bénéfices des collégiens.

Les données collectées grâce à l'observation centrée sur les pratiques enseignantes sont d'une extrême importance pour mettre en lumière les stratégies adoptées par l'enseignant dans la gestion de la classe, et la nature des interactions qui prédominent la séance. Aucune directive n'est donnée à l'enseignant, il s'agit de le laisser dispenser son cours comme à l'accoutumée. Cette manière d'opérer a pour but de ne pas fausser le comportement de l'enseignant en action.

Selon Germain et Netten (2004), la stratégie d'enseignement est une intervention pédagogique exercée par l'enseignant en classe de langue, et dont l'objectif final est de faciliter le processus d'apprentissage en se basant sur de multiples ressources. Tardif (1992), pour sa part informe qu'elle englobe un ensemble de d'actions coordonnées et planifiées visant à atteindre d'une manière efficace l'objectif éducatif préalablement défini

## **2.6. L'exploitation des données de l'observation**

Les notes d'observation sont rédigées et transcrites avec soin, en adoptant une démarche de restitution. Nous tenons au strict respect des valeurs de la rigueur scientifique et de l'objectivité dans les transcriptions de ce que nous avons vu, noté et documenté. Les riches informations recueillies englobent ; les pratiques, les attitudes, les faits et les gestes du participant. Toutes ces connaissances seront exploitables dans le contexte de cette section.

## **2.7. Les observations des pratiques enseignantes**

Cette section est consacrée à la description des pratiques pédagogiques de l'enseignant observé dans le but de répondre au deuxième objectif de cette recherche. La description et la compréhension de ce qui se passe, au sein de cet endroit clos, est un élément incontournable pour baliser et tracer les repères de notre recherche.

Après avoir eu l'avis favorable des responsables de l'établissement où les observations ont eu lieu, nous avons programmé un entretien avec l'enseignant en question qui a manifesté un enthousiasme quant à l'idée de participer dans notre recherche, et il s'est montré coopératif. L'enseignant A possède une expérience de 09 ans d'expérience au collège.

### **2.7.1. La première séance d'observation**

La première observation a eu lieu dans le collège où l'enseignant participant à l'habitude de travailler, durant un matin du mois d'octobre. L'enseignant nous a bien accueilli dans sa classe. Après une brève discussion, il nous a invité à prendre place au fond de la classe, ce qui nous permet d'avoir une vue d'ensemble et, ainsi suivre à notre aise les différentes périodes du cours dispensé. Nous avons pris toutes les dispositions nécessaires pour suivre étape par étape le déroulement du cours.

L'occasion s'est présentée pour interroger l'enseignement des points de langue et l'activité scripturale dans le collège algérien. Comment s'effectue-t-ils ? Favorise-t-ils le réinvestissement du savoir acquis dans la production écrite des apprenants ?

L'enseignant observé dans sa démarche pratique fait-il la jonction entre les connaissances linguistiques acquises et le travail scriptural ? S'inspire-t-il des théories d'écriture pour puiser les ressources et le savoir-faire ?

Notre intention à travers cette observation est de cerner la manière d'enseigner les disciplines qui ont trait à la langue et les démarches entreprises par l'enseignant observé.

Nous avons eu ce vœu ardent de suivre progressivement la démarche pratique de l'enseignant sur le terrain.

La première observation rentre dans le cadre de la phase de la préparation à l'écrit. Décrivons, tout d'abord l'environnement intérieur de la classe et le lieu qui abrite nos observations. Les tables étaient disposées en forme « d'autobus ». (A notre sens, cette façon d'arranger les sièges ne favorise pas les interactions entre la communauté d'apprentissage incluant l'enseignant et les élèves). Par ailleurs, plusieurs affiches didactiques étaient collées aux murs. Il s'agit de feuilles assorties de gros écriteaux illustrant la conjugaison du verbe être et avoir dans les différents temps. Selon Papen (2005), l'environnement immédiat où se déroulent l'activité didactique et les différentes interactions qui influent grandement sur la qualité de l'enseignement dispensée.

Tout d'abord, l'enseignant annonce son cours, dont l'objectif principal est d'amener les élèves à employer les différents types de phrase dans le discours écrit. Il a commencé son cours par une question, en s'adressant aux élèves.

Qu'est-ce qu'une phrase?

Sans attendre une réponse, il définit la phrase comme étant un ensemble de mots structurés qui véhicule un sens.

En agissant ainsi, l'enseignant est entré directement dans le vif du sujet, sans pour autant faire une introduction ou un rappel du cours précédent. A l'intérieur de la classe règne un silence solennel. Les élèves suivent silencieusement le déroulement du cours. L'enseignant a poursuivi son discours didactique en posant une deuxième question:

Savez-vous qu'il existe plusieurs types de phrases ?

A cette question, quelques élèves répondent par l'affirmative. Le reste de la classe ne s'est pas prononcé.

L'enseignant poursuivait son intervention affirmant qu'il existe quatre types de phrases dans la langue française. Aussitôt, il a procédé à l'énumération suivante: la phrase déclarative, la phrase interrogative, la phrase exclamative et enfin la phrase impérative. Il a ajouté que dans n'importe quel contexte de communication, les interlocuteurs font appel à ces types de phrases pour se faire comprendre.

Ensuite, l'enseignant observé a mis à la disposition des apprenants un texte support abordant une thématique relative à la protection de l'environnement.

Apparemment, le texte support n'a pas été exploité correctement par l'enseignant. Les exemples employés pour illustrer les types de textes n'ont pas été tirés du texte, mais des phrases hors contexte.

Une question mérite d'être posée:

Quel est l'importance du texte support dans la stratégie de l'enseignant ?

Il a commencé, d'abord, par une lecture à haute voix du texte. Par la suite, il s'est adressé une fois encore aux élèves:

-Qui veut lire le texte ?

Après quelques hésitations, trois élèves ont tour à tour lu le texte. Pendant la lecture, l'enseignant est intervenu plusieurs fois pour apporter des corrections à certains mots mal prononcés par les élèves. Aussitôt, l'enseignant a posé des questions relatives à la compréhension du texte:

-Quelles sont les causes de la dégradation de l'environnement ?

Il a écouté quelques réponses auxquelles il a ajouté des éclaircissements.

Le silence qui régnait dans la classe au début du cours a laissé la place à une sorte de vacarme. Les chuchotements se font entendre de part et d'autre dans toute la classe. Pour tenter de rompre ce silence et rétablir l'ordre, il a posé une autre question:

-Combien existe-t-il de phrases dans ce texte ?

Les élèves ont proposé plusieurs chiffres: huit, sept, trois, six, quatre. Apparemment, ils ont tous tenté, mais personne ne l'a convaincu. L'enseignant a tranché: « Ce court texte renferme cinq phrases seulement ». Mais il n'a pas procédé à la délimitation de ces phrases en question pour permettre aux élèves de les identifier.

Il enchaina:

De quels types sont-elles ?

A cette question, il n'y a pas eu de réaction. Cette panne de réponse recèle bien un sérieux souci à dévoiler.

A force de poser question après question, sans pour autant doter les élèves de quelques indices qui les aident à répondre, l'enseignant a créé, à la longue, une sortie de monotonie dans le pilotage du cours.

Il a demandé à ses élèves d'être plus attentif à ce qui suivait, pour qu'ils puissent être en mesure de faire la distinction entre les quatre types de phrases. Il a eu recours à deux précédés d'explications: la définition et l'illustration.

Cette fois-ci, parvient-il vraiment à capter l'attention du groupe ?

Il a commencé par la définition de la phrase déclarative, expliquant qu'elle correspond syntaxiquement au modèle de phrase de base. En introduisant ces deux concepts terminologiques: « modèle de base » et « syntaxe », sans prendre l'initiative de les éclairer, il a créé une certaine ambiguïté chez les élèves. A cet égard, il ajoute que la phrase déclarative est employée pour donner des informations, énoncer des faits et exprimer des opinions. Elle commence par une majuscule et se termine par un point.

Il a exploité le tableau pour illustrer ce qu'il vient d'avancer par la phrase suivante:

- Le journaliste rédige un article de presse.

Sans consacrer davantage d'illustrations (se contentant d'une seule phrase), il a passé au deuxième type de phrase: la phrase interrogative. En suivant le même procédé définitionnel et illustratif, il a précisé que ce type de phrase sert à poser des questions, en insistant qu'elle commence par une majuscule et se termine par un point d'interrogation. Ajoutant que la question peut être totale ou partielle, en illustrant par l'exemple suivant:

- Que cherchait-il au juste ?

Sans procéder à un feedback pour savoir si les élèves ont saisi le sens des phrases précédemment expliquées, il attaque le troisième type de phrase, à savoir: la phrase exclamative.

La phrase exclamative comme son nom l'indique, explique l'enseignant, est utilisée pour exprimer un sentiment ou un état affectif. Elle débute par une majuscule et s'achève par un point d'exclamation. ajoute-t-il. Pour exemplifier, il a choisi la phrase suivante:

- Quel beau paysage !

Le quatrième et dernier type de phrase vient clore cet inventaire de phrases. Il s'agit de la phrase impérative qui sert à exprimer un ordre ou une prière, à recommander un conseil ou formuler une demande, et dont les verbes sont toujours à l'impératif présent. Elle commence par une majuscule et se termine par un point ou un point d'exclamation selon les cas. Il illustre par l'exemple suivant:

- Aidons les pauvres et les démunies.

Après avoir abordé les quatre types de phrases, l'enseignant a jugé utile d'entamer brièvement les formes de phrase. A ce sujet, il a informé ses apprenants qu'il existe, généralement, deux formes de phrases: la phrase affirmative et la phrase négative. Et pour apporter plus de clarification à ce qui a été dit, il a précisé que la forme affirmative est employée pour affirmer les faits, tout en illustrant par l'exemple suivant:

- J'ai visité Oran l'année dernière.

Quant à la forme négative, ajoute-il, elle est utilisée par les locuteurs pour nier les faits, cela se fait par le recours aux adverbes de négations. Ensuite, il a procédé à l'énumération de cette Catégorie d'adverbe incluant: ne pas, ne point, ne jamais, etc.

Le fait d'aborder les formes de phrases et l'adverbe de négation sans se donner la peine de les illustrer par des exemples, peut laisser les élèves perplexes.

En fait, l'enseignant a annoncé des concepts en vrac sans recourir aux moyens explicatifs pour rendre ces notions abstraites plus saisissables dans les esprits de ces jeunes apprenants.

Par ailleurs, l'enseignant a insisté que pour mettre en valeur les éléments dans le texte, le scripteur possède à sa disposition trois formes de phrases. Premièrement, la phrase passive qui transforme le complément d'objet direct en sujet pour le mettre en valeur, exemple: « la biodiversité est menacée par l'homme. » Deuxièmement, précise-t-il, la phrase emphatique qui met en relief certains mots de la phrase, en utilisant, soit les présentatifs (c'est, ce sont), soit le déplacement d'un mot ou d'un groupe de mots. Troisièmes, la forme impersonnelle au moyen de « il » qui ne représente aucune personne, exemple, « il est évident ».

A noter que les formes de phrases n'ont pas fait l'objet d'exercices pratiques

La démarche mise en avant par l'enseignant observé, - qui semble axée sur la méthode de question et réponse -, à notre avis, n'a pas atteint les objectifs recherchés. Sans doute, à travers une telle démarche, il a voulu créer un climat favorable aux interactions au sein du groupe-classe. Mais il n'a pas su comment engager ses élèves dans ce processus. Ce manque de dynamisme manifesté chez les apprenants donne l'impression à l'observateur que l'enseignant mène un cours en solo, où il est l'unique maître à bord sur la scène didactique.

A aucun moment, nous n'avons senti une coopération ou une complicité entre l'enseignant et ses élèves. Il est clair que le tissage didactique ne s'est opéré d'une manière convenable.

Jusqu'ici, tout ce que l'enseignant a fait n'est qu'un cours théorique. Dans une tentative de clarifier le contenu de sa leçon, l'enseignant a entamé les activités d'étayage. A ce effet, il a proposé à ses élèves une série d'exercices pratiques. Le premier exercice consiste à identifier les quatre types de phrases en se basant sur la forme et le contenu.

La liste proposée comporte les phrases suivantes:

- Quelle agréable soirée !
- quels sont les méfaits du tabac ?
- Suivez à la lettre le conseil de votre médecin.
- Quelle est la plus belle ville d'Algérie ?
- Soyez tolérant envers vos amis.
- Son boisson préférée est la limonade.
- Comme elle est intéressante cette histoire !
- L'affaire nécessite d'être élucidée.
- Encourageons chaleureusement l'équipe de notre collège.

Après avoir fini de reporter ces phrases au tableau, l'enseignant a demandé à ses élèves de les recopier sur leurs cahiers, et de procéder à l'identification des phrases sur le bouillon. A peine dix minutes écoulées, l'enseignant a entamé la correction de l'exercice d'appui, en interrogeant les élèves qui levaient la main. Après chaque réponse proposée par les élèves, il intervenait pour ajouter quelques remarques, commentaires ou recommandations.

Ne se contentant pas de la tâche précédente, l'enseignant a ajouté d'autres exercices de types transformationnels pour renforcer le dispositif pratique mis en place. Ces exercices ont pour but de transformer les phrases déclaratives en phrases interrogatives en inversant le sujet.

Une fois la consigne lue et expliquée, il a écrit sur le tableau une liste de phrases, invitant les élèves à reporter cet exercice sur leurs cahiers d'écoliers.

- L'enfant contemple à travers la fenêtre le coucher du soleil.
- Le train arrive à la gare d'Alger.
- La faune et flore marine sont en danger.
- Les touristes étrangers adorent le Sahara.
- Le paysage est splendide.

Après avoir accordé un laps de temps à ses élèves pour faire les transformations demandées ; il a entrepris les corrections, en interrogeant presque les mêmes apprenants qui d'habitude participent. Toujours dans une visée transformationnelle, l'enseignant observé ajoute une autre activité se rapportant au même genre de tâche, qui consiste à transformer des phrases déclaratives en phrases impératives, suivant les mêmes démarches que l'exercice précédent. La liste de phrases suivantes a été reportée au tableau.

- Nous protégeons la nature.
- Vous travaillez en groupe.
- Les médecins luttent contre les maladies.
- Vous réparez ces dégâts.
- Vous améliorez votre style d'écriture.



Pour renforcer davantage la phase pratique, l'enseignant a inclus une autre catégorie d'activité, celle que les didacticiens nomment les exercices lacunaires. A ce titre, il est demandé aux élèves de compléter les espaces creux dans les phrases dictées par l'enseignant.

L'enchaînement d'une activité après une autre en ajoutant des tâches supplémentaires augmente la charge cognitive, et en même temps diminue la concentration des apprenants, ce qui entrave le fonctionnement des opérations mentales de haut niveau et le processus d'intériorisation des connaissances et l'automatisation.

Faute de temps, les élèves n'ont pas pu finir cette activité qui a été annoncée juste quelques minutes avant la fin de la séance. Avant de quitter la salle, l'enseignant a demandé aux élèves de terminer cette activité à domicile.

Nous avons remarqué qu'au terme de la séance, l'enseignant a eu recours à la dictée. Toutefois, en agissant ainsi, est-ce qu'une stratégie réfléchie de sa part ou bien, il a été contraint par le temps ?

Connaissant le temps limité alloué aux séances de français, il est nécessaire d'être en mesure de gérer à bon escient ce temps-là, c'est -à-dire que l'enseignant doit être capable de répartir le volume horaire entre les différents axes du cours d'une manière rationnelle et équitable. A ce propos, l'enseignant dans cette séance a consacré énormément de temps à expliquer le volet relatif aux types de textes par rapport aux formes de textes. Ce déséquilibre manifeste dans la répartition de la plage horaire, est-il un choix délibéré pour des raisons pédagogiques, ou tout simplement, la gestion du temps a totalement échappé au maître ?

Selon Legendre (2005), gérer une classe est une des fonctions centrales de l'enseignant qui consiste à orienter et accompagner ses élèves durant le processus d'enseignement, en prenant en considération tous les paramètres y compris le temps. Étant donné que la gestion de classe est l'ensemble des règles servant à favoriser un climat propice à un apprentissage meilleur.

Caron (2012), considère la gestion de classe comme une série d'interventions éducatives de la part de l'enseignant pour assurer un bon déroulement de l'apprentissage. Brownell et Smith (1993) ont conçu un modèle qui prend en compte l'environnement éducatif dans la gestion de classe, ce qu'ils ont appelé le « microsystème », qui met en valeur l'environnement proche comme la salle de classe, les multiples interactions, la tâche à accomplir et les caractéristiques des apprenants. Nous déduisons de tout cela que la gestion de classe est un processus qui implique l'enseignant dans son environnement éducatif immédiat avec ses apprenants.

Il est important de noter que la participation du groupe-classe à cette activité n'est que partielle, incluant uniquement les élèves qui manifestent un enthousiasme pour apprendre. Toutefois, une tranche silencieuse importante ne s'implique que peu ou pas du tout durant la séance entière. En plus, l'enseignant a adopté la même démarche d'enseignement qui vise la totalité des élèves, sans se soucier nullement des différences individuelles qui caractérisent les apprenants et l'écart de niveau entre eux.

Cette attitude estompe toute tentative de créer une dynamique de groupe au sein de la classe ou valoriser les interactions positives entre les élèves durant la séance. Dans ce cas de figure l'enseignant s'attribue le rôle principal et le maître d'ouvrage du processus d'apprentissage, et le seul contrôleur de la situation. Cette négligence ou marginalisation

volontaire ou involontaire des apprenants les prive d'être des acteurs dans la construction de leur propre savoir.

La volonté de maintenir une mainmise sur le groupe, en pilotant la classe d'une manière autoritaire, l'enseignant condamne ses élèves à demeurer passifs, se contentant de recevoir et mémoriser les connaissances d'une manière mécanique.

Devant l'ampleur des difficultés qui affectent notablement le rendement des élèves, l'enseignant estime quelquefois que les lacunes sont d'une telle ampleur qu'elles empêchent les apprenants de poursuivre leur apprentissage de manière convenable.

A un moment donné, durant la séance de l'observation, nous avons eu l'étrange impression que l'enseignant se heurtait à un mur de béton armé. Il semblait qu'il n'a pas pu atteindre la profondeur de sa pensée. Un obstacle indéfini l'empêchait d'arriver au bout de son explication !

En résumé, à première vue, tout semble se dérouler le plus normalement du monde. Cependant, en focalisant l'attention sur la gestion de la classe, le pilotage du cours et la démarche entreprise, il y a cependant beaucoup de choses à dire.

- A aucun moment, durant le cours, nous avons senti une réelle coopération ou une synergie entre l'enseignant et son groupe d'élèves.
- Le tissage didactique n'a pas été opéré d'une manière convenable.
- Il n'y a aucune flexibilité dans la transition d'une séquence à une autre. l'observateur habile sent cette rupture.
- L'enseignant introduit durant le cours certains concepts terminologiques sans apporter des éclaircissements pour les rendre plus compréhensible pour les élèves.
- L'enseignant n'exploite pas au maximum certains outils didactiques auxiliaires comme le tableau.
- L'attention de l'enseignant est focalisée uniquement sur la tranche d'élèves la plus dynamique, tandis que le reste de la classe demeure dans l'oubli.
- La démarche de l'enseignant A et sa manière de piloter la séance, telles qu'elles sont révélées par l'observation, nous interpellent fortement !

Il nous semble clair qu'il ya une nette séparation entre l'objectif opérationnel fixé auparavant, et la manière d'y procéder pour l'atteindre. En effet, axer l'intervention pédagogique entière sur l'enseignement des ressources linguistiques d'une manière décontextualisée, sans les mettre en rapport avec le travail scriptural en question demeure une action didactique vouée à l'échec.

Il est donc recommandé de tisser des liens très étroits entre l'aspect linguistique abordé en amont durant les séances de la préparation à l'écrit et la rédaction proprement dite qui constitue l'aboutissement et le cheminement de tout ce processus.

Donner la primauté à la dimension grammaticale de la langue sans réussir à la mettre en relation avec la dimension scripturale ne favorise point la progression de l'apprenti-scripteur. Au demeurant, la production écrite en tant que produit final ne devra pas se détacher des maillons de connaissances linguistiques et lexicales qui constituent son arrière-plan et la

matrice linguistique. A ce titre Berard (1995) affirme que l'enseignement /apprentissage qui touche aux différents aspects de la langue comme la grammaire et la syntaxe consiste à doter les élèves d'outils linguistiques efficaces qui leur permettent de communiquer en écrit.

Il serait opportun pour l'enseignant de ne pas focaliser son attention en classe uniquement sur la structure linguistique indépendamment de sa mise en situation, mais aussi et surtout de mettre le point sur cette jonction entre la langue comme support et l'écrit comme pratique, et de doter l'apprenant de techniques d'expressions et de communication pertinentes pour manier l'outillage linguistique et le mettre au service de l'écrit.

Évidemment, adopter en classe de langue les pratiques enseignantes idoines requiert de l'enseignant une connaissance approfondie de ses élèves pour déployer, selon le besoin, les moyens didactiques performants qui sont capables de prendre en charge la population scolaire visée. Aussi, devrait-il adopter les méthodes et les démarches qui ont fait leurs preuves sur le terrain pour gérer à bon escient le groupe classe. Cela aurait le grand avantage de favoriser l'autonomie du jeune scripteur qui travaille davantage pour manier correctement l'écrit

Nous tenons à préciser que Les séances d'observation de classe, nous ont permis de déduire que les pratiques enseignantes qui visent à doter les collégiens de ressources linguistiques et grammaticales requises pour une bonne maîtrise de l'activité rédactionnelle sont, dans la majorité, inadaptées, voire obsolètes. Il semble que l'enseignant est bien loin de suivre les lignes directrices qui balisent son action didactique.

Il serait donc judicieux de procéder à une rupture épistémologique avec de telles pratiques que le terrain, par la force des choses, a prouvé qu'elles ne sont d'aucune utilité.

### **2.7.2. La 2eme séance d'observation**

La seconde séance d'observation dans la classe de l'enseignant A s'est déroulée durant un après-midi au début du mois de Novembre, soit deux semaines après la 1ere observation. L'enseignant nous invite à entrer dans la salle, nous avons pris une place au fond de la classe. Les affiches pédagogiques sur les murs de la classe demeurent les mêmes.

Tout d'abord, l'enseignant a informé les apprenants que le cours se focalise sur la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif avec les différents groupes, précisant que l'indicatif est le mode des actions certaines ou probables.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, l'enseignant a défini le verbe comme un mot qui varie selon le genre, le nombre, le temps et le mode. Tandis que le nom n'a que deux formes: le singulier et le pluriel. Le verbe peut se présenter sous une variation morphologique. Il est considéré comme l'élément central et le pivot de la phrase. Il donne des fonctions aux autres mots ou groupes de mots qui s'organisent autour de lui. Il permet aussi au locuteur et au scripteur de s'exprimer, d'apprécier et de situer dans le temps et dans l'espace les actions faites ou subies.

Par ailleurs, l'enseignant a tenu à préciser que le verbe se compose de radical et de terminaison. Le radical, précise-t-il, est la partie du verbe qui ne subit pas de modifications, tandis que la terminaison est la partie sujette à des changements et variations, selon le temps et le mode.

Il a fait un rappel sur la notion des temps verbaux, expliquant que les temps se répartissent en trois périodes: le passé, le présent et le futur. Ajoutant que les indicateurs de

temps aident le locuteur à localiser les événements temporels à l'exemple de « aujourd'hui, hier, jadis, demain, etc. ».

Pour représenter schématiquement le temps, ajoute l'enseignant, nous avons besoin d'un axe appelé: l'axe des temps. Et afin d'illustrer ce qu'il a dit, l'enseignant a aussitôt tracé sur le tableau une ligne droite subdivisée en trois segments sous lesquels, il a écrit respectivement: passé (époque révolue), présent (moment où l'événement s'accomplit), futur (moment à venir)

Quant à la classification des verbes, il déclare que traditionnellement, les verbes sont classés en trois groupes distincts. Le 1<sup>er</sup> groupe comporte les verbes dont l'infinitif se termine par: « er », comme le verbe: « parler ». Le 2<sup>eme</sup> groupe contient les verbes dont l'infinitif se termine par: « ir » et le participe en « issant », exemple: « finir, finissant ». Le troisième groupe englobe les autres verbes qui possèdent une variété de terminaisons, exemple: « ir, partir », « oir, savoir », « re, prendre »

L'enseignant A a repris la parole pour annoncer son cours dont l'objectif est l'usage du présent de l'indicatif dans le discours argumentatif. La leçon s'intitule d'ailleurs: « le présent de l'indicatif et ses valeurs ». L'enseignant a commencé par définir le verbe qui est l'élément principal du groupe verbal et le noyau de la phrase.

Puis, il a répété une deuxième fois qu'il existe trois groupes: les verbes du 1<sup>er</sup> groupe, le verbe du 2<sup>eme</sup> groupe et les verbes du 3<sup>eme</sup> groupe. Les verbes appartenant au 1<sup>er</sup> groupe se terminent par: « er », exemple, « parler ». Les verbes du 2<sup>eme</sup> groupe ont une terminaison en: « ir », exemple: « finir », et enfin les verbes classés dans la catégorie du troisième groupe, qui sont des verbes, irréguliers possèdent plusieurs terminaisons, comme: « re », exemple: « prendre, faire », ou « oir », exemple: « s'avoir, valoir ».

En ajoutant que le présent est un temps simple qui exprime, une action qui se déroule à l'instant même où le locuteur parle, exemple: « je travaille », « Il fait beau », ou un fait habituel, exemple: « chaque jour, je révise mes leçons », ou une vérité générale, exemple: « la terre tourne autour du soleil ». Ensuite, l'enseignant a informé les élèves que le présent de l'indicatif a plusieurs valeurs que nous verrons tout à l'heure.

Concernant l'emploi du présent de l'indicatif, il a brièvement mentionné les différentes valeurs de l'usage du présent de l'indicatif. Il peut être utilisé, précise-t-il, dans l'énonciation pour exprimer un fait qui se déroule au moment où on rapporte. Il ajoute qu'il est également utilisé pour exprimer une action qui dure, exemple: « Il neige depuis trois jours sur les Monts de Miliana ».

Ensuite, il a enchaîné d'autres situations où l'usage du présent de l'indicatif est fréquent, illustrant à chaque fois par des exemples, en incluant les cas suivants:

- Pour exprimer l'habitude, exemple: « Chaque année, le 21 mars, les gardes forestiers plantent les arbres »
- Pour exprimer une vérité générale, exemple: « Les océans couvrent une surface importante du globe terrestre ».
- Pour exprimer un fait se déroulant au moment de parler: exemple: « qui est à l'appareil »
- Pour exprimer un futur proche, exemple: « je reviens ».
- Pour formuler un proverbe, exemple: « L'argent ne fait pas le bonheur »
- Pour exprimer une vérité scientifique, exemple: « L'eau bout à 100 degrés »
- pour exprimer un fait habituel, exemple: « Nous passons toutes nos vacances à Tlemcen »

Après avoir passé en revue les emplois de ce temps, l'enseignant, a entamé la question des terminaisons du présent de l'indicatif dans les trois groupes. Les verbes du premier groupe ajoute-t-il, prennent les terminaisons suivantes: « e ; es ;e ; ons ; ez ; ent »,..Il insiste que tous les verbes du 1<sup>er</sup> groupe se terminent par « er », exemple: « parler », le radical plus: « e ;es ;e ;ons ;ez ;ent », exemple: « je parle, tu parles, il parle, nous parlons ; vous parlez ; ils parlent ».

Pour attirer l'attention des élèves sur la particularité orthographiques de certains verbes du présent de l'indicatif au 1<sup>er</sup> groupe, il a fait le point sur certains cas particuliers, précisant que les verbes qui se terminent par « yer » comme « nettoyer » changent leurs « y » en « i » devant le « e » muet, illustrant par la conjugaison du verbe: « je nettoie ; tu nettoies ; ils nettoient. Cependant, les verbes en « ayer », peuvent conserver leur « y » comme le cas du verbe balayer: « tu balaies, ou tu balaye ».Toujours dans cette particularité, il ajoute que les verbes en « cer » prennent une cédille devant « o » comme les cas du verbe « lancer », exemple: nous « lançons ».

Les verbes du 2eme groupe, explique-t-il, prennent: « ir » comme: « finir ».: « je finis, tu finis, il finit, nous finissons, vous finissez ; ils finissent ». Autrement dit, la radical du 2eme groupe plus les terminaisons: « is, is, it, issons ;issez ;issent ».

Il a aussitôt ajouté que les verbes du 3eme groupe, englobent la totalité des autres verbes qui possèdent une variété d'infinitifs qui sont: « ir », exemple: « partir, sortir », « re », exemple: « prendre, faire ». Les verbes du 3eme groupe ont plusieurs radicaux et une conjugaison irrégulière.

L'enseignant a fait remarquer aux élèves la présence de certaines particularités de verbes du 3eme groupe, citant le cas des verbes: « offrir ; souffrir ; ouvrir, cueillir », qui prennent: « e, es, e, ons, ez ;ent », exemple: « j'ouvre, tu ouvres, il ouvre, nous ouvrons, nous ouvrez, ils ouvrent ». Aussi, les verbes en « indre » et « soudre » perdent leurs « d », exemple: « je crains, tu crains, il craint, nous craignons, vous craignez, ils craignent ».

Au sujet des auxiliaires: être et avoir, l'enseignant a insisté qu'il est important de maîtriser la conjugaison de ces deux verbes pour faciliter leurs usages dans les temps simples et les temps composés. Il a rappelé les apprenants que le verbe être ai présent de l'indicatif prend les formes suivantes: « je suis, tu es, il est ; nous sommes ; vous êtes ; ils sont », et que les terminaisons du verbe avoir sont: « j'ai, tu as, il a, nous avons, vous avez, ils ont »

Après les différentes séquences consacrées au cours « théorique », l'enseignant a enchaîné avec les activités pratiques. Les exercices programmés ont pour objectif de consolider les connaissances apprises. A ce propos, il inaugure ce procédé évaluatif par un exercice, en demandant aux apprenants de situer sur l'axe du temps plusieurs indicateurs incluant: après demain ; jadis ; autrefois, l'année prochaine ; dans quelques jours ; bientôt ; à l'instant même ; maintenant.

Le deuxième exercice consiste à identifier la valeur du présent dans une liste de phrases écrite au tableau.

- Chaque été, des centaines d'hectares de forêt partent en fumée.
- L'eau bout à 100 degrés.
- Il pleut depuis une semaine

A travers un autre exercice, l'enseignant recommanda aux élèves de conjuguer les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif en faisant attention à l'accord sujet/verbe.

- Le chat (traverser) la route déserte.
- Il (demander) des renseignements supplémentaires sur cette affaire douteuse.
- Elle (rencontrer) son amie de longue date.
- Je (aller) rendre visite à mon oncle.
- Je (être) content de t'avoir vu aujourd'hui.

Dans l'activité qui a clos cette série d'exercice, les élèves ont été invités à conjuguer au présent de l'indicatif les verbes entre parenthèses, et d'indiquer leurs groupes.

- Nous (travailler) bien dans l'examen.
- L'infirmière (soigner) le blessé.
- Le jardinier (arroser) les fleurs.
- Le lion (rugir) de colère.
- Le boulanger (pétrir) le pain épicé
- Elles (mettre) de l'ordre dans leurs bureaux.
- Nous (dire) la vérité, rien que la vérité.
- Nous (boire) du café au lait.
- Vos voisins (venir) de loin.

Durant la phase de la correction, l'enseignant a envoyé un élève au tableau. Ce dernier, à l'aide d'autres élèves, a réussi à conjuguer le verbe au temps voulu. Ensuite un autre élève, s'est porté volontaire pour passer au tableau. Il a réussi, lui aussi, à conjuguer le verbe correctement. Et comme le temps presse, l'enseignant s'est chargé lui-même de faire oralement les exercices qui restent. L'opération s'est déroulée assez vite de telle sorte que les élèves n'ont pas pu prendre des notes ou apporter des rectifications sur leurs travaux individuels.

Les remarques que nous avons faites, et les conclusions qu'on a tirées à propos de la démarche et les pratiques de l'enseignant A, durant la première séance d'observation restent valables pour la deuxième. En fait, l'enseignant en question reste toujours inscrit dans cette visée transmissive du savoir n'accordant que peu d'intérêt à l'interaction. Sa manière d'enseigner basée sur la transmission du savoir, en multipliant les travaux sans apporter le soutien pédagogique souhaité rend le processus d'apprentissage opaque.

Dans la visée behavioriste, l'enseignant se focalise sur les modifications du comportement observable de l'élève, et prend appui sur deux procédés: la mémorisation et la répétition, en d'autres termes, l'apprentissage se réalise mécaniquement par l'essai et l'erreur.

Vygotski (1997) insiste sur le processus de la construction du savoir dans le contexte social, Tout compte fait, l'apprenant réalise des progrès manifestes dans son apprentissage à travers le soutien et l'accompagnement de l'enseignant. Dans cette perspective, le formateur est censé encourager les interactions entre les pairs. Il est aussi sollicité pour coordonner le travail des apprenants au sein du même groupe.

Au cours de cette séance, nous avons enregistré les remarques suivantes:

- L'enseignant a été très explicite en traitant en détail les différents axes du cours.
- Il a enchaîné séquence après séquence sans s'assurer si les apprenants ont saisi les connaissances dispensées durant le cours.
- Il n'a pas eu recours au feedback le long de la séance.
- Il a enchaîné les activités sans se soucier guère si les règles sont intériorisées.
- Il a eu recours à l'improvisation, probablement à force de faire et refaire le même cours pendant des années.
- En dispensant son cours, l'enseignant n'a tenu compte, ni de l'hétérogénéité de la classe, ni des différences individuelles des élèves en adoptant la même démarche à l'endroit de tout le

monde. Aussi, il n'a prêté aucune attention aux profils des élèves qui ne possèdent pas la même capacité d'assimilation.

-Les interactions enseignant /élèves et élèves/élèves se font rare durant tout le cours.

Le volume horaire consacré à la partie théorique est plus important comparé à celui alloué aux activités pratiques.

- La leçon dispensée dans sa forme s'apparente plus à un cours magistral dominé par l'enseignant qu'à un travail interactif mettant en relief l'implication des élèves dans le processus de la construction du savoir.

Nous remarquons que l'enseignant A « a submergé » ses élèves de notions, et de concepts, ce qui peut produire chez eux un blocage ou une surcharge cognitive.

### **2.7.3. La 3eme séance d'observation**

Cette séance d'observation achève les phases de la préparation à l'écrit. (En plus de cette séance, nous avons assisté à deux autres séances d'observations dans la classe de l'enseignant A: la première concerne la séance de la production écrite proprement dite, et la deuxième se rapporte au compte rendu).

L'enseignant a préféré commencer cette séance par une révision générale sur les formes verbales, affirmant que celles-ci sont classées en sept groupes appelées modes. Les modes sont subdivisés en deux catégories distinctes: les modes personnels et les modes impersonnels. Ces derniers, explique-t-il, ne varient pas en personnes, et comportent: l'infinitif, le gérondif et le participe. Il affirme encore que le participe est un mode impersonnel qui possède seulement deux temps: le participe présent et le participe passé.

Apprendre - appris ; asseoir - assis ; avoir-eu ; boire-bu ; comprendre-compris ; conduire-conduit ; connaître – connu ; courir-couru ; craindre-craint ; croire-cru ; découvrir-découvert ; décrire-décrit ; devenir-devenu ; devoir-du-due ; dire-dit ; offrir-offert ; ouvrir – ouvert ; parvenir-parvenu ; permettre-permis ; plaire-plu ; poursuivre-poursuivi ; pouvoir-pu ; prendre-pu ; promettre-promis ; recevoir-reçu ; reconnaître-reconnu ; remettre-remis ; revoir-revu ; rire-ri.

Après ce bref rappel, il a avisé les apprenants que le cours portait sur le participe passé. Aussitôt, il a posé ces questions:

-Comment forme-t-on le participe passé ? Et dans quels cas s'accorde-t-il ?

Sans laisser le temps aux élèves pour répondre, il a poursuivi sa communication en les informant qu'il va apporter des éléments de réponse à ces questions tout au long de la séance.

Concernant la formation du participe passé, il a indiqué que le participe en question prend un « é » pour les verbes du 1<sup>er</sup> groupe, exemple: « amer, aimé », un « i » pour les verbes du 2<sup>e</sup> groupe exemple: « finir, fini ». Il a fait remarquer que pour le participe passé des verbes du 3<sup>e</sup> groupe, il y'a une variété de formes telles que: « i », « is », « u » exemple: « partir, parti, entendre, entendu, prendre, pris », à l'exception du verbe naître qui a son participe passé en « é », exemple « né, née ». Et pour attirer l'attention des apprenants sur l'irrégularité de certains participes passés du 3<sup>e</sup> groupe, il a pris le soin de porter sur le tableau une série de cas. La liste comporte les verbes suivants:

L'enseignant a traité certains points avec plus de détails, avisant les élèves que le participe passé peut être employé comme forme verbale dans les temps composés. Il se conjugue alors, selon le cas avec l'auxiliaire être ou avoir, exemple: avec avoir, j'ai chanté,

et avec être: je suis parti(e). Ensuite, il a écrit au tableau une liste de verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire être.

Accourir ; advenir ; aller ; apparaître ; arriver ; décéder ; devenir ; entrer ; intervenir ; monter ; mourir ; naître ; partir ; parvenir ; redescendre ; remonter ; rentrer ; repartir ; ressortir ; rester ; retomber ; retourner ; revenir ; sortir ; survenir ; tomber ; et venir.

A notre sens, cette initiative de la part de l'enseignant est très bénéfique. Le fait de porter ces verbes au tableau et demander aux élèves de les recopier sur leurs cahiers peut faciliter le processus de mémorisation des informations pour être convoquées au besoin pendant les situations de communications orales ou écrites.

Après, l'enseignant est passé au deuxième volet du cours: l'accord du participe passé. A ce propos, il a assuré les élèves que cette question sera traitée et illustrée avec d'amples exemples pour faciliter la compréhension.

Tout d'abord, il a débuté par le participe passé employé sans auxiliaire, informant les élèves que ce participe employé seul est soumis aux mêmes règles de l'accord que l'adjectif qualificatif. Ledit participe peut être alors, épithète, dans ce cas de figure, il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie.

Ensuite, il a abordé certains cas d'accord, affirmant que le participe passé quand il remplit la fonction d'attribut du sujet, il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet, exemple: Il semble fatigué. Il s'accorde aussi en genre et en nombre avec le complément d'objet direct, exemple, je trouve qu'il est fatigué. Il a ajouté que le participe passé peut être apposé, dans ce cas, il s'accorde avec le nombre auquel il est apposé, exemple, fatigué, salim décide d'aller se reposer.

L'enseignant a enchaîné avec la deuxième situation où le participe passé est conjugué avec l'auxiliaire être argumentant que dans pareils cas il y'a toujours un accord en genre et en nombre, illustrant par un exemple: La dame est entrée. Les invités sont partis.

La deuxième situation, qui concerne le participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir, affirme l'enseignant que, ce participe ne s'accorde jamais avec le sujet. A propos de l'accord du participe passé avec les compléments, l'enseignant précise-il qu'il existe deux cas à élucider. Le premier cas, lorsque le participe passé est conjugué avec un verbe qui n'a pas de complément d'objet direct, dans ce cas, il n'y a pas d'accord, exemple: Djamel a lu.

Le deuxième cas, quand le participe passé est conjugué avec le verbe avoir et que le complément d'objet direct est placé avant lui. Dans ce cas aussi le participe passé reste invariable, exemple: Ils ont lu des livres. Le troisième cas, lorsque le participe passé est conjugué avec le verbe avoir, et que le complément d'objet direct est placé devant lui, dans ce cas précis le participe s'accorde en genre et en nombre, exemple: Voici les livres que j'ai lus. Tenez les livres qu'elle a lus.

Concernant la phase pratique, l'enseignant a déployé un dispositif d'étayage composé de plusieurs exercices.

Dans le premier exercice les élèves sont appelés à accorder le participe passé dans une série de phrases contenant:

- Le journaliste est (venir).
- Les demoiselles sont (venir).



- L'infirmière est ( sortir).
- Ma mère et moi somme (aller) au restaurant.
- Ton père et toi êtes (aller) à la bibliothèque municipale.

Dans le second exercice d'étayage, il est demandé aux apprenants de réécrire les phrases, en gardant le participe correct.

- Elles ont (écouté - écoutées) une belle musique.
- Ils ont (vus - vu) un spectacle extraordinaire.
- Elles sont (reçues -reçu) par le président en personne.
- Elle a (pris – prise) du poids.
- Il a (mis- mise) sa veste rouge.
- Nous sommes (sorti - sorti) de bon matin.
- Elle est (rentrée – rentré)
- Ses frères sont (partis – parti) depuis trois jours.
- Elles les a (vu – vu) prendre le train.
- Tes documents, je les ai (mis – mises) dans l'armoire.

Le troisième exercice consiste à accorder le participe dans les phrases indiquées quand cela est possible.

- Les ouvriers ont (travailler) sans relâche.
- Mon grand-père a (vivre) cent ans.
- Nous avons (comprendre) le cours magistraux.
- Le soleil a (murir) les fruits.
- Les spectateurs ont (saluer) les vainqueurs.
- J'ai (suivre) des cours de musique.
- Le malfaiteur est (punir).
- Les vaches sont (conduire) au champ.
- les malades sont (soigner) à l'hôpital central.

Dans le cadre de cette séance d'observation, nous avons soigneusement noté les remarques suivantes :

L'enseignant A a exploité des exercices pratiques pour étayer les notions grammaticales qui ont été enseignées, cependant, il ne s'est référé à aucune activité rédactionnelle, en l'occurrence, la production scripturale qui vise à réinvestir le point de la langue aussitôt enseigné pour une éventuelle automatiser.

Les activités proposées s'inscrivent dans une perspective minimaliste d'acquisition de savoir qui n'aide pas assez les élèves à découvrir par eux-mêmes le fonctionnement de la langue, et qui sera peu utile pour eux quand ils tentent de mobiliser ces connaissances dans les situations d'écriture.

Comme nous l'avons signalé plus haut, la correction des exercices a connu le même scénario que les séances passées, l'enseignant a interrogé quelques élèves qui ont répondu comme ils peuvent. Ensuite, il a pris en main la situation, en se chargeant lui-même de la correction. Cette situation s'est répétée durant d'autres observations quand la séance tirait à sa fin, et que l'enseignant était à court de temps. Il faut préciser que pour une bonne gestion de la classe, l'enseignant doit aussi prendre en considération les contraintes temporelles.

Nous insistons sur le fait que la langue ne doit pas être enseignée pour elle-même, mais pour servir comme un outil puissant à l'amélioration des pratiques communicatives en oral et en écrit en mettant à profit les exercices de fixation. L'efficacité du dispositif d'étayage repose sur les activités choisies qui ne doivent pas être décontextualisées. Dans ce contexte maintes question nécessitent d'être posées :

Quelle place occupent les élèves dans cette classe ?

Jouent-ils un rôle dans le processus de construction du savoir ?

Sont-ils considérés comme des partenaires sur la scène didactique ?

En bref, que ce qui ne va pas en classe ?

Comment peut-t-on négliger ou minimiser le rôle des élèves comme des acteurs principaux dans le processus d'apprentissage?

Toutes ces questions, et bien d'autres, nous ont traversé l'esprit à la fin de la séance d'observation au moment de remplir les cases de la grille d'observation consacrée à l'implication des élèves durant la séance. Certains élèves sont passifs à tel point que le plaisir d'apprendre et de progresser ne se voit pas dans leurs yeux.

Nous avons fait de notre mieux, afin de réaliser une description détaillée, dans la limite de la capacité expressive de la langue, des séquences et des moments forts de l'action pédagogique de l'enseignant observés dans le feu de l'action, pour que le lecteur habile, avec un peu d'imagination, puisse construire une image mentale sur ce que nous avons nous-mêmes vécu de plus près.

Toujours dans cette perspective, et par souci d'être aussi fidèle que possible à la réalité, nous avons repris presque intégralement, dans le compte rendu de nos observations, les mêmes phrases qui ont été employées par l'enseignant comme support. Nous avons jugé que cela ajoute plus de fiabilité à notre recherche.

#### **2.7.4. La 4eme séance d'observation**

Les trois séances précédentes se basant sur les points de langues avaient pour objectif général la préparation des élèves à l'écrit. La 4<sup>e</sup> séance consacrée à la production écrite proprement dite, constitue la dernière phase avant le compte rendu. C'est dans cette étape précisément que les apprenants se mettent à l'action rédactionnelle et que leurs idées prennent forme.

Une question se pose:

- Les élèves sont-ils vraiment préparés à la rédaction ?

La séance de la production écrite, selon le programme scolaire consulté par nos soins, est programmée au terme d'une série d'activités visant la préparation à l'écrit qui prolongent sur trois ou quatre séances. Dans les séances préparatoires les apprenants sont amenés à travailler la langue sur plusieurs aspects pour maîtriser les règles grammaticales et syntaxiques, et d'acquérir le vocabulaire qui se rapporte à la thématique. Le tout renforcé par un dispositif pratique pour assurer un bon réinvestissement des acquis lors de la rédaction. La mise en texte consiste, alors, à donner une configuration écrite à ce qui a été enseigné auparavant.

Dans le contexte scolaire, la pratique scripturale est l'objet d'un long processus destiné à l'appropriation du code écrit, et son emploi fonctionnel dans la situation de communication orale ou écrite. La maîtrise de l'écriture par l'apprenant se révèle déterminante pour sa réussite scolaire.

Cette séance d'observation intervient quelques jours après la troisième séance de la préparation à l'écrit. Elle a eu lieu vers la fin du mois de décembre. Son objectif principal est de rédiger un texte argumentatif, en mettant en pratique ce que les élèves ont appris durant les cours précédents.

L'enseignant a commencé par cette phrase d'ouverture: « aujourd'hui, nous allons passer à la pratiques. C'est une occasion pour vous de rédiger un texte argumentatif en respectant la consigne ».

Après quoi, il a écrit la consigne suivante sur le tableau:

« Nous devons protéger les animaux »

Rédige un texte argumentatif pour soutenir cette thèse, en s'appuyant sur trois arguments.

La consigne, selon les didacticiens est une injonction visant à effectuer une tâche déterminée, en indiquant l'activité à accomplir et le but à atteindre. Le thème lui-même est très intéressant du fait qu'il est débattu à plus d'une échelle, dans le cadre de la préservation de la biodiversité animale et végétale.

Au tout début, l'enseignant a fait un rappel sur les caractéristiques du texte argumentatif, affirmant que ce genre de texte sert à convaincre le lecteur de la justesse de la thèse défendue par l'auteur et de sa prise de position sur le thème abordé. Alors, pour justifier son opinion, le scripteur avance des arguments solides qui font appel à la raison. Ces dits arguments sont suivis et renforcés par des exemples illustratifs pertinents. La conclusion débouche sur la réaffirmation ou la reformulation de la thèse traitée.

Durant tout le temps consacré à l'explication, les élèves écoutaient attentivement le discours de l'enseignant.

Ensuite, il a procédé à une récapitulation sur la structure du texte argumentatif, incitant les élèves à rédiger leurs textes en respectant les trois parties à savoir: l'introduction, le développement, et la conclusion. Après cette énumération, il a apporté plus de détails sur l'introduction qui comporte le thème et la prise de position de l'auteur, le développement qui doit être organisé en paragraphes distincts. A ses yeux, le paragraphe est un ensemble de phrases coordonnées entre elles, délimitées par un retour à la ligne (alinéa), ajoutant que le paragraphe ne peut contenir qu'une seule idée accompagnée d'exemples.

Les arguments qui appuient la thèse, insiste-il, devraient être organisés et reliés entre eux par les connecteurs: d'abord, ensuite, par ailleurs, enfin, etc. La conclusion, répète-il, représente la synthèse générale et la reformulation de la thèse. Le classement des arguments se fait du moins important au plus important.

La séance de la production écrite vient couronner les étapes précédentes consacrées à la préparation à l'écrit dans lesquelles les élèves ont suivi des cours complétés par des activités pratiques relatives à plusieurs points de langue à savoir: les types et les formes de phrases, le présent de l'indicatif et l'accord du participe passé.

L'objectif assigné à cette séance d'application, selon la fiche pédagogique de l'enseignant, est d'amener les élèves à rédiger un texte argumentatif respectant la structure de ce type de texte, de la même manière qu'il a été étudié auparavant.

Il est intéressant de signaler que l'enseignant a attiré l'attention des élèves, plusieurs fois de suite, sur l'exploitation du contenu des séances précédentes dans leurs rédactions.

Autrement dit, la nécessité de se référer aux connaissances acquises et leur réutilisation dans le contexte de l'écrit. A notre sens, c'est très pertinent de la part de l'enseignant de rappeler ses élèves sur un point aussi important avant d'entamer l'activité rédactionnelle.

Il a aussi recommandé vivement aux collégiens d'exécuter un travail individuel, insistant: « chacun pour soi ». Nous ne savons pas, au juste, quelles sont les raisons qui ont poussé l'enseignant à préconiser la visée individuelle plutôt que collective dans la rédaction des textes. Cependant les approches pédagogiques modernes ont tendance à s'orienter vers le travail en binôme ou en groupe, mettant ainsi l'accent sur l'impact de l'activité collégiale sur la qualité du produit réalisé.

Quelques minutes plus tard, l'enseignant a invité ses élèves à rédiger un texte argumentatif, sans pour autant apporter de précision sur le comment des choses. Nous voulons dire que l'enseignant n'a pas orienté son groupe à travailler d'après un modèle mis à leur disposition, ou de se référer à un tel texte sur le manuel scolaire. Aussi, il n'a pas fourni une documentation sur la thématique aux élèves, ou il les a incités à recourir à la prise de notes relative aux lectures antérieures traitant la même question, ou encore tirer profit de la technique du *brainstorming* pour collecter d'amples informations sur le sujet traité.

Dans cette optique, Fayol (1992), déclare que plus on met à la disposition du scripteur suffisamment de données et d'informations sur le thème en question, plus il sera capable de rédiger un travail scriptural de qualité. Vraisemblablement, l'enseignant voulait laisser un espace de liberté pour les collégiens pour s'exprimer sans contraintes.

Le souci majeur constaté pendant cette série d'observation est l'absence d'un lien solide entre les différentes séances dédiées à la préparation de l'écrit, et la démarche de l'écriture entamée dans la séance de production écrite. Cette discontinuité dans la séquence didactique entre les activités de la langue et la concrétisation finale affecte fortement la réalisation de ce travail. Cette rupture manifeste constitue à notre avis une défaillance méthodologique dont les retombés seront difficiles à prévoir.

A peine engagés dans quelques mots, les élèves multiplient les sollicitations à l'endroit de l'enseignant. Les appels et les exhortations surgissent des quatre coins de la classe, transformant l'endroit en cacophonie et chahut. L'enseignant semble vraiment débordé par toutes ces questions multiformes. Les uns demandent de l'aide pour reformuler une phrase, choisir le bon mot, ou faire le plan du texte.

Les autres, cherchent l'appui de l'enseignant pour conjuguer un verbe, ponctuer une phrase ou orthographier un nom. L'enseignant intervient à chaque fois pour mettre de l'ordre dans la classe et tenter d'apaiser la tension ou répondre aux sollicitations. Mais ses multiples interventions parfois n'arrivent pas à débloquer la situation pour certains élèves en difficultés qui semblent être mal outillés face à la tâche écrite.

Certains élèves paraissent en panne d'idées, désœuvrés, livrés à eux-mêmes, éprouvant d'énormes difficultés à s'engager dans cette tâche qui paraît laborieuse pour eux, ne sachant à quel saint se vouer. L'enseignant tente de venir à la rescousse, par des orientations ou le guidage, en essayant de prendre en charge ces élèves en détresse.

D'autres, feignent d'écrire en griffonnant quelques mots en désordre. Ils posent leurs stylos, quelques minutes, pour les reprendre ensuite, en ajoutant deux ou trois mots. Il semble qu'ils n'affichent pas un grand intérêt à cette activité. Le désintérêt de certains élèves pour l'écrit devait inquiéter fortement l'enseignant. Ce dernier doit être en mesure de trouver les

moyens adéquats pour créer le plaisir d'écrire chez ses apprenants qui rechignent à déployer plus d'effort et de rigueur pour progresser. Le travail se fait loin de tout enthousiasme.

L'intervention didactique doit couvrir l'ensemble des opérations qui concourent à donner à l'écriture une dimension particulière et vise l'amélioration du niveau de l'écrit, et promouvoir les méthodes porteuses de réussite.

D'un temps à l'autre, il effectuait un aller-retour dans les rangs et voir de près les élèves en action. Certains élèves n'ont ni posé de questions ni sollicité l'aide de l'enseignant comme s'ils avaient une certaine confiance pour mener ce travail seul sans soutien de l'enseignant.

Quelques apprenants ont mis beaucoup d'ardeur dans l'accomplissement de tâche assignée dans ce contexte d'écriture. Malgré tout cela, ils sont déçus par les remarques faites par l'enseignant, se rapportant au premier jet. En fait, c'est ce sentiment ambivalent entre ce que l'élève veut et ce qu'il peut qui les tenaille infiniment. L'enseignant est conscient de la lourdeur de sa responsabilité face à la régression du niveau des élèves quand il s'agit de rédiger un texte élaboré.

Ce qui est frappant aussi, c'est que l'enseignant n'a pas mis l'accent sur deux points fondamentaux: le premier concerne la réalisation du travail qui doit se faire en plusieurs jets, pour permettre à l'apprenant de multiplier les chances de l'autocorrection. Le deuxième est en relation avec l'effet de la distanciation, c'est-à-dire, permettre à l'élève de prendre du recul ou de mettre une distance entre le moment de la rédaction et la révision qui se fait dans un temps ultérieur, pour favoriser une visibilité qui permet de réaliser une bonne réécriture. A cet égard, Reuter (1996) affirme que la distanciation joue un rôle clé dans l'apprentissage des langues dans les milieux scolaires, puisqu'elle favorise une révision d'une manière plus réfléchie sur le même travail accompli.

Notons que la séance s'est déroulée ensuite dans une sorte d'accalmie, de temps à autre, les échanges verbaux entre les élèves se font entendre. L'enseignant, à chaque fois, intervenait pour leur demander de rester calme et de travailler dans la tranquillité.

Cette sérénité qui s'affiche sur les visages de certains collégiens, est-elle porteuse d'espoir, ou bien, un synonyme d'un désarroi profond ?

A ce stade-là, nous ne pouvons pas pronostiquer. Nous n'avons pas à notre disposition des éléments consistants pour avancer quoi que ce soit. Certainement, l'analyse des travaux écrits des élèves, à la fin de la séance du compte rendu, va nous permettre de tirer les conclusions nécessaires.

Pour porter un regard critique sur leurs propres travaux, et respecter les instructions demandées, l'enseignant a mis à la disposition des écoliers une grille d'auto-évaluation (Voir Tableau 1) qui est un outil didactique d'aide à l'écriture. Il a choisi le modèle suivant:

<b>Dans mon introduction</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
J'ai annoncé le thème.		
J'ai formulé la thèse en me basant sur le développement.		
<b>Dans ma conclusion</b>		
J'ai utilisé un connecteur pour introduire ma conclusion.		
J'ai récapitulé les idées exposées dans le développement.		
J'ai confirmé la thèse.		
J'ai proposé une solution.		

<b>En langue.</b>		
J'ai employé le présent de l'indicatif.		
J'ai employé différents types de phrases.		
J'ai accordé le participe passé.		
<b>Présentation</b>		
J'ai soigné la présentation de mon texte.		
J'ai laissé un alinéa et mis un majuscule au début de chaque paragraphe.		
J'ai laissé un espace blanc après la 1 <sup>e</sup> et la 2 <sup>e</sup> partie.		

**Tableau 1: La grille d'auto-évaluation 1**

Cette grille est conçue de manière à s'autoévaluer et guider les pas des apprenants au cours de la réalisation de la dissertation. Elle met l'accent sur plusieurs facteurs: la structure du texte (introduction, développement, conclusion), les éléments linguistiques à prendre en considération durant le processus de rédaction, et enfin la présentation de la copie. A chaque critère exigé, les apprenants sont appelés à cocher la case correspondante par(Oui) ou(Non).

Cette grille présente certaines limites, il est préférable de recourir, par exemple, à une grille plus élaborée comme celle-ci.

Dans le but de suivre la progression de chaque apprenant en écrit, l'enseignant a besoin d'élaborer une fiche pédagogique de suivi dont voici un modèle(Voir Tableau 2).

<b>Maîtrise de la langue en rapport à l'écrit</b>	<b>Acquis</b>	<b>En cours d'acquisition</b>	<b>Non acquis</b>
Je suis capable d'utiliser les quatre types de phrases dans le texte.			
Je suis capable de conjuguer le verbe au présent de l'indicatif avec les trois groupes dans le texte			
Je suis capable d'orthographier correctement les noms et les verbes dans le texte			
Je suis capable d'identifier la nature des mots dans le texte			
Je suis capable de structurer mon texte selon les normes du type argumentatif			
Je suis capable de renforcer mon texte avec des arguments solides			
Je suis capable d'illustrer par des exemples pertinents.			
Je suis capable d'exprimer mon point de vue par les verbes d'opinion			
Je suis capable d'utiliser le mode subjonctif là où est nécessaire dans le texte			
Je suis capable d'accorder le participe passé sans			

auxiliaire, et avec l'auxiliaire être et avoir.			
Je suis capable d'insérer harmonieusement les informations tirées d'autres ressources dans mon texte.			
Je suis capable d'utiliser convenablement les connecteurs logiques dans mon texte			

**Tableau 2: La grille d'auto-évaluation 2**

Cette grille d'auto-évaluation permet à l'apprenant d'exercer un auto-suivi qui lui aide à analyser le parcours et le résultat réalisés, et ainsi relever les défis qui peuvent entraver son chemin dans la voie de l'apprentissage. Elle met à la disposition de l'élève de riche information sur les points acquis et les axes qui nécessitent d'être retravaillés moyennant un dispositif correctionnel adapté au niveau et aux habiletés des élèves.

Une autre chose a retenu notre attention durant la séance de la mise en texte, le fait que la majorité des élèves n'ont pas prêté importance au brouillon. En effet, ils ont directement entamé la rédaction sur la copie. Malgré cette négligence (déévaluation du brouillon), l'enseignant, n'a fait aucune remarque là-dessus à l'endroit de ses élèves.

En résumé, la séance de la production écrite comme indiqué *supra* doit être vu comme une occasion pour intégrer et intérioriser les acquis, et amener les élèves à mobiliser les connaissances qui ont fait l'objet de plusieurs séances successives d'apprentissage. Il est donc important de la concevoir dans cette perspective. Or, l'action éducative de l'enseignant observé ne semble pas s'orienter dans ce sens pour les raisons suivantes:

- Il n'a pas identifier les différents éléments de la situation d'écriture (l'objectif, le destinataire, et le but)
- Il n'a pas encouragé ses élèves à l'usage du brouillon comme le premier jet avant de recopier le texte rédigé sur la feuille à remettre à l'enseignant.
- Il n'a pas doté les élèves d'informations supplémentaires sur la thématique.

La fin de la séance est marquée par la collecte des copies des élèves par l'enseignant, qui feront l'objet, plus tard, d'annotations et de remarques. Les copies annotées seront remises aux élèves durant la séance du compte rendu.

Il faut noter aussi que certains enseignants se plaignent du temps insuffisant alloué à l'écrit au collège. A ce propos, il est important de reconnaître que les occasions qui se présentent aux collégiens d'être en contact avec la langue française se limitent à trois ou quatre heures de cours par semaine. Cependant, les séances consacrées à la production écrite sont très insuffisantes pour améliorer le niveau de l'écrit chez ces élèves. En plus, pour la majorité des apprenants le seul lecteur récepteur c'est l'enseignant et ce, uniquement pour être annotés ou notés. En dehors de cela, les possibilités de la pratique de l'écriture se raréfient de plus en plus.

### **2.7.5. La 5eme séance d'observation**

Le compte rendu vient au terme de la séquence d'apprentissage, selon le programme scolaire au collège algérien. En réalité, c'est la dernière étape qui clôt la séquence didactique. Il constitue, en quelque sorte, le moment de remédiation. Il permet à l'enseignant d'évaluer le

degré de réinvestissement des connaissances précédemment apprises, de remédier aux difficultés constatées, et de poser et reposer la question sur la qualité de l'écrit scolaire.

Nous précisons une fois encore que le compte rendu est assimilé à un moment qui permet à l'enseignant d'évaluer l'écrit de ses élèves, d'y repérer les lacunes, et d'observer une mobilisation des acquis. Il est vu, en principe, comme un temps de renforcement des compétences acquises, ou de réécriture, en vue de reformuler les phrases, et d'apporter des modifications partielles ou totales sur la version originale pour y apporter des améliorations nécessaires.

Au demeurant, c'est une phase d'une extrême importance et pour l'enseignant et pour les apprenants. Pour l'élève, le compte rendu est un moment pour établir un diagnostic et effectuer un retour sur le texte écrit.

Rappelons que les travaux écrits des apprenants collectés, à la fin de la séance consacrée à la production la production écrite, doivent être analysés par l'enseignant, avant la séance du compte rendu. L'objectif est de dévoiler les lacunes et les imperfections, et répertorier les différentes sortes d'erreurs.

Au début de la séance du CR, l'enseignant a fait un bref rappel de la consigne traitée avant d'être reportée au tableau, histoire de rafraîchir la mémoire de ses élèves liée à la thématique. Il a tenu ensuite à faire quelques remarques générales focalisant sur la présentation des copies, le style d'écriture, la pertinence des idées, la structure des textes, et l'usage des outils linguistiques, ainsi que les erreurs les plus fréquentes dans les dissertations.

Après les remarques et les observations, l'enseignant a écrit au tableau une dissertation d'un élève, gardant sa forme originale avec toutes ses imperfections. Le but est clair: permettre aux élèves de détecter les lacunes et les irrégularités dans le texte objet d'analyse.

Ensuite, il a incité les élèves à faire le repérage des erreurs. Nous avons remarqué que ceux qui occupent le fond de la classe ne participent que rarement. Après l'intervention de quelques apprenants qui ont pris part dans cette remédiation collective, l'enseignant a apporté les modifications touchant aux deux aspects : syntaxiques et morphologiques du texte. Il a pris le soin de souligner les erreurs mentionnées par les élèves, en procédant à la rectification. Suite à cela, il a attaqué l'aspect morphologique qui consiste à relever les anomalies dans la construction phrastiques en proposant les rectifications adaptées.

Poussés par les insistances de l'enseignant et sous l'encouragement de leurs pairs, une poignée d'élèves a fait des tentatives pour identifier les erreurs qui parsèment le texte. Le maître lui-même a procédé à la correction des erreurs mentionnées par les élèves, tout en se référant aux règles grammaticales qui s'alignent avec cette situation de remédiation.

Après, il a procédé à décortiquer le texte qui a fait l'objet de plusieurs modifications ou plutôt métamorphoses. Les transformations opérées ont porté sur l'architecture du texte en général, et sur son aspect phrastique.

L'enseignant a souligné que les élèves continuent à répéter les mêmes erreurs malgré ses multiples mises en garde. Suite à cela, il a avisé les apprenants de prendre en considération les points suivants:

- Le respect de la structure du texte argumentatif.
- La conformité aux règles grammaticales



- L'omission de la ponctuation
- La confusion entre l'infinitif et le présent de l'indicatif
- Les problèmes de cohérence et cohésion
- L'observation des règles d'orthographe d'usage.
- Le redressement des phrases.

Il est à noter que l'enseignant n'a attaché aucune importance à la relation étroite entre les ressources apprises durant les séances de la préparation à l'écrit et la séance consacrée à la mise en texte qui constitue l'aboutissement de tout ce long processus. Nous voulons dire qu'il n'a pas évoqué ni explicitement ni implicitement l'importance de l'exploitation et le réinvestissement des points de langue dans la production écrite.

Enfin, l'enseignant a invité les apprenants à reporter le texte rectifié sur leurs cahiers.

Au cours de la séance, il y a eu des bavardages qui ont perturbé le bon déroulement de la séance. En effet, les élèves bruyants avaient créé des perturbations et un climat défavorable pour l'apprentissage. L'enseignant qui s'est montré ferme devant un tel comportement désapprouvé, a réussi enfin, a instauré la discipline à sa manière sans recourir à la punition. Cette dernière est abolie dans les pratiques d'enseignement par les instructions ministérielles émanant de la tutelle. Selon Hierck, Coleman et Weber (2012), il est essentiel d'enseigner aux élèves les règles de la bonne conduite pour se respecter soi-même et respecter les autres.

Cette observation nous a permis de constater que le compte rendu, dans les pratiques de l'enseignant observé, est assimilé seulement à un temps pour le traitement des erreurs de surfaces (grammaire, orthographe, conjugaison), ce qui n'est qu'un aspect partiel ou la partie visible de l'iceberg. Son innervation ne s'est pas focalisée sur la question du transfert ou le réinvestissement des connaissances acquises au cours des séances de la préparation à l'écrit. Au lieu de marquer la continuité du processus rédactionnel, le compte rendu apparaît comme un maillon détaché de la chaîne, et totalement déconnecté des séances qui l'ont précédés.

Suite à cela, il a écrit un texte modèle incitant les apprenants à le recopier sur leurs cahiers. Ce texte proposé est le suivant:

Nous devons conjuguer nos efforts pour protéger les animaux car ils font face à de multiples menaces: la déforestation, la pollution, le braconnage, etc. D'abord, parce que les animaux risquent de disparaître si on détruit leurs habitats. Ensuite, les espèces animales participent à l'équilibre écologique. Enfin, pour les scientifiques, ils sont l'objet d'étude et de curiosité. Il est donc essentiel de protéger le milieu naturel afin de garantir la survie de tous les animaux.

Les élèves portaient rapidement sur leurs cahiers le contenu écrit sur le tableau sans poser des questions ni sur la forme, ni sur le fond du texte. A part quelques brèves interventions, l'enseignant n'a pas ajouté d'autres informations sur la structure et le contenu de ce texte, ou comment l'exploiter par les élèves pour enrichir leurs projets d'écriture.

L'observation a mis à notre disposition des pistes de réflexion sur les obstacles d'ordre linguistique et rédactionnel qui ont causé d'énormes difficultés aux scripteurs novices dans le collège algérien. Au demeurant, on peut être d'accord ou non sur les sources de contraintes, mais le constat est suffisamment lucide pour justifier pleinement notre lecture.

Nos observations de classe nous ont permis de déduire d'une part que les pratiques enseignantes défaillantes sont une des sources de difficultés qui empêchent les collégiens d'exceller en écrit. D'autre part, l'observation a montré également que les enseignants (en adoptant des approches qui ne tiennent pas en compte les besoins des élèves) ont une part de responsabilité dans les résultats décevants des collégiens dans l'activité rédactionnelle.

Ce qui est réellement frappant, c'est que les collégiens à ce stade d'apprentissage ont comptabilisé plusieurs années d'études de la langue française. Et pourtant, nos observations ont montré que certains parmi eux sont incapables de maîtriser les notions de base de l'écrit scolaire.

Nous avons profité des dernières minutes de la séance pour procéder à la collecte de 25 copies qui nous ont servi comme corpus pour faire l'objet d'étude et d'analyse minutieuses ultérieurement. Nous avons préféré faire cette collecte à la fin de la séance du compte rendu pour des raisons purement pratiques. Notre objectif est de nous rendre compte si l'enseignant a pris en compte dans ces annotations adressées aux élèves l'impact ou la réutilisation des connaissances acquises dans le produit final. Nous précisons que les ressources acquises n'ont de sens que si elles sont convoquées par les élèves au moment opportun, et mises au service de l'écrit. Il s'agit de mettre l'apprenant devant une situation qui lui permette de réinvestir ses acquis antérieurs.

A la fin de cette série d'observation, nous avons remercié l'enseignant qui a accepté de nous recevoir dans sa classe et la collaboration des apprenants qui était d'une grande importance pour cette expérimentation.

Nous avons évoqué en détailles les cinq séances pendant lesquelles nous avons assisté à des observations qui composent toute une séquence didactique.

## **2.8. L'analyse des copies des apprenants**

Nous tentons dans cette partie de mettre la lumière sur les pratiques enseignantes dans le contexte d'écriture. Nous avons pris en considération dans l'analyse des copies quelques indices comme la fréquence des connaissances réemployées par les apprenants scripteurs, et le nombre des élèves et les pourcentages réalisés.

Notre analyse porte uniquement sur l'étude des faits linguistiques qui sont en étroite relation avec le cadre de l'expérimentation et ne s'élargissent pas au-delà des objectifs assignés.

L'objectif principal de l'analyse des copies c'est de vérifier si les connaissances enseignées durant les séances de la préparation à l'écrit ont été réinvesties dans la production écrite des élèves.

Dans un premier temps nous procédons à l'analyse chiffrée et la représentation graphique des données recueillies, suite à cela nous ajoutons des commentaires analysés en se basant sur les résultats obtenus.

Nous tenons particulièrement à signaler que dans les tableaux illustratifs chiffrés, nous avons eu recours à deux signes (+) et (-). Le signe (+) indique que l'élève a réussi à réemployer la connaissance linguistique acquise dans sa production écrite. Le signe (-) est utilisé pour désigner deux possibilités: soit que l'élève n'a pas réussi à exploiter la source linguistique identifiée, soit qu'il ne l'a pas totalement intégrée dans son texte.

### 2.8.1. Le réemploi des types de phrases dans la rédaction des élèves

No	Elève	Phrase déclarative	Phrase interrogative	Phrase exclamative	Phrase impérative
01	E1	+	-	-	-
02	E2	-	+	-	-
03	E03	-	-	-	-
04	E04	-	-	+	-
05	E05	+	-	-	-
06	E06	+	-	-	-
07	E07	-	-	-	+
08	E08	+	+	-	-
09	E09	-	-	-	-
10	E10	+	+	+	-
11	E11	-	-	-	-
12	E12	+	-	-	-
13	E13	+	+	+	+
14	E14	-	-	+	-
15	E15	-	-	-	-
16	E16	-	+	-	-
17	E17	+	+	-	-
18	E18	+	-	-	-
19	E19	-	-	+	-
20	E20	+	-	-	-
21	E21	-	-	-	-
22	E22	+	-	-	-
23	E23	-	-	-	-
24	E24	-	-	-	-
25	E25	+	+	+	+

**Tableau 3: Nombre d'élèves ayant réussi à réinvestir la source linguistique relative aux types de phrases**

Concernant le réemploi des types de phrase dans leurs rédactions, certains élèves ont fait un score négatif (0) (Voir Tableau 3), puisqu'ils n'ont pas réussi à réinvestir aucun type de phrase parmi les quatre étudiées. Il s'agit des élèves:(E03, E09, E11, E15, E21, E23 et E24). En revanche, deux élèves seulement ont réussi à réinvestir tous les types de phrase dans leurs écrits, il s'agit des élèves:(E13 et E25).

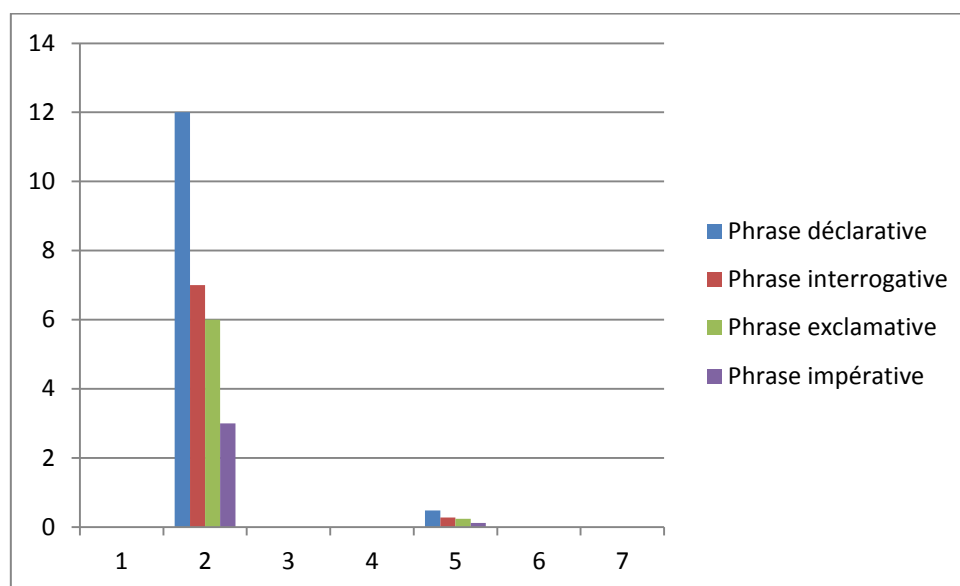
En ce qui concerne l'analyse chiffrée cas par cas, (le tableau 3) affiche 12/25 qui ont réussi à réemployer correctement les phrases déclaratives dans leurs rédactions, avec un pourcentage de 48%. A propos de l'usage des phrases interrogatives, 7 /25 parmi le nombre total ont réussi à réemployer cette connaissance linguistique, ce qui représente 28%. Pour la phrase exclamative, le même tableau mentionne que seulement 6 /25 ont employé avec succès

ce genre de phrases dans le contexte écrit, avec un pourcentage de 24%. Enfin, le score le plus bas enregistré est relatif à l'usage correct de la phrase impérative dans la situation d'écriture qui est 3/25, représenté par un pourcentage de 12%. (Voir Figure 51). Les données de la figure mentionnée précédemment schématisent clairement un taux très réduit d'élèves qui ont réussi à réinvestir ce point de langue dans leurs travaux écrits.

La figure 52 affiche un pourcentage très élevé des élèves qui ont échoué à réutiliser les connaissances linguistiques acquises se rapportant aux quatre types de phrases. Ces pourcentages sont donnés dans cet ordre: la phrase déclarative 52%, la phrase interrogative 62%, la phrase exclamative 56% et la phrase impérative 88%.

Types de Phrases	Phrase déclarative	Phrase interrogative	Phrase exclamative	Phrase impérative
Nombre d'élèves ayant réinvesti	12	7	6	3
Pourcentage	48%	28%	24%	12%

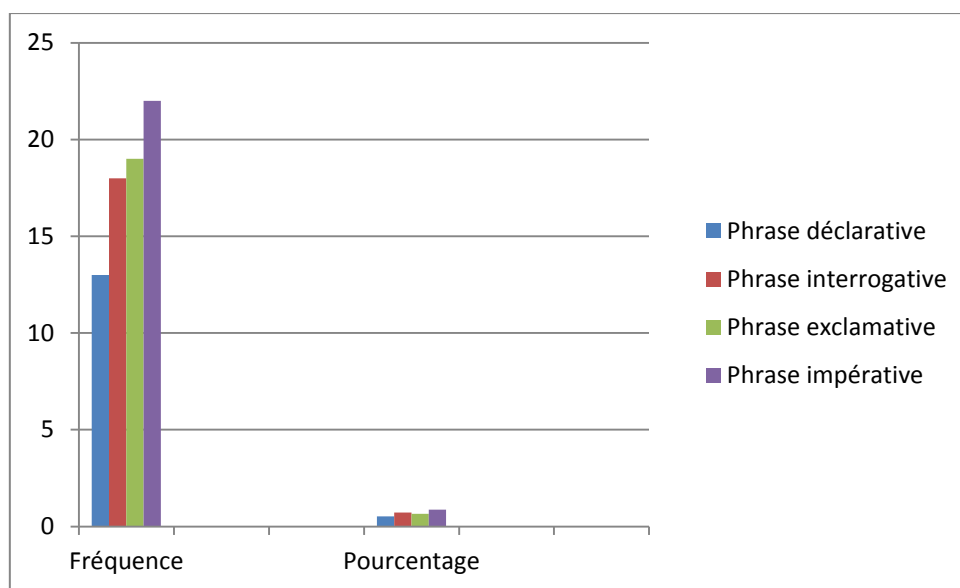
**Tableau 4: Pourcentage d'élèves ayant réussi à réinvestir la source linguistique relative aux types de phrases**



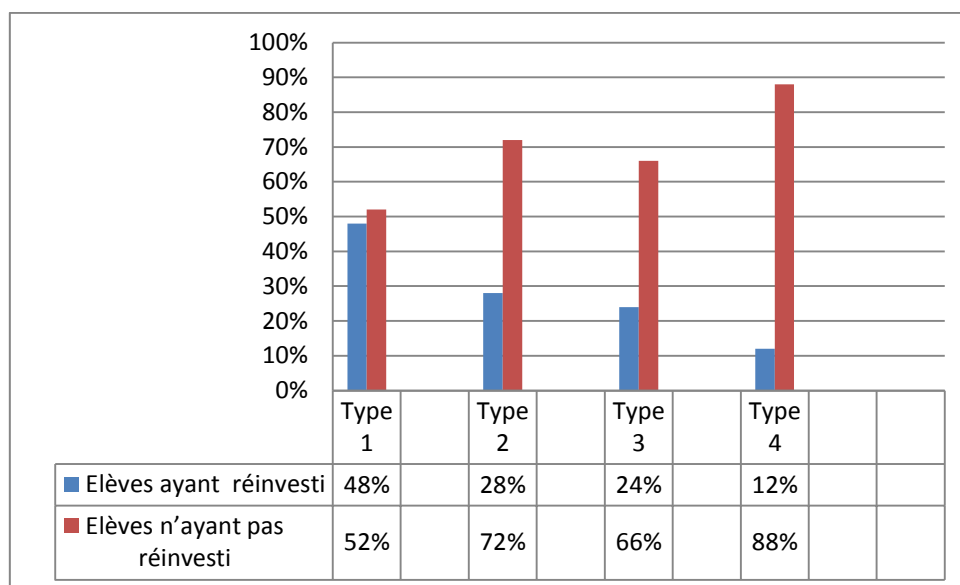
**Figure 51: Taux d'élèves ayant réinvesti les connaissances acquises liées aux types de phrases**

Type de Phrases	Phrase déclarative	Phrase interrogative	Phrase exclamative	Phrase impérative
Nombre d'élèves n'ayant pas réinvesti	13	18	19	22
Pourcentage	52%	72%	66%	88%

**Tableau 5: Pourcentage d'élèves ayant échoué à réinvestir la source linguistique relative aux types de phrases**



**Figure 52: Taux d'élèves n'ayant pas réinvesti les connaissances acquises liées aux types de phrases**



**Figure 53: Comparaison entre les élèves qui ont réinvesti et ceux qui n'ont pas réinvesti**

### 2.8.2. Le réemploi du présent de l'indicatif dans la rédaction des élèves

No	Elève	Verbe du 1 <sup>e</sup> groupe	Verbe du 2 <sup>e</sup> groupe	Verbe du 3 <sup>e</sup> groupe
01	E01	-	-	-
02	E02	+	-	-
03	E03	-	+	-
04	E04	+	-	-
05	E05	-	-	-
06	E06	-	-	-
07	E07	+	+	-
08	E08	-	-	-
09	E09	-	+	-
10	E10	+	-	+
11	E11	-	+	+
12	E12	+	-	-
13	E13	+	+	-
14	E14	-	+	-
15	E15	-	-	-
16	E16	+	+	-
17	E17	+	+	+
18	E18	-	+	-
19	E19	+	-	-
20	E20	+	+	+
21	E21	-	-	+
22	E22	+	+	-
23	E23	-	-	-
24	E24	-	-	-
25	E25	+	+	+

**Tableau 6: Nombre d'élèves ayant réussi à réinvestir la source linguistique relative au présent de l'indicatif**

S'agissant du réemploi du présent de l'indicatif dans les rédactions, plusieurs élèves ont obtenu un score négatif (0), c'est-à-dire qu'ils n'ont réussi à réutiliser aucune des connaissances liées à ce point de langue dans leurs travaux écrits. (Voir Tableau 6) Les apprenants concernés sont: ( E01, E05, E06, E08, E15, E21 et E24). Par contre, un nombre très limité d'apprenant ont atteint un score positif (+) en employant correctement le présent de l'indicatif dans les trois groupes dans la dissertation. C'est le cas des élèves:(E17 et E25).

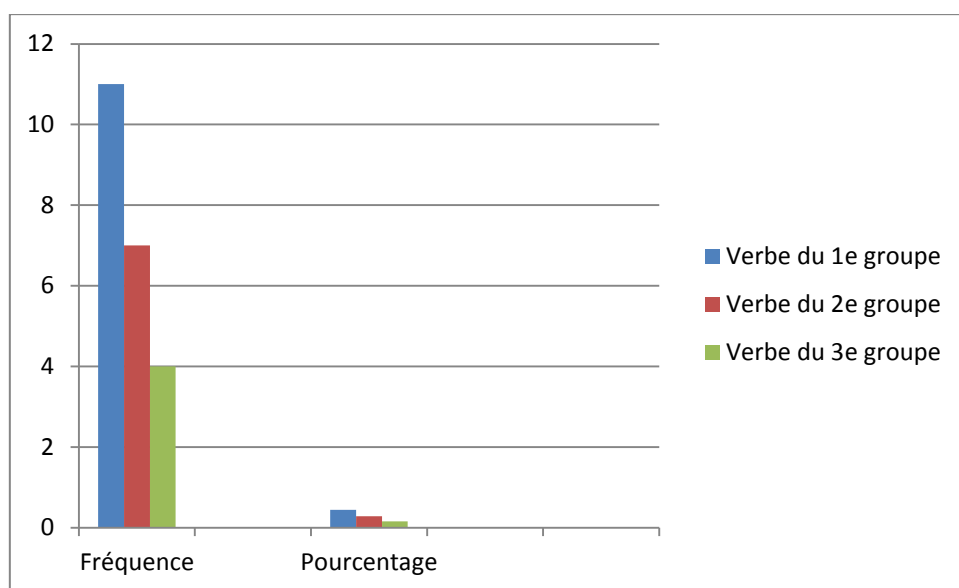
Pour l'analyse détaillée, Le tableau 3 montre le nombre total des élèves qui ont employé le présent de l'indicatif des verbes du 1<sup>e</sup> groupe avec succès qui est de 11/25, ce qui constitue 44%. Le chiffre 7/25 représente les élèves qui ont réussi à conjuguer correctement les verbes du 2<sup>e</sup> groupe au présent de l'indicatif dans leurs copies, ce qui fait un pourcentage de

28%. Les statistiques montrent aussi que seulement 4/25 du nombre total des apprenants qui sont parvenus à réemployer les verbes du 3<sup>e</sup> groupe au présent de l'indicatif, atteignant un pourcentage de 16% seulement.

Le tableau 3 exhibe des pourcentages très élevés relatifs au taux d'apprenants qui ne sont pas parvenus à réinvestir ce point de langue affichant 56% pour les verbes du 1<sup>e</sup> groupe, 72% pour les verbes du 2<sup>e</sup> groupe et 84% pour les verbes du 3<sup>e</sup> groupe.

Groupes de verbes	Verbe du 1 <sup>e</sup> groupe	Verbe du 2 <sup>e</sup> groupe	Verbe du 3 <sup>e</sup> groupe
Nombre d'élèves ayant réinvesti	11	07	4
Pourcentage	44%	28%	16%

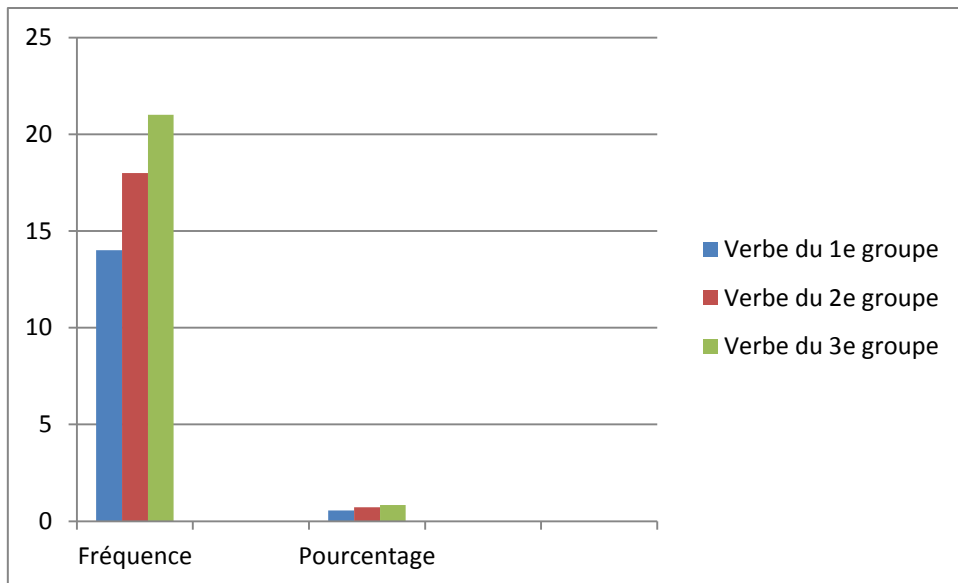
**Tableau 7: Pourcentage d'élèves ayant réussi à réinvestir la source linguistique relative au présent de l'indicatif**



**Figure 54: Taux d'élèves ayant réinvesti les connaissances acquises liées au présent de l'indicatif**

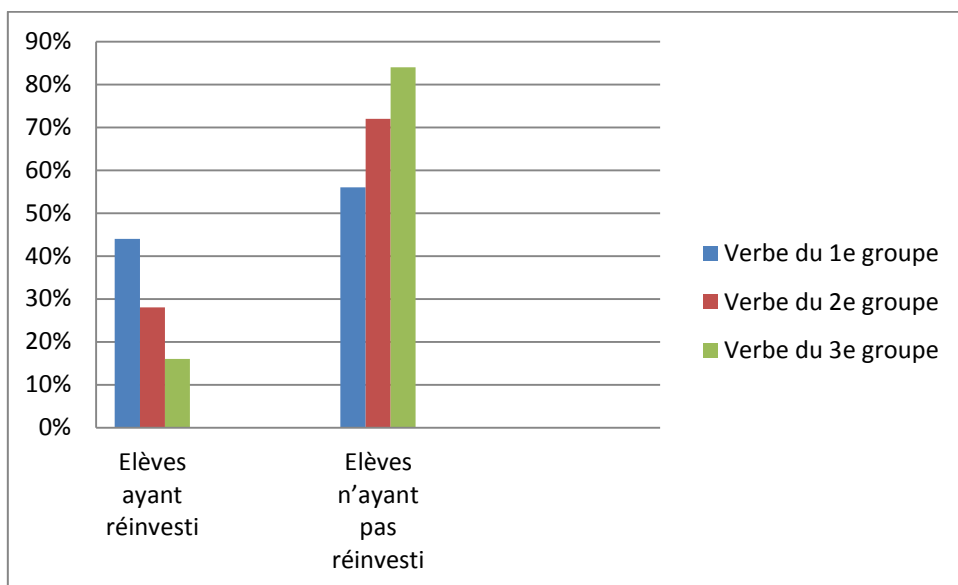
Groupes de verbes	Verbe du 1 <sup>e</sup> groupe	Verbe du 2 <sup>e</sup> groupe	Verbe du 3 <sup>e</sup> groupe
Nombre d'élèves n'ayant pas réinvesti	14	18	21
Pourcentage	56%	72%	84%

**Tableau 8: Pourcentage d'élèves ayant échoué à réinvestir la source linguistique relative aux groupes verbales**



**Figure 55: Taux d'élèves n'ayant pas réinvesti les connaissances acquises liées aux groupes de verbes**

D'emblée, ce qui est frappant dans ces statistiques, c'est le pourcentage des élèves qui n'ont pas réussi à investir la source linguistique (la conjugaison du verbe au présent de l'indicatif) est nettement plus supérieur que le pourcentage des élèves qui ont réussi à le faire.



**Figure 56: Comparaison entre les élèves ayant réinvesti les connaissances acquises liées à l'accord du participe passé et ceux qui n'ont pas réussi**



### 2.8.3. Le réemploi de l'accord du participe passé dans la rédaction des élèves

No	Elève	Participe passé sans auxiliaires	Participe passé avec le verbe être	Participe passé avec le verbe avoir
01	E01	-	-	-
02	E02	+	-	-
03	E03	-	+	-
04	E04	+	-	-
05	E05	-	-	-
06	E06	-	-	-
07	E07	-	+	-
08	E08	-	-	-
09	E09	-	-	-
10	E10	+	-	+
11	E11	-	-	+
12	E12	+	-	-
13	E13	-	+	-
14	E14	-	+	-
15	E15	-	-	-
16	E16	+	-	-
17	E17	+	+	+
18	E18	-	+	-
19	E19	+	-	-
20	E20	-	+	-
21	E21	-	-	+
22	E22	+	-	-
23	E23	-	-	-
24	E24	-	-	-
25	E25	+	+	+

**Tableau 9: Nombre d'élèves ayant réussi à réinvestir la source linguistique relative à l'accord du participe passé.**

Au sujet de l'accord du participe passé, tous cas confondus, quelques apprenants ont fait un score négatif (-) dans le réemploi de l'accord du participe passé dans leurs dissertations, à l'exemple des élèves:(E01, E05, E06, E08, E09, E15 et E23). A l'opposé, d'autres élèves ont atteint un score positif (+) comme c'est le cas des apprenants:( E17 et E25).

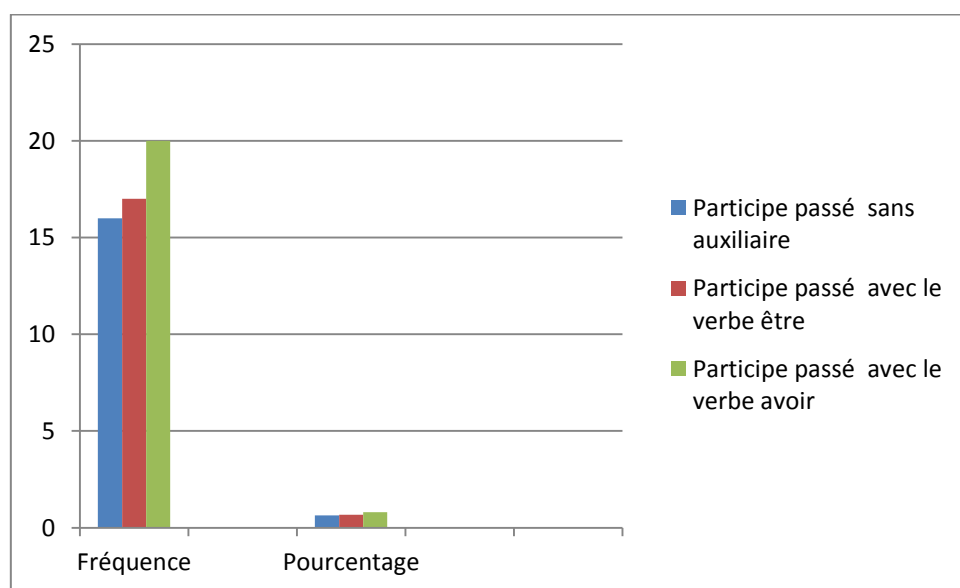
Nous élargissons encore l'analyse concernant le taux de réinvestissement réussi des connaissances acquises qui ont trait à l'accord du participe passé par cas. L'analyse chiffrée a donné 9/25 élèves qui ont accordé sans faille le participe passé sans auxiliaire, assorti d'un pourcentage de 36%. Dans cette même perspective, 8/25 ont utilisé correctement l'accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire être, ce qui fait un pourcentage de 32%.Finalement,

seulement 5% d'élèves parmi le nombre global ont accordé correctement le participe passé dans leurs rédactions, comptabilisant un pourcentage presque insignifiant de 20%.

Le taux d'échec dans le réemploi de ce point de langue lié à l'accord du participe passé représentant les trois cas que nous avons mentionné auparavant est respectivement: 64% pour le participe passé utilisé sans auxiliaire, 68% pour l'accord du participe passé avec le verbe être, et 80% concernant l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir. Ces chiffres sont inquiétants, et incitent à tirer la sonnette d'alarme !

L'accord du participe passé	Participe passé sans auxiliaire	Participe passé avec le verbe être	Participe passé avec le verbe avoir
Nombre d'élèves ayant réinvesti	9	08	5
Pourcentage	36%	32%	20%

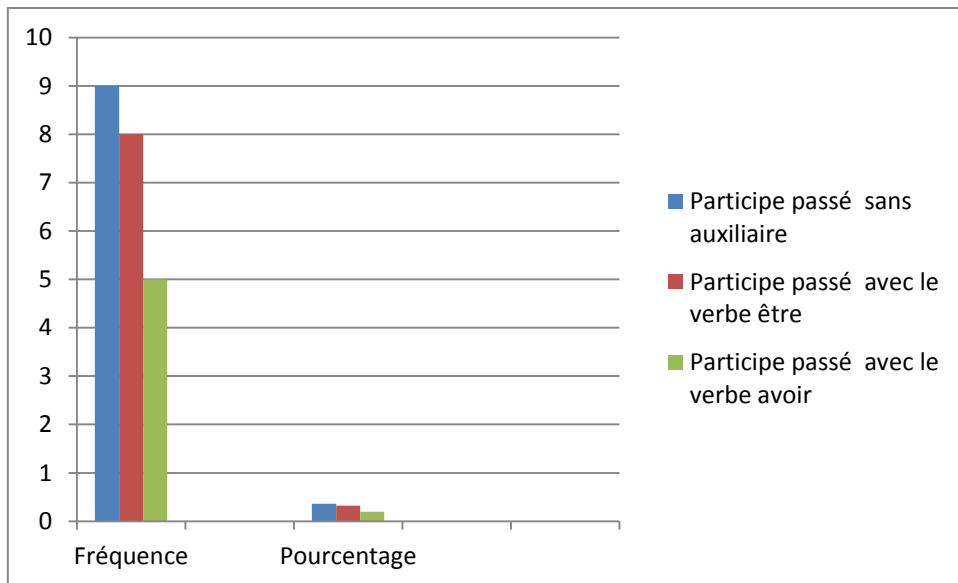
**Tableau 10: Pourcentage d'élèves ayant réinvesti les connaissances acquises liées à l'accord du participe passé**



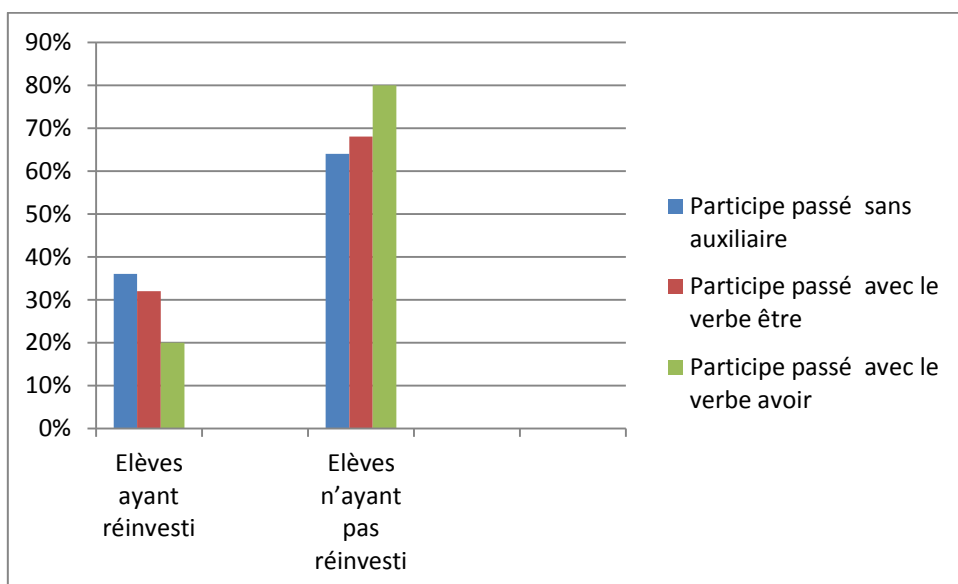
**Figure 57: Taux d'élèves ayant réinvesti les connaissances acquises liées à l'accord du participe passé**

L'accord du participe passé	Participe passé sans auxiliaire	Participe passé avec le verbe être	Participe passé avec le verbe avoir
Nombre d'élèves n'ayant pas réinvesti	16	17	20
Pourcentage	64%	68%	80%

**Tableau 11: Pourcentage d'élèves n'ayant pas réinvesti les connaissances acquises liées à l'accord du participe passé.**



**Figure 58: Taux d'élèves n'ayant pas réussi réinvesti les connaissances acquises liées à l'accord du participe passé**



**Figure 59: Comparaison entre les élèves ayant réinvesti les connaissances acquises liées à l'accord du participe passé et ceux qui n'ont pas réinvesti**

## 2.9. Interprétation des données collectées

L'analyse des copies nous a permis de vérifier si les cours dispensés aux collégiens à travers plusieurs séances de préparation à l'écrit ont produit un écho positif dans les travaux écrits des collégiens, et à quel point ces élèves ont réussi à investir ces connaissances dans leurs productions écrites.

Nous avons entamé une lecture analytique minutieuse qui a pris un temps assez conséquent, visant à identifier dans ces écrits scolaires les traces et les indices qui nous enseignent sur d'éventuels réinvestissements des connaissances linguistiques acquises par les élèves durant les séances de la préparation à l'écrit. La mission n'était pas de tout repos. Il a

fallu procéder à l'étude statistique traitant point par point le corpus. Nous étions tout au long de ce travail très déterminé à aller jusqu'au bout, dans un esprit animé par la curiosité scientifique d'atteindre les objectifs recherchés. Nous avons cru dur comme fer que le jeu en vaut la chandelle.

A première vue, nous remarquons que les écarts dans les chiffres et les pourcentages dans les tableaux sont énormes entre le taux des élèves qui ont employé les connaissances acquises en situation d'écriture et ceux qui n'ont pas réussi à le faire. Nous pouvons déjà tirer quelques conclusions avant même d'entamer l'analyse approfondie. Apparemment, les ressources apprises durant les séances de la préparation à l'écrit n'ont pas eu l'impact escompté sur le rendement des élèves en écrit.

Nous mentionnons aussi que l'écart est énorme entre les objectifs visés par l'enseignant et l'institution scolaire relative à la compétence rédactionnelle, comme en témoignent les copies analysées des élèves. Un travail gigantesque attend le corps enseignant pour mettre en évidence les causes réelles de ce déficit et installer à court terme un dispositif de remédiation approprié.

Nous avons fait le relevé des erreurs suivantes:

- Les élèves font une confusion entre les verbes du deuxième groupe en (ir) conjugués au présent de l'indicatif et l'infinitif des verbes du 2<sup>e</sup> groupe
- La confusion entre les verbes du 2<sup>e</sup> groupe en (ir) et les verbes du 3<sup>e</sup> groupes qui ont une terminaison en (ir).
- Les apprenants font une confusion entre les verbes du 2<sup>e</sup> groupe en « ir » et ceux du 3<sup>e</sup> groupe. Raison pour laquelle, ils n'ont pas conjugué correctement dans leurs dissertations les verbes suivants: acquérir, courir, dormir, fuir, ouvrir, sortir et venir qui appartiennent au 3<sup>e</sup> groupe. Aussi, ils ont commis des erreurs dans la conjugaison des verbes: accomplir, choisir, élargir, envahir, garantir, réagir, réfléchir remplir, réunir et venir qui appartiennent au 2<sup>e</sup> groupe.

Cette confusion dans la conjugaison des verbes peut s'expliquer par le fait que les apprenants n'ont pas intérioriser suffisamment les indices qui leur permettent d'opérer la distinction entre les verbes du 2<sup>e</sup> groupe en « ir » à l'exemple de finir ou choisir qui prennent aux 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> personnes du pluriel les terminaisons respectives:( ssons, ssez) et (essent), et qui rentrent dans la catégorie des verbes du 2<sup>e</sup> groupe.

Par contre, les verbes comme partir et dormir qui prennent les terminaisons (ons, ez) et( ent )avec la 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> personnes du pluriel sont rangés dans la catégorie des verbes du 3<sup>e</sup> groupe. Et par conséquent, dans ce cas de figure, les collégiens ne sont pas dotés de stratégies nécessaires qui leur permettent d'affronter ce genre de difficultés.

Dans les cas des verbes du 3<sup>e</sup> groupe, la majorité des élèves n'ont pas réussi à réemployer les verbes irréguliers qui appartiennent à ce groupe. Cela peut être expliqué par le fait que ce type de verbes n'a pas fait l'objet d'exercices intensifiés, en se basant sur un texte support. En effet, l'enseignant s'est rabattu sur des exercices isolés et hors contexte, à cause de cela les élèves ont trouvé d'énormes difficultés pour les réutiliser dans leurs écrits.

Cette analyse nous a permis aussi de faire un inventaire des erreurs de formes très répandues dans les copies relatives à certaines particularités des verbes conjugués au présent

de l'indicatif en « yer » comme « nettoyer » qui changent leurs « y » en « i » devant un « e » muet, et les verbes en « eter » comme acheter qui prennent un accent grave sur le « e ».

Le processus analytique nous a permis de faire les remarques suivantes:

- L'analyse des copies révèle que les élèves ne maîtrisent pas l'outil linguistique ce qui a eu d'énormes répercussions sur le rendement écrit.
- Les apprenants n'arrivent pas à s'exprimer correctement en langue française. Ils sont dans l'incapacité de formuler des phrases structurées et intelligibles. Les travaux des élèves sont là pour t'empoigner de l'ampleur du déficit.
- A travers l'analyse des travaux écrits, nous avons observé la répétition fautive de certaines structures linguistiques, la construction inappropriées des phrases, et l'occurrence des mots mal orthographiés qui reflètent l'image d'une carence langagière qui a tendance à se répéter dans la majorité des copies étudiées.
- Ces travaux sont rédigés dans un style d'écriture scolaire contenant un métissage discursif mêlant langage familier et expressions apprises mal reformulées.
- Le contenu est élaboré d'une manière incohérente et difficile à déchiffrer le sens.

visiblement les élèves dans leurs productions écrites n'ont pas tenu compte de ces particularités orthographiques ce qui les a conduits à commettre des erreurs de ce genre. Cela s'explique aussi par l'absence d'exercices pratiques contextuelles qui ciblent la maîtrise des règles orthographiques et l'amélioration de l'écrit conjointement.

Nous ne manquons pas de signaler que parfois certains élèves répètent la même erreur de conjugaison du verbe au présent, ou l'erreur relative à l'accord du participe passé ou à la structure de la phrase dans la même ligne.

L'échec des élèves à réinvestir les connaissances acquises relatives aux points de langues étudiés durant la séance de la préparation à l'écrit en l'occurrence: les types de phrases, le présent de l'indicatif et l'accord du participe passé, peut être interprété de différentes façons:

L'exploitation inappropriée des ressources enseignées a eu un effet désastreux sur l'intelligibilité et la qualité du produit final: non-respect de la ponctuation des types phrases, incapacité des élèves à orthographier correctement les verbes au présent de l'indicatif, les participes passés des verbes ne sont pas accordés selon les règles.

Loin de faire le procès de l'école algérienne, notre mission se limite à établir un constat d'une situation scolaire qui risque d'empirer. Les pratiques pédagogiques à visée transmissive ont prouvé leurs limites sur le terrain. Ces dites pratiques considèrent que l'enseignant est le seul détenteur de savoir, et en face de lui des apprenants passifs, se contentant de recopier sur leurs cahiers ce qui est reporté sur le tableau, et de répéter machinalement ce que dit l'enseignant sans pour autant saisir le sens.

Et puis, les exercices pratiques déployés pour étayer les connaissances théoriques n'ont pas servi à grand choses, pour la simple raison qu'ils ne sont pas contextualisés et isolés de la situation d'écriture et que l'implication des élèves dans ce genre d'opérations est presque nulle. Les copies des élèves qui ont fait l'objet d'analyse détaillée dans le cadre de cette recherche sont un témoignage de ce que nous avons avancé précédemment est une

preuve tangible des stratégies pédagogiques défectueuses qui recèlent un travail préparatoire inadapté qui s'est fait en amont. Elles sont loin d'atteindre les résultats espérés.

Nonobstant les erreurs de fond et de forme qui foisonnent dans ces travaux écrits et qui se trouvent presque dans chaque expression, chaque phrase, chaque paragraphe et qui exigent du lecteur récepteur un effort supplémentaire pour saisir quelques bribes de sens.

D'autant plus que les annotations apposées sur les copies des élèves par l'enseignant qui a participé à notre expérience, nous informe que l'enseignant n'a pas tenu compte de l'exploitation des connaissances acquises, par les apprenants, durant la phase de la préparation à l'écrit.

Les annotations de l'enseignant observé affichées sur ces travaux écrits sont d'ordre général et relèvent d'une vision classique dans l'identification des erreurs d'orthographe, de grammaire et de conjugaison sans faire allusion au remploi de ce qui a été enseigné et son réinvestissement dans l'écrit. En plus, l'enseignant s'est contenté de simples remarques sans proposer des voies de remédiation ciblées.

Les pratiques enseignantes décrites n'ont favorisé l'autonomie de l'élève ou l'automatisme qui lui permet d'entamer le processus rédactionnel sans dépenser énormément d'énergie cognitive, ou de participer activement dans la construction de son savoir-faire. Bien au contraire, de telles pratiques ont mis les apprenants dans une situation de dépendance qui, à la longue, accentua chez eux le sentiment de l'insécurité rédactionnelle.

Une chose encore, les recommandations de l'enseignant à l'endroit de ses élèves durant la séance de la rédaction, pour soigner leurs écritures et leur style se révèlent comme un cri dans le désert.

Les lacunes qui ont été rapportées sont d'une telle envergure qu'elles peuvent compromettre la qualité de la production écrite des collégiens.

Dans le cas de cette expérience, les apprenants ont acquis les connaissances relatives aux points de langue, mais faute de stratégies d'enseignement efficaces qui les consolident, les collégiens n'ont pas réussi, dans la majorité, à réinvestir ces ressources dans leurs travaux écrits.

Cela nous amène à reposer une question pertinente: pourquoi les collégiens n'arrivent-ils pas à se frayer le chemin vers la maîtrise de l'écrit ?

Nos observations ont mis à notre disposition des informations précieuses, ce qui nous ont permis de lever le voile sur les méthodes déployées par l'enseignant observé au cours des séances des préparations à l'écrit ainsi que le compte rendu. Ce suivi sur le terrain qui a duré quelques semaines, nous a aidé à porter un regard critique sur la crédibilité de telle ou telle pratique enseignante, et qui dresse un portrait d'un profond malaise qui règne dans le système scolaire algérien.

Cette mise en cause des pratiques enseignantes s'inscrit dans une démarche didactique qui vise à mettre en évidence les maillons faibles de telle action, en s'appuyant sur ce que réveillent les résultats de l'observation.

Paradoxalement, la méthode transmissive se focalise le processus de transmission de du savoir demeure la cible à de nombreuses critiques des théoriciens, mais paradoxalement, elle est toujours présente sur le terrain .C'est dans ce sens que Garin (1994) précise que le

cours magistral reste un moyen avéré pour rendre intelligible aux élèves les notions complexes et ambiguës. Cependant le recours abusif à ce type d'enseignement rend les élèves passifs et les empêche d'atteindre l'autonomie dans la gestion de leur savoir..

Certaines critiques reprochent à la pédagogie transmissive sa visée mécaniste, à travers laquelle l'enseignant accapare le rôle principal dans processus d'enseignement, faisant des apprenants de simples exécuteurs de consignes.

Ne nous condamnons pas par bloc le ce genre d'approches, néanmoins, il est recommandé qu'elles soient renforcées par des tâches pratiques. Dans cette perspective, il demeure nécessaire de redéfinir le rôle de l'enseignant comme médiateur entre l'apprenant et les savoirs dans le but de cultiver le goût et la passion d'apprendre l'écrit chez le groupe classe.

L'acquisition des connaissances durant les séances de la préparation de l'écrit est une étape importante, toutefois, elle demeure insuffisante tant qu'elle n'est pas suivi d'un travail pratique d'appui qui renforce son intériorisation par l'apprenant lors des rédactions. La pratique intensive et guide l'élève scripteur pour atteindre l'automatisation des ressources acquises qui lui permettent d'activer le processus cognitif si besoin.

Par ailleurs, l'enseignement de la grammaire n'est pas une fin en soi. L'intégration de cette discipline dans les cours de français a pour but d'améliorer la capacité des apprenants à lire et à écrire. Garcia-Debanc (1993), insiste sur la pertinence de la tâche proposée, et le choix méthodique des exercices d'étayage par l'enseignant durant les séances de la grammaire.

L'enseignement de la grammaire dans les collèges algériens suscite bien des interrogations. La didactique de la grammaire doit être conçue pour identifier avec précision le contenu du cours et la manière de l'enseigner pour être accessible à la majorité des apprenants.

Selon Chartrand (1996), la grammaire traditionnelle a été élaborée pour enseigner les règles de la langue française selon les normes, ce qui constitue la base du savoir linguistique. Hubert (1981) reconnaît que cette approche grammaticale traditionnelle freine le développement de la langue écrite. Il ajoute que c'est une grammaire prisonnière des règles qui s'enseignent à travers des méthodes archaïques, loin du contexte d'écriture, ainsi, elle donne rarement les résultats escomptés.

Pour Genevay (1995), la méthode traditionnelle de l'enseignement de la grammaire est axée sur les activités qui s'appliquent en classe. Son ultime objectif est l'assimilation d'une pléthore de règles grammaticales s'appuyant sur des exercices pratiques. Le principe pour cette méthode est simple: enseigner les règles aux apprenants d'une manière directe et explicite sans leur permettre de les découvrir par eux-mêmes. Dans cette visée, l'enseignant n'attend rien de l'élève sauf d'appliquer à la lettre les règles inculquées par le maître moyennant des exercices d'application qui prennent appui sur un processus déductif.

Paret (1995) note qu'il est primordial de former la nouvelle génération d'enseignants selon les approches théoriques qui prennent en considération la structure hiérarchique de la langue et faciliter sa mise en pratique par les apprenants dans des contextes communicatifs. L'enseignement de la grammaire selon la nouvelle perspective permet à l'apprenant de maîtriser graduellement l'usage des outils linguistiques et favoriser son usage dans la communication orale et écrite.

Ce type d'approche est centré sur les besoins langagiers de l'apprenant et son savoir-faire, en le mettant à l'épreuve devant des obstacles et des situations problèmes. Elle a pour objectif de renforcer ses acquis linguistiques et procéduraux de l'élève. Il s'agit de prendre toutes les dispositions pédagogiques nécessaires pour que la grammaire traditionnelle d'ancrage didactique puisse céder sa place à la nouvelle grammaire à visée heuristique s'appuyant sur les avancées de la psychologie cognitive. Cette approche a tendance à focaliser sur la langue et son application, et non sur la langue complètement détachée de toute dimension scripturale.

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant ne se focalise pas sur la transmission du contenu enseigné mais d'équiper l'apprenant d'outils linguistiques pour construire son savoir. C'est à l'élève de poser les questions lorsqu'il se retrouve face à des situations problèmes et de découvrir sous les orientations de l'enseignant les éléments de réponses (Raboul, 1998, p. 268).

La grammaire moderne envisage le travail de la langue en classe dans deux temps successifs. Le premier temps repose sur l'étude systématique des phénomènes grammaticaux (orthographe, lexique, syntaxe, morphosyntaxe, etc.). Le deuxième temps (infiniment important), se préoccupe du réinvestissement des ressources acquises dans le contexte pour une bonne performance communicative. Le premier moment s'inscrit dans une approche constructiviste. Selon Dumortier (1997), cette phase est caractérisée par des opérations d'ordre cognitif qui permettent à l'apprenant de réfléchir et poser des questions liées à la situation d'apprentissage.

Une telle méthode mène l'apprenant vers l'acquisition des mécanismes de la langue de manière à construire ses connaissances grammaticales progressivement. Et c'est au niveau de ce point que réside toute la différence entre l'approche traditionnelle et l'approche heuristique qui a opéré une rupture totale avec les méthodes archaïques.

Toujours dans cette première phase, l'élève suit plusieurs étapes successives: l'observation du phonème langagier, la prise de conscience de la difficulté syntaxique et textuelle qui constitue pour lui un obstacle, les manipulations de l'énoncé et la vérification des suppositions en se référant à d'autres textes qui débouchent sur la compréhension de la règle grammaticale.

Ce procédé permet à l'apprenant de résoudre le problème relatif à la réutilisation de la règle dans des situations nouvelles pour favoriser la consolidation et le réinvestissement des connaissances acquises dans la situation d'écriture sous l'œil attentif de l'enseignant.

Il incombe à l'enseignant de favoriser les conditions nécessaires pour effectuer une recherche collective sous forme d'atelier qui permet aux élèves d'observer les énoncés traitant un même problème d'ordre linguistique. Cette situation problème incite l'apprenant à poser des questions pour découvrir les règles qui régissent le cas étudié. Il peut aussi s'approprier des opérations formelles pour comprendre la structure de la langue en procédant à des opérations syntaxiques.

Dans cette nouvelle perspective didactique, l'enseignant est considéré comme un partenaire de l'apprenant dans la prise en charge de de l'action éducative. Les connaissances et les règles ne sont pas explicitement favorisées à l'apprenant sans effort de sa part. C'est à l'élève lui-même de découvrir par un travail laborieux les rouages et les mécanismes langagiers.



Dans un deuxième temps, l'apprenant est encouragé à réemployer les règles et les connaissances acquises dans le contexte scriptural. Vu les efforts consentis par l'apprenant qui a contribué progressivement à découvrir les secrets des règles de la langue, l'apprenant entame la tâche doté d'outils qui lui donnent une confiance en soi. Au cours de la rédaction, l'élève doit résoudre par lui-même les problèmes qui se rapportent à la structuration du texte, la ponctuation, l'organisation des paragraphes, l'usage orthographique et la concordance des temps verbaux etc. En un mot, il mobilise toutes ses connaissances et son savoir-faire pour affronter les difficultés et la complexité de l'écrit.

A vrai dire, les connaissances linguistiques acquises sont un facteur déterminant pour maîtriser les règles grammaticales de base. Néanmoins, elles demeurent insuffisantes pour effectuer un travail scriptural de qualité. Lesdites connaissances n'auront pas un effet notable sur la qualité de l'écrit, tant que l'élève n'a pas été doté de stratégies d'apprentissage leur permettant de les exploiter pour le besoin de la communication écrite. Par conséquent, l'activation de ces ressources linguistiques antérieurement acquises dans la situation d'écriture s'avère primordiale.

Ainsi, les pratiques enseignantes doivent être en mesure de favoriser l'activation des informations apprises par l'apprenant, et les mettre au service de l'activité scripturale. Cela nous mène à dire que faute de démarches enseignantes adéquates, les connaissances enseignées restent isolées et sans effets sur le rendement de l'élève en écrit.

Nous déduisons que la prise en considération des besoins des apprenants en personnalisant les interventions pédagogiques, et en mettant en place les conditions favorables à la contextualisation des ressources acquises, aident grandement les élèves à progresser davantage.

Quoi qu'il en soit, Il est regrettable que les apprenants n'aient pas tiré un grand profit de la séance du compte rendu pour se corriger sous les orientations de l'enseignant pour minimiser les taux d'erreurs qui truffent leurs copies.

A travers les séances d'observation sur le terrain, nous avons porté un intérêt particulier aux pratiques enseignantes qui cadrent l'activité scolaire liée au travail rédactionnel, en focalisant notre attention sur le rôle assigné aux enseignants dans ce processus d'apprentissage.

Si le manque de compétences linguistiques constaté chez les élèves rend la production écrite particulièrement complexe et difficile à gérer par les scripteurs novices au collège, comme l'attestent les résultats du questionnaire. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que d'autres éléments déterminants contribuent à ce déficit. C'est le cas des stratégies d'enseignements visant l'activité scripturale. Dans cette optique, les pratiques enseignantes révélées à travers nos observations sur le terrain demeurent incohérentes et loin de répondre aux besoins des élèves en matière d'écrit.

En se basant sur nos observations, nous avons constaté que la méthode didactique adoptée par l'enseignant demeure prisonnière d'une approche traditionnelle révolue basée sur les modes de transmission des connaissances sans se soucier guère de l'impact de ce savoir sur la qualité des travaux écrits des collégiens. Dans leur majorité, ces apprenants n'ont pas réinvesti ces connaissances acquises dans le contexte pratique.

Il est important de préciser que l'efficacité de l'approche pédagogique ne se mesure qu'à travers sa contextualisation. Conséquemment, c'est à l'enseignant de s'adapter au mieux

avec la réalité didactique de sa classe, en déployant les ressources cognitives et interactionnelles nécessaires. En outre, l'enseignant doit tenir en compte l'ensemble des contraintes qui bloquent le processus d'appropriation de l'écrit chez ses élèves en cherchant les moyens idoines pour les surmonter.

Ces observations, une fois encore, décèlent un désarroi, voire l'absence de cheminement et une défaillance qui se révèle à travers un désordre dans la planification de l'écrit, le mal agencement des phrases et la fragmentation des idées. Sans broser un tableau noir ou dramatiser la situation, les méthodes et les démarches, telles qu'elles sont pratiquées maintenant dans les écoles algériennes nécessitent d'être revisitées.

Cela prouve que les élèves ont eu du mal à activer leurs connaissances linguistiques acquises pour les mettre au service de la production écrite. Par conséquent, les connaissances enseignées n'ont pas eu l'effet envisagé sur l'écrit réalisé. Le problème réside, en partie, dans la manière d'enseigner ses savoirs. Les résultats de notre observation ont montré que les difficultés qu'affrontent les collégiens dans la production écrite sont dues aux pratiques enseignantes défectueuses qui ne les ont pas dotés d'assises stratégiques solides permettant de réinvestir les ressources enseignées dans la situation d'écriture. En se basant sur ce qui a été avancé, notre deuxième hypothèse dans cette recherche est validée.

## **2.10. Les résultats de l'observation de classe**

Nos observations en classe nous ont permis à tirer les conclusions suivantes :

-La démarche de l'enseignant observé est axée sur la méthode des questions/ réponses, à travers laquelle, il a tenté de créer un climat propice aux interactions : enseignant/élève .Cependant, il n'a pas su engager le groupe-classe dans ce mécanisme.

-Durant les séances observées, les élèves ont manifesté un manque de dynamisme témoignant d'une déconnection entre l'enseignant et les apprenants.

-Le manque de coopération et de complicité entre l'enseignant et les élèves durant les cours.

-Le tissage didactique ne s'est pas effectué d'une façon adéquate pendant la transition d'une activité à une autre.

-L'enseignant observé à multiplier les exercices pratiques et les tâches évaluatives, entraînant une augmentation de la charge cognitive de ses élèves, ce qui a contribué à diminuer la concertation des apprenants, entravant ainsi le bon fonctionnement des opérations mentales telles que l'analyse et le raisonnement.

-L'enseignant observé a consacré un volume horaire assez conséquent à la « phase théorique » (explication, démonstration) par rapport à la « phase pratique » (exercices d'applications), sans réussir à répartir le temps d'une façon équitable entre les activités programmées.

-Les élèves qui participent activement en classe sont nettement moins nombreux que ceux qui demeurent silencieux le long de la séance.

-En adoptant la même démarche, l'enseignant, n'a pas pris en considération les différences individuelles (un variable important à ne pas négliger) qui caractérisent la classe de langue et les écarts de niveau entre les apprenants.

-La manière de piloter le cours reflète une visée communicative orientée dans un sens unique (enseignant/élève). L'adoption de ce mode de pilotage a condamné les élèves à rester passifs, se contentant de la réception et la mémorisation des connaissances dispensées.

-Le manque de coopération entre l'enseignant et les élèves n'a pas favorisé la synergie entre eux.

-L'introduction de nouveaux concepts terminologiques, durant le cours sans pour autant les clarifier aux élèves.

- Lors des séances de remédiation de la production écrite, l'enseignant n'a pas tenu compte de l'effet de la distanciation.

-L'enseignant a adopté une méthode qui consiste à passer du général vers les cas particuliers. Parfois, il commence sa leçon par un bref rappel sur le cours précédent.

-L'exploitation inadaptée de certains outils didactique comme le tableau (par moment, l'enseignant schématise et illustre par des exemples) .

-L'enseignant se concentre sur un nombre restreint d'élèves (les plus dynamiques), sans prêter une grande attention au reste .

-L'incohérence entre les objectifs opératoires fixés et le mode opératoire pour les atteindre.

-Le manque de flexibilité didactique en passant d'une séquence à une autre.

-La séparation entre l'aspect grammatical de la langue et sa dimension scripturale, ce qui ne favorise pas le réinvestissement des connaissances acquises dans le contexte pratique.( pratique qui ne favorise pas la jonction entre les connaissances grammaticales et la rédaction proprement dit).

- L'enseignant n'incite pas les élèves à l'usage du brouillon, comme le premier jet, avant de recopier leurs travaux sur la feuille à remettre à la fin du travail.

## **Conclusion**

Dans notre recherche, nous avons eu recours à deux outils de collectes des données: le questionnaire et l'observation, et cela pour couvrir les différentes facettes du problème traité. A juste titre, ces modes d'investigation, qui se complètent, nous ont permis, d'une part de corroborer les données émanant des deux sources d'information, et d'autre part d'éviter les biais qui peuvent avoir une incidence sur la fiabilité des résultats finals de la recherche.

Notre étude a révélé que les causes de la déficience rédactionnelle chez les collégiens sont multiples. Le questionnaire auto-administré destiné aux enseignants de la 4eme année moyenne a mis en lumière le manque des compétences linguistiques qui constituent un réel obstacle qui empêche une majorité d'élèves d'atteindre les résultats escomptés en écrit. L'observation de terrain, le deuxième outil d'investigation a fait savoir que le facteur humain a une part de responsabilité quant aux difficultés qu'affrontent les collégiens en écrit.

Il s'agit des pratiques enseignantes qui s'inscrivent dans une vision plus traditionnelle que contemporaine, et qui généralement ne favorisent pas cette relation étroite entre les

compétences linguistiques et procédurales acquises et le travail écrit. En conséquence, les apprentis se trouvent mal outillés pour réinvestir les acquis dans la situation d'écriture.

En somme, nous ne pouvons pas pointer un doigt accusateur seulement aux manques de compétences linguistiques chez les élèves, ni les aux pratiques enseignantes déficientes et limitées, mais plutôt à l'ensemble de ces facteurs réunis qui agissent en bloc générant maintes obstacles aux élèves, en les empêchant de progresser et goûter au plaisir de l'écriture.

## CHAPITRE 03:

### LES VOIES DE REMÉDIATION

#### Introduction

L'identification des lacunes qui rendent pratiquement la tâche rédactionnelle extrêmement éprouvante et difficile à gérer par les élèves est un pas en avant pour répertorier la nature et les origines des déficiences. Cependant connaître les obstacles demeure insuffisant sans favoriser les voies de remédiation efficace pour les affranchir. A cet égard et en considération des difficultés évoquées, nous proposons certains moyens de révision.

Nous envisageons comme voies de remédiation une vaste gamme d'actions, de réactions et d'interventions selon la nature, l'envergure et le degré du déficit enregistré. A cet égard, la remédiation comme stratégie de résolution de problèmes a pour but de gérer et pallier aux lacunes qui se révèlent à travers les travaux écrits des apprenants.

Il est donc nécessaire de tracer les lignes directrices et suivre un itinéraire didactique qui permettrait d'identifier les maillons faibles dans la réalisation des élèves et cibler avec exactitude les défaillances et mettre en place un système correctionnel efficace. Et également exercer un droit de regard sur les pratiques enseignantes à visée transmissive et mettre en place les démarches interactives pour une éventuelle amélioration. Dans le but de tirer profit des avancées en recherches en didactique récemment développées en matière de didactique des langues étrangères.

#### 3.1. L'importance de la remédiation dans le domaine scriptural

La remédiation occupe une place fondamentale dans l'enseignement du FLE, étant donné qu'elle apporte un soutien solide aux apprenants en difficulté, tout en tenant compte de leurs besoins et insuffisances.

En fait, la remédiation pédagogique est assimilée à une activité de régulation qui a pour objectif principal de pallier les insuffisances et les lacunes identifiées lors des séances d'évaluation des travaux réalisés. Elle permet de faciliter le mode d'apprentissage moyennant des systèmes adaptés de correction et de perfectionnement. Elle est aussi considérée comme une remise à niveau des apprenants qui manifestent des troubles d'apprentissage.

La remédiation met à la disposition de l'élève les moyens pour revenir sur ce qu'il n'a pas assimilé via l'installation de compétences visées. A cet égard, l'enseignant opère des remédiations ciblées après avoir effectué une évaluation diagnostique centrée généralement sur les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.

La remédiation est une activité fondamentale dans le processus d'enseignement de FLE puisqu'elle intervient pour réguler les carences et les imperfections dans les travaux des apprenants. Dans ce contexte, une lourde responsabilité pèse sur l'enseignant. Il a pour mission de remédier aux lacunes des élèves d'ordre linguistique, syntaxique, communicatif etc. L'objectif principal est de minimiser les difficultés qui apparaissent lors de l'évaluation diagnostique.

Le champ d'action de l'enseignant est très étendu. Il est censé clarifier les points non assimilés durant les cours, ainsi que la mise en place de la situation de remédiation qui diffère de la situation d'apprentissage empruntée auparavant.

La remédiation pédagogique vise plusieurs objectifs :

- Aider les élèves à se prendre en charge.
- Encourager les élèves à faire face aux difficultés d'apprentissage.
- Comblent les lacunes des apprenants par les activités appropriées.
- Maîtriser les différents aspects de la langue.
- Favoriser l'égalité des chances pour tous les élèves sans distinction.
- Éviter par tous les moyens le cumul des difficultés qui engendrent l'échec scolaire.

### **3.2. Multiplier les types de remédiation**

Lors des séances de remédiation, l'enseignant suit des démarches qui s'inscrivent dans le cadre de la différenciation pédagogique à travers les supports appropriés. A cet égard, il sera en mesure d'élaborer les fiches pédagogiques spécifiques incluant les modes de correction, selon la nature et l'ampleur de la difficulté identifiée.

De préférence, la remédiation cible un nombre restreint d'apprenants. Elle a pour mission de procurer un soutien personnalisé au profit d'un nombre limité d'élèves pour atteindre les objectifs envisagés.

Il est toujours souhaitable que l'enseignant multiplie les types de remédiation, selon les situations d'apprentissage et le niveau des élèves.

#### **3.2.1. La remédiation Immédiate**

La remédiation immédiate est incluse dans la séquence didactique et intégrée dans le processus d'apprentissage. Dans le cadre de ce type de remédiation, l'enseignant intervient en fonction des besoins des apprenants durant le cours. Elle cible la difficulté qui peut être rapidement résolue, n'exigeant pas un traitement spécifique. Elle prend la forme d'une réponse directe posée par l'apprenant, et s'opère d'une façon automatique et spontanée le long du cours, par l'interaction immédiate entre l'enseignant et les apprenants.

#### **3.2.2. La remédiations différée**

La remédiation différée nécessite la programmation d'activités pédagogiques, durant les séances supplémentaires non intégrées dans la séquence didactique, pour réajuster ou réguler quelques insuffisances ou irrégularités qui se manifestent chez certains apprenants.

Pour mettre en œuvre ce mode de remédiation, l'enseignant prépare préalablement les outils pédagogiques à exploiter, les tâches proposées, et le système d'organisation des activités sélectionnées (travail individuel ou collectif).

La remédiation différée est menée par l'enseignant qui connaît parfaitement les points forts et les faiblesses de ses élèves. A travers ce type de remédiation, il prend en charge les problèmes liés aux troubles d'apprenants ou les failles constatées lors de la réalisation des cours antérieurs.

La remédiation différée répond à des besoins spécifiques d'un groupe restreint d'apprenants, généralement les élèves qui font face au même genre de difficultés qui les empêchent d'acquérir les compétences de base.

Par comparaison, entre les deux types de remédiations précédemment expliquées, nous déduisons que la remédiation immédiate qui intervient lors de la même séance est une partie intégrante de la séquence didactique, alors que la remédiation différée nécessite une séance supplémentaire indépendamment de la séquence didactique proprement dit, où l'éducateur peut choisir la méthode appropriée et les moyens pour réaliser le travail de soutien au profit des élèves qui accusent un retard par rapport aux autres.

### **3.3. L'adoption de nouvelles démarches d'apprentissage**

Pour traiter certaines difficultés, l'enseignant peut opérer un changement de démarche d'apprentissage. Pour ce faire, il imagine un scénario d'apprentissage différent de sa démarche habituelle. A cet égard, il n'est pas totalement exclu qu'il varie les modes de présentations (oral, dissertation, schématisation et illustration sur le tableau). Et cela pour permettre à chaque apprenant d'assimiler un concept ou une règle grammaticale complexe. Il est possible de multiplier les exercices d'application pour rendre accessible à tout le groupe les séquences qui posent problème.

#### **3.3.1. L'entretien avec les élèves en difficultés**

L'entretien comme mode de remédiation personnalisé est effectué entre l'enseignant et l'apprenant en difficulté. Cette discussion orientée permet à l'enseignant d'identifier les lacunes et la représentation de l'apprenant de ses difficultés qui l'entravent durant l'apprentissage. L'entretien a pour avantage de déterminer les sources des obstacles. Il est mené par l'enseignant sous forme de série de questions auxquelles l'apprenant est censé répondre. Cependant, bien que ses multiples avantages, il demeure difficile de la mettre en place en classe, non seulement par manque de lieux appropriés, mais aussi faute de temps, ainsi que le nombre important du groupe-classe.

#### **3.3.2. Changement de la démarche d'apprentissage**

Pour traiter certaines difficultés, l'enseignant peut opérer un changement dans la démarche d'apprentissage. Pour ce faire, il imagine un scénario d'apprentissage différent de sa démarche habituelle. A cet égard, il n'est pas totalement exclu qu'il varie les modes de présentations (oral, dissertation, schématisation sur le tableau ou illustrations). Et cela pour permettre à chaque apprenant d'assimiler un concept ou une règle grammaticale de manière différente. Il est possible de multiplier les exercices d'application pour rendre accessibles, à tout le groupe, quelques notions abstraites qui posent problème.

#### **3.3.3. Le tutorat**

Dans le contexte de la remédiation pédagogique, le tutorat est le mode le plus employé. Il se réfère à une aide personnalisée et orientée pour cibler certaines carences constatées. Il est axé sur la coopération et l'entraide entre les pairs. Ce sont les élèves qui se chargent d'apporter le soutien nécessaire à leurs camarades de classe, dans un esprit de groupe, afin d'acquérir les compétences visées.

Quelle que soit sa forme, le tutorat ne remplace jamais la contribution de l'enseignant. Cependant, ce mode de remédiation complète l'interaction didactique de l'encadrer en classe.

Un des risques de la pratique du tutorat, c'est la dépendance de l'élève tutoré qui ne prend plus la peine de faire des efforts pour s'améliorer, se contentant du travail du tuteur désigné pour lui apporter le soutien .

#### **2.3.4. Le travail collectif**

Le travail collectif en petit groupe prend diverses formes à l'exemple de l'atelier de travail qui a pour but de réaliser des activités pédagogiques visant à apporter une variété de solutions aux difficultés rencontrées par les élèves. L'organisation de l'atelier de travail revêt une grande importance. Elle permet à l'enseignant de répartir l'effectif des élèves en classe en mini-groupes, ce qui lui facilite la gestion des tâches programmées.

Il peut, alors, apporter une aide individualisée aux élèves qui font face à des problèmes d'apprentissage .L'hétérogénéité dans la composition de la classe favorise la dynamique du groupe. Ainsi, les apprenants les plus performants encouragent et motivent les autres. Parfois, l'enseignant subdivise les élèves en groupe selon la nature de la difficulté commune à plusieurs élèves. Cette démarche permet à l'enseignant d'apporter les solutions efficaces liées à une discipline spécifique, comme c'est le cas des ateliers d'écriture.

Dans ce cadre, l'enseignant ne se charge pas seulement de corriger les erreurs des élèves, mais aussi de les analyser pour permettre aux élèves d'identifier les origines des fautes.

### **3.4.La mise en place des stratégies rédactionnelles**

Les chercheurs dans le domaine de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères ont développé au fil des années plusieurs stratégies, et proposé une variété d'approches pédagogiques qui traitent de l'activité scripturale.

En fait, le processus rédactionnel englobe une structure bien définie et des scénarios didactiques variés, selon la phase de la réalisation, le mode d'évaluation. ainsi que les objectifs visés (Piolat,1987).

A cet égard, l'enseignant doit être en mesure de connaître les différentes stratégies rédactionnelles, afin de choisir celle qui correspond le mieux avec les besoins des élèves, lors de la séance de remédiation.

Il est à signaler que la mise en œuvre de ces stratégies détermine grandement la qualité des textes rédigés. Nous allons aborder les différentes stratégies à commencer par la stratégie de la planification, ensuite la stratégie de la mise en texte, et enfin la stratégie de la révision, et l'impact de chacune d'elles sur l'amélioration du travail scriptural des élèves, par les voies de remédiation

#### **3.4.1. La stratégie de Planification**

La planification est un processus d'écriture qui favorise la récupération des connaissances de la mémoire à long terme pour les exploiter d'une manière organisée dans le texte. Cette phase est appelée aussi « pré-écriture ». C'est la première étape pour entamer le projet d'écriture. et qui consiste à convoquer les connaissances antérieures, sous forme de prise de notes, incluant des mots et d'expressions segmentés et des phrases inachevées.



Les travaux de recherches menés dans le cadre de la psychologie cognitive ont montré que la planification de la production écrite des jeunes scripteurs diffère énormément de celle des rédacteurs expérimentés, car ils ne possèdent pas les mêmes capacités.

La stratégie des jeunes scripteurs, dans le contexte scolaire (élèves au collège), est basée sur la transcription des informations récupérées de la mémoire sans procéder à les organiser d'une façon cohérente, ce qui génère des textes peu élaborés. Sachant que la production écrite est une opération très complexe, certains chercheurs l'assimile à un processus de résolution de problèmes ou la gestion des contraintes (Bereiter & Scardamalia, 1987). Cette complexité met en difficulté les collégiens qui font face à d'énormes difficultés dans la gestion des contraintes qui exige un coût cognitif assez élevé.

Pour Hayes & Flower (1980), en plus de son rôle déterminant dans la récupération des connaissances stockés dans la mémoire à long terme, la planification permet de mobiliser les capacités mentales du scripteur, le long de la réalisation de l'activité scripturale.

Bereiter & Scardamalia (1987), distinguent entre la stratégie des connaissances racontées adoptée généralement par les scripteurs novices. Par ailleurs, les scripteurs expérimentés recourent à la stratégie des connaissances transformées qui leur permet d'organiser leurs connaissances, de sorte qu'elles deviennent compatibles avec les exigences du thème, et le type de discours (descriptif, argumentatif narratif etc.).

Les résultats des études menées par Hayes & Flower (1980), ont prouvé l'impact positif des différents modes de planification sur la qualité du travail réalisé. Le rôle de l'enseignant, dans le cadre de l'écriture scolaire, est d'inciter les élèves à déployer la stratégie adéquate qui favorise la facilitation procédurale. Plusieurs chercheurs ont mis en évidence le lien étroit entre le choix de la stratégie rédactionnelle appropriée et la qualité du texte produit.

Kellogg (1996), s'est consacré à l'étude de l'effet de la phase de la pré-écriture, durant laquelle les rédacteurs commencent à esquisser l'architecture du futur texte à peaufiner, qui sera suivi successivement par plusieurs jets de notes pour améliorer le produit réalisé. Kellogg déclare que durant la phase de la préparation à l'écrit, le rédacteur organise des idées pour générer un texte plus élaboré, en prenant en considération plusieurs aspects tels que la cohérence, le style, la progression thématique et la visée communicative).

Il a aussi démontré que la planification joue un rôle de premier ordre dans la structuration des idées. Elle permet d'élaborer les connaissances préalablement développées durant le premier jet de notes qui s'accompagne d'une évolution quantitative du contenu du texte écrit. Lors de cette étape, le rédacteur habile transforme ses connaissances en conservant les idées matrices d'une façon structurée, tout en ajoutant d'autres informations supplémentaires qui enrichissent davantage le contenu (Piolat & Roussey 1992).

En fait, le travail rédactionnel est influencé par le mode de planification adopté, et qui consiste à segmenter la production écrite en étapes qui permettent au scripteur de se focaliser sur un processus spécifique, en réalisant progressivement un travail plus consistant.

### **3.4.1.1 Les phases de la planification**

Dans le modèle de Hayes & Flower (1996), la planification comme stratégie scripturale se décompose en plusieurs sous-étapes qui sont :

La génération des idées

Le sous-processus de la génération des idées consiste à récupérer de la mémoire à long terme les connaissances liées à la thématique pour enrichir le texte produit et les informations à transmettre au récepteur. Dans cette phase, le rédacteur a recours au schéma heuristique pour générer et ajuster les idées qui produisent des phrases véhiculant un sens.

Le sous-processus d'organisation est une étape qui a pour objectif de sélectionner les idées pertinentes qui s'appuyant sur le schéma heuristique et l'organisation chronologique, en tenant en considération la visée communicative et le type de texte écrit ( la forme du texte, le vocabulaire choisi, l'idée principal , les idées secondaires...).

Cette série d'opérations a pour but la construction d'un système phrastique cohérent s'appuyant sur un plan bien défini basé sur la hiérarchisation et l'ordonnement des idées. A noter que le sous-processus de génération et d'organisation d'idées contribuent grandement à l'élaboration de l'architecture fondamentale de la composante écrite.

### **3.4.1.2. L'importance de la planification du processus rédactionnel**

La stratégie de planification sert à dégager les informations nécessaires à la construction progressive de l'ossature du texte. Cela exige que l'élève détermine préalablement le thème d'écriture, le lecteur potentiel, et la stratégie adoptée, en tenant en compte les contraintes de la complexité de la production scripturale.

A cet égard, les didacticiens estiment que la stratégie de la planification joue un rôle significatif dans la phase de l'entrée en écriture. Bereiter & scardamalia (1987) assurent que la planification est un processus qui participe activement dans la sélection des idées convenables qui s'ajoutent à la macrostructure du texte pour produire un sens. En définitive, la stratégie de la planification est le premier stade du processus scriptural qui se focalise sur un plan consistant, et la récupération des informations puisées de la mémoire à long terme, et l'identification de la visée communicative, tout en considérant l'environnement de la tâche.

### **3.4.2. La phase de la mise en texte**

La stratégie de la mise en texte, ou la phase de la rédaction proprement dit, s'attache à la dimension langagière de la composition écrite. Au cours de cette phase le rédacteur construit la structure syntaxique qui consiste à agencer harmonieusement les propositions et les phrases en texte cohérent. Il est appelé à choisir aussi le lexique approprié qui s'adapte au contexte. Durant la phase de la mise en texte, le rédacteur habile focalise son attention sur l'enchaînement logique des idées, et le strict respect des règles syntaxiques et orthographiques.

Elle consiste à rédiger un texte qui a pour intention de transposer les idées minutieusement récupérées en phrases et paragraphes coordonnées respectant les principes de la cohérence et de la cohésion. Les notes préparatoires et les premiers jets, qui constituent la phase de l'entrée en écriture, sont doublement utiles pour réussir la version finale de l'écrit, ou le texte achevé par les collégiens

Lors des séances de remédiation, la réécriture du texte ou la multiplication des tentatives et les essais s'avèrent d'un grand intérêt pour l'élève scripteur qui se familiarise, petit à petit, avec les procédés de reformulation et de modification, à force de lire et relire son texte profondément.

Les procédés de transformation de l'écrit scolaire peuvent apparaître dès le début du processus d'écriture et se prolongent le long de la réalisation du texte.. La didactique envisage l'acte de réécriture comme une activité de transformation profonde de du texte

Plusieurs chercheurs insistent sur l'importance de la phase de la mise en texte. Ils encouragent l'usage du brouillon traditionnel comme outil didactique d'une valeur inestimable. En effet, Le brouillon témoigne de la trace écrite, et des ratures de surface qui peuvent être exploitées par l'enseignant dans l'orientation de l'élève et le choix du mode de remédiation qui lui convient.

Baddeley (1996), a établi la distinction entre le « brouillon instrumental » , caractérisé par sa forme non linéaire de l'écriture, observé dans les travaux écrits des élèves du collège. Ce type de brouillon est en rupture avec le brouillon linéaire habituellement connu chez les élèves du cycle primaire. Selon Hayes & Flower,(1996), le brouillon reflète les opérations d'écriture et les différentes métamorphoses que subit le texte en chantier, lors de la phase de la mise en texte. Cette étape est consacrée à la sélection et l'organisation des divers aspects linguistiques et paralinguistiques qui aboutissent au texte final.

La mise en texte permet aussi à l'élève d'insérer de nouvelles informations au sein de la structure du texte. Dans cette situation, les idées développées évoluent constamment au gré des modifications opérées le long de la phase du jet de notes, grâce aux procédés de recadrage et la restructuration de l'énoncé.

Le recours au brouillon comme étape préparatoire de l'écriture offre à la l'élève la possibilité d'opérer de multiples modifications qui touchent au fond et à la forme du manuscrit. Berninger & Swanson (1994), ont constaté que la qualité du texte en cours de réalisation est sujet à des fluctuations permanentes, à cause des modifications subies, jusqu'à ce qu'il atteigne le stade final d'élaboration.

Les travaux de Lyster et Ranta (1997), ont focalisé sur les transitions entre les différentes phases rédactionnelles. La matrice qui marque ces multiples transitions caractérisent les modes opératoires d'écriture de document écrit propre à chaque scripteur, ou ce qui appelé la « signature rédactionnelle ».Le texte de bonne qualité illustre l'alternance entre l'innombrable période de transition. Conséquemment, le document écrit se forme et se déforme selon les diverses modifications opérées.

La mise en texte englobe une variété d 'opérations, telles que la segmentation des paragraphes, la ponctuation, ainsi que l'usage des connecteurs logiques pour créer, l'articulation et l'enchaînement des propositions et des phrases au sein du texte. Cette cohérence est assurée par les connecteurs logiques, les substituts et l'anaphore. Le scripteur a besoin de maîtriser la technique de la reprise des idées pour garantir la continuité thématique. Enfin, la modalisation comme opération consiste à organiser les modes d'énonciation.

Au cours de la mise en texte, le scripteur expérimenté passe d'une structure à une autre, en transformant les bribes d'idées non structurées et désordonnées en des phrases correctement agencées (Fayol, 1997)..Dans ces circonstances, les idées du scripteur s'enchaînent, par la mobilisation des processus rédactionnels

conjointement, en recourant aux différents procédés d'explications comme la définition, l'énumération et l'illustration. pour rendre le texte plus compréhensible au lecteur. (Rondelli, 2008).

### 3.4.3. La stratégie de révision

De nombreux chercheurs en didactique de l'écrit ont tenté d'élucider les mécanismes de la révision et son impact sur le processus rédactionnel. Selon Charolles (1995), la révision est conçue comme un procédé d'amélioration des textes rédigés. Elle a aussi pour rôle de contrôler ou réguler le processus rédactionnel. La révision consiste à entamer une deuxième lecture par le scripteur dans le but d'apporter les corrections et les modifications nécessaires.

La révision appelée aussi « édition » représente la troisième étape du processus d'écriture. Elle est fondée sur la reformulation d'un texte déjà écrit, en vue de l'améliorer. Fayol, (1997), déclare que la révision est une réécriture qui s'attache à transformer un texte soit partiellement soit totalement si besoin.

Alamargot & Chanquoy (2002), soulignent que la révision est une stratégie scripturale qui a pour objectif de rectifier le texte rédigé pour le rendre plus cohérent et plus intelligible. C'est une phase au cours de laquelle le rédacteur effectue des changements pour minimiser les imperfections qui nuisent au fond et à la forme du texte. Elle possède alors un rôle transformateur qui a des effets notables sur le produit final.

La révision est aussi envisagée comme une activité de retour sur le texte par des procédés de relecture de reprise et d'évaluation. Pour une éventuelle amélioration du texte sujet à des modifications, le scripteur identifie, tout d'abord, les carences qui affectent l'aspect lexical de la composante écrite.

Fayol & Schneuwly (1987), distinguent deux modes de révision adoptés par les rédacteurs : la stratégie linéaire et la stratégie non linéaire. La première consiste à modifier le texte au cours de la rédaction, au fur et à mesure que le rédacteur avance dans le processus d'écriture. La deuxième stratégie vise à apporter les transformations exigées, en ciblant particulièrement certains aspects du texte, qui posent problème, comme sa structure ou son incohérence. A cet effet, il opère des aller-retour sur son texte. Dans ce cas de figure, plusieurs lectures sont indispensables pour opérer les rectifications envisagées.

La révision en tant qu'activité transformatrice des textes renferme deux sous-processus, respectivement : la lecture et la correction.

La lecture est un sous-processus de révision qui facilite le repérage des erreurs et des imperfections au sein du texte, et d'envisager les changements indispensables. Pour y parvenir, le rédacteur procède à la lecture minutieuse phrase par phrase, dont le but est de détecter les manquements qui affectent les normes de la langue. Le but étant de réduire l'écart entre le texte écrit et le visé (Hayes, 1996).

Dans un deuxième temps, le scripteur passe d'une lecture de compréhension à une lecture d'évaluation, visant à identifier les problèmes qui touchent à la surface comme les aspects lexicaux, orthographiques, et ceux qui affectent le sens comme les imperfections sémantiques.

La correction est vue comme une partie intégrale de la révision qui vise non seulement à détecter les insuffisances dans le texte, mais aussi et surtout cibler les modifications recherchées.

A préciser que les deux procédés : la lecture et la correction sont des opérations solidement liées, car la détection des erreurs qui affectent le texte actionne automatiquement le mode de correction.

Pour tirer profit de la stratégie révisionnelle, les collégiens peuvent se servir d'une grille d'évaluation qui définit les critères de réussite d'un texte. Une fois les erreurs détectées, l'élève mobilise le sous-processus de correction pour transformer son texte à l'aide de la technique de la manipulation syntaxique : à l'exemple de la suppression, le déplacement, l'ajout et le remplacement.

L'enseignant, lors des séances de révision, peut procéder à l'usage de certains signes de révision comme les flèches, les rayures, etc., pour permettre à l'élève de reconnaître les erreurs qui ont affecté son texte pour une éventuelle remédiation.

Généralement, les collégiens procèdent à des modifications qui n'affectent que la surface du texte, et qui ne visent pas toutes les insuffisances et négligent certaines erreurs qui altèrent le sens du texte ( Piola,1988) . Tandis que, les scripteurs expérimentés, s'appuient sur la révision pour améliorer le fond et la surface du texte rédigé.( Hayes et Flower,1996).

### **3.5. Renforcer les compétences linguistiques**

Les deux instruments d'investigation exploités dans cette recherche, à savoir: le questionnaire auto-administré et l'observation de classe nous ont fournis d'amples informations sur l'état des lieux des difficultés que confrontent les collégiens en production écrite des textes argumentatifs. A cet effet, les deux outils nous ont permis d'établir un constat sur les multiples dysfonctionnements enregistrés. Le travail de remédiation entamé par l'enseignant doit être orienté vers le renforcement des compétences linguistiques des élèves par différents procédés.

#### **3.5.1. Travailler l'articulation entre l'écrit et la langue**

Etant donné que notre étude a dévoilé que le manque de compétences linguistiques est l'un des causes qui sont à l'origine les difficultés affrontées par les apprenants, lors des rédactions des textes, nous proposons quelques pratiques qui favorisent le développement et l'activation des compétences rédactionnelles.

Cela se fait par l'entraînement des apprenants à la maîtrise des compétences linguistiques. En réalité, bien que les instructions qui émanent des institutions de tutelle préconisent le décloisonnement, il semble que ces orientations ne se reflètent pas toujours dans les pratiques scolaires dans les collèges. A vrai dire, fédérer toutes les disciplines autour d'un but principal est une démarche qui se couronnera de succès.

Nos observations ont montré que les points de langue sont enseignés d'une manière isolée ou décontextualisée, sans mettre en lien l'écriture avec la langue. En procédant ainsi, l'enseignant opte pour une séparation entre les travaux écrits et les autres disciplines de la langue. Sachant que cette fragmentation de la composante linguistique ne favorise guère l'intériorisation des connaissances et leur exploitation dans le discours écrit.

Il est important que l'articulation entre langue et discours écrit se traduise en réalité didactique par son intégration dans la même séquence pédagogique. En d'autres termes, il faut que l'enseignant insiste sur la proximité séquentielle entre l'apprentissage de la langue et sa mise en œuvre dans les travaux pratiques. En considérant que l'activité scripturale est une activité qui se concrétise par l'appui des autres disciplines connexes telles que: la grammaire,

le syntaxe, etc. En fait, plus la relation entre les disciplines scolaires est étroite, plus le lien entre l'écrit et la langue est solide.

A ce propos, nous suggérons que les activités ayant trait à la langue et la production écrite devraient être solidement intégrées, en valorisant l'écriture dans la séquence didactique.

L'absence d'articulation qui lie les activités de la langue à l'écriture, comme nous avons constaté par nos observations, met à mal la qualité de l'écrit des élèves. Cette articulation se réalise à travers des activités axées sur la maîtrise des points de langue, et en même temps le développement de l'activité rédactionnelle en mettant en pratique les connaissances acquises.

Également, l'écriture peut être un soubassement pour l'application des règles de la langue. Dans ce cas, l'activité scripturale consolide les acquis linguistiques, qui seront d'une grande utilité pour les apprenants, durant l'acte d'écriture.

A savoir que la totalité des séances constituent dans la terminologie de l'éducation ce que les didacticiens appellent une séquence didactique (SD). Cette dernière est composée de plusieurs séances comportant un ensemble de connaissances organisées autour d'une série d'activités pratiques pour atteindre un objectif fixé. L'enseignant doit travailler tout au long de la séance des points de langue qui permettent aux élèves, selon leur niveau, de maîtriser les règles grammaticales et syntaxique qui se rapportent à la ponctuation, la nature et la fonction des mots, la structure des phrases, les connecteurs logiques et bien d'autres. Au niveau de la conjugaison, les apprenants doivent être en mesure de connaître les formes et les variations verbales, tout en respectant le genre et le nombre, la flexion, ainsi que les modes et les temps des verbes. Dans ce qui a trait à l'orthographe, le point de focalisation est axé sur la maîtrise des formes orthographiques correctes liées à l'orthographe grammaticale et lexicale.

Pareillement, durant la séance du compte rendu de production écrite, l'enseignant peut inviter ses élèves à focaliser leurs attentions sur la structures des phrases écrites et les formes grammaticales ou syntaxiques employées, en détectant les irrégularités par le processus de révision, et en cas de besoin, voir ou revoir le cours qui traite du phénomène langagier qui pose problème à l'élève.

### **3.5.2. Le réinvestissement du savoir acquis**

Une question fréquemment évoquée dans les cercles scolaires est relative au réinvestissement des connaissances apprises dans le contexte de l'activité scripturale. Les réponses des enseignants enquêtés par questionnaire témoignent que les élèves ne parviennent pas toujours à réinvestir le contenu enseigné dans les nouvelles situations de production scripturale.

Certains enseignants supposent que le réinvestissement des connaissances se fait d'une manière automatique et par simple imprégnation qui consiste à intégrer l'apprenant dans un environnement éducatif précis. La présomption appuyée sur un scénario didactique tel qu'il est imaginé par ces enseignants ne favorise pas la mobilisation des connaissances pour maîtriser mieux les règles de la langue, et de les intégrer dans le travail écrit.

L'analyse des données recueillies via les moyens d'investigations exploités à ces fins, nous a conduit à l'identification d'une disproportion entre les objectifs envisagés et la réalisation effective. Dans l'objectif assigné au cours, l'enseignant prévoit d'amener les élèves à réinvestir les savoirs acquis dans des contextes de communication pratiques, cependant la

réalité du terrain a révélé que les élèves souvent n'exploitent pas ces ressources dans leurs productions écrites.

La question du transfert des connaissances dans le contexte de l'apprentissage scolaire est très délicate. Le transfert se réfère au processus par lequel l'apprenant s'approprie les savoirs et les intègre dans d'autres situations de communications. Un apprentissage qui ne donne pas une place privilégiée au transfert ne serait nullement utile. De même, ce dit transfert, s'il n'ouvre pas de nouvelles perspectives à l'apprenant, il serait un pur automatisme voué à l'échec.

Les pratiques pédagogiques doivent être des instruments d'exploitation et de mobilisation des connaissances acquises.

Il est primordial que les pratiques enseignantes adoptées favorisent le transfert des savoirs. Ces pratiques ne peuvent participer activement dans l'émancipation de l'élève que si et seulement si elles questionnent constamment l'efficacité des manières et des démarches empruntées par l'enseignant pour mettre les savoirs enseignés en pratique au moment voulu

À juste titre, le transfert revêt une importance capitale sur la scène didactique à bien des égards. C'est un moyen d'ajuster, d'adapter, de réordonner et de réorganiser les connaissances acquises. En outre, il permet à l'élève de joindre les liens entre les savoirs dans situations d'apprentissage. Il est également au cœur des réflexions pédagogiques de l'interdisciplinarité. Il est nécessaire que l'enseignant s'interroge sur le processus d'exploitation des savoirs et sur les rapports qui existent entre les disciplines scolaires.

L'enjeu fondamental, c'est de développer des stratégies qui visent l'intérêt de l'apprenant et de l'institution scolaire en générale, dans la mesure où l'enseignement dispensé est transférable. En tant que mode régulateur d'apprentissage, le transfert favorise aux élèves en difficultés un cadre agréable de travail permettant d'opérer des mobilisations des savoirs dans diverses situations de la vie. Donc, Il est une notion pédagogique qui ne porte un sens dans le milieu scolaire que s'il est envisagé comme un moyen pour consolider les acquis des élèves.

L'activation du processus de transfert chez les apprenants permet de réaliser un travail rédactionnel cohérent, tout en évitant le morcellement ou la juxtaposition désordonnée des savoirs qui ne profite à personne. L'acquisition de la capacité qui actionne les opérations mentales qui s'automatisent par la pratique intensive de l'écriture. Il est indispensable de repenser les pratiques enseignantes actuelles qui ne contribuent pas à l'exploitation efficace des savoirs enseignés hors du contexte scolaire, et ne favorisent pas l'intégration interdisciplinaires.

Dans les objectifs tracés par les institutions scolaires, le processus de réinvestissement des données doit occuper une place de premier ordre comme préconisent les recherches en sciences de l'éducation, cependant sa mise en œuvre pose souvent des difficultés.

Il semble important que l'enseignant saisisse l'instant décisif et furtif ou communément appelé « le moment pédagogique » pour se poser des questions sur sa propre pratique pédagogique et sur le bien-fondé de sa démarche, et de formuler les hypothèses sur les modalités qui dynamisent les potentiels de chaque élève. L'absence de la mobilisation des connaissances représente aussi un indice manifeste que l'apprenant se trouve devant une impasse, et qu'il ne tire pas profit des connaissances apprises, ce qui donne à réfléchir sur les

aspects lacuneux dans la démarche d'apprentissage de l'enseignant. Il permet aussi de connaître l'utilité des connaissances enseignées.

L'enseignant doit faire preuve de persévérance, en multipliant les approches et les méthodes de pilotage de la classe qui s'adaptent au mieux avec les exigences de l'environnement scolaire et les capacités de ses apprenants. Plus fondamentale encore, la question du transfert ne doit pas être envisagée uniquement à la fin de la séance ou du cours, mais bien au-delà, le long du processus d'apprentissage.

En définitif, l'enseignement stratégique ne s'inscrit pas dans l'immédiateté ou « l'ici et le maintenant », plutôt dans une perspective plus vaste et plus étendue: sa mobilisation ultérieure dans les multiples contextes.

### **3.6. L'adoption de la méthode heuristique**

De prime abord, la méthode heuristique d'enseignement de la langue est en rupture avec les approches classiques. Elle prend appui sur les recherches scientifiques contemporaines en psychologie et les neurosciences. Elle est également fondée sur plusieurs principes pédagogiques qui valorisent le développement des socles de compétences.

Elle participe à l'activation du processus d'apprentissage en permettant au sujet apprenant de découvrir par lui-même les règles et d'approprier le savoir d'une façon efficace. Elle est issue de la réalité du terrain et se préoccupe du vécu de l'enseignant avec ses apprenants en classe de langue.

La mise en place de telle méthode exige une connaissance didactique approfondie et une expérience professionnelle basée sur l'observation, l'écoute et l'analyse. En un mot elle s'attache à enseigner les règles de la langue autrement.

Comme méthode pragmatique, l'heuristique cherche à trouver des solutions aux problèmes qui se posent au sein de la classe et l'environnement scolaire. C'est une alternative clé en main axée sur la pratique sans négliger l'aspect théorique.

Voici certaines caractéristiques de la méthode heuristique:

- Elle est axée sur un enseignement explicite mettant en avant la rétroaction comme acte pédagogique motivant l'apprentissage.
- Elle varie les modalités d'apprentissage en multipliant les travaux individuels et collectifs pour développer la coopération en classe.
- Elle favorise l'entraînement et la consolidation des connaissances.
- Elle vise à travers son champ d'action toutes les dimensions de la langue.
- Elle s'appuie sur des moyens visuels qui renforcent l'appropriation de la langue.
- Elle facilite la compréhension des notions complexes.
- Elle s'inscrit dans un apprentissage qui favorise le réinvestissement des connaissances.
- Elle préconise un programme simple qui permet de planifier le suivi et l'évaluation des activités complémentaires.
- Elle valorise la personnalisation de l'apprentissage pour offrir à tous les profils d'apprenants un cadre agréable, motivant et rassurant d'apprentissage.
- Elle encourage l'initiative de la réflexion pédagogique pour atteindre un apprentissage dans de bonnes conditions.

Un bon apprentissage est celui qui prépare les élèves à ce perpétuel changement qui s'opère dans le monde. Dans le domaine de la didactique de l'écrit, l'enseignant devrait ainsi, assurer à l'apprenant une bonne maîtrise de la langue qui lui permettra de mettre en œuvre les



connaissances apprises dans la vie courante. Ainsi, l'apprentissage de la langue aide l'apprenant à s'adapter à des nouvelles situations de communication. Parmi les missions majeures du système éducatif c'est l'apprentissage des codes de la langue aux élèves.

A cet égard, l'une des techniques les plus performantes qui améliorent ce processus est la carte heuristique ou la carte mentale qui schématise les représentations de la pensée pour suivre l'ordre du raisonnement contrôlé par le cerveau humain (Buzan, 2005).

Son intégration dans les classes de langue aide les élèves à comprendre le fonctionnement des règles qui gouvernent la langue. Elle rend plus facile la compréhension et la structuration des idées, menant souvent à l'amélioration des performances des élèves. La méthode heuristique est un support pédagogique puissant qui favorise l'autonomie des apprenants dans l'acquisition du système linguistique. L'amélioration de la compétence linguistique qui favorise la performance académique constitue un socle composite qui englobe la syntaxe, la grammaire, l'orthographe, etc.

Il est pratiquement difficile de communiquer d'une manière efficace en oral comme en écrit si l'apprenant ignore les règles de la langue les plus élémentaires. L'enseignement des points de langue paraît une pratique ardue, raison pour laquelle les chercheurs œuvrent inlassablement pour développer de nouveaux instruments pour rendre plus facile sa maîtrise.

La méthode heuristique est apparentée à une attitude réflexive portant sur l'apprentissage de la langue. Elle vise à forger une conceptualisation des règles qui régissent la langue. Dotée d'opérations mentales, elle aide les apprenants à mettre en œuvre efficacement le microsystème de la langue. C'est un mécanisme pratique d'approcher la langue d'une manière inductive qui a pour objet non seulement de connaître les règles de la langue, mais aussi et surtout de saisir le fonctionnement de ces règles.

Faisons maintenant quelques remarques pertinentes sur cette méthode:

- Elle est conçue pour une meilleure représentation des faits de langues
- Elle suppose que les élèves comprennent le fonctionnement des codes linguistiques en réactivant d'autres règles apprises, cela actionne le développement des opérations mentales de l'apprenant pour saisir les règles de la langue. Son ultime objectif est de connaître par quelles modalités l'enseignant peut aider les apprenants à construire leurs propres conceptions des règles grammaticales (Besse et Porquier 1991).
- Elle met aussi à la disposition du groupe-classe les outils didactiques pour repérer les marques et les indices de la langue dans un texte.
- Elle mobilise chez l'apprenant la capacité d'abstraction et la conception sémantique quand il mobilise ses opérations mentales.

Le modèle heuristique s'appuie sur un système de fonctionnement neurocognitif qui favorise l'autoévaluation et l'ajustement des représentations linguistiques grâce à la plasticité des opérations mentales. Dans le cadre de la méthode heuristique la focalisation est axée sur les concepts clés des règles comme vecteurs de régulations du système linguistique dans sa totalité. Sa force opérationnelle consiste à aider les jeunes apprenants à mobiliser le processus mental qui débouche sur la conception et la compréhension de la matrice des langues. Elle se base sur un processus de résolution de problèmes et vise à réactiver les opérations intellectuelles de haut niveau pour approcher une situation d'apprentissage jugée difficile par l'élève.

Le processus heuristique est une démarche qui a pour but d'encourager les élèves à mettre en œuvre leurs potentiels cognitifs pour affronter les situations nouvelles

d'apprentissage par le repérage des règles qui se fait au fil de l'apprentissage de l'activité scripturale.

A cet effet, Bronckart (1985) affirme que l'enseignement de la langue doit être mis au service de l'acquisition d'autres compétences communicatives. De même Defays et Deltour (2003), déclarent que la grammaire et les autres disciplines devront être un levier pour appuyer les compétences rédactionnelles.

La méthode heuristique est une approche active basée sur la découverte. Elle préconise un enseignement de la langue et ses composantes, à travers lequel les apprenants observent le corpus qui constitue le texte ou l'énoncé, en se focalisant sur le phénomène linguistique objet d'étude. Elle procède par la suite à la manipulation des unités linguistiques, histoire de comprendre les règles qui les lient, en formulant des hypothèses. La dernière étape consiste à vérifier les hypothèses émises et tirer les conclusions finales. Les opérations qui gèrent le processus heuristique a été sujet à de vifs débats pour tenter d'inclure les activités qui renforcent la capacité des apprenants à déduire les règles.

Le dispositif de l'heuristique repose sur des notions basiques. A cet égard, la grammaire n'est pas vue comme une discipline de contraintes mais comme un système qui assure l'ordre et la rigueur de la langue et renferme des indices identifiables par l'observation appuyée par la pratique. L'enseignement de la grammaire s'apparente à un travail axé sur les détections des normes qui maintiennent l'organisation structurale des unités linguistiques.

Il se concentre sur l'évaluation de la démarche d'enseignement et la mise en place de certains ajustements pour faire correspondre le travail réalisé par l'apprenant avec la norme linguistique. L'heuristique en tant que notion relevant de la pédagogie s'inscrit dans une vision qui se focalise sur l'amélioration du processus d'apprentissage (Chevallard, 1985).

### **3.7. Revoir les pratiques enseignantes**

Les espaces scolaires regorgent de débats sur la valeur pratique des pratiques enseignantes actuelles dans les écoles algériennes, et leurs contributions ou non dans l'essor du savoir.

L'objectif principal de nos observations en classe est de déterminer les défaillances dans les pratiques enseignantes qui ont trait à l'écrit, et proposer les moyens de remédiations pour les améliorer, en se basant sur des réflexions didactiques. Les difficultés identifiées par nos moyens d'investigation ne peuvent nullement être résolues par des conceptions purement théoriques, mais bien au contraire par des moyens correctionnels efficacement mis en place.

#### **3.7.1. La sélection des démarches flexibles**

Nos observations ont témoigné d'innombrables failles dans la conduite de la classe de l'enseignant observé. Nous avons enregistré des imperfections d'ordre méthodologique qui ont trait à l'inadaptabilité voire l'inefficacité de la démarche enseignante entreprise pour piloter le cours. En plus, la manière de travailler la langue ne dote pas l'élève d'outils linguistiques nécessaires pour affronter la complexité de l'activité scripturale. A cela s'ajoute, la conception et l'application des exercices supports qui ne favorisent pas le réinvestissement des concepts linguistiques enseignées dans la situation d'écriture. Pour toutes ces raisons la pratique pédagogique de l'enseignant en question a montré ses limites

Les pratiques enseignantes telles que notre observation les a révélées nécessitent d'être revues et adaptées selon le besoin langagier des apprenants. En réalité, ces pratiques ne

peuvent pas être standardisées ou généralisées pour tous les élèves. L'enseignant quand il trace sa répartition annuelle ou prépare ses fiches pédagogiques ou esquisse les lignes directrices d'une séquence didactique, il est appelé à reconnaître que la classe de langue est hétérogène, et que les apprenants diffèrent considérablement entre eux dans les capacités intellectuelles, mentales, les habiletés, le réflexe, le rythme de travail l'endurance etc.,. C'est ce que les didacticiens nomme les différences individuelles.

Considérant tous les points cités, les pratiques pédagogiques nécessitent d'être flexibles et s'éloigner de toute attitude rigide. Selon Fayol (1997), le travail scriptural constitue une compétence complexe et difficile à gérer par les élèves dans un groupe-classe disparate et hétéroclite. En effet, parfois les apprentissages proposés par l'enseignant en classe se focalisant sur certains points de langue semblent se dérouler le plus normalement du monde. Mais, la difficulté, toute la difficulté réside quand il est demandé aux élèves de réinvestir ces connaissances dans le contexte de l'activité rédactionnelle.

Pour gérer la complexité de l'écrit, les exigences sont plurielles. L'apprenant est appelé à exécuter d'innombrables tâches imbriquées les unes dans les autres: développer les idées adaptées à la thématique traitée, convoquer la connaissance qui s'accommodent avec le contexte d'écriture, maintenir l'harmonie dans les paragraphes, choisir le vocabulaire précis, enchaîner les phrases selon les règles, etc.

Le but est très simple , mais tellement difficile à réaliser ! Il s'agit de produire un texte intelligible qui ne pose pas un problème de compréhension aux lecteurs potentiels. Pour ce faire, le scripteur élève à besoin de moyens et de stratégies, le respect des règles grammaticales, syntaxiques, morphosyntaxiques, pragmatiques etc.

Le texte ne se construit pas par enchantement ! Un travail rigoureux attend les enseignants et les élèves qui devraient conjuguer leurs efforts pour se lancer dans ce chemin.

Rédiger est une tâche à multiples contraintes. La capacité de l'élève à mener à bien la production scripturale dépend en grande partie du degré d'automatisme qu'il a acquis à la base grâce à l'efficacité des pratiques intensives de l'écrit. L'élève scripteur qui éprouve des difficultés à exploiter les ressources linguistiques et procédurales enseignées, risque fort de confronté d'innombrables obstacles dans la construction des phrases, le choix des mots etc., ce qui provoque chez lui une perturbation des opérations mentales de haut niveau (Favert, 2001).

Effectivement, les élèves qui ne parviennent pas à mobiliser les connaissances linguistiques appropriées au moment de la rédaction se confrontent à de multiples problèmes qui se rapportent à l'organisation des idées qui se traduisent généralement par une production textuelle peu élaborée.

Certes, l'engagement de l'apprenant dans l'acte scriptural lié à l'écrit scolaire obéit à des conditions axées sur l'exploitation adéquate des connaissances intériorisées en classe. Cette opération s'effectue par étapes grâce à la maîtrise graduelle des compétences. En même temps, le travail scriptural prend la forme d'un parcours qui s'échelonne sur plusieurs séquences réparties en séances très enchevêtrées les unes aux autres.

Précisons que dans les pratiques du collège algérienne, le texte argumentatif n'est enseigné que tardivement aux collégiens en quatrième année. Les années qui précèdent sont consacrées à d'autres types de textes comme le texte narratif, le texte informatif, le texte injonctif etc. Ce genre de texte s'appuyant sur un discours argumentatif encourage l'élève à

prendre position par rapport à une question posée, et en même temps justifie par les moyens appropriés relatifs à cette vision.

Or, si les pratiques enseignantes ne favorisent pas l'automatisation du processus d'acquisition du savoir, et ne dotent pas l'apprenant de connaissances linguistiques et procédurales solides qui seront en mesure de les mobiliser au besoin, comment l'élève peut-il argumenter ou réfuter ?

Les méthodes adoptées par l'enseignant lors des séances de la production écrite doivent laisser une marge de manœuvre pour impliquer l'élève dans le processus de la construction de son savoir, et l'inciter à réfléchir sur cette passerelle qui relie les connaissances acquises en amont durant les séances de la préparation de l'écrit et la mobilisation ultérieure de ce qui a été enseigné dans l'activité scripturale.

Les pratiques enseignantes efficaces requièrent de l'enseignant la maîtrise des techniques de la gestion de classe. Aussi, devrait-il mettre en place une démarche réfléchie qui vise deux axes: encourager le travail individuel de l'apprenant pour développer davantage sa compétence métacognitive, et renforcer les interactions collectives entre pairs. Ce dispositif aurait l'avantage, d'une part, de favoriser l'autonomie de l'élève, et d'autre part, de s'intégrer dans le travail de groupe.

Il est indispensable que les pratiques d'enseignement doivent être orientées vers l'amélioration des compétences langagières de l'élève pour une bonne mise en œuvre des activités pratiques. En revanche, lesdites pratiques risquent de devenir un fardeau supplémentaire pour les élèves si elles ne tiennent pas compte de leurs besoins pour l'amélioration du travail rédactionnel.

S'appuyant sur ce qui a été dit, et en le reliant avec le contexte de notre étude, nous retenons que la stratégie d'enseignement efficace que devrait emprunter les enseignants au collège constitue l'ensemble des opérations réfléchies et les attitudes adoptées par l'enseignant en vue de créer les conditions favorables à un apprentissage meilleur de l'écriture.

### **3.7.2. La valorisation de la séquence didactique**

Il est nécessaire que l'enseignant mette en valeurs les différentes étapes de la séquence didactique

#### **3.7.2.1. La phase de la préparation à l'écrit**

L'écriture ne s'appuie pas sur le néant. Elle se construit au fil des temps sur les connaissances antérieures et les compétences acquises durant les cours. Elle s'affine via le travail intensif se basant sur des modèles textuels.

Apprendre à l'élève comment préparer la tâche d'écriture est considéré par les didacticiens comme une phase déterminante dans le processus rédactionnel en entier. Elle consiste à accoutumer l'apprenant à la rigueur et l'organisation que nécessite ce type d'activité.

Il incombe alors à l'enseignant de définir avec précision et d'identifier les points qui constituent un soubassement pour le travail rédactionnel. A cet effet il est essentiel de focaliser sur les éléments suivants:

-Le but envisagé à travers l'écrit.

- L'identification de l'interlocuteur (le destinataire potentiel).
- La conception de la structure globale du texte.
- Le choix du vocabulaire qui s'aligne avec le thème.
- La sélection d'un texte modèle d'inspiration.

Au bout du compte, l'enseignant sensibilise ses apprenants à s'engager dans la rédaction proprement nécessaire des conditions sine qua non pour démultiplier les chances qui assurent un bon départ. Avant toute rédaction, il faut s'appuyer sur un support consistant et une organisation planifiée.

### **3.7.2.2. La structuration du texte**

Demander à l'élève de composer, d'un seul coup un texte dans sa totalité sans appui ni support, c'est le laisser naviguer à vue seul devant d'innombrables contraintes. Connaissant la complexité de l'activité scripturale, il est exigible de procéder à la segmentation de la tâche pour alléger la mémoire de travail. A ce propos, l'enseignant doit segmenter la tâche que l'élève se prête à entreprendre pour lui permettre d'approcher la rédaction par étapes.

L'introduction des activités systématiques d'une manière ludique, à l'exemple des travaux de type trouver l'intrus, et qui consistent à éliminer un mot qui ne s'adapte pas avec la série proposée. Les exercices de complétion s'avèrent très utiles s'ils sont contextualisés et en relation avec le thème de la rédaction afin de renforcer l'apprentissage de la langue.

IL se révèle très bénéfique pour l'élève de soutenir son activité rédactionnelle par des supports pratiques lui permettant d'entreprendre des exercices se rapportant à l'organisation, la réécriture et de révision du texte. A cet égard, l'enseignant oriente l'apprenant à intensifier certaines activités comme:

- Travailler et retravailler la rédaction d'après modèles de textes variés.
- Compléter les textes à trous (la manipulation des mots et des phrases)
- Ordonner le paragraphe proposé en désordre.
- Développer l'imagination en proposant une introduction ou une conclusion d'un texte inachevé.
- Intensifier la pratique scripturale pour s'habituer à la difficulté de l'écriture continue.
- Résumer et transposer des textes.
- Proposer un titre à un texte après une lecture approfondie.

Attribuer un titre à un texte paraît quelque chose d'anodin, et pourtant, il exige tant d'efforts. Initier les élèves à identifier le titre d'un texte qui constitue une unité significative restreinte permet à l'élève de saisir le sens global des informations contenues dans les énoncés et les paragraphes.

### **3.7.2.3. L'étape de la rédaction du texte**

Dans cette phase cruciale, l'enseignant exerce un travail d'appoint pour orienter et guider l'apprenant dans le but de:

- Valoriser la prise de notes tirées de lectures antérieures.
- Respecter la structure du texte argumentatif
- Savoir découper le texte en paragraphe équilibrés
- Enrichir son texte à partir de notes tirées de lectures précédentes.
- Gérer convenablement le temps alloué à la rédaction.
- Insérer harmonieusement l'information collectée dans la production écrite personnelle

- Orthographier correctement les unités lexicales.
- Réaliser le premier jet en brouillon.
- Enrichir le texte d'arguments solides pour éviter l'élaboration d'un reste peu développé

#### **3.7.2.4 La phase du compte rendu**

Il est nécessaire de réhabiliter le compte rendu de la production écrite pour devenir une séance de remédiation aux erreurs des apprenants et un temps fort d'apprentissage pratique. Cette séance doit être revue de manière à permettre aux élèves de consolider leurs connaissances acquises et d'intensifier le travail scriptural pour acquérir l'automatisme recherché.

Au début de la séance, l'enseignant doit faire un choix motivé pour la forme du travail: soit individuel ou collectif.

- La revalorisation des écrits intermédiaires
- Définir la forme de la révision
- Choisir du support pour l'écrit: papier ou numérique.

Les apprenants retrouveraient sûrement du plaisir à écrire si les démarches d'enseignements favorisant la mobilisation adéquate des connaissances enseignées.

#### **3.8. L'exploitation de la technique de la prise de notes**

La prise de notes comme procédé d'information et de communication peut être d'un grand apport pour améliorer le rendement des apprenants en écrit. Il est primordial d'inciter les élèves à exploiter les ressources d'informations prises lors des séances de compréhension des textes dans leurs productions écrites. Cette technique favorise l'organisation et la hiérarchisation des données collectées. Elle permet aussi, dans une certaine mesure, de développer chez l'élève la maîtrise de la manipulation syntaxique qui prend la forme d'ajouts, de suppressions, de remplacements ou de déplacements de nouveaux mots extraits de ressources antérieurs dans sa rédaction. Ce qui contribue à enrichir fortement l'écrit scolaire.

Sans doute, la maîtrise de la technique de la prise de notes favorise la réutilisation des informations prises des textes supports, et de les intégrer harmonieusement dans le texte en chantier. L'enseignant doit être en mesure d'informer ses élèves sur les effets positifs des notes extraites des textes ressources durant la séance de la lecture, sur la qualité des productions verbales .

La réutilisation des idées prélevées d'autres textes favorise un travail de réécriture qui constitue une étape indéniable du processus rédactionnel. La prise de notes est un outil puissant d'aide à l'élaboration de la production écrite, vu son impact significatif sur la stratégie de révision.

Au total, le retraitement habile des mots et expressions tirées des passages abordant la même thématique que la production écrite envisagée, rend un grand service à l'élève dans l'enrichissement de sa dissertation pour assurer la cohérence et l'harmonie recherchées. Cela s'opère en s'appuyant sur la stratégie de la transformation de la connaissance qui s'acquiert par l'entraînement intensif et la pratique permanente.

La prise de notes est très bénéfique pour les scripteurs novices car elle met à leur disposition une base de données référentielle. De plus, le recours à cette technique renforce la

capacité de l'élève à repérer et reformuler les nouvelles idées dans les textes supports et les réutiliser d'une manière pertinente dans sa propre production.

Sur la base de cet état des lieux relative aux pratiques enseignants sur le terrain, nous déduisons que les stratégies d'enseignements centrées sur l'apprenant en tant qu'acteur principal dans le processus d'apprentissage lui ouvrent de nouvelles perspectives de sorte qu'il joue un rôle déterminant dans la conception et la réalisation des travaux écrits.

### **Conclusion:**

Il s'est avéré que la difficulté de la production écrite peut provenir de multiples sources telles que le manque de compétences linguistiques et rédactionnelles, ainsi que les pratiques enseignantes inadaptées qui ne prennent pas en considération les besoins spécifiques des apprenants.

-Il est donc nécessaire de tracer les lignes directrices et suivre un itinéraire didactique qui permettrait d'identifier les maillons faibles dans la réalisation des élèves et cibler avec exactitude les défaillances et mettre en place un système correctionnel efficace.

-Exercer un droit de regard sur les pratiques enseignantes à visée transmissive et mettre en place les démarches interactives pour une éventuelle amélioration.

-Tirer profit des avancés en recherches en didactique récemment développées en matière de la didactique des langues étrangères.

-Identifier les difficultés liées à la didactique de la production écrite qui prennent de multiples formes. Ces dysfonctionnements ont un impact négatif sur la rentabilité des élèves et nuisent à la qualité de leurs travaux scolaires. Dans certains cas, lesdites contraintes peuvent compromettre la réussite des élèves provoquant chez eux le doute et l'incertitude. Donc, il se révèle nécessaire d'adopter un dispositif correctionnel adéquat pour remédier au plus vite à cette situation.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

L'amélioration de la qualité de l'écrit est un défi majeur pour les enseignants et la communauté des apprenants toute entière. Le débat dans les milieux scolaires sur cette question pertinente a pris une grande envergure.

Une panoplie de recherches s'est consacrée à l'étude de la didactique de l'écrit dans le but d'identifier et d'analyser les difficultés confrontées par les apprenants lors du processus d'apprentissage. Certes, l'activité rédactionnelle est jugée complexe pour bon nombre de raisons. En effet, elle exige la mobilisation des capacités intellectuelles de haut niveau et les connaissances qui s'adaptent avec le sujet traité, et la situation de communication. Ces efforts considérables fournis par l'apprenant durant la tâche d'écriture génèrent une variété de contraintes pour les scripteurs novices et peu expérimentés.

Nous avons consacré dans cette recherche une partie non négligeable à la description, la nature et les origines de ces contraintes d'ordre linguistique, cognitif et rédactionnel. Ces multiples obstacles combinés rendent l'apprenant vulnérable et créent en lui le sentiment d'insécurité rédactionnelle. A la lumière de ces constatations, notre étude s'est donnée comme objectif d'identifier les sources de difficultés qui entravent le chemin vers l'atteinte des compétences exigées.

L'expérimentation, qui a été menée dans le cadre de cette recherche, prend appui sur deux instruments de recherche, en l'occurrence le questionnaire et l'observation de classe, pour apporter des éléments de réponses à la problématique de cette recherche.

L'analyse des données collectées via ces deux supports a révélé que les difficultés éprouvées par les collégiens lors de la rédaction d'un texte argumentatif ont pour origine deux facteurs déterminants: Premièrement, le manque de compétences linguistiques et rédactionnelles des apprenants comme témoignent les données collectées auprès des enseignants enquêtés par questionnaire. Deuxièmement, l'observation de classe a dévoilé que l'inefficacité des pratiques enseignantes, qui gardent toujours les empreintes des approches transmissives et mécanistes des savoirs, sont à l'origine des difficultés mentionnées.

En fait, le manque des compétences linguistiques a réduit énormément le potentiel des collégiens et les a rendus vulnérables face à la complexité de l'écrit. De même que l'inefficacité des pratiques enseignantes qui ne s'adaptent pas avec les besoins spécifiques des collégiens, n'ont pas favorisé la mobilisation et la convocation des ressources linguistiques acquises durant les séances de la préparation à l'écrit, ainsi que le réinvestissement adéquat de ces connaissances durant l'activité rédactionnelle. Toutes ces lacunes ont progressivement installé chez les élèves un sentiment profond d'insécurité rédactionnelle. Les résultats de notre recherche donnent foi à nos deux hypothèses formulées au début de cette étude.

Cependant, il faut insister que ces difficultés ne doivent pas être vues uniquement sous un œil pessimiste, comme des obstacles insurmontables, mais également des opportunités pour apprendre et progresser. L'enseignement efficace repose sur des initiatives novatrices et audacieuses, voire visionnaires pour piloter à bon escient la classe qui peut être un support solide pour la réussite scolaire.

Une fois les sources de difficultés dévoilées par nos instruments d'investigation, il est indispensable de recourir aux voies de remédiation qui s'adaptent au mieux avec la nature et l'origine de ces obstacles qui affectent énormément le rendement écrit des collégiens. Une remédiation efficace et mise en œuvre dans des conditions favorables par les enseignants est



en mesure d'atténuer et alléger le poids des multiples contraintes d'ordre cognitives et scripturales qui pèsent sur ces scripteurs novices et les empêchent d'atteindre l'expertise rédactionnelle.

L'implication réfléchie de l'enseignant en tant que praticien, son engagement mesuré, ainsi que l'adaptabilité de sa démarche stratégique sont autant de facteurs qui aident à créer un environnement d'apprentissage qui aspire à l'excellence face aux multiples défis qui guettent le secteur scolaire à l'ère de la mondialisation.

Les enseignants doivent être sur le qui-vive pour faire face à ces contraintes tout au long du parcours scolaire. Cela exige une compréhension approfondie des forces et des faiblesses du public scolaire visé, et une analyse régulière de leurs besoins langagiers appuyée par une gestion rigoureuse du contenu à enseigner. Il faut aussi qu'ils fassent preuve d'une grande capacité d'adaptation aux défis qui entourent l'environnement scolaire.

Seul un travail d'appoint mené par le personnel enseignants avec l'implication directe des élèves, en prenant appui sur un dispositif correctionnel approprié aurait le potentiel d'accompagner pas à pas les apprenants, et mettre à leurs dispositions les outils didactiques performants pour être capable de faire face à la complexité de la production écrite, et se libérer progressivement de cet état d'insécurité rédactionnelle qui les tenailles.

L'intervention didactique au moment opportun est un facteur déterminant pour maximaliser les chances de réussite scolaire, et une meilleure prise en charge des apprenants en difficultés. En outre, outiller les élèves de moyens didactiques adéquats est une autre stratégie pertinente pour les aider à affronter les difficultés qui entravent leur apprentissage, et gagner en performances.

Il est primordial pour les enseignants de reconnaître l'étendue de ces difficultés, et de mettre en place des stratégies et prendre des mesures adéquates pour les atténuer. La gestion efficace des contraintes liées à la production écrite dans le collège implique le recours à un suivi minutieux de la progression des élèves, et une prise de décision raisonnée qui mène vers la réussite scolaire.

En identifiant, analysant et gérant les contraintes relatives à l'apprentissage de l'écrit d'une manière proactive, les enseignants sont capables de renforcer les acquis des apprenants, ce qui implique la réalisation d'un travail rédactionnel de qualité. Les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche nous ont permis de tirer les conclusions suivantes:

-Nous tenons à préciser que le génie dans le pilotage de la classe de langue n'est guère la complexification du simple, mais plutôt la simplification du complexe pour rendre le contenu de la matière enseignée plus accessible et plus attrayant pour la majorité des apprenants

-Il est essentiel que l'enseignant identifie les vulnérabilités de ses élèves et répertorie les obstacles susceptibles de mettre à mal la réalisation de son programme d'action, et le dispositif de remédiation qui le complète pour pallier aux manques enregistrés. Il doit aussi s'assurer que les lacunes et les insuffisances sont gérées efficacement, et conformément à la stratégie mise en place, en multipliant les actions correctives et les révisions périodiques. De même, il veille à mettre à la disposition de l'apprenti-scripteur tous les moyens didactiques qui favorisent son autonomie d'apprentissage. Il ressort de ce qui précède que:

-L'enseignement de l'écrit demeure sans repères précis malgré le foisonnement des instructions émanant de la tutelle.

- Il est nécessaire de faut créer un climat propice à l'apprentissage qui stimule l'activité rédactionnelle

-L'enseignement de l'écrit scolaire nécessite plus d'attention et le déploiement des moyens qui contribuent à développer la capacité des élèves.

La mise en œuvre d'un dispositif adéquat de soutien qui vise à prêter une main forte aux élèves en difficultés, pour leur permettre de surmonter les obstacles auxquels ils font face lors des séances d'apprentissage.

-Varier la palette de l'intervention pédagogique selon les différentes situations d'apprentissage

-Prendre en charge les collégiens manifestant des carences dans le domaine rédactionnel.

-L'adoption de démarches se focalisant sur la flexibilité pédagogique.

-Diagnostiquer les erreurs des élèves en opérant des interventions pédagogiques ciblées dans cadre de l'individualisation de l'apprentissage.

-Mettre en place les approches pédagogiques qui s'adaptent au mieux avec les apprenants en difficultés en matière d'écrit

-Choisir les stratégies rédactionnelles idoines, en respectant les différentes phases de la rédaction.

-Impliquer les élèves davantage dans le processus révisionnel pour gagner en autonomie.

-Accompagner des élèves au cours des travaux écrits en permanence.

-Enseigner conjointement la lecture et l'écriture, dans une vision pluridisciplinaire, pour renforcer les prérequis des élèves.

- Adopter les voies de remédiation appropriées et les interventions didactiques selon le besoin individuel pour aider les apprenants en difficultés à gérer les contraintes rédactionnelles .

-Installer des compétences scripturales par l'enseignement des points de langue en vue de l'appropriation du code écrit.

-Encourager l'autocorrection moyennant les grilles spécifiques à ce mode d'évaluation.

-Encourager la rétroaction pour provoquer les effets correctifs envisagés chez les apprenants.

-Accompagner les élèves durant le processus d'écriture pour les aider à gérer les contraintes de l'insécurité rédactionnelle.

Convaincus que ces contraintes demeurent les principales sources de difficultés, il est temps d'introduire des changements majeurs sur les pratiques enseignantes qui se rapportent à l'enseignement de la langue, et qui constituent un soubassement pour la production écrite.

Quelques pistes de recherches demeurent toujours un terrain fertile à explorer. Il serait intéressant de mesurer les effets de l'intégration des moyens technologiques de l'information et de la communication dans le perfectionnement de la production écrite. Il serait également intéressant d'orienter les futures recherches sur l'impact des ateliers d'écriture sur le rendement des collégiens en écrit.

Les résultats de notre étude ont mis en évidence plusieurs points saillants. D'abord, le besoin de mettre en lien l'écriture comme activité phare avec les autres disciplines scolaires qui constituent les fondements des compétences de base pour l'élève, en visant l'amélioration progressive de l'écrit.

Ensuite, la nécessité de recourir à un enseignement explicite des compétences linguistiques appuyées par des techniques performantes comme la méthode heuristique. A cela s'ajoute, le droit de revoir les pratiques enseignantes actuelles qui conservent toujours les empreintes des approches héritées des visions transmissives, en inscrivant le travail didactique dans des perspectives interactionnistes impliquant davantage les apprenants comme des acteurs de l'acte d'apprentissage.

Il est nécessaire de donner à l'écrit une valeur épistémique lié aux deux aspects complémentaires: la théorie et le pratique. Il faut surtout redonner à l'écriture scolaire une position privilégiée dans l'itinéraire didactique. Vu sa complexité multidirectionnelles qui touche à tous les aspects de la langue: grammaire, orthographe syntaxe, lexicale, etc., la production écrite ne s'acquiert guère dans l'immédiat, mais c'est une compétence qui se construit dans la durée.

Enfin, nous sommes très optimistes quant aux multiples perspectives que pourrait ouvrir cette étude dans le domaine de la didactique de l'écrit.

## RÉFÉRENCES

- Adam J-M. (1990) : *Eléments de linguistique textuelle*, Bruxelles, Mardaga
- Adam, J. M. (1997). *Les Textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Ait Djida, M-A (2013), *Le discours argumentatif écrit au collège algérien , compréhension et production , thèse de Doctorat Université Saad Dahleb ,Blida.*
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). *Les modèles de rédaction de textes*. Dans M. Fayol (dir.), *Production du langage* (pp. 45-65). Paris : Hermès Science Publications.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.
- Allaire, D. (1988). *Questionnaires: mesure verbale du comportement*. In M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3<sup>e</sup> édition) (pp. 229-275). Saint-Hyacinthe: Edisem. (1<sup>er</sup> éd. 1982)
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Arborio, A.-M., Fournier, P. & Singly, F. D. (2005). *L'observation directe* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Astolfi, J-P.( 1992). *L'école pour apprendre*. Coll. "Pédagogies". Paris: ESF éditeur.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford : Clarendon Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). *Working memory*. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8, pp. 47–89). New York: Academic Press
- Baddeley, A., 1986. *Working memory*. Oxford University Press, New York.
- Baddeley, A., 1996. *Exploring the central executive*. *The quarterly Journal of Experimental psychology* 49A (1),5–28.
- Baddeley, A., 2000. *The episodic buffer: a new component of working memory?* *Trends in Cognitive Sciences* 4, 417–423.
- Bange. P. (1981). *Argumentation et fiction*. In : *L'Argumentation*. Publ. par le Centre de Recherches en Linguistique et Sémiologie de l'Université Lyon II. Lyon : PUL, 91-108.
- Bardovi-Harlig, K. (1992). *A second look at T-unit analysis: Reconsidering the sentence* *TESOL Quarterly*, 26(2),390-395.
- Barré-De Miniac, C. & Reuter, Y. (éd.) (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Paris-Lyon : INRP-Ifé.
- Barré-De Miniac, C. (2000) : *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Bates E. & MacWhinney B., (1989), « *Functionalism and the competition model* », B. MacWhinney & E. Bates (Eds), *The cross-linguistic study of sentence processing*, Cambridge, Cambridge University Press, (pp. 3-73).
- Beaugrand, J.P. (1988). *Observation directe du comportement*. Dans M. Robert (Ed.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3<sup>e</sup> éd.), (p. 277-308). Saint-Hyacinthe : Edisem.
- Becker, C., et al. (2009), *Language as a complex adaptive system - Position paper*. In : N. Ellis & D. Larsen-Freeman (eds. :1-26)
- Behrens, M. (2011), *Les transformations de l'organisation scolaire: retour vers la qualité de l'enseignement*, *Revue française de pédagogie*, 1 (174), (pp 71-90).

- Berard, E. (1991), L'approche communicative. Théorie et pratiques, CLE International, Paris.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, NJ, Londres : Lawrence Erlbaum Associates
- Berner, C (1997). L'herméneutique et le problème de la vérité. Dans R. Quilliot (Dir.). La Vérité.(p. 84-95). Paris : Ellipses.
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In E. C. Butterfield (Ed.), Advances in Cognition and Educational Practice (Vol. 2: Children's writing : Toward a process theory of development of skilled writing, pp. 57-82). Greenwich, CT: JAI Press.
- Berrendonner, A., (1983). Connecteurs pragmatiques et anaphores. Cahiers de Linguistique Française, CLF, 5,(pp. 215-246).
- Berthiaume, D. (2004). L'observation de l'enfant en milieu éducatif. Montréal : G. Morin.
- Besse, H. & Porquier R. (1991). Grammaires et didactique des langues. Paris : Didier.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984): Grammaire et didactique des langues. Paris (Hatier/Didier).
- Bibeau, G., C. Lessard, M.-C. Paret et Thérien ,M. (1987), L'enseignement du français langue maternelle ; perceptions et attentes, Québec, Éditeur officiel du Québec (pour le Conseil de la langue française), 1987, p. 292 p. (Coll. Dossiers du Conseil de la langue française, n° 27).
- Biber, D., Gray, B., & Poonpon, K. (2011). Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development? TESOL Quarterly, 45(1), (pp.5-35).
- Blais, A. (1992). le sondage. in B. Gauthier (dir.), Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (2e éd., pp. 367-398). sillery, Québec: Presses de l'université de Québec.
- Blakemore(1988), The organization of discourse, in Newmeyer ed. Linguistics: The Cambridge Survey. Linguistics: foundations, (pp. 229-250).
- Blass, R. (1990), Relevance relations in discourse, Cambridge, CUP.
- Bonin, P, Collay, , Fayol, M et Meot, A. (2005). Attentional strategic control over nonlexical and lexical processing in written spelling to dictation in adults, Memory and Cognition, 33 (1): (pp.59-75).
- Boutinet, J-P. (1990, réédition 2005). Anthropologie du projet. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bressoux, P. (2001). Réflexion sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. Dans M. Bru et J-J. Maurice (dir.), Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. Université de Toulouse : Presses Universitaires de Mirail.
- Bronckart, J.-P. (1985). Les sciences du langage, un défi pour l'enseignement? Paris : UNESCO & Delachaux et Niestlé.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique et le concept de milieu: Dévolution." in Revue "Recherches en didactique des Mathématiques" Vol 9.3 .(pp. 309-336).
- Brown, A. L. (1990). Domain-specific principles affect learning and transfer in children. Cognitive Science, 14, (pp.107-133).
- Brownell, M.T. Smith, S.W. (1993). Understanding special education teacher attrition: A conceptual model and implications for teacher educators. Teacher Education and Special Education, 16, (pp.370–382).
- Bruner J. S., (1991), ...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Paris.

- Bulté, B. et Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. Dans Housen, A., Kuiken, F. et Vedder, I. (Dir.), *Dimensions of L2 performance and proficiency - Investigating complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins.
- Butterfield, E., Hacker, D., Albertson, L., (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision : Assessing the evidence. *Educ. Psychol. Rev.* 8 (3),(pp. 239–260).
- Buzan, T. (2005). *The ultimate book of Mind Maps*. London: Thorsons.
- Calinon, A-S. (2007). Les cours de francisation : accès, résultats, réinvestissement. Dans J. Archibald et J.L. Chiss, *La langue et l'intégration des immigrants* (pp. 55-69). Paris : L'Harmattan.
- Cameron, C.A., Edmunds, G., Wigmore, B., Hunt, A.K., Linton, M.J., 1997. Children's revision of textual flaws. *Int. J. Behav. Dev.* 20 (4),-pp. 667–680).
- Canut E., (2004), « Quelle vision de l'enfant apprenti-parleur dans les recherches en acquisition du langage ? », *Traverses*, 6, p. 175-202.
- Caplan, D. et Waters, G (1999) "Verbal working memory and sentence comprehension". *Behavioral and brain Sciences*, 22.
- Cappeau P., (2005), « Ce que l'oral nous a appris sur la syntaxe du français », *Lidil*, 31, Université Stendhal de Grenoble,( pp. 157-177).
- Carelli, E., Fournier, G., Fuchs, M., Korach, D., Lancina, M. & Sabre, R. (1995): *Robert & Nathan. Conjugaison*. Paris (Nathan).
- Caron, J. (2012). *Quand revient septembre, Guide sur la gestion de classe participative*. Montréal : Chenelière Education
- Carrell, P.L. (1982). Cohesion is not coherence. *TESOL Quarterly*, 16(4),(pp. 479- 488).
- Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle*. Paris : L'harmattan.
- Castelotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Catach, N, Gruaz, C. & Duprez, D.1 (1995). *L'orthographe française* (3<sup>o</sup> éd. révisée). Paris: Nathan Université.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris :Nathan-Université.
- Catach, N. (1995): *L'orthographe française*. Paris (Nathan).
- Catach, N. (2004): *L'orthographe*. Paris (Presses Universitaires de France (coll. Que sais-je?)).
- Charolles, M. (2005). *Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle. Des discours aux textes modèles et analyses*. P. Lane. (éd). Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre, (pp. 39-74).
- Charolles, M. (2005). *Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle. Des discours aux textes modèles et analyses*. P. Lane. (éd). Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre, (pp. 39-74).
- Chartrand, S.G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (version corrigée). Montréal: Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2001). les composantes d'une grammaire du texte. in *Correspondance*, Volume 7 (n°1).
- Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur : Pour une psychologie culturelle de la lecture* (2e ed.). Paris :Les éditions RETZ.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble .

- Clément, C. (2013). Conditionnement, apprentissage et comportement humain. Paris: Dunod.
- Collombat, I., « La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction », dans Jostrans, n° 12, 2009, (pp. 37-54).
- Combettes, B., Tomassone R. (1988). Le texte informatif, aspects linguistiques. Bruxelles : De Boeck Université.
- Combettes, B. (1992). L'organisation du texte. Metz : Université Paul Verlaine-Metz/Publication du Centre d'analyse syntaxique.
- Combettes, B. (1986). Introduction et reprise des éléments d'un texte. Pratiques 49,(pp. 69-84).Comment les enfants en déjouent les pièges ?, Cerveau et Psycho, 3: 2-5.
- Corder, S.P. (1981). Error Analysis and Interlanguage. Oxford University Press.
- Cowan, N. (1999). An embedded-process model of working memory. In A.Miyake & P. Shah (Eds.), Models of working memory : Mechanisms of active maintenance and executive control (pp. 62–101). Cambridge University Press.
- Cunningham, P. M. (2006). High-poverty schools that beat the odds. The Reading Teacher,60(4), (pp.382-385).
- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2005) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Collection français langue étrangère. P.U.G.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale In Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. Revue Repères, 4,(pp. 9-23).
- Dahl, Ö. (2009). Testing the assumption of complexity Invariance: the case of Elfdalian and Swedish. Dans G.Sampson, D. Gil & P. Trudgill (Eds.), Language Complexity as an Evolving Variable (pp. 50-63). Oxford:Oxford University Press.
- Damar, Marie-Ève. (2014). Communication écrite. De Boeck Supérieur.
- Daneman, M. (1991) Working memory as a predictor of verbal fluency, Journal of Psycholinguistic Research, 20 (6), 445-462.
- Daneš F. (1974). Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text. In : F. Daneš (ed.), Papers on Functional Sentence Perspective. Prague : Academia / The Hague – Paris : Mouton, 106-128
- David, J. et Dappe, L. (2011). Interactions et morphologie grammaticale écrite à l'école primaire. Recherches, 1(4),(pp. 17-3)1.
- David, J. et Plane, S. (1996). L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- Defays, J.-M & Deltour, S. (2003). Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage. Liège : Mardaga.
- Delefosse J.-M. O., (1998), Approche linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit, Dossier de synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université René Descartes – Paris V
- Deschênes, A.-J. (1988). La compréhension et la production de texte. Sillery, QC: Les Presses de l'Université du Québec.
- Descomps, D. (1999). La dynamique de l'erreur dans les apprentissages. Paris: Hachette
- Deslandes, R., Bertrand, R. (2001). La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève ; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés. Rapport de recherche. Québec : CRIRES.
- Deslauriers, J. P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groux, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques (pp. 85-111). Montréal : Gaétan Morin.

- Dubé, L. (1994). *Psychologie de l'apprentissage*. 2e édition. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Durand, C. et Blais, A. (2006). La mesure. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (pp. 185-210). Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Durnomer J.L. (1 997). «Pour une grammaire du 3' type». *Enjeux* 41/42,(pp.77-102).
- Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*,102(2), (pp.211–245).
- Erlbaum, Hillsdale, NJ. Berninger, V., Fuller, F., Whitaker, D., 1996. A process model of writing development across the lifespan. *Educational Psychology Review* 8 (3), 193–218.
- Favart M., (2001). « La production écrite et son développement », dans Caroline Golder et Daniel Gaonac'h, *Enseigner à des adolescents* », Hachette-Education.
- Favart, M. et Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite, *Psychologie française*, 50(3),(pp. 273-285).
- Fayol M., (1997). *Des idées au texte*. *Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, PUF
- Fayol, M. & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. Dans J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Éds), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* (pp. 223-239). Bruxelles : De Boeck.
- Fayol, M. (1992), L'écrit, perspectives cognitives, in *Les Entretiens Nathan*.
- Fayol, M. (1996). Compréhension et production du langage écrit : Réflexions critiques en rapport avec la psychologie scolaire. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 2, (pp.111-125).
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piolat, A. (2004). *Écriture, approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence : Publication de l'université de Provence.
- Fayol, M. (2003). *L'orthographe française est une des plus difficiles du monde*.
- Fayol, M. et Jaffre, J-P (2008). *Orthographe*. Paris: PUF.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Fillon, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*.Montréal : Éditions la Chenelière.
- Foulin, J.-N. et Mouchon, S. (1998). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Gagné et al (1989) ,*Recherche en didactique et acquisition du français langue maternelle*. Bruxelles,De Boeck Université
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (Tome I – Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés)*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence : entre «science et technologie», histoire et philosophie au secondaire*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Gagnon, O. (2003), *Apprécier la cohérence d'un texte ; l'arrimage des énoncés*, Québec français, no 128, hiver 2003, p. 62-66 (article accompagné d'un Cahier pratique, (pp. 73-77).
- Gagnon, O. (2009). *La cohérence du texte : mieux la définir, pour mieux la maîtriser, l'enseigner, l'évaluer*, actes du Colloque international , de la France au Québec : l'écriture dans tous ses états, tenu à Poitiers du 12 au 15 novembre 2008.



- Galisson, R., et Coste, D. (1976), Dictionnaire de Didactique des Langues, Paris : Hachette.
- Garcia-Debanc, C. (1993). «Enseignement de la langue et production d'écrits». *Pratiques*,77,(pp.3-24).
- Garcia-Debanc, Cl. (2001). L'enseignement de l'argumentation au lycée : entre approche linguistique et héritage rhétorique. *Pratiques*, 111-112, (pp.189-208).
- Garvin, D. (1994). Apprendre : barrière et voies d'accès. Dans Christensen, C., Garvin, D. et Sweet, A. (dir.). *Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion* (p. 3-15). De Boeck Université.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children : Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language* 29(3),336–360.
- Genevay, É. (1995). «S'il vous plaît ... invente-moi une grammaire!»,. In S.G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 51-82). Montréal: Éditions Logiques.
- Germain, C. & Séguin, H. (1998): *Le point sur la grammaire*. Paris (Cle International).
- Germain, C. (1999). Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde , *Études de linguistique appliquée*, 114, (pp. 171- 187).
- Germain, C. et Netten, J. (2004). La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques. *Cahiers du français contemporain*.
- Giard, V., et Midler. C. (1996). *Management et gestion de projet: bilan et perspectives* ». IAE de Paris-Grégor-Cahier de recherche.
- Gibson, E. (1991) *A computational theory of human linguistic processing : memory limitations and processing breakdown*, PhD Dissertation, Carnegie Mellon University.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. (3e éd) Boucherville : Éditions Gaëtan Morin.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Grégoire, M. (1997). *Grammaire progressive du français. Niveau débutant*. Paris: CLE International.
- Gumuchian, H. et Marois, C. (2000). *Initiation à la recherche en géographie*. Montréal : Les Presses Universitaires de Montréal.
- Halliday M.A.K. et Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.
- Hawkins, J. (2001) “Why are categories adjacent”, in *Journal of Linguistics*, 37.
- Hayes, J. R., et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans Gregg, L. W. et Steinberg, E. R. (dir.), *Cognitive processes in writing* (3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hayes, J.R., 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C.M., Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*. Lawrence Erlbaum, Mahwah NJ,( pp. 1–28).
- Hayes, J.R., Nash, J., 1996. On the nature of planning in writing. In: Levy, C., Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, (pp. 29–51). Hayes, J.R., Fl
- Heurdier J., 2007, *Appropriation de la complexité syntaxique en français chez deux enfants entre cinq et six ans*, Mémoire de Master 2, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3
- Hierck, T. Coleman, C. Weber, C. Traduction : Arsenault, M. (2012). *La pyramide des interventions sur le comportement, Guider chaque élève vers la réussite scolaire*. Montréal :Chenelière Éducation.
- Hinkel, E. (2001 ), « Matters of Cohesion in L2 Academic Texts » *Applied Language Learning*, vol. 12,2, (pp. 111-13)2.

- Housen, A., et Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), (pp.461-473).
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupard, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Montréal : Gaëtan Morin.
- JACQUES, F. (2002). *De la textualité. Pour une textologie générale et comparée*. Paris : Maisonneuve.
- Jaffré, J.-P. (1994). Les écritures entre lecture et orthographe. Dans Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 25-47). Berne : Peter Lang.
- Jaffré, J-P (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable "orthographe", *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29 (1)(pp . 3749).
- Kail M., 2000, « Acquisition syntaxique et diversité linguistique », M. Kail et M. Fayol (Eds), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*, Paris, P.U.F,( pp. 9-44).
- Kandel, S. & Spinelli, E. (2010). Processing complex graphemes in handwriting production, *Memory and Cognition*, 38 (6): (pp.762-770).
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*.Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy and S. Ransdell (Eds.),
- Kellogg, R.T., (1996). A model of working memory in writing. In: Levy, C.M., Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ,( pp. 57–71).
- Kellogg, R.T., (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press, NewYork.
- Kellogg, R.T.,( 1996). A model of working memory in writing. In: Levy, C.M., Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, (pp. 57–71).
- Kilani-Schoch, M. et Dressler, W.U. (2005): *Morphologie naturelle et flexion du verbe français*.Tübingen (Gunter Narr).
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.
- Kirchmeyer, N. (2002). *Étude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés. Aspects structurels, fonctionnels et informationnels*. Cahiers de la Recherche 20. (Thèse de doctorat), Université de Stockholm.
- Kretzschmar, W ., (2015), *Language and complex systems*. Cambridge (UK) Cambridge
- Kruidenier, B.,et Clément, R.(1986).*The effect of context on the compositionand the role of orientations in second language acquisition*. Quebec City:International Center for Research on Bilingualism.
- Le Goffic, P. (1997): *Les formes conjuguées du verbe français*. Oral et écrit. Gap/Paris
- Legendre, R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Legros, D., et Marin, B., (2008). *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de texte*. Bruxelles :DeBoeck.
- Lentin L., (1989), « Problématique de l'acquisition du lexique par l'enfant tout-venant depuis la naissance », *Rééducation orthophonique*, 159, Vol. 27,(pp. 333-344).
- Leray, C. (1995). *Recherche sur les histoires de vie en formation*. *Revue française de pédagogie*, 112,(pp. 77-84).
- Lev S.Vygotski,L.S,(1997), *Pensée et langage*, Paris,La Dispute.

- Long, M. (1983). Inside the Black Box: Methodological issues in classroom research on language learning. Dana H.W. Seliger et M.H. Long (dir.), Classroom Oriental Research in Second Language Acquisition (p. 3-36). Row ley, Mass : Newbury House.
- Lundquist, L. (1983). L'analyse textuelle. Méthode, exercices, Paris, CEDIC, Coll. Textes et non textes.
- Lundquist, L. (1993), « La cohérence textuelle argumentative : illocution, intention et engagement de consistance », Revue québécoise de linguistique, vol. 22, no 2, (pp. 109-138).
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. Studies in Second Language Acquisition, 19, (pp.37-66).
- Mace, G., Pétry, F. (2000). Guide d'élaboration d'un projet de recherche. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Manorohanta, C.M.A. (1993). Les pratiques d'enseignement du français langue seconde à Madagascar (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec, Canada.
- Marshall, M.N. (1996). Sampling for qualitative research. Family practice, 13(6),(pp. 522-525).
- Martin, R. C., & Freedman, M. L. (2001). Neuropsychology of verbal working memory: Ins and outs of phonological and lexical-semantic retention. In H. L. Roediger III, J. S. Nairne, I.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. Journal of Writing Research, 3,(pp.51-68).
- McCutchen, D., (2000). Knowledge, processing and working memory: Implications for a theory of writing. Educ. Psychol. Rev. 35 (1), 13–23.
- McKeown, D., & Mercer, T. (2012). Short-term forgetting without interference. Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition, 38(4), (pp.1057–1068).
- Meirieu, P. (1996). Itinéraire des pédagogies de groupe: apprendre en groupe - 1. Lyon: Chronique sociale.
- Miestamo, M. (2009). Implicational hierarchies and grammatical complexity. Dans G. Sampson, D. Gil & P. Trudgill (Eds.), Language complexity as an evolving variable (pp. 80-97). Oxford: Oxford University Press.
- Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two : some limits on our capacity for processing information. Psychological review, 63(2), (pp.81–97).
- Minder. M. (1991). Didactique fonctionnelle, Objectifs, stratégies, évaluation. édition. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Moffet, J.D. (1992). Développer la conscience d'écrire. Vers un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial. Dans CL. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), La lecture et l'écriture. (pp. 83-103). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Moirand, S., (1990). Décrire des discours produits dans des situations professionnelles, Le français dans le monde, Recherches et applications, Publics spécifiques et communication spécialisée
- Moirand, S. (1990) , Enseigner à Communiquer en Langue Etrangère. Paris : Hachette.
- Morin, E. (2005). Introduction à la pensée complexe. Paris : Éditions du seuil.
- Morin, Y.C. (2007): Les yods des terminaisons -ions et -iez de l'imparfait de l'indicatif et du présent du subjonctif des verbes français. In: Delais-Roussarie, E. & Labrune, L. (éds.): Des sons et des sens. Paris (Lavoisier), (pp.124-140).
- Mousty, P. er Leybaert, J., (1999). Évaluation des habiletés de lecture et d'orthographe au moyen de BELEC. Données longitudinales auprès d'enfants francophones testés en 2° et 4° années, Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 49 (4),(pp. 325-342).

- Mousty, P. et Alegria, J. (1999). L'acquisition de l'orthographe: données comparatives entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques. *Revue française de pédagogie*, 1 26(1), 7-22.
- Neath, and A. M. Surprenant (Eds.), *The nature of remembering: Essays in honor of Robert G.Crowder* (pp. 331-349). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Nicolas-Jeantoux C., (1980), *Juliette apprend à parler entre 12 et 24 mois*, Paris, Masson.
- Norrish, J. (1987). *Language Learning and Their Errors*. London: Macmillan Publisher.
- Oppenheim, A.N.(1992)., *Questionnaire design, Interviewing and Attitude measurement*, Printer Publishers, London
- Ortega, L. (2012). Interlanguage complexity: A construct in search of theoretical renewal. Dans B. Kortmann & B.Szmrecsanyi (Eds.), *Linguistic complexity: Second language acquisition, indigenization, contact* (pp. 127-155).Berlin, Boston: De Gruyter.
- Pallotti, G. (2015). A simple view of linguistic complexity. *Second Language Research*, 31(1), (pp.117-134).
- Palumbo, A. et Sanacore, J. (2009). Helping struggling middle school literacy learners achieve success. *The clearing house: A journal of educational strategies, issues and ideas*,82(6), (pp.275-280).
- Pambianchi, G. (2003). *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les immigrants adultes*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Paret, M.-C. (1995). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école». In S.G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 107-134). Montréal: Éditions Logiques.
- Passegrand. J-C, (1998). *Pédagogie différenciée et apprentissage*, PUF. Paris;
- Pépin, L., (2001), *Renforcer la cohérence d'un texte : Guide d'analyse d'autocorrection*, Lyon, Editions Chronique Sociale.
- Pepin,L. (1998). "Analyse de quelques défauts de cohérence textuelle » in *Correspondance*, vol.4, n °2, p 29.
- Perdue, C. (1996). *Pre-basic Varieties: The First Stage of Second Language Acquisition*
- Perraudeau, M. (1994). *Les cycles et les différenciations pédagogiques*, Colin, Paris.
- Perrenoud. P. (2000).*Réussir au collégial. L'approche par compétence, une réponse à l'échec scolaire*. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Septembre 2000. Montréal, Canada.
- Perrenoud. Ph. (1998). *Construire des compétences à l'école*, Paris, ESF
- Perrier, D. (2003). Travail et moments d'écriture des élèves : ce qui suscite les pratiques enseignantes. *Repères*, 26(27), (pp.113-121).
- Piolat, A. (1987). Planification et contrôle de la production de texte. Dans M. Fayol, H. Abdi, J. E. Gombert et D. Zagar (Eds.), *La psychologie du langage : recherche fondamentale et perspectives pédagogique* (p. 111-123). Dijon : CRDP.
- Piolat, A., (1988). Le retour sur le texte dans l'activité rédactionnelle précoce. *Eur. J. Psychol. Educ.* 3 (6), (pp.449-459).
- Piolat, A., & Roussey, J.Y., (1992). Rédaction de texte. *Eléments de psychologie cognitive. Lang.* 106,(pp. 106–125).
- Plancher, G., & Barrouillet, P. (2012). Forgetting From Working Memory : Does Novelty Encoding Matter ? *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 39(1),(pp. 110–125).
- Plane, S. & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, 22, (pp.3-17).
- Porcher, L., (2004) *L'enseignement des langues étrangères*. Collection Langues vivantes, Français langue étrangère. Hachette Éducation.

- Préfontaine, Cl. et Fortier, G. (1992). Besoin d'aide linguistique du scripteur et soutien aux enseignants. In Cl. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*, (pp. 105-136). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette Education.
- Quivy, R et Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris :Dunod.
- Rastier, F. (1987) *Sémantique interprétative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur
- Reboul, A., Moeschler, J. 1998. *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris : A.Collin.
- Reboul, S. (1995). *Une démarche en grammaire: de l'analyse de documents originaux à*
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une pratique de l'écriture*. Paris : ESF.
- Rondelli, F. (2008). *La cohérence textuelle : rapport à la langue, à soi, à l'autre ? Actes des Xèmes Rencontres Jeunes Chercheurs de l'école doctorale 268 Langues et Langues, 12 mai 2007*. Paris
- Sawyer, K. (2003). *Coherence in discourse : Suggestion for future work*. *Human Development*, 46, (pp.189-193).
- Skehan, P. (2009). *Performance by native and non-native speakers on language-learning tasks*. Dans In B. J.
- Sperber et Wilson (1989) : *La pertinence*. Paris : Editions de Minuit.
- Sprenger-Charolles, L, Siegel, Linda S. et Bonnet, P. (1998). *Reading and Spelling Acquisition in French: The Role of Phonological Mediation and Orthographic Factors*, *Journal of Experimental Child Psychology*, 68:(pp. 134-165).
- Sprenger-Charolles, L. (2008). *Correspondances graphèmes-phonèmes et phonèmes graphèmes:une comparaison de l'anglais, du français, de l'allemand et de l'espagnol*. Dans A. Desrochers, F. Martineau & Y.-C. Morin (dir.), *Orthographe française: evolution et pratique*. Ottawa : Éditions David.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- St-Pierre, L. (2007). *Enseigner au collégial aujourd'hui*. *Pédagogie collégiale*, 20(2),(pp. 5-12).
- Sweller, J. (1988). *Cognitive load during problem solving: Effects on learning*. *Cognitive Science*, 12, (pp.257-285).
- Tagliante, C. (2001).. *La classe de Langue*. Coll. *Techniques de Classe*. Paris: CLE International.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Thimonnier, R. (1967): *Le Système graphique du français*. Paris (Plon).
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Tremblay, P. (2012). *Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage*. *Revue française de pédagogie*, 179(s.d.),(pp. 63-72).
- Trudel, R. et Antonius, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal : CEC.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

- Van Galen, G. P. (1991). Handwriting: Issues for a Psychomotor Theory, *Human Movement Science*, 10: (pp.165-191).
- Vandendorpe, C. (1995), *Au-delà de la phrase : la grammaire du texte, Pour un nouvel enseignement de la grammaire collective* sous la direction de S. G. Chartrand, Les Éditions Logiques, (pp. 83-105).
- Vigner, G.( 2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE international. Coll. DLE.
- Weisser.M. (1997), *Pour une pédagogie de l'ouverture*, PUF, Paris.
- Woods, P. (1990). *Teacher Skills and Strategies*. London: Falmer Press.

# **ANNEXES**

## Annexe 01 : Questionnaire destiné aux enseignants

La présente recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE. L'objectif de ce questionnaire comme outil d'investigation est de recueillir les visions et les opinions des enseignants du collège quant aux difficultés et les contraintes qui pèsent sur les élèves de la 4<sup>e</sup> année moyenne et les empêchent d'atteindre une bonne performance en production scripturale, afin de proposer les remédiations idoines pour pallier aux lacunes et imperfections constatées.

Nous assurons les participants dans ce questionnaire que les réponses demeurent anonymes et confidentielles comme l'exige l'éthique scientifique, et ne seront exploitées qu'à des fins purement académiques.

Veuillez répondre en cochant l'option qui correspond avec votre choix. En remplissant minutieusement ce questionnaire, vous contribuez largement à la réussite de cette recherche.

### Section 1: Informations personnelles et professionnelles des enseignants

#### Question 1: A quelle tranche d'âge appartenez-vous?

Variable	Catégories	Fréquences	Pourcentages
Âge	20-29		
	30-39		
	40-49		
	50-59		
Total			
Moyenne d'âge			

#### Question 2: De quel sexe êtes-vous ?

Variable	Catégories	Fréquences	Pourcentage
Sexe	Masculin		
	Féminin		
Total			

#### Question 3:Quelle est votre expérience professionnelle au collège ?

Variable	Catégories	Fréquences	Pourcentage
Expérience Professionnelle	01-05		
	10-15		
	15-20		
	25 et plus		
Total			



**Question 4: Vous êtes le produit de quel type de formation initiale ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Formation universitaire		
Formation à l'Ecole Nationale Supérieure (ENS)		
Formation à l'Institut Technologique de l'Education(ITE)		
Autres		
<b>Total</b>		

**Question 5: Avez-vous bénéficié de quelles formes de formations continues ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Stage de perfectionnement		
Journées pédagogiques scolaires		
Séminaires		
Conférences nationales ou internationales		
<b>Total</b>		

**Question 6: En dehors des tâches pédagogiques assignées en classe, quel genre d'activités rédactionnelles pratiquez-vous ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
La préparation des textes modèles		
L'écriture créative		
L'écriture académique		
la rédaction des lettres et rapports		
<b>Total</b>		

**Section 2: Les multiples contraintes de la production écrite**

**Question 7: La complexité de la production écrite constitue-t-elle un obstacle majeur pour vos élèves au collège ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Oui		

Non		
-----	--	--

**Question 8: Comment évaluez-vous la compétence grammaticale de vos élèves ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Excellent		
Bien		
Moyen		
Faible		
Total		

**Question 9: Comment jugez-vous les capacités de vos élèves à maîtriser les règles orthographiques ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Excellent		
Bien		
Moyen		
Faible		
Total		

**Question 10: Pensez-vous que l'indigence ou la pauvreté lexicale est une des sources qui empêchent les élèves de rédiger un travail rédactionnel de qualité ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Oui		
Non		

**Question 11: Comment appréciez-vous les compétences lexicales de vos élèves ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Excellent		
Bien		
Moyen		

Faible		
Total		

**Question 12: La surcharge cognitive limite-t-elle la performance des collégiens en écrit ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Tout à fait d'accord		
D'accord		
Pas d'accord		
Pas du tout d'accord		
Total		

**Question 13: Quelles sont les faiblesses qui compromettent la cohésion dans les textes rédigés par les collégiens ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
La rupture thématique		
Les contradictions au sein du même texte		
L'absence de l'unité dans le texte		
L'absence des substituts pour la reprise du thème		
Total		

**Question 14: Vos apprenants tiennent-ils compte de la cohérence et la cohésion dans leurs productions scripturales ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours		
Souvent		
Rarement		
Jamais		
Total		

**Question 15: Les collégiens utilisent-ils adéquatement les connecteurs logiques ?**

Options	Fréquences	Pourcentages

Toujours		
Souvent		
Rarement		
Jamais		
Total		

**SEXTION3: Les approches pédagogiques adoptées en classe**

**Question 16: les approches pédagogiques sont aussi vastes que variées, laquelle s'adapte au mieux avec les difficultés de vos apprenants en écrit ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
La pédagogie de l'erreur		
La pédagogie différenciée		
La pédagogie de projet		
Autres		
Total		

**Question 17: Quels sont les atouts de l'intégration de la pédagogie de projet dans les activités scripturales ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
L'implication collective des élèves dans l'activité visée		
L'éveil de la curiosité de l'apprenant		
l'encouragement des initiatives et la prise de décision		
La responsabilisation des collégiens		
Total		

**Question 18: Les apprenants profitent-ils de la pédagogie de l'erreur pour améliorer leurs écrits ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Totalement		
Partiellement		
Rarement		
Jamais		
Total		

**Question 19: Pouvez-vous préciser quels facteurs handicapent la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans le système éducatif algérien ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
la surcharge de la classe		
Le volume horaire insuffisant		
les enseignants ne sont pas habitués à cette approche		
Le manque des moyens didactiques appropriés		
Total		

**Question 20: La pédagogie différenciée s'adapte-t-elle avec les besoins langagiers de vos élèves ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Tout à fait d'accord		
D'accord		
Pas d'accord		
Pas du tout d'accord		
Total		

#### **SECTION 4: L'erreur comme outil d'apprentissage**

**Question 21: Comment vos élèves se représentent-ils l'erreur ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
L'erreur est une barrière infranchissable		
L'erreur est synonyme d'échec		
L'erreur est un moyen d'apprentissage		
l'erreur est un défi à relever		
Total		

**Question 22: Employez-vous une démarche heuristique dans le traitement de l'erreur ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Oui		
Non		

**Question 23: L'erreur constitue-elle un obstacle qui entrave l'apprentissage des apprenants ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Tout à fait d'accord		
D'accord		
Pas d'accord		
Pas tout à fait d'accord		
Total		

**Question 24: Quelles sont les erreurs les plus récurrentes dans les dissertations de vos apprenants ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Les erreurs syntaxiques		
Les erreurs lexicales		
Les erreurs morphologiques		
Les erreurs orthographiques		
Total		

**Question 25: Pensez-vous que la dictée peut minimiser les erreurs orthographiques ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Oui		
Non		

**SECTION5: Les stratégies rédactionnelles**

**Question 26: Pensez-vous que réussir une composition écrite passe inéluctablement par le choix des stratégies rédactionnelles appropriées ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Oui		
Non		

**Question 27: Les élèves respect-ils, dans leurs rédactions, la structure du texte argumentatif ?**

**Le respect de la structure du texte argumentatif**

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours		
Souvent		
Rarement		
Jamais		
Total		

**Question 28: Vos élèves planifient-ils leurs travaux écrits ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours		
Souvent		
Rarement		
Jamais		
Total		

**Question 29: les collégiens procèdent-ils à la révision de leurs productions écrites ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
---------	------------	--------------

Toujours		
Souvent		
Rarement		
Jamais		
Total		

**Question 30: Quelle phase de la révision comme activité amélioratrice pose plus de difficultés pour vos apprenants ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
La phase de l'identification des erreurs		
La phase de la sélection de la stratégie correctrice		
La phase des transformations profondes		
La phase de la réécriture		
Total		

**Question 31: Quel est l'impact de la révision sur les travaux écrits de vos apprenants ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Très apparent		
Peu apparent		
Insignifiant		
Aucun		
Total		

**Question 32: Quels obstacles confrontent-ils vos élèves durant la phase de la mise en texte ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
La transformation de bribes d'idées en phrases		
L'organisation et la structuration des paragraphes		



L'exploitation des notes prises sur brouillon		
L'harmonisation du contenu		
Total		

**Question 33: Etes-vous d'accord que la révision collaborative améliore la qualité de l'écriture scolaire ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Tout à fait d'accord		
D'accord		
Pas d'accord		
Pas du tout d'accord		
Total		

**SECTION 6: Le rôle de l'enseignant dans la consolidation de l'écrit.**

**Question 34: Quels rôles doit être attribué à l'enseignant pour répondre aux préoccupations de ses élèves en matière d'écrit ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
L'identification des besoins des élèves		
l'accompagnement des élèves au cours des tâches		
l'évaluation des travaux des élèves		
le suivi en permanence des progrès enregistrés		
Total		

**Question 35: les élèves interagissent-ils avec vous en classe?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours		
Souvent		
Rarement		

Jamais		
Total		

**Question 36: Comment expliquez-vous la situation d'insécurité rédactionnelle qui se manifeste chez certains apprenants ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
L'incapacité des apprenants à affronter la complexité de la production écrite		
Les efforts consentis par l'apprenant pour s'améliorer sans succès		
Le manque d'autonomie dans la gestion du travail scriptural		
L'accumulation des lacunes dans la communication écrite		
Total		

**Question 37: Quelles sont les démarches que vous adoptez pour piloter vos cours pendant les séances de l'écrit ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
l'enseignement conjoint de la lecture et de l'écriture		
l'installation des routines de l'écrit		
Le renforcement des prérequis		
La valorisation des interactions		
Total		

**Question 38: Adaptez-vous vos interventions didactiques selon le besoin individuel de l'élève ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Oui		
Non		

**Question 39: En se basant sur votre expérience professionnelle, pouvez-vous préciser comment l'apprenant peut-t-il accéder à l'expertise rédactionnelle ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
La construction progressive du savoir savant		
L'installation des compétences en matière d'écrit		
L'appropriation du code communicationnel		
L'enchaînement des activités basées sur les règles d'usage		
Total		

**Question 40: Etes-vous en mesure de justifier l'écart de niveau constaté chez les collégiens dans le domaine scripturale?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Le désintérêt des élèves		
L'incapacité à mobiliser les connaissances acquises		
Les différences individuelles		
Les contraintes sociales		
Total		

**Question 41: Quels procédés utilisez-vous pour identifier les lacunes de vos apprenants dans le domaine de l'écrit ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Les tests évaluatifs		
Les examens scolaires planifiés à la fin de chaque trimestre		
L'analyse des brouillons des élèves		
Le compte rendu de la production écrite		
Total		

**Question 42: Pouvez-vous indiquer les objectifs que vous assignez à l'écrit ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Enseigner les stratégies d'écriture		
Réhabiliter le travail scriptural chez les élèves		
Renforcer les compétences linguistiques des élèves		
Identifier les obstacles des apprenants		
Total		

**SECTION 7: les voies de remédiation**

**Question 43: Quelles sont les voies de remédiation que vous préconisez, après avoir identifié les insuffisances de vos apprenants en écrit ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Proposer des activités selon le besoin		
Travailler la mobilisation des savoirs acquis		
Encourager l'autocorrection		
Développer l'oral scriptural		
Total		

**Question 44: Que pensez-vous de l'intégration de l'outil informatique comme moyen de remédiation à l'écrit en classe ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Extrêmement utile		
Assez utile		
Pas très utile		
Pas du tout utile		
Total		

**Question 45: les élèves bénéficient-ils des démarches correctives proposées ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours		
Souvent		
Rarement		
Jamais		
Total		

**Question 46: A quel moment d'apprentissage intervenez-vous pour remédier aux lacunes de vos élèves ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
---------	------------	--------------

Durant la séquence d'enseignement (remédiation immédiate)		
Après la séquence d'enseignement (remédiation différée)		
A n'importe quel moment d'apprentissage		
Pendant les séances de compte rendu		
Total		

**Question 47** Pratiquez-vous avec vos apprenants en classe l'oral scriptural comme moyen de remédiation ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours		
Souvent		
Rarement		
Jamais		
Total		

**Question 48:** les grilles de l'auto-évaluation constituent-elles un moyen de remédiation pour vos élèves ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Oui		
Non		

**Question 49:** La rétroaction provoque-t-elle les effets correctifs envisagés chez vos élèves ?

Options	Fréquences	Pourcentages
Toujours		

Souvent		
Rarement		
Jamais		
Total		

**Question 50: Quels sont les objectifs pédagogiques visés à travers les séances de remédiation ?**

Options	Fréquences	Pourcentages
Surmonter l'insécurité rédactionnelle des élèves		
L'acquisition progressive du savoir écrire		
Faire l'inventaire des erreurs		
L'accompagnement des élèves		
Total		

**Merci pour votre collaboration**

## Annexe 02 : Grille d'observation

La grille d'observation proposée nous permet d'observer et de documenter les différentes phases des séances .Elle énumère un ensemble de concepts, d'habiletés ou d'attitudes liées aux pratiques enseignantes. Elle se révèle particulièrement utile lorsqu'elle est utilisée pour pouvoir aboutir à dresser un profil de l'enseignant observé .La grille d'observation met à notre disposition des données d'une grande importance qui seront exploitées dans les commentaires et les analyses des pratiques adoptées. A cet égard, nous avons sélectionné plusieurs critères d'observation : l'exploitation des documents didactiques, l'exploitation des supports auxiliaires, les compétences communicatives, le pilotage du cours, la structuration de la séance, et l'évaluation.

No	CRITÈRES D'OBSERVATION	Très satisfaisant	satisfaisant	insuffisant	Très insuffisant	REMARQUES
01	EXPLOITATION DES DOCUMENTS DIDACTIQUES					
A	Fiches pédagogiques					
C	Cahier de texte					
D	Programmation					
C	Emploi du temps					
E	Fiches de préparation :					
E	Cahier journal					
F	La progression					
02	EXPLOITATION DES SUPPORTS AUXILIAIRES					
A	Documents de référence					
B	Tableau					
C	Manuel scolaire					
D	Organisation matérielle					
E	Outils numérique					
F	Ordinateur					

03	COMPETENCES COMMUNICATIVES					
A	Communication orale					
B	Communication écrite					
C	Audibilité de la voix					
D	Intonation					
E	Débit					
F	Modulation					
G	Niveau de langue					
H	Temps de la parole					
I	Distribution de la parole					
04	PILOTAGE DU COURS					
A	Formulation des objectifs					
B	Objectifs généraux					
C	Objectifs opérationnels					
D	Détermination des compétences de la nouvelle leçon					
E	Interventions pédagogiques					
F	Approche méthodologique					
G	La gestion du temps					
H	Organisation des activités					
I	La différenciation pédagogique					
J	Prise en charge des élèves en difficultés					
K	Transitions entre activités					
L	Transferts des connaissances					
M	Démarche adoptée					
N	Décloisonnement des matières					
O	Formulation des objectifs					
P	Diversification des supports					
Q	Gestion des conflits					
R	Passation de la consigne					
05	STRUCTURATION DU COURS					



A	Adéquation avec le programme					
B	Adéquation avec le contenu					
C	Phase de réveil de la mémoire					
D	Maîtrise de la matière					
E	Cohérence du plan					
F	Respect des objectifs visés					
G	Attitudes des élèves face à la tâche					
H	Pertinence de l'organisation					
I	Conformité aux programmes					
J	Attitudes des élèves face à la tâche					
K	Organisation de la séquence et séances					
L	Respect des différentes phases					
M	Axes du cours					
N	Tâches proposées					
O	Liens avec d'autres savoirs					
P	Vérification de la trace écrite					
06	INTERCATIONS					
A	Implication des élèves dans le projet					
B	Interactions élèves /élèves					
C	Interactions enseignant /élève					
D	Dynamique du groupe					
E	Tours de parole					
07	EVALUATION					
A	Usage de la grille d'évaluation					
B	Evaluation initiale					
C	Evaluation finale					
D	Evaluation des acquis					
E	Autoévaluation					

