

**RÉPUBLIQUE ALGERIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITÉ IBN KHALDOUN -TIARET
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE LANGUE FRANÇAISE**



Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master

Option : Didactique des langues étrangères

**Impact de la planification sur l'amélioration de la compétence
rédactionnelle : cas des étudiants de 1 ère année Master didactique**

Présenté par :

KHELLOUT Hadjira.

CHEIKH Naima.

Sous la direction de :

DR. MEHDI Amir.

Membres du jury:

Président : DR. ISSAD Djamel, MCA, Université de Tiaret.

Rapporteur : DR. MEHDI Amir, MCA, Université de Tiaret.

Examineur : DR. BELGHITAR Imène , MCA, Université de Tiaret.

Année universitaire : 2023/2024

RÉPUBLIQUE ALGERIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ IBN KHALDOUN -TIARET
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE LANGUE FRANÇAISE



Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master

Option : Didactique des langues étrangères

**Impact de la planification sur l'amélioration de la compétence
rédactionnelle : cas des étudiants de 1 ère année Master didactique**

Présenté par :

KHELLOUT Hadjira.

CHEIKH Naima.

Sous la direction de :

DR. MEHDI Amir.

Membres du jury:

Président : DR. ISSAD Djamel, MCA, Université de Tiaret.

Rapporteur : DR. MEHDI Amir, MCA, Université de Tiaret.

Examineur : DR. BELGHITAR Imène, MCA, Université de Tiaret.

Année universitaire : 2023/2024

Remerciements

Nous tenons à remercier particulièrement notre directeur de recherche *DR. Mehdi Amir* pour nous avoir offert la direction de ce travail de recherche, pour ses précieuses orientations, ses conseils significatifs, et surtout pour son soutien, sa patience et sa disponibilité tout au long de l'élaboration de cette recherche.

Nos remerciements vont également à *DR. Isaad Djamel* et *DR. Belguitar Imène* pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Notre gratitude s'adresse aussi à tous nos enseignants durant notre cursus universitaire, et à tous les enseignants du département de français à l'université de Tiaret.

A toutes les personnes qui nous ont encouragé de près ou de loin.

Merci

Dédicace

Pour l'amour que vous m'avez offert, pour la confiance que vous m'avez accordée.

Pour vos prières qui ne cessent de m'accompagner, pour votre soutien infini.

Pour votre présence dans mes jours joyeux ainsi votre lumière dans mes nuits sombres.

C'est à vous mes chers parents que je dédie ce travail de recherche.

A vous mes chères sœurs *Asmaa* et *Romaissa*.

A toi *Minette*.

A tous ceux qui m'aiment.

Hadjira

Dédicace

Je dédie ce travail à ma mère la plus précieuse de ma vie.
À la mémoire de mon défunt père que dieu l'accueille dans son immense paradis.

Naima

Liste des figures, des tableaux et des graphiques

La liste des figures

| | |
|---|----|
| Figure n°1 : les activités et les stratégies de production | 28 |
| Figure n°2 : le modèle linéaire | 45 |
| Figure n°3 : le modèle en spirale d'Oriol Boyer (1990)..... | 46 |
| Figure n°4 : le modèle de Hayes et Flower (1980) | 49 |
| Figure n°5 : le nouvel modèle de Hayes (1996) | 54 |
| Figure n°6 : les composantes de la mémoire de travail d'après Baddeley (2000) | 56 |
| Figure n°7 : les processus rédactionnels et leur relation à la mémoire de travail selon Kellogg (1996) | 58 |
| Figure n°8 : le modèle interactionnel (1989) | 63 |

La liste des tableaux

| | |
|---|----|
| Tableau n°1 : l'évolution historique des méthodologies d'enseignement selon Christian Puren..... | 15 |
| Tableau n°2 : les composantes de la compétence de la communication | 22 |
| Tableau n°3 : les phases de la situation d'apprentissage selon la formation de pré-recrutement des futurs entrants dans le métier d'enseignant | 24 |
| Tableau n°4 : les stratégies langagières communicatives dans le CECRL | 27 |
| Tableau n°5 : l'échelle de la production écrite selon CECRL | 29 |
| Tableau n°6 : l'échelle de l'écriture créative selon le CECRL | 30 |
| Tableau n°7 : la communication orale et la communication écrite | 31 |
| Tableau n°8 : les modèles de la production écrite | 44 |

La liste des graphiques

| | |
|---|----|
| Graphique N°1 : Rédactions avec le recours au brouillon..... | 81 |
| Graphique N° 2 : Rédactions sans recours au brouillon..... | 81 |

Sommaire

| | |
|------------------------------------|----------|
| Introduction générale | 7 |
|------------------------------------|----------|

La partie théorique

| | |
|------------------------|-----------|
| CHAPITRE 1..... | 10 |
|------------------------|-----------|

La place de l'écrit en classe de FLE

| | |
|-------------------------|-----------|
| CHAPITRE 2 | 38 |
|-------------------------|-----------|

Les modèles de l'activité rédactionnelle

La partie pratique

| | |
|-------------------------|-----------|
| CHAPITRE 3 | 68 |
|-------------------------|-----------|

Expérimentation et analyse des données

| | |
|---------------------------------|-----------|
| Conclusion générale..... | 86 |
|---------------------------------|-----------|

| | |
|--|-----------|
| Références bibliographiques | 88 |
|--|-----------|

Annexes

Résumé

Le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisie ,public visé),exige des connaissances (relatives au thème et au public) ,un savoir –faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire),et comprend trois étapes :la production planifiée des idées ,la mise en mots et la révision ,ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité .

Robert (2008 :76)

L'introduction générale

Ecrire est une pratique qui accompagne l'individu tout au long de sa vie, en construisant un statut effectif dans des divers contextes (personnels, sociaux, culturels, cognitifs, scolaire, universitaire). En fait, l'écrit constitue une compétence, parmi les quatre compétences que l'apprenant devrait acquérir continuellement à travers son parcours scolaire et/ou universitaire. En plus de cela, il est l'outil le plus performant, qui permet une évaluation objective d'où l'importance étant réservée à cet acte dans l'enseignement –apprentissage du français langue étrangère.

En effet l'activité rédactionnelle est envisagée comme une activité contraignante et difficile à réaliser, une opération cognitive qui sollicite du scripteur une panoplie d'habiletés. Cette préoccupation n'est pas une question récente, car elle a été l'objet de plusieurs recherches. Les travaux de Hayes et Flower (1980) ont fondé un soubassement de toute activité scripturale, en constituant un parcours à suivre par d'autres chercheurs tels que Bereiter et Scardamalia (1987), Deschènes (1988), ainsi que les travaux de Sophie Moirand (1979) et les travaux de Baddeley (2000) et Kellogg (1996).

Dans l'enseignement –apprentissage du français langue étrangère, toute production écrite est notée comme une tâche significative, qui ne se limite pas uniquement à écrire des phrases et des paragraphes, mais une activité qui impose de suivre et de respecter deux paramètres répondant aux deux aspects « cognitif et socio-cognitif ».

Notre présente étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères, et dans la didactique de l'écrit principalement, s'intéresse à l'enseignement –apprentissage de plusieurs points relatifs à l'écrit, dans la tentative de vérifier l'impact de la planification dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les étudiants de la première année master.

Selon l'objet étudié, nous devons recourir à un modèle notable, qui est celui de Hayes et Flower (1980) qui a mis l'accent sur la production écrite et sur sa complexité. Pour eux la production écrite ou l'activité scripturale est perçue comme activité de résolution de problèmes et qui doit englober à son tour tout un processus rédactionnel à savoir la planification, la mise en texte et la révision.

La planification permet au rédacteur d'établir un plan d'action ou un plan d'écriture qui sert à l'organisation ,à la hiérarchisation et la structuration des informations textuelles (...) Ainsi gérer les connaissances et leur enchaînement libère un flux cognitif au moment de la dissertation ,un flux qui servirait le choix du vocabulaire , à exécuter des combinaisons etc. (Nourredine & Mehdi, 2020 :64).

Donc la planification constitue le premier processus dans lequel tout scripteur est invité à l'investir, elle se forme à partir d'un besoin dans la perspective d'organiser et donner une architecture ,qui sert à bien construire son écrit. Elle établit une étape gérante qui met en place les connaissances et les savoirs ainsi que les objectifs adoptés par le scripteur , et qui permet à décortiquer ses idées pour les classer et les regrouper selon un plan opportun déclenchant d'autres processus (la mise en texte ,la révision) dans le but de développer la tâche scripturale .

Cette étude est née du constat selon lequel les étudiants éprouvent des difficultés lors de l'activité rédactionnelle. Pour eux, produire un texte paraît une mission particulièrement difficile et ardue qui établit une grande épreuve sur tous les plans (résumé, dissertation, examen, exposé, mémoire). Parmi ces activités ,la dissertation qui constitue un exercice pénible pour les étudiants et qui exige un ensemble de savoirs et une démarche à suivre soigneusement impliquant plus de réflexion et plus de connaissances . De ce fait l'étudiant se retrouve dans une situation sensible et complexe ,dans laquelle il s'interroge comment rassemble-t-il ses idées ?, comment mener à bien sa production écrite ? Par conséquent ces lacunes influencent son apprentissage défavorablement et provoquent chez lui des obstacles et des frustrations qui entravent le développement de sa compétence rédactionnelle.

A partir de ce constat, nous sommes parvenues à poser la question suivante :

Comment la planification influence l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les étudiants en question?

Pour pouvoir répondre à ces questions, nous avons émis les trois hypothèses suivantes:

- Le brouillon constituerait un outil primordial qui permettrait aux étudiants la planification de leurs écrits.
- L'activité rédactionnelle serait une tâche difficile à accomplir pour les étudiants.

- Les étudiants ne planifieraient pas leurs écrits et n'accorderaient aucune importance à la planification et à l'amélioration de leurs écrits.

Afin de trouver des réponses à nos questionnements et pour la validation ou l'infirmité des hypothèses proposées, toute une étude sera déployée pour cet objet. A ce titre nous avons opté pour un protocole de recherche établi par le biais d'une observation faite et d'une grille d'analyse dans l'objectif de discuter les dissertations rédigées par les étudiants de première année master spécialité didactique à l'université d'Ibn Khaldoun de Tiaret.

Notre recherche est planifiée autour de deux parties :

La première partie représente le cadre théorique du mémoire, dans laquelle elle s'est répartie en deux chapitres : le premier chapitre sera réservé pour définir l'écrit et indiquer sa place à travers les différentes méthodologies d'enseignements, et à montrer son lien par rapport aux autres activités (à l'oral et à la lecture) .

Le deuxième chapitre sera consacré à la définition de la rédaction et de la compétence rédactionnelle y compris les principaux modèles linéaires et non linéaires de l'activité scripturale.

Enfin la partie pratique du mémoire aura pour objectif d'accomplir ce que nous avons évoqué dans la partie théorique, d'où nous allons vérifier à l'aide d'une expérimentation, l'impact de la planification sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle .

Chapitre 1

*La place de l'écrit en
classe de FLE*

Introduction partielle

Dans l'enseignement –apprentissage du français langue étrangère, l'écrit est une activité cruciale qui aide l'apprenant à renforcer, et à construire son apprentissage.

Dans ce premier chapitre nous allons donner les définitions de concepts (écrit, production écrite) ensuite nous cernerons le statut de l'écrit à travers les différentes méthodologies d'enseignement, car l'écrit a connu des changements de statut dans le but de développer et améliorer les pratiques d'enseignement –apprentissage en classe du FLE, la place de l'écrit s'est évoluée dans l'histoire des méthodologies ,et pour comprendre cette histoire ,le chapitre présent vous présentera l'écrit à travers ces méthodologies telles que :la méthodologie traditionnelle ,méthodologie directe ,méthodologie audio orale ,méthodologie structuro audiovisuelle ..Jusqu'à l'approche actionnelle.

L'écrit s'est interconnecté intimement avec d'autres activités comme la lecture qui présente une activité complémentaire de l'écrit, et l'oral qui forme aussi un couple langagier avec l'écrit en constituant deux compétences de communication ,et deux compétences d'apprentissage . Enfin nous allons aussi parler d'ateliers d'écriture et de la littéracie universitaire qui représentent un terrain pour les activités rédactionnelles.

1.1 L'écrit

Ecrire constitue l'objectif le plus priorisé pour apprendre une langue, quoi que ce soit la langue ; langue maternelle, langue seconde ou bien étrangère. L'écrit forme une compétence de base parmi les quatre compétences à acquérir, il forme un instrument de communication et d'apprentissage, d'où il joue un double rôle objet et objectif.

En effet l'écrit permet à l'étudiant scripteur de passer à exprimer concrètement ses pensées, ses idées, et à transmettre des messages, ainsi de même à exploiter ses savoirs par un code écrit dans des différents contextes (des écrits personnels, académiques professionnels, sociaux etc.) En lui permettant de s'ouvrir au monde.

D'une autre part écrire renvoie à une forme individuelle qui offre à étudiant scripteur un espace d'autonomie et de responsabilité, où il se termine par le support de ses propres savoirs et ses propres connaissances lors de la rédaction.

Plusieurs définitions ont été accordées à l'écrit, nous avons désigné quelques définitions suivantes :

« Selon une approche plus savante, écrire, c'est activer un certain nombre d'opérations cognitives indispensables à l'élaboration d'un écrit et nécessitant un apprentissage. »Boulanger (2009 :19).

En somme nous écrivons pour être lu, et nous lisons ce qui était écrit. Donc l'écrit à une relation étroite avec la lecture, et selon la définition donné par Cuq (1990 :79) l'écrit est un « *Résultat de l'activité langagière d'écriture, d'un scripteur. Un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou dans le différé.* »

Une autre définition de Chartrand in Terranova & Colin (2005 :12) :

L'enseignement –apprentissage de l'écrit doit se poursuivre tout au long de la scolarité, plus intensément même aux cours des études supérieures ,au moment où les étudiants sont confrontés à des tâches d'écriture encore plus complexes ,entre autres pour la production de textes de genres nouveaux (rapport de stage ,mémoire professionnel ,recension d'écrit scientifiques ,thèses doctorales ,etc.

1.1.2 La production écrite

Pour la psychologie cognitive, la production écrite de textes consiste à transformer des informations référentielle en une linguistique linéaire, respectant une visée communicative, elle met en jeu plusieurs domaines de connaissances (référentiel, linguistique, pragmatique) traités ou exploités par un ensemble de processus (planification, formulation, révision, exécution).Alamargot ,Lambert et Chanquoy (2005 :41).

La production écrite à l'université forme tout un domaine d'apprentissage qui permet à l'étudiant d'exprimer ses idées, ses sentiments, de donner ses avis, et de communiquer avec les autres (les professeurs, les étudiants etc.). Elle s'envisage dans toutes les activités d'apprentissage en sorte d'examen, dissertation, résumé, compte rendu, commentaire, des évaluations et même par l'envoi de courriels aux enseignants ou entre les étudiants.

Pour ce qui concerne une bonne production écrite, l'étudiant doit prendre en considération la maîtrise des règles de lexique, syntaxe, le vocabulaire et la structure du passage écrit en langue étrangère .c'est pour cela Crahay & Dutrévis (2015 :342) considèrent que :

la production de texte est certainement l'une des activités d'apprentissage scolaire les plus complexes, elle exige l'acquisition et la coordination de connaissances de types multiples :connaissances relatives aux objets de contenu à traiter ,connaissances langagières à plusieurs niveaux (orthographe ,lexicale et grammaticale ,syntaxe des phrases ,règles de ponctuation ,organisation textuelle) connaissances des attributs des genres textuels et des contextes sociaux de production des discours .

Donc la production écrite rassemble plusieurs étapes pour accomplir la tâche d'écriture : il faut d'abord créer et collecter les idées d'un sujet précis pour ensuite les rédiger, réviser et les corriger.

Akmoun (2009 :40) a parlé aussi de la production écrite, et elle ajouta que :

« La production écrite est l'une des tâches scolaires les plus difficiles et les plus complexes puisqu'elle fait appel à plusieurs compétences mise en place simultanément : des compétences linguistiques, textuelles discursives, pragmatiques, socio-affectives et cognitives. »

1.2 L'écrit à travers les méthodologies d'enseignement.

D'après Comenius le père de la pédagogie moderne :

«Toute langue doit être apprise bien par l'usage que par les règles .Il faut l'apprendre en l'entendant parler, en la lisant, en la lisant, en la copiant, en faisant des essais d'imitation écrits et oraux, le plus souvent possible .Les règles cependant doivent aider et confirmer l'usage. » Balogun (2016 :147).

L'enseignement –apprentissage du français langue étrangère a connu des évolutions en chemin d'une méthodologie à une autre pour un seul objectif celui de répondre aux différents besoins d'apprenant durant tout son cursus scolaire.

Comenius promouvait une conception de l'enfant comme source de l'humain, comme ayant en lui-même toutes les capacités susceptibles de se transformer en un fonctionnement cognitif et socio-affectif adulte, sous une forme spécifique toutefois, qu'il convenait d'identifier et surtout de prendre compte dans la démarche d'enseignement. Bronckart, Bulea et Pouliot (2005 :14)

Le tableau ci-dessous nous résume l'évolution des méthodologies d'enseignement.

| Compétences sociales de référence (Objectif social de référence) | | Taches scalaires de référence (Agir d'usage de référence) | Taches scolaires de références (Agir d'apprentissage de référence) | Constructions didactiques Correspondantes |
|---|---|--|---|--|
| Langagière | Culturelle | | | |
| 1. Capacité à relire les grands textes classiques. | Capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques en replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les valeurs universelles qui constituent le « fond commun de l'humanité » E. (Durkheim) : compétences transculturelle. | Lire | Traduire (lire, en paradigmes indirect). | Méthodologie traditionnelle (siècle). |
| 2. Capacité à entretenir ses connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques. | Capacité à mobiliser les connaissances sur la culture des autres : compétence métaculturelle | Parler sur | « explication de texte » au moyen d'une série de tâches en langue cibles (paradigme direct) : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer. | Méthodologie directe (1900 -1910). Méthodologie active (1920-1960) (1960-1980) |
| 3. Capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers. | Capacité à maîtriser les représentations croisées dans l'interaction avec les autres : compétences interculturelle. | Parler avec Agir sur | Simulation et jeux de rôles. Actes de parole. | Approche communicative (1080-1990) |
| 4. capacité à cohabiter en permanence avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes. | Capacité à comprendre les comportements des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : Compétence multiculturelle. | Vivre avec | Activités de médiation entre des langues et des cultures différentes / : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences... | Didactique du plurilinguisme (1990- ?) compétence plurilingue et pluriculturelle et « compétence de médiastin » dans le CECRL (2000- ?). |
| 5. Capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs naïfs et non natif de cette langue. | Capacité à élaborer avec les autres des conceptions communes de l'action collective sur la base de valeurs contextuelles partagées : compétence Co-culturelle | Agir avec | Actions collectives à dimension collective (Activités de type « pédagogie du projet ».) | Ebauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECRL (2000- ?). |

Tableau n°1 :l'évolution historique des méthodologies d'enseignement selon

Christian Puren .

1.2.1 La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle dite aussi méthodologie classique, méthodologie grammaire –traduction, qui a vu le jour dans le XVIII^e siècle, et elle était ancrée pendant plus de trois siècles. la méthodologie classique est une méthodologie qui s'intéresse aux langues morte c'est-à-dire le latin et le grec, et à la grammaire - traduction, lecture- traduction.

La langue était présentée sous un ensemble de règles grammaticales, règles et listes de vocabulaire et conjugaison à apprendre par cœur, et sous une lecture et traduction des œuvres littéraires en langue étrangère en revenant toujours à la langue maternelle pour les traduire et les comprendre , car :

l'apprenant se voit invité à des exercices de thème, avec, pour ressources, des listes bilingues de mots, pour cette méthode, l'enseignement des langues est un exercice intellectuel ,aux vertus intrinsèques ,et de technique préliminaire à l'étude de texte littéraires .La langue elle-même est vue comme un système de règles dont l'apprentissage est aidé par les comparaisons explicites avec la langue maternelle ,qui sert de référence ,le choix du vocabulaire est basé sur celui des textes qui seront analysés .
Vogeleer (1995 :145).

L'écrit a occupé une place primordiale dans l'enseignement-apprentissage , puisque l'objectif était de former les élèves à écrire et à rédiger des textes en imitant les écrits littéraires, et non pas à parler en langue étrangère ,donc l'oral était placé dans le second plan, car le maître était le seul qui domine sa classe, et les interactions étaient faites en un sens unique c'est-à-dire l'élève n'avait pas le droit de parler et interagir sans autorisation de son maître, c'est pour cette raison que l'oral n'était pas trop valorisé. La rédaction des textes était le seul moyen de communication entre le maître et l'élève.

D'après Puren la première instruction officielle française 1840 a donné des conseils méthodologiques :

la première année (...) sera consacrée toute entière à la grammaire et à la prononciation, pour la grammaire ,les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par l'enseignant dans la classe précédente .Les exercices consisteront en version et en thèmes ,où

sera ménagée l'application des dernières leçons ,les exercices suivront ainsi pas à pas les leçons ,les ferons mieux comprendre ,et les inculqueront plus profondément .Pour la prononciation ,après en avoir exposé les règles ,on y accoutumera l'oreille des élèves par des dictées fréquentes ,et on fera apprendre par cœur réciter convenablement les morceaux dictés . Puren (1989 :14).

Donc l'écrit était tout le temps présenté par des exercices de grammaire et de traduction sous forme de phrases, l'élève avait toujours des difficultés au niveau linguistique, les listes de vocabulaire à apprendre étaient hors contexte, et la mémorisation des phrases était la seule stratégie d'apprendre la langue étrangère.

C'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte (...) la norme à enseigner était donc véhiculée par les écrits littéraires qui représentaient le « bon usage » et cette conception ne souffrait pas l'ombre d'une remise en question tant elle était forte et réponde. Cuq & Gruca (2005 :255).

L'enseignement en méthodologie traditionnelle était reconnu par son inefficacité et sa rigidité, et par le manque pratique et manque de la créativité dans l'apprentissage où l'élève avait toujours une place passive, c'est ce qui laisse à d'autres méthodologies la voie d'apparition.

1.2.2 La méthodologie directe.

La méthodologie directe est apparue en Allemagne et en France vers la fin de XIX siècle et le début de XX siècle, initiée par François Gouin. Pour Christian Puren c'était la première méthodologie d'enseignement en langues vivantes, elle est convertie à une méthodologie mixte : mi- directe et mi- traditionnelle, les échanges sociaux, politiques, économiques et culturels développent le besoin d'avoir un moyen de communication en langue étrangère, qui s'oppose au principe littéraire de la méthodologie traditionnelle. Ce besoin a provoqué une nouvelle perception « pratique » qui présente la langue comme un moyen de communication.

Selon les instructions de 1901 :

L'enseignement des langues, malgré les progrès accomplis ces dernières années n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres. Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation .Or le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à parler et à les écrire. Si ce but n'est atteint au terme de cours d'études, l'enseignement à échoué. La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré .Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes .On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle .Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement et rapidement à l'élève la possession effective de ces langues ,cette méthode c'est la méthode directe . Puren (1988 :99).

La méthodologie directe se caractérise par les principes suivants :

_Le premier principe c'est l'oral scripturé c'est-à-dire de parler et communiquer en langue étrangère puis à écrire avec cette langue, l'écrit reste au second plan, il n'était pas préconisé « *Les compétences privilégiées sont celle qui concernent l'oral : l'expression et la prononciation .Les élèves ne passe quasiment jamais par la langue écrite.* » Ansaloni (2019 :22).

_L'enseignement du vocabulaire en langue étrangère passe par des explications authentiques illustrées par des dessins, des images, des gestes et des mimiques, pour transmettre l'information pour éviter complètement le recours à la langue maternelle.

_La grammaire est enseignée d'une manière inductive et explicite, contrairement à la grammaire déductive et implicite de la méthodologie traditionnelle, en donnant l'autorisation à l'élève de réfléchir et d'induire les règles.

_le maître et l'élève tissent une relation de partenariat, l'élève peut dialoguer avec son maître, pose des questions qui lui aide à apprendre et à enrichir son apprentissage et aussi à s'autoévaluer.

Comme la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe est aussi moins efficace, et par rapport aux instructions imposées en 1901, « quant à Makouta –Mboukou (1973 :25) ,cette méthode n'est pas aussi efficace qu'on pourrait le croire ,pour lui c'est « *une tâche surhumaine* » qu'on impose à l'apprenant par cette méthode . » Balogun (2016 :149).

1.2.3 La méthodologie audio orale(MAO).

Suite à la seconde guerre mondiale, l'armée américaine avait besoin de former les soldats à apprendre des autres langues étrangères à part l'anglais, c'est à cause de ce besoin militaire qu'une nouvelle méthodologie est apparue aux Etats- Unis au long de la période 1940_1970, pour Christian Puren la méthodologie audio orale est comme la méthodologie directe, a été créé à l'opposition de la méthodologie traditionnelle.

La méthodologie audio orale a été fondée sur la linguistique appliquée et la psychologie béhavioriste.

_Sur le plan linguistique : elle s'appuie sur le distributionnalisme de Bloomfield qui aborde la langue en deux axes principaux, l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique, ce qui autorise à l'apprenant d'accomplir les exercices structuraux de substitution et de transformation, à partir d'exercices de répétition et d'imitation, l'apprenant doit être capable capacité de maîtriser les cadres syntaxiques.

_Sur le plan béhavioriste : la théorie d'apprentissage de Skinner, et le conditionnement de Pavlov qui considère la langue comme un type de comportement humain, et à travers le réflexe conditionné stimulus-réponse _renforcement et c'est par la répétition que les exercices structuraux sont construits, en favorisant la mémorisation et l'automatisation de ces structures.

L'apprentissage était basé sur la pratique orale et comme son appellation l'indique, la méthodologie audio orale « *Donne la priorité à la langue orale, et la prononciation devient un objectif majeur. Elle proposait des langues, des dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases.* » Handjinga (2020 :35).

La communication en langue étrangère nécessite les quatre composantes : linguistique, discursive, référentielle, socio culturelle, pour donner le pouvoir de communiquer en langue étrangère dans la vie quotidienne.

L'écrit ne compose pas une référence d'apprentissage, puisque il constitue la dernière étape, l'élève doit travailler sur l'audition des dialogues, des enregistrements, sans comprendre , c'est en imitant le modèle oral que l'élève passe à l'expression orale, la lecture, et la rédaction comme dernière étape .

1.2.4 La méthodologie structuro globale audiovisuelle (SGAV)

Après la deuxième guerre mondiale, pour des raisons politiques, l'anglais est devenu la langue mondiale de la communication, alors que le français était menacé comme une langue, vers la fin des années 50, la France voulait rétablir le statut du français langue étrangère dans l'enseignement pour récupérer son potentiel par rapport à l'anglais, pour cette raison une nouvelle méthodologie est apparue en France pour impliquer l'image et le son dans l'enseignement –apprentissage du français langue étrangère .

Pour la diffusion du français au monde, une commission était chargée pour faire avancer le français fondamental en passant par une analyse lexicale et grammaticale .le cours est présenté au biais de supports sonores et supports visuels.

La SGAV est une méthodologie constituée par un croisement de méthodologie audio orale, méthodologie directe et la psychologie globale « *Présupposés épistémologiques issus de la gestalt-théorie (on ne peut aborder un phénomène global à partir de ses éléments et non le contraire) (...) accent mis sur la forme, moins sur les contenus.* » Blanchet (1998 :190).Elle est aussi une méthodologie orale, répétitive, imitative et intuitive.

La primauté est réservée à l'oral puisque la langue présentée était le français courant parlé, donc l'apprentissage de la langue était présenté sous forme de dialogues à partir des enregistrements, des images de films fixes, pour mettre l'apprenant dans une situation de communication orale. Le passage à l'écrit se fait rarement que pour supporter et renforcer l'oral.

L'objectif principal de cette méthodologie n'était pas réservé à l'écrit, mais plutôt pour aider le renforcement de l'oral, cela veut dire que l'utilité de l'écrit était juste pour donner une forme écrite à ce qui était écouté, et à ce qui était regardé comme la transcription d'un enregistrement, la description d'une image, et d'une vidéo.

L'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, son apprentissage est différé afin que les signes écrits ne nuisent pas la prononciation et sa correction .C'est ainsi que, généralement, le livre de l'élève n'est constitué que des images, sans la transcription des dialogues, lorsque l'écrit apparaît, après 60 heures de cours environ, c'est essentiellement l'aspect graphique qui est retenu. Cuq & Gruca (2005 :262).

1.2.5 L'approche communicative

En France à partir des années 70 et par une réaction de ce qui concerne les principes des méthodes précédentes la MAO et la SGAV, une approche communicative est née grâce à un ensemble d'études et des travaux qui guident à élaborer un niveau seuil, pour une classe des langues étrangères dans le but de cerner les différents besoins de l'apprenant.

Selon le modèle cognitiviste, et contrairement aux enseignements de la psychologie béhavioriste, acquérir une L2 ne consiste pas tout simplement à créer un ensemble d'habitudes sous forme d'automatismes linguistiques ou à limiter des énoncés déjà entendu dans le cas de la production orale .Une langue est plutôt vue comme un ensemble d'habitudes sous forme d'automatismes linguistiques ou à imiter des énoncés déjà entendus dans le cas de la production orale ,Une langue est plutôt vue comme un ensemble de concepts abstraits ou de règles permettant de comprendre et de produire de nouveaux énoncés, jamais entendus ou produits auparavant ,dans de nouvelles situations .Tardif in Germain (1993 :65).

Parmi les caractéristiques de cette approche communicative, le plus important c'est la focalisation et la centration totale sur l'apprenant et de prendre en considérations ses besoins, ses objectifs, ses intérêts, pour garantir sa réussite.

D'ailleurs l'apprenant n'est plus passif comme le cas dans les anciennes méthodologies, il est complètement impliqué, il n'est plus là ni pour imiter, ni pour répéter et pour apprendre par cœur mais plutôt il est là pour produire et pour être actif et autonome.

Le noyau de cette approche est de communiquer efficacement avec une langue étrangère et dans des situations communicatives réelles, et à l'aide de supports authentiques, pour acquérir des compétences de communication. En visant les quatre habiletés (la compréhension orale, la compréhension écrite / la production orale, la production écrite), Pour communiquer efficacement avec une langue étrangère il faut que la communication elle-même contienne les composantes illustrées dans le tableau de Baylon et Mignot :

| Selon Daniel Coste | Selon A .Abou | Selon H.Canale et M.Swain | Selon Sophie Morand | Selon Jan A.va Ek |
|----------------------------|-------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| 1. Maitrise linguistique | 1. Compétence linguistique | 1. Compétence grammaticale | 1. Compétence linguistique | 1. Compétence linguistique |
| 2. Maitrise textuelle | 2. Compétence socioculturelle | 2. Compétence sociolinguistique | 2. Compétence discursive | 2. Compétence sociolinguistique |
| 3. Maitrise référentielle | 3. Compétence logique | 3. Compétence discursive | 3. Compétence référentielle | 3. Compétence discursive |
| 4. Maitrise relationnelle | 4. Compétence argumentaire | 4. Compétence stratégique | 4. Compétence socioculturelle | 4. Compétence stratégique |
| 5. Maitrise situationnelle | 5. Compétence sémiotique | | | 5. Compétence socioculturelle |
| | | | | 6. Compétence sociale |

Tableau n°2 : les composantes de la compétence de la communication.

Pour travailler l’oral, l’enseignant met ses apprenants dans des situations comme les activités de simulation, les jeux de rôles, les actes de parole, des contestations avec les natifs.

Pour l’écrit « *il s’agit en effet dans une didactique des écrits de la communication, d’intégrer harmonieusement les données linguistiques et psychosociologiques susceptibles de rendre compte d’une situation d’écrit.* » Alhinc,Baur ,Bejoint ,Gilli ,Giordani ,Ralle ,Rollet –Harf ,Ronot,Tournier et Widmer (1985 :117).

L’enseignant implique toujours l’apprenant même par des productions écrites qui aident par exemple un apprenant timide ou qui a des difficultés à s’exprimer oralement, à rédiger un texte en vérifiant la cohésion, la cohérence, et l’orthographe .etc. Pour motiver l’apprenant à communiquer dans toutes les situations.

L’un des buts de l’approche communicative est l’autonomie de l’apprenant .L’introduction du genre épistolaire peut aider l’apprenant à atteindre cette autonomie dans le domaine de la production écrite, le texte personnel facilite le passage à l’écrit pour les apprenants qui ont des difficultés à se mettre à écrire (...) on peut le faire parler de son enfance ; des moments heureux, des sentiments, des souvenirs, des premiers expériences etc. On peut le faire seul ou en groupe, le passage à la production écrite peut être ludique. (F I P F 2018).

1.2.6 L'approche par les compétences (APC)

L'approche par les compétences est une approche pédagogique qui favorise l'acquisition de compétences chez l'apprenant pour qu'il soit un bon citoyen, et pour faire face à des situations de vie hors de la classe.

Les cours et autres dispositifs d'enseignement sont là pour apporter un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) qui sont utilisées dans des situations proches de la vie réelle ,professionnelle ,ou non ,l'utilisation de ces ressources se prépare ,et c'est pourquoi l'APC est souvent liée au constructivisme (...)et au socioconstructivisme (...) dans cette logique l'enseignant crée des situations d'apprentissages qui amènent l'étudiant à construire ses savoirs en lien avec ce qu'il sait déjà .L'étudiant est actif dans la construction de ses savoirs . Lemenu & Heinen (2015 :24).

L'enseignement d'une langue passe à entraîner et à accompagner l'apprenant pour lui confronter à des situations d'apprentissage complexes afin de mobiliser ses propres connaissances pour résoudre ses problèmes.

Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage ?

« Une situation d'apprentissage est un énoncé qui contient un problème à résoudre, c'est la raison pour laquelle la situation est souvent accompagnée du mot problème, à partir de ces situations rédigées dans le curriculum, se développe l'activité d'apprentissage en situations. » Farhati (2021 :9).

La situation d'apprentissage est un ensemble de procédures, d'activités qui aident l'apprenant à construire ses connaissances dans un environnement d'apprentissage efficace et convenable ,selon un contexte bien identifié ,les ressources pour traiter la situation ,et selon la consigne donnée par l'enseignant, et c'est à l'apprenant de suivre les instructions de la consigne pour arriver à résoudre la situation problème ,la situation d'apprentissage prend plusieurs formes :collective ,individualisée et interactive .

La rédaction ou la production écrite constitue de son tour une pratique complexe qui met le scripteur dans d'une situation d'apprentissage réelle et aussi complexe qui exige la résolution de problème comme le fait de rédiger un mémoire ou une thèse.

Le tableau ci-dessous nous explique brièvement et d'une manière générale les différentes phases de situations d'apprentissage

| Ses différentes phases | La tâche | |
|---|--|--|
| | Des élèves | DE l'enseignant |
| 1-Mise en route et appropriation : | | |
| <p><u>Rappel des acquis précédents :</u> Toujours partir de ce qui est connu : c'est rassurant pour l'élève et cela l'amène à mobiliser ses savoirs et les compétences, à les réactualiser. Il est inutile d'aller plus loin si on fait le constat de lacunes importantes.</p> <p><u>Entrée dans la situation proposée</u> Dans cette phase d'appropriation, il va s'agir pour les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> -de comprendre ce qu'on attend -d'appréhender les contraintes (en matériel, en temps) -De s'approprier les modalités de travail | Répondent à des questions brèves et précises, - Justifient leurs réponses. | Choisit des questions qui font émerger ce qui sera utile pour la séquence. -Vérifier le degré de maîtrise / renvoie éventuellement à l'outil adéquat. Lance la recherche par une ou des consignes. |
| 2-Recherche (ou situation problème) : | | |
| <p>Point d'ancrage : une situation-problème Pour quel travail ? Une véritable recherche des élèves avec, par conséquent le droit au tâtonnement, à l'erreur</p> | -IL importe que l'élève cherche d'abord seul , et se confronte à la situation pour disposer d'éléments à partager en suite en groupe . Effectuent la recherche et en préparant la restitution sur un support (commun si travail de groupe). Utilisent éventuellement du matériel pour cette recherche. | Pour préparer la mise en commun / -Circule et observe ce que chacun fait, la manière dont il procède. -SE note les réactions originales pour pouvoir les exploiter ensuite. |
| 3-Mise en commun / confrontation : | | |
| <p>Explication et vérification des différents résultats et des différents démarches. Validation de toutes les solutions en cohérence avec le but fixé. Valorisation de ce qui apporte un plus (Ex. Gain de temps ...)</p> | | |
| 4-Synthèse/Structuration/Institutionnalisation : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> -Redire clairement ce qu'il faut retenir -Formuler la règle ou la procédure -Valider la règle ou la procédure avec quelques exemples | A partir des constats faits lors de la synthèse, il va s'agir de mettre les mêmes mots sur ce que l'on a trouvé. Ce travail peut se faire on ayant recours à l'écrit comme outil de la pensée. | Reformule le cas échéant et veille à la clarté et à la correction de ce qui sera la trace écrite, si un apport didactique est nécessaire, c'est ce moment qu'il est fait par l'enseignant. |
| 5-Entraînement/Application : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> -Utilisation de ce qui a été appris dans des exercices similaires à ceux proposés précédemment, - reformulations fréquentes (de la règle /des procédures ...) | -Réalise la tâche demandée. Peut solliciter une aide. | -Donne des consignes pour la réalisation de la tâche. -Vérifie la faisabilité. -Aide à réfléchir. |

| | | |
|---|---|---|
| 6-Evaluation : | | |
| Dans un contexte proche de celui qui leur a permis de se construire un nouveau savoir, les élèves vont avoir à réaliser seuls une tâche. Evaluer, c'est vérifier la capacité d'un sujet à réinvestir ce qu'il a appris. | Les élèves mobilisent la totalité des savoirs acquis et les combinent pour témoigner du niveau de compétence atteint dans l'apprentissage considéré. | -L'enseignant propose des situations de plus en plus complexes dont la résolution attestera du niveau de la maîtrise de la compétence visée atteint par chacun des élèves. - IL annonce clairement aux élèves les compétences évaluées et leur donne les critères d'évaluation. - Il n'intervient que très peu pendant l'évaluation. |
| 7- Transfert et réinvestissement : | | |
| -Il s'agit de vérifier, dans un temps différé et dans une autre activité, si la notion apprise est réellement acquise. -L'élève mobilise ses savoirs et savoir-faire dans un contexte nouveau, dans des situations variées, dans d'autres champs disciplinaires. | L'élève mobilise ses savoirs et savoir-faire dans un contexte nouveau, dans des situations variées, dans d'autres champs disciplinaires. | -L'action du maitrise se situe dans le choix des situations proposées. |

Tableau n°3 : les phases de la situation d'apprentissage selon la formation de pré recrutement des futurs entrants dans le métier d'enseignant

Comme nous avons déjà discuté, l'écrit est une compétence parmi les quatre compétences soutenues dans l'approche par les compétences, en suivant la consigne donnée lors de la production écrite, l'apprenant développe ses compétences rédactionnelles à travers la rédaction des textes selon le contexte et selon la séquence pédagogique, et selon chaque situation d'apprentissage.

L'enseignant doit proposer des supports authentiques textuels ou audiovisuels représentant des situations différentes, des domaines multiples ainsi que des thèmes variés selon les besoins des apprenants et leurs centres d'intérêt, ainsi, l'école doit intégrer une diversité de discours et de types textuels afin que les apprenants puissent agir dans les situations. Khadraoui, Laidoudi et Messaour (2019 :209).

1.2.7 L'approche actionnelle

Par un prolongement de l'approche communicative le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a attribué à l'enseignement- apprentissage une particularité de type actionnel.

Le cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes ,de référentiels ,d'examens ,de manuels ,etc. .En Europe, il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. CECRL (2003 :9).

L'action est le noyau de l'apprentissage au milieu scolaire et extrascolaire, l'apprenant est le responsable de construire ses savoirs « *la perspective actionnelle a permis de passer à un apprentissage collaboratif qui mise sur un « agir social et communicationnel » construit à partir de tâches signifiantes et significatives.* » Faure (2012 :120).

L'apprentissage de la langue ne se limite pas uniquement en classe mais il dépasse le milieu scolaire pour inviter l'apprenant à être un utilisateur de la langue même dans le milieu extérieur et dans la vie sociale, et pour apprendre la langue comme un moyen de communication au lieu de l'apprendre comme un objet d'étude. Et faire de l'apprenant un acteur social dans des situations réelles, pour agir avec les autres et être capable d'accomplir les tâches en développant ses compétences dans tous les domaines

D'après le point de vue de Weimer (2020 :9) :

L'approche actionnelle telle qu'elle est préconisée dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) place le processus d'acquisition d'une langue

au centre de l'enseignement ,ce qui veut dire que le rôle du professeur n'est plus simplement de sanctionner des lacunes à l'issue d'évaluation strictement sommative , mais de construire un parcours d'apprentissage qui va permettre à l'élève d'exprimer sa propre personnalité dans le cadre de séquences /scénarios qui mobiliserons les connaissances déjà acquises pour les développer en rapport avec les centres d'intérêts des élèves en question

.Ainsi ,l'apprenant devient acteur de son propre apprentissage et ,témoin de l'évolution de ses propres performances ,sera amené à se placer lui-même dans des échelles de niveaux de compétences qui l'encouragerons à améliorer ses connaissances .

Le statut de l'apprenant a connu des changements au cours de l'évolution des méthodologies et des approches, maintenant il est autonome ,et l'enseignant joue un rôle d'intermédiaire entre l'apprenant et son savoir, comme un guide et un conseiller ,c'est à l'apprenant la responsabilité de contrôler , d'autoévaluer et de remédier son apprentissage.

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral , soit à l'écrit , soit à l'oral et à l'écrit . CECRL (2003 :18).

Selon le CECRL le tableau suivant nous montre que l'apprentissage de la langue étrangère est organisé autour des scénarios élaborés sous forme des activités langagières communicatives de réception, production, d'interaction et de médiation.

| | Réception | Production | Interaction | Médiation |
|------------------------------|------------------|----------------------------|---|---|
| Planifier | Cadrer | Planifier | Sans objet | |
| Exécuter | Déduire | Compenser | Prise de parole Coopérer | Relier à un savoir antérieur Adapter son langage Décomposer des informations compliquées Amplifier un texte dense Elaguer un texte |
| Contrôler et Remédier | Contrôler | Contrôler et auto-corriger | Faire clarifier Remédier à la communication | |

Tableau n°4 : les stratégies langagières communicatives dans le CECRL

Le CECRL préconise l'acquisition de compétence orale comme écrite où l'objectif principal est celui de communiquer en langue étrangère par une langue parlée ou une langue écrite. La production écrite et la production orale selon la figure se décompose en deux éléments importants : les activités de production, et les stratégies de production

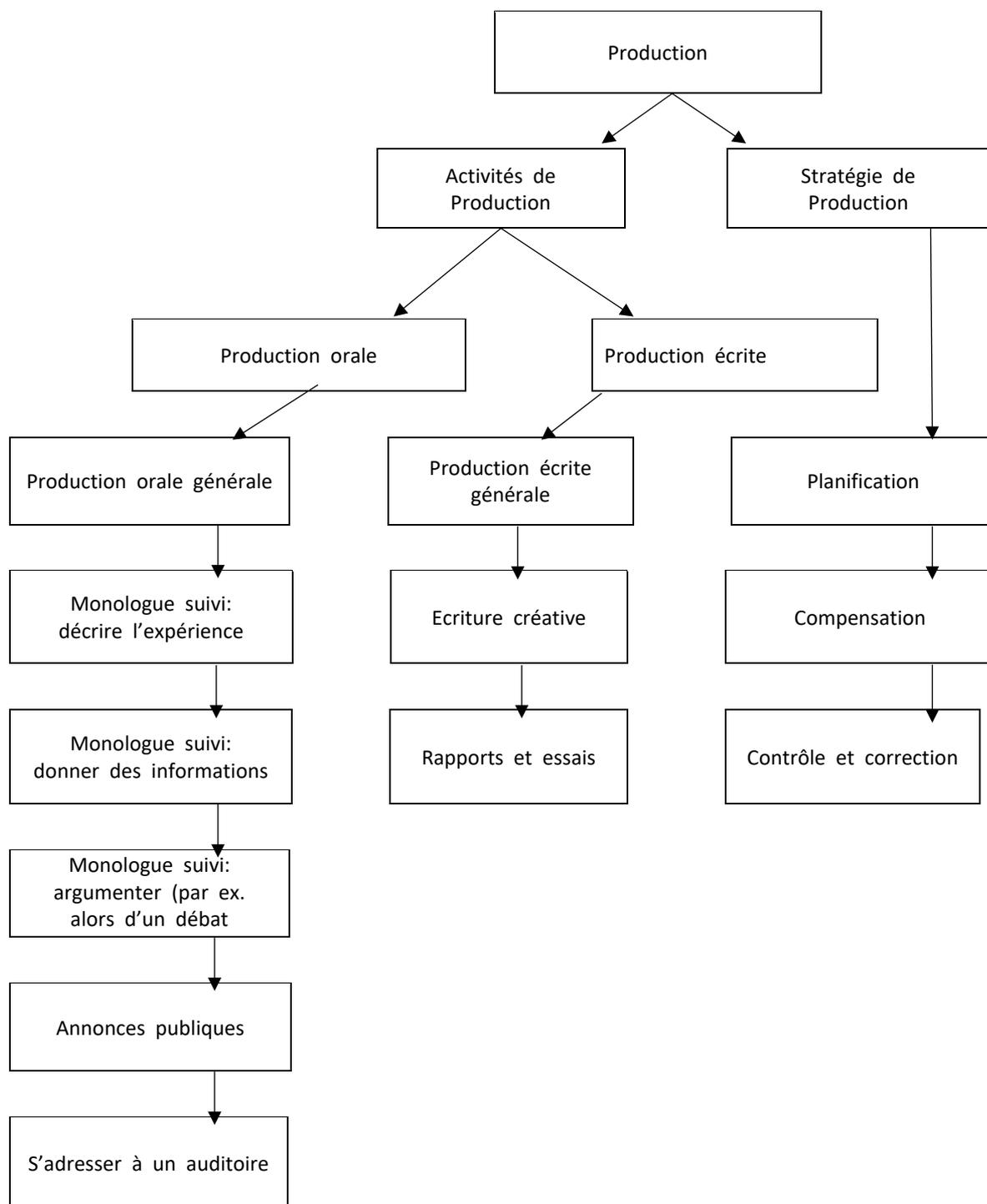


Figure n°1 : les activités et les stratégies de production.

Pour les activités de production écrite l'apprenant produit un texte qui lui permet d'agir avec son lecteur, les échelles suivantes montrent la production écrite générale, l'écriture créative.

| Production écrite générale | |
|----------------------------|--|
| C2 | Peut composer des textes clairs, limpides et fluides, dans style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à identifier les points importants. |
| C1 | Peut composer des textes clairs, bien structurés sur les sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en développant et confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée. Peut utiliser la structure et les conventions d'une diversité de genres, en adaptant le ton le style et le registre au public cible, ainsi que le type de texte et le sujet. |
| B2 | Peut composer des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujet relatif à son domaine d'intérêt En faisant la synthèse et l'évaluation d'information et d'arguments empruntés à des sources diverses . |
| B1 | Peut produire de textes suivis non complexes sur une gamme de dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. |
| A2 | Peut produire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». |
| A1 | Peut donner des renseignements sur des sujets relevant de sa vie privée (par exemple ce qu'ils (elle) aiment et n'aime pas, la famille, les animaux domestiques) en utilisant des mots et des expressions simples. |
| | Peut produire des expressions et des phrases simples isolées. |
| Pré-A1 | Peut donner des renseignements simples et personnels (par exemple le nom, l'adresse, la nationalité) en utilisant éventuellement un dictionnaire. |

Tableau n°5 : l'échelle de la production écrite selon CECRL

| Ecriture créative | |
|-------------------|--|
| C2 | <p>Peut raconter des histoires ou des récits d'expériences captivants, de manière limpide et fluide et des dans un style approprié au genre adopté.</p> <p>Peut utiliser des expressions idiomatiques et faire preuve d'humour à bon escient pour renforcer l'impact du texte.</p> |
| C1 | <p>Peut composer des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sur, personnel et naturel et approprié au lecteur visé.</p> <p>Peut intégrer des expressions idiomatiques et humoristiques, ces dernières n'étant pas toujours utilisées à bon escient.</p> <p>Peut faire rapport critique détaillé d'événements culturels ou d'œuvres littéraires (par exemple des pièces de théâtres, des films, des concerts).</p> |
| B2 | <p>Peut faire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées d'un textes bien structuré et en respectant les règles du genre en question .</p> |
| | <p>Peut faire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt.</p> <p>Peut faire une critique de film, un livre ou de pièces de théâtre</p> |
| B1 | <p>Peut indiquer clairement l'ordre chronologique d'un texte narratif.</p> <p>Peut faire une critique simple d'un film, un livre ou un programme télévisé, en utilisant une gamme limitée de langage.</p> |
| | <p>Peut faire des descriptions détaillées non complexe sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt.</p> <p>Peut faire le compte rendu d'expérience en décrivant se sentiments et ses réactions dans un texte simple et structuré.</p> <p>Peut la description d'un événement, d'un voyage récent, réel ou imaginé.</p> <p>Peut raconter une histoire.</p> |
| | <p>Peut décrire les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études avec des phrases reliées entre elles.</p> <p>Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles</p> <p>Peut raconter une histoire simple (par exemple sur événement s lors de vacances ou sur la vie dans un avenir lointain).</p> |
| A2 | <p>Peut produire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date.</p> <p>Peut élaborer des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.</p> <p>Peut créer des rubriques de journal décrivant des activités (par exemple les occupations quotidiennes, les sorties, le sport, les passe-temps), des personnes et des lieux, en utilisant un vocabulaire concret et des expressions et des phrases simples avec des connecteurs simples tels que « et », « mais », »parce que ».</p> <p>Peut imaginer le début d'une histoire ou continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence (par exemple les tables de conjugaisons dans un manuel scolaire).</p> |
| A1 | <p>Peut produire des phrases et des expressions simples sur lui (elle)-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.</p> <p>Peut décrire très simplement une pièce dans une habitation.</p> <p>Peut utiliser des mots u des signes et des expressions simples pour décrire certains objets familiers (par exemple la couleur d'une voiture, sa taille).</p> |
| Pré-A1 | Pas de descripteurs disponibles. |

Tableau n°6 : l'échelle de l'écriture créative selon le CECRL

1.3 Le lien entre l'écrit et l'oral

Nous ne communiquons pas seulement en parlant, mais la communication se passe aussi en écrivant, la communication orale et écrite s'utilise, s'enseigne et s'apprend parallèlement. En dépit le code oral et le code écrit sont distincts mais l'apprentissage d'une langue nécessite la maîtrise mutuelle de ces deux codes de communication « *Le langage oral et le langage écrit, bien que constituant des codes distincts, sont en continuité et en interdépendance constantes dans la société.* » Claustre (2022).

L'oral et l'écrit sont deux activités principales dans les pratiques scolaires, en classe l'enseignant doit travailler sur les deux compétences pour les transmettre, quant à l'apprenant il doit acquérir et maîtriser les deux compétences simultanément.

Commençons par ce qui est le point de convergence de toute recherche en matière d'oralité et de scripturalité : la communication .Si l'on examine de façon systématique ce que signifient les termes d'oral et d'écrit ,quand on les applique à l'activité langagière , on constate deux acceptions des termes qu'il faut soigneusement distinguer l'une de l'autre .Tout d'abord ,la distinction entre l'oral et écrit peut coïncider avec celle de deux moyens de communication :l'émetteur et le récepteur peuvent communiquer par la voie phonique (en parlant et en écoutant)ou par l'intermédiaire de signe graphiques (en écrivant et en lisant).Selig, Frank et Hartmann (1993 :10).

D'après Ludwig (1989 :14) « *Le premier critère pour distinguer l'oral de l'écrit concerne le canal de communication, de ce point de vue, oral est synonyme de parler et écouter, écrit implique écrire et lire.* »

Dans leur ouvrage *l'écrit en FLE*, Allouche & Maurer nous ont fait une distinction entre la communication orale et la communication écrite à travers le tableau suivant :

| Communication orale | Communication écrite |
|--|---|
| Co-présence des interactants : communication immédiate | Absence du lecteur : communication différée |
| Enoncé inscrit dans le temps : irréversible | Enoncé dans l'espace : reprise possible |
| Feed –back immédiat : réglage possible de la communication et ajustement à ces feed-backs | Feed-back différé ou nul : nécessité pour le scripteur de prévoir, anticiper les réactions du lecteur |
| Présence de référent situationnels communs : économie de moyens linguistiques possible | Absence de référent partagé : dépense |
| Gestes, mimiques, intonation : message qui emprunte simultanément plusieurs canaux, lesquels peuvent transmettre des informations redondantes ou contradictoires | Effort nécessaire de transcodage de ces éléments non verbaux |

TABLEAU N°7: la communication orale et la communication écrite

1.4 La littéracie

Ces dernières années la littératie a été le sujet de plusieurs recherches en sciences de langage et en didactique des langues étrangères, le concept de littératie c'est tout ce qui a relation avec la lecture et l'écriture selon une définition classique, mais cette conception a été développée dans plusieurs domaines (personnel, social, culturel, numérique etc.) Et d'une manière multidimensionnelle.

La définition traditionnelle est centrée beaucoup plus dans un premier lieu sur la lecture comme activité d'apprentissage fondée sur deux disciplines de base (la phonologie et la psychologie cognitive) et sur la mise en valeur du sens d'après la lecture des écrits et des textes présentés.

Comme dans une autre définition, la littératie s'intéresse aussi à la langue écrite et aux activités pour travailler l'écrit. Donc dans ce concept et à partir des définitions données, la littératie ne s'intéresse pas uniquement à la phonologie comme un départ concernant la lecture « *mais aussi la morphologie, la syntaxe et la sémantique, puisque tous les aspects d'écrit sont considérés comme autant d'indices susceptibles d'aider l'enfant à accéder au sens (lecture) ou à coder du sens (écriture).* » Barré- De -Miniac, Brissaud et Rispaill (2004 :57).

Martel (2018 :38) nous montre l'importance de pratiques en littératie qui englobe les composantes linguistiques ,sociales et scolaires « *Aujourd'hui, il est en effet impossible de s'insérer et de participer au développement social sans une maîtrise minimales des compétences qui permettent de lire ,écrire et communiquer oralement avec efficacité .* »

A ce propos le principe de la littératie fournit des compétences associées à l'écrit du premier lieu qui donnent l'avantage à recevoir ,à comprendre et à analyser les écrits « *Nous entendons la littéracie au sens large comme l'aptitude à utiliser l'écriture et les médias fondés sur l'écrit dans tous les contextes sociaux et à tous les âges.* » Pollet (2012 :26).

Pour Pollet in Bacha (2022 :188)

Littéracies universitaires désignent à la fois l'ensemble très concret ,des genres et des pratiques de l'écrit dans le supérieur (...) des écrits que les étudiants doivent produire tout au long de leur formation (...) littéracies universitaires comme champ offrent un cadre de réflexion théorique et d'intervention didactique tenant compte des dimensions contextuelles ,sociales et culturelle des pratiques de lecture et d'écriture dans l'enseignement supérieur ,et surtout d'envisager l'écrit en rapport avec la construction de savoirs dans une discipline en particulier .

De leur tour Blaser & Pollet (2010 :26) ont montré que « *L'usage de terme littéracie, outre qu'il permet de penser aux formes d'apprentissage continué, ce qui intéresse fort l'analyse des pratiques d'écriture universitaire, met l'accent sur les dimensions contextuelles, sociales et culturelles des pratiques de lecture et d'écriture.* »

En résumé que la littératie universitaire ouvre un champ aux étudiants pour l'acquisition de plusieurs compétences, en enrichissant nos connaissances et notre réflexion autour la compréhension et la production de nos écrits.

1.5 Le rapport entre l'écrit et lecture

« *Pour communiquer par le langage écrit il faut que lui soit donnée la possibilité de comprendre, progressivement, l'association entre ce qui est lu et ce qui est dit.* » Arezki (2010 :101).

En écrivant nous sommes les premiers lecteurs face à nos écrits avant que les autres lisent nos textes, la lecture et l'écriture sont deux activités inséparables qui servent la langue écrite dans un contexte de codage et décodage c'est-à-dire de décoder la langue écrite par la lecture. Cette dernière nous aide à identifier les mots, la structure des phrases, elle nous permet de comprendre et prendre une idée de ce qui a été écrit.

Dans l'activité de production écrite, la lecture et l'écriture aident l'apprenant à détecter les erreurs d'orthographe, de lexique, de syntaxe ...et même de perfectionner sa prononciation.

Le Robert (2008 :116) a défini le concept de lecture en linguistique et en didactique

En linguistique :lire c'est savoir utiliser le code écrit d'une langue, savoir décoder un message écrit qu'un scripteur a préalablement encodé conformément aux normes de la langue utilisée et du type de message réalisé ,en d'autre termes ,lire ,c'est comprendre des textes écrits. En didactique des langues : lire c'est s'approprier le sens du message, pour cela le lecteur doit justifier à la fois d'un savoir (représenté par l'ensemble de ses connaissances linguistiques et paralinguistiques) et par un savoir-faire (constitué de stratégies permettant la réalisation des trois opérations fondamentales de l'acte de lire ; anticiper, identifier, vérifier).

Dans tous les domaines, pour comprendre et pour apprendre une langue il faut maîtriser ces deux processus l'écrit et la lecture. Pour Fitzpatrick & Doucet (2013 :158) « Lire peut aider l'élève à s'approprier les caractéristiques des différents genres de textes et à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par l'écrit. »

La lecture a un grand impact dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle, grâce à la lecture des textes, des livres, des articles etc. nous pouvons renforcer notre vocabulaire, notre orthographe, nos savoirs, nos informations qui nous serviront à produire des écrits et à approfondir notre compréhension dans l'intention d'acquérir une compétence scripturale.

1.6 Les ateliers d'écriture

Les ateliers d'écriture forment un espace d'écriture collective, pour améliorer les écrits scolaires, à l'université les ateliers d'écriture sont des activités collaboratives de la production écrite. Ils regroupent plusieurs aspects (social, littéraire, culturel etc.).

L'atelier d'écriture est un espace –temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus sous la conduite d'un expert, produit des textes en réfléchissant sur (les représentations) les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun des membres. Reuter (1989 :75)

Les ateliers d'écriture sont élaborés comme une formation à court terme pour un nombre restreint d'apprenants, dans l'objectif d'améliorer et de développer les techniques rédactionnelles chez l'apprenant, et de présenter les mécanismes d'écriture. A travers une gamme d'activités présentées l'enseignant ou l'animateur d'atelier analyse les besoins de ses participants, et détecte leurs difficultés rédactionnelles pour les surmonter.

En effet les ateliers d'écriture développent des compétences collectives et individuelles où chaque apprenant participant, a son propre objectif à atteindre, à partir des activités bien choisies tels que : la dissertation, le résumé, l'introduction et la conclusion d'un mémoire de recherche, le commentaire composé, etc.

Les buts ne sont pas évidemment pas du tout les mêmes, mais dans tous les cas, des textes sont rédigés, puis lus devant l'ensemble du groupe par leur auteur et discutés. Ces textes sont ensuite retravaillés, jusqu'à paraître satisfaisants tant à leur auteur qu'à nous même, ils peuvent alors donner lieu à une publication, une représentation, etc. Selon la volonté des participants et des responsables de l'atelier. Maricourt (2009 :12).

Les ateliers d'écriture créent un milieu d'apprentissage qui sert au développement cognitif, social, affectif. Comme ils offrent un climat de réflexion, de partage et d'interaction entre les apprenants, davantage le plaisir d'écrire.

Lors de la séance d'écriture, l'enseignant regroupe ses apprenants pour une activité de rédaction d'une dissertation par exemple « *on élabore un programme (un vouloir faire) constitué de règles (R1, R2) ; on écrit un texte à partir de ce programme.* » Reuter (1969 :37).

Donc tous les membres de groupe partagent leurs idées pour formuler un texte cohérent en respectant la consigne donnée, et en partageant leurs pensées et leurs avis à travers un brouillon pour planifier et organiser leur dissertation avant de rédiger le texte final en passant par un processus rédactionnel précis : planification, mise en texte et puis la révision de texte, lire et relire le texte avant de le recopier au propre.

L'atelier dans les souvenirs des participants constitue généralement un moment fort, une œuvre commune, mêlée de tous les textes, et les discours, écrits, lus, réécrits et relus... textes d'auteurs-auteurs littéraires reconnus ou apprentis-écrivains, textes quotidiens, professionnels, artistiques ; textes inachevés, brouillons... mais aussi, un temps de réflexion sur leur places dans l'institution, sur la commande d'écriture qui leur est faite et la latitude qu'il leur faut pour y répondre. Ghibert (2003 :26).

1.7 La dissertation comme activité scripturale

La dissertation est un exercice de rédaction et de réflexion sous forme d'un texte argumentatif, qui exige un effort personnel pour répondre à une problématique d'un sujet précis, en employant ses propres idées et connaissances. Puisqu'elle

représente un exercice de réflexion, l'étudiant doit bien cerner le sujet et surtout comprendre de quoi s'agit-il dans le problème posé.

La dissertation est proche de l'essai par la part faite à la culture personnelle et aux options individuelles dans la compréhension d'une problématique ainsi que dans le choix des arguments, elle est proche de l'écrit académique, surtout à l'université, par la rigueur postulée tant dans l'analyse et la délimitation du sujet que dans la structuration du raisonnement et de recours aux faits. Thyron (2006 :8_9).

Il est bien compris que la dissertation est classée dans le genre argumentatif, mais quel est l'objectif de rédiger une dissertation et qu'est ce qu'elle offre à l'étudiant au niveau de compétence rédactionnelle ?

En effet l'objectif d'une dissertation est de répondre à une problématique, dans lequel l'étudiant analyse le sujet, et présente ses idées par des arguments, et des exemples qui illustrent sa pensée et sa compréhension du sujet « *Une bonne dissertation est l'expression d'une réponse personnelle à un problème donné formulé avec rigueur et clarté et se référant constamment au réel.* » Désalmand & Tort (1998 :8).

Elle permet l'étudiant scripteur à bien accéder dans le domaine d'argumentation avec des justifications, elle lui offre un champ de réflexion pour mieux comprendre le sujet posé .en plus de ça ,la dissertation est un espace individuel qui met le scripteur dans une situation pleine de motivation et d'autonomie ce qui provoque l'acquisition d'une variété de compétences.

Revenons à notre sujet initial celui de la compétence rédactionnelle, la dissertation assure au rédacteur une compétence scripturale.

Pour Micheli & Verselle (2020 :15_16) :

Pour ce qui est des compétences rédactionnelles ,la dissertation est un lieu tout à fait privilégié pour travailler les deux dimensions fondamentales que sont la textualité et l'énonciation ,lors d'une dissertation ,les élèves sont en effet amenés à planifier et à écrire un texte relativement long ,avec tous les défis que cela représente :recherche d'arguments et élaboration d'un plan ,travail sur la structure (parties et sous –parties),gestion de la progression textuelle (paragraphe ,transition ,enchaînements ...)

Pour arriver à rédiger et à réussir sa dissertation, il faut bien lire la consigne, et suivre une méthode, en élaborant un plan qui contient les trois étapes principales d'une dissertation (l'introduction, développement, conclusion). Coutant- Defer (2013 :11) révèle que « *dans le cas d'une dissertation, l'essentiel du travail réside dans la préparation d'un brouillon, il s'agit donc d'une étape cruciale.* » c'est ce que nous avons savoir ultérieurement dans notre expérimentation.

1_L'introduction est la première partie de la dissertation, donc il est souhaitable de commencer son introduction par une phrase d'accroche pour attirer le lecteur à lire la suite de la dissertation, elle peut être une citation, une phrase prise d'un sujet d'actualité etc. Il faut identifier et définir les termes clés présentés dans la consigne, en accompagnant l'introduction par une question pertinente avec une annonce du plan.

2_ Pour développer ses idées, nous avons deux parties (la thèse et l'antithèse) où l'étudiant scripteur planifie sa dissertation par l'emploi de justifications logiques à travers un style personnel illustré par des exemples et des arguments sans sortir du sujet traité.

3_Enfin pour conclure, le scripteur va répondre à la problématique évoquée par une synthèse de tout ce qui été dit dans les deux parties précédentes, et donner une nouvelle perspective pour les lecteurs et pour les prochains scripteurs.

Chapitre 2

*Les modèles de l'activité
rédactionnelle*

Introduction partielle

« *La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion.* » Saldanha (2018 :25)

Dans ce chapitre nous allons aborder le concept de l'activité rédactionnelle et les processus qui aident à accomplir la tâche de produire un texte et à acquérir une compétence scripturale, nous ne pouvons pas comprendre cette récursivité sans passer aux modèles consacrés par les chercheurs pour nous expliquer le fonctionnement cognitif de cette tâche « *Les différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnel sont mobilisées dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte, et la révision.* » Akmoun (2009 :26).

A travers des années successives l'activité rédactionnelle était l'objet d'études de multiples chercheurs, Les travaux fondateurs en 1980 de Hayes et Flower de la psychologie cognitive sur la production écrite étaient un point de référence pour les autres chercheurs comme Bereiter & Scardamalia, dans la même optique en décrivant les étapes de l'opération scripturale, le modèle de Deschenes, le modèle de Sophie Moirand passant aux modèles de Baddeley et Kellogg sur la mémoire de travail et son rôle majeur d'effectuer cette tâche.

2.1 La rédaction

La rédaction est une mission mentale qui sollicite un ensemble développé de connaissances linguistiques, cognitives et pragmatiques qui permet au rédacteur d'exprimer ses idées, des émotions et ses intentions pour communiquer, et pour être capable de les transmettre par un code écrit. Elle interprète un objectif et un outil en même temps. La rédaction provoque un plaisir au rédacteur lorsqu'il rédige, et un autre plaisir en partageant son écrit aux autres.

La rédaction d'un texte implique une connaissance, une conscience des différentes étapes à franchir par un scripteur pour arriver à produire un texte complet et cohérent ; de façon implicite, elle suppose aussi une certaine compétence linguistique, lui permettant de faire comprendre correctement son intention d'écriture et le sens de son texte. De plus elle exige beaucoup de patience, car le travail est souvent ardu et long, à partir de la première idée jusqu'à la rédaction d'un texte complet. Préfontaine (1998 :18).

La rédaction constitue une étape liée à tous les volets de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, c'est un ensemble de différents processus qui inclut : la cohérence des idées, la mobilisation des connaissances (linguistiques, orthographiques, lexicales, syntaxiques, rhétoriques.) Sans oublier la maîtrise du style graphique.

Quant à la rédaction, elle fonctionne sur le même principe : écrire ce qu'on dirait ou ce qu'on dit à propos d'un événement ou pour conserver l'histoire qu'on a racontée ; tout commence toujours par cette préoccupation : « comment va-t-on transcrire ça ? », le « ça » étant quelque chose qui vient d'exister à l'oral et qui deviendra de l'écrit grâce à cette transcription (...) Ecrire, c'est créer un message susceptible de fonctionner pour un lecteur , c'est donc anticiper ce fonctionnement pour rendre possible et cette anticipation s'appuie sur une expérience personnelle de lecteur. Léon & Roudier (1988 :10).

2.1.1 Qu'est-ce qu'une compétence ?

Lorsque nous disons qu'une personne est compétente, cela veut dire que cette personne possède des habiletés, des connaissances, des savoirs, et qu'elle était apte dans tel domaine pour avoir cette compétence.

En didactique du français langue étrangère, le concept compétence a pris une vaste piste d'importance et de recherches, à cet égard plusieurs définitions ont été accordées à ce concept :

En fait la compétence englobe un assortiment de savoirs, connaissances et des attitudes dans un domaine spécifique, d'autre terme, c'est le pouvoir de valoriser ces savoirs dans des situations précises, Pépin (2016 :27) a résumé la compétence d'après la vision de Dewey .

La compétence ne relève pas seulement de l'agir : la compétence est une action réfléchie, c'est-à-dire une action médiatisée par la réflexion, en ce sens, développer la compétence, ce savoir-agir en situation, c'est aussi développer une capacité d'analyse pour problématiser les situations indéterminées qui surviennent, juger des ressources qui seront nécessaires pour surmonter les problèmes .

Et d'après le Boterf (2002 :2)

« Développer les compétences suppose que non seulement les personnes acquièrent des ressources (connaissances, habiletés ...) mais soient entraînées à construire, à partir des combinatoires appropriées, la compétence est donc combinatoire de ressources variées pouvant être mise en œuvre. »

Dans le même contexte Rieunier (2004 :7) a donné la définition suivante : la compétence est *« la capacité à articuler un ensemble de ressources : savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir communiquer, savoir inventer, mobilisées par un individu ou une équipe pour résoudre une situation complexe, originale ou routinière, de manière autonome. »*

L'enseignement –apprentissage de la langue étrangère exige la communication pour permettre aux étudiants d'acquérir une compétence de communication.

La compétence de communication envisage plusieurs compétences : compétence d'écriture, compétence de lecture, compétence d'écoute et compétence de parole, cela

veut dire qu'elle englobe la compétence linguistique pour mobiliser l'activité langagière concernant la compréhension et la production de l'écrit et de l'oral .

En effet, maîtriser une langue comme instrument de communication, ce n'est pas seulement être capable de lire et d'écrire correctement des phrases .Il faut être capable de comprendre et de produire des combinaisons d'actes de langage correspondant aux intentions des participants d'un événement de communication et appropriés à la situation de communication. Nanthasilp (132).

2.1.2 La compétence rédactionnelle

La tâche d'écriture exige plusieurs compétences à la fois, savoir écrire c'est avoir cette compétence de rédiger des écrits dans plusieurs contextes, des textes cohérents et bien structurés. La compétence rédactionnelle ou la compétence scripturale définit une maîtrise de l'écrit dans ses dimensions personnelles, professionnelles, sociales et académiques.

Du point de vue que l'écrit est une activité complexe, Chartrand in Terranova et Colin (2005 :12) nous a cerné le sujet de la compétence scripturale « *le savoir écrire à longtemps été identifié à une certaine maîtrise des principales conventions de la langue écrite, d'abord l'orthographe, puis les différents aspects régulés et normés de la langue et la production de textes.* »

Cuq & Gruca (2003) montrent que

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

Dabène (1991 :15) définit la compétence scripturale comme « *un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural, et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire.* » En ajoutant les savoirs linguistiques et les savoirs sociaux et en intégrant la compétence orale.

La compétence scripturale est composée de quatre opérations :

1. Les opérations de planification –maturation : ces opérations permettent au scripteur de cibler son objectif pour écrire son texte, et elles représentent la stratégie textuelle concernant le type, le genre, et la mise en œuvre de texte.
2. Les opérations de textualisation : qui envisagent l'organisation du texte (macro/micro structurelle) dans un contexte de communication.
3. Les opérations de scription :
Désignent la gestion du savoir-graphier dans ses dimensions les plus physiques, dans ses composantes psychomotrices et graphovisuelles : posture d'écriture, mouvements corporels, maniement de l'outil et du support, représentation spatio-temporelles de l'écriture, représentation iconique de l'écrit, maîtrise du tracé et de la lisibilité.
Dabène in Reuter (2002 :69).
4. Les opérations de révisions : impliquent la lecture de texte, et la relecture pour les modifications et l'ajustement de l'écrit. Pour Debanc (1995 :74).
Les opérations de révision désignent la relecture et la mise au point du texte, elles se subdivisent elles –mêmes en activités de lecture critique (détestation de points nécessitant une modification) et de mise au point du texte, elles visent aussi bien à rectifier localement des erreurs syntaxiques ou orthographiques, qu'à détecter des risques d'incompréhension de la part de lecteur. 1

2.2 Les modèles de l'activité rédactionnelle

Depuis une vingtaine d'années plusieurs recherches théoriques et expérimentales ont été faites pour aborder le sujet de la production écrite, la didactique des langues étrangères, la linguistique textuelle, la psycholinguistique ont élaboré des travaux et des modèles pour l'étude de la production écrite et le processus rédactionnel. Ces modèles sont des théories qui explique, et qui décrit l'activité rédactionnelle en toute particularité.

Les modèles sont représentés en deux grands types : un modèle linéaire et des modèles non linéaires qui montrent les différentes opérations aidant à produire un texte.

Le tableau suivant nous montre les principaux modèles de la production écrite :

| Modèle | Aspect de chaque modèle |
|-----------------------|-----------------------------------|
| Modèle linéaire | Construction du texte |
| Modèle en spirale | Interactions écriture –lecture |
| Modèle cognitif | Rédacteur en contexte |
| Modèle interactionnel | Aspects sociaux scripteur-lecteur |

TABLEAU N°8 : les modèles de la production écrite

2.2.1 Le modèle linéaire

Le modèle linéaire est perçu comme le plus ancien dans la didactique de l'écrit, il a marqué les années 1960-1970, il est à l'origine de G. Rohnman (1965) pour l'enseignement de l'anglais langue maternelle, destiné aux petits enfants, c'est un modèle séquentiel qui représente le processus de production écrite sous forme de séquences.

Notons que dans le modèle de Rohmer, la préécriture comprend les activités comme planification et la recherche d'idées, qui se concrétisent par l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme et de fond .dans ce type de modèles, le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes .en d'autres mots, il s'agit d'un modèle unidirectionnel, sans retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux. Cornaire et Raymond (1999 :29).

D'autrement dit le modèle de Rohmer est composé de trois grandes phases selon la figure n°2 :

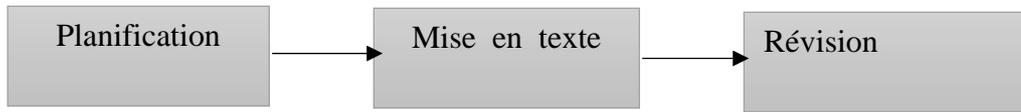


FIGURE N°2 : le modèle linéaire

_La phase de planification (pré écriture) : représente une étape pour élaborer un plan et planifier les idées et mobiliser les connaissances ce dont le scripteur a besoin pour organiser sa production écrite.

_La phase de mise en texte (écriture) : est la rédaction elle-même, ou le scripteur va guider son écriture à travers les idées sélectionnées lors de la planification.

_ La phase de révision (réécriture) : est le processus d'amélioration du texte, elle représente la phase aussi importante dans le processus rédactionnel qui sert à modifier, corriger les fautes d'orthographe, grammaire, et améliorer le style d'écriture en ajoutant des mots, des phrases, et retravailler le texte pour le rendre plus clair et plus cohérent sur le plan formel et langagier.

Le modèle linéaire est appelé aussi modèle unidirectionnel car le rédacteur doit respecter l'ordre total de processus sans retourner en arrière.

2.2.2 Le modèle en spirale

Le modèle en spirale c'est le modèle d'écriture –lecture –réécriture fondé par Claudette Oriol Boyer (1990), qui est centré entre le modèle linéaire de Rohnman et celui de Hayes et Flower, le modèle en spirale s'intéresse beaucoup plus à la production écrite et aux interactions ente la lecture et l'écriture.

Oriol Boyer a proposé le schéma ci –dessous qui divise les processus (écriture – lecture-réécriture) en quatre opérations ; écrire, se relire, prescrire, re (lire) à travers des segments.

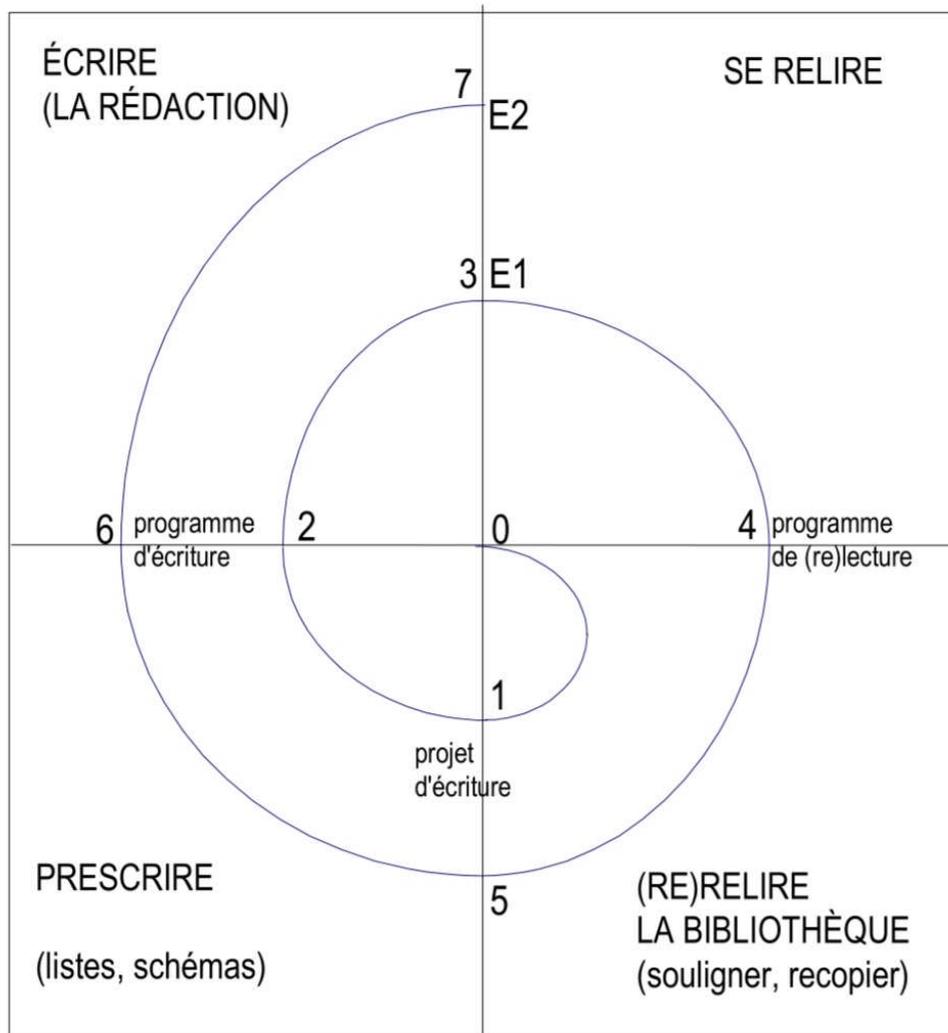


FIGURE N° 3: Le modèle en spirale d’Oriol Boyer (1990).

Le segment (0-1) : correspond à la lecture et aux procédures qui permettent l’instauration d’un projet d’écriture.

Le segment (1-2) : la conception d’un programme d’écriture et l’exploitation des listes, schémas, des mots, car le programme d’écriture donne lieu à l’apparition de premier texte qui doit être relu lors d’atelier pour être mené à une analyse exhaustive.

Les autres segments : représentent des nouvelles lectures pour des nouveaux écrits qui donnent lieu à des nouvelles écritures, pour améliorer la première version d'écrit, qui apparaît comme une partie indissociable de la bibliothèque c'est-à-dire :

« Segment (2-3) : écriture (rédaction) qui permet la venue d'un premier texte, dans un atelier, ces premières versions sont recopiées sur des transparents et projetées immédiatement à l'ensemble des participants afin de profiter d'une lecture plurielle d'où l'autre surgit inmanquablement. » Oriol - Boyer (1986:59).

Pour le segment (3-4) dans le but d'améliorer l'écriture de premier texte, il faut une relecture qui va développer la première version.

Segments (4-5) (5-6) (6-7) représentent un cursus de lecture -écriture-réécriture qui continue jusqu'à la production finale d'un écrit.

« Selon les phases de travail en cours, on sera plus proche de la copie du travail de rédaction (synonyme ici d'amélioration). Le procès de lecture -écriture fait basculer d'un sens à l'autre : le trajet s'accomplit depuis l'art du rapt jusqu'à celui de rature. » Oriol Boyer (1988 :15).

2.2.3 Les modèles non linéaires

Selon Coronaire et Raymond, les modèles non linéaires sont décomposés en plusieurs modèles :

1. Le modèle de Hayes et Flower.
2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia.
3. Le modèle de Deschenes.
4. Le modèle interactionnel.
5. Le modèle de Sophie Moirand.
6. Le modèle de Baddeley et Kellogg.

Les trois processus : planification, mise en texte et la révision dans les modèles non linéaires interagissent d'une manière alternative contrairement au modèle linéaire.

2.2.3.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Le modèle cognitif de Hayes et Flower est considéré comme le premier modèle du processus d'écriture, et le plus connu, qui a fait naître plusieurs recherches et travaux en didactique des langues étrangères. Pour Hayes et Flower la production écrite est perçue comme une activité complexe, et dans le même temps comme une activité de résolution de problème guidée par des objectifs plus complexes .

Dans cette perspective ils ont fait une analyse de protocoles verbaux recueillis au long de l'activité rédactionnelle en comparant la verbalisation de ces participants avec leurs productions écrites. Ce qui aboutit à un modèle formé de trois grandes composantes liées intimement au scripteur :

Une composante externe : (l'environnement de la tâche) et deux composantes internes : (la mémoire à long terme, l'ensemble des processus rédactionnels).

À ce propos, Piolat et Pélissier (1998 : 53) ont expliqué :

Le modèle comme l'indique la figure (3), comportait trois composantes majeures, la première, l'environnement de la tâche, inclut tous les facteurs extérieurs au rédacteur et qui influencent la réalisation de tâche. L'environnement de la tâche intègre des facteurs sociaux tels que les consignes de la rédaction des enseignants, aussi bien que le rédacteur vient de produire .la deuxième composantes regroupait les processus cognitifs impliqués dans la rédaction : la planification (décider quoi et comment écrire),la traduction (...)transformer les plans en texte rédigé ,et enfin la révision (améliorer le texte existant).la troisième composante ,la mémoire à long terme du rédacteur ,concernait la connaissance du thème ,du destinataire et du genre .

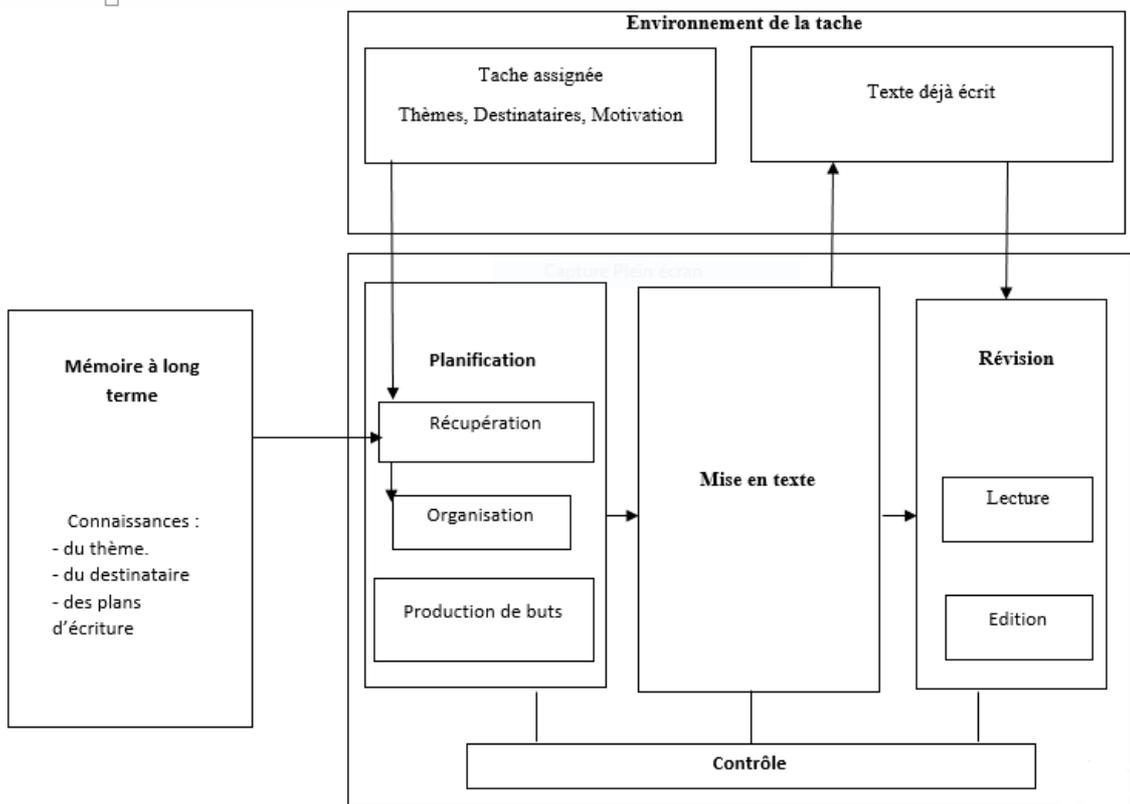


FIGURE N° 4: le modèle de Hayes & Flower 1980).

Les processus rédactionnels comprennent trois sous-processus fondamentaux : la planification, la mise en texte, la révision.

« *Planification : définition des objectifs, production des idées, organisation. Mise en texte : production du texte, formation des phrases, choix lexicale, liaisons syntaxiques. Révision : relectures, correction.* » Maurer (2016 :151).

Dans ce champ l'analyse de Hayes et Flower :

Révèle que la mise en texte occupe presque la moitié du temps de rédaction et cette activité reste constante pendant une session de rédaction .La planification conceptuelle et la révision occupent , quant à elles ,l'autre moitié du temps de rédaction .De plus le recours à la planification décroît avec l'avancée dans la rédaction , tandis que la mise en œuvre de la révision augmente .Ces auteurs montrent surtout que la nature même de processus d'écriture est récursive . Cislaru & Olive (2018 :24).

2.2.3.1.1 La planification

Pour produire un texte quelconque sa nature, le plus fallu est la maîtrise des règles: une conjugaison correcte, une écriture lisible, un bon vocabulaire et de ne pas commettre les erreurs d'orthographe... .Mais le plus nécessaire aussi est de placer et employer ces règles et ces idées en suivant un plan.

« *L'élaboration d'un plan favorise la structure générale de votre travail, vous devez savoir, avant la phase de rédaction, comment votre travail va être structuré et quels sont les éléments (idées, opinions, événements ...) qui vont rythmer le cours de votre rédaction.* » Causa & Mègre (2009:12).

Planifier son texte c'est de permettre au scripteur de naviguer dans un océan d'informations et d'idées, dans cette phase, le scripteur définit son sujet pour fait une sorte de tirage à ses idées, il choisit les informations qui servent son texte afin de les transmettre à son /ses lecteurs d'une manière organisée et passionnante. Un texte planifié donne envie au lecteur de le lire, et donne un plaisir au scripteur d'écrire plus, et d'être lu.

Pour Roy (1998 :10)

Planifier une tâche d'écriture se déroulant dans un contexte scolaire sera donc un processus qui donne des résultats intéressants tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu du texte, puisqu'il permet au scripteur de transformer les informations et de les intégrer pour transmettre d'une façon originale plutôt que de simplement les transcrire telles quelles dans son texte.

D'autre part, Fayol (1996 :85) l'a défini « *la planification est cette activité au cours de laquelle on cherche des idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adopter son message.* »

C'est-à-dire le rédacteur reprend et rassemble des connaissances requises et des informations pertinentes pour les regrouper et les classer en élaborant un plan adéquat à la rédaction.

En outre la planification consiste à une opération de pré-écriture qui représente la grande partie prise, car elle donne au scripteur la capacité de fixer un plan d'orientation pour traiter les concepts et récupérer toutes ses idées et ses acquis qui conviennent.

Dans le fameux modèle de Hayes et Flower le processus de la planification permet au scripteur de définir des objectifs d'écriture, pour employer et organiser des connaissances propices et convenables à ses objectifs.

La fixation des buts, la récupération des connaissances en mémoire à long terme et l'organisation des connaissances afin de satisfaire ces buts, Outre son rôle dans la récupération et l'organisation des connaissances, la planification aurait pour fonction de déterminer les contraintes rhétoriques et de gérer la mobilisation des processus rédactionnels, la planification est alors conçue par ces auteurs comme le processus majeur de la production écrite. Olive & Piolat (2003:194-195).

2.2.3.1.2 La mise en texte

Selon Piolat et Roussey (1992 :108)

Le processus de textualisation (translating) permet, moyennant une récupération en mémoire des connaissances linguistiques nécessaires, de linéariser en langage des plans, cette traduction s'opère selon les contraintes de la langue (cohésion, connexité et cohérence du texte) et s'accompagne d'une importante augmentation du volume écrit.

Le processus de mise en texte est lié étroitement à la rédaction du texte, c'est lors de cette opération que le scripteur va choisir et sélectionner les organisations micro structurelles (lexicales, syntaxiques, rhétorique) pour les transformer en : mots, phrases et paragraphes, et faire face au type de texte et à la cohérence macro structurelle.

La mise en texte exige plusieurs habiletés :

- Contrôle des habiletés motrices.
- Contrôle des aspects linguistiques.
- maîtrise de la grammaire du texte

La mise en texte est un aspect important de l'écriture, cela concerne la manière de l'organisation et de la structuration de notre texte, une bonne mise en texte facilite la lecture et la compréhension du texte.

2.2.3.1.3 La révision

Après la planification et la mise en texte, la révision est considérée comme une phase complémentaire de vérification et modification du texte rédigé, elle consiste à améliorer la produit écrite, la révision est décomposée en deux sous-processus : la lecture et la correction.

La révision (reviewing) se subdivise en deux sous-processus, la lecture (reading) et la correction (editing) .la lecture permet au scripteur d'évaluer l'adéquation ou le décalage entre le texte écrit et son but initial, entre le texte réalisé et le texte visé. L'activité de révision permet de réaliser et de réduire les écarts entre l'intention du rédacteur et le texte produit. . Legros et Marin (2008 :98).

La révision constitue une étape majeure qui permet au scripteur d'impliquer la lecture et la mise au point du texte, afin de détecter et vérifier les erreurs et les incohérences textuelles pour l'objectif de les corriger et peaufiner son produit écrit. Elle offre au scripteur l'avantage de résoudre ses problèmes textuels (orthographiques, syntaxiques) et de perfectionner son texte en améliorant son style d'écriture.

Roussey et Piolat (2005 :358) ont ajouté que

La révision est avec la planification, une des composantes du contrôle de la production écrite, elle peut, suivant les formes prises par l'interaction des deux processus, remplir différents rôles (vérification ou programmation) et porter sur différents niveaux (révision réactive du texte produit ou proactive de la mise en œuvre des processus.).

Malgré l'importance de la phase de révision dans l'amélioration de l'activité rédactionnelle, elle n'en a pas tenu compte dans les travaux de Hayes et Flower contrairement à la planification et la mise en texte.

Le modèle de Hayes & Flower était la référence de toutes les recherches en didactique de l'écrit, et le levier de l'enseignement –apprentissage de la production écrite, il reste le modèle le plus heuristique jusqu'à nos jours. Malgré son statut mais il a été au centre des critiques.

Debanc & Fayol (2002 :298) résument ce modèle :

On peut dire de ce modèle qu'il met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celle -ci en fonction du but) il les envisage dans un cadre très particulier, qui est celui de résolution de problèmes, il s'attache très peu à l'analyse des traitements langagiers, il isole une composante « révision » dont l'intérêt est majeur. » le centre d'intérêt de Hayes & Flower était la phase de la planification et la mise en texte sans donner l'importance au processus de révision parallèlement au scripteur novice qui n'a pas eu une place dans le modèle ,tout le travail réservé au scripteur adulte.

2.2.3.2 Le modèle de Hayes (1996)

Quelques années après les modèles précédentes, Hayes a renouvelé l'ancien modèle de Hayes & Flower (1980) en donnant plus d'intérêt aux éléments qui ont été moins intéressants dans l'ancien modèle, tels que le scripteur novice, l'environnement de la tâche social, l'environnement physique, la mémoire de travail.

Dans la figure n°4, un schéma qui indique les modifications significatives prouvées par Hayes.

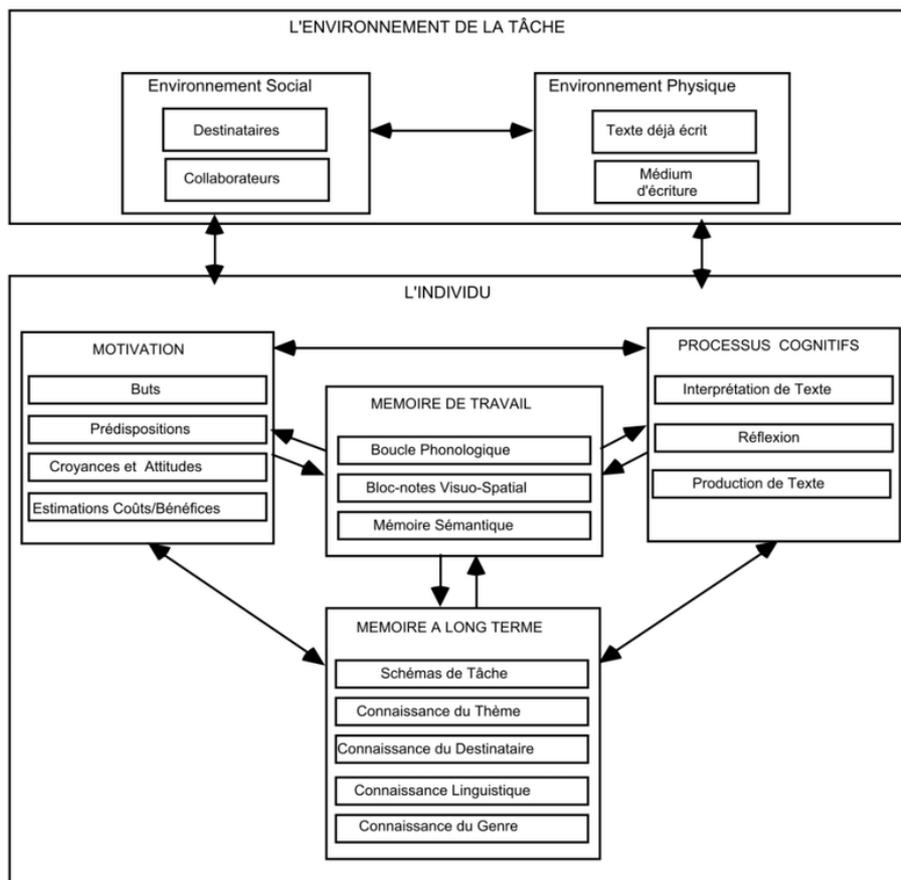


FIGURE N°5: le nouvel modèle de Hayes (1996).

En ce qui concerne l'environnement de la tâche : pour le social : Hayes intégrait deux éléments : les destinataires et les collaborateurs, pour l'environnement physique il a précisé l'existence d'un texte déjà écrit et le médium d'écriture.

Une place valorisée est attribuée à l'individu et à son tour sa relation avec son processus cognitif d'où il va interpréter son texte et faire des réflexions pour arriver à la production de son texte final à travers ses propres motivations et attitudes.

Pour la mémoire de travail, Hayes a pris le modèle de Baddeley (1990) et les trois systèmes, en expliquant le rôle de chaque système sur le processus cognitif et sur le facteur de motivation. Hayes (1996) n'a pas éloigné le rôle de la mémoire à long terme dans la restauration des connaissances et de son rôle alternatif avec la mémoire de travail.

2.2.3.3 La mémoire de travail et les travaux de Baddeley & Kellogg

« La mémoire de travail (MDT) est cette instance de notre système cognitif qui stocke et traite temporairement les informations. » Lemaire (2006 :25).

La mémoire de travail a toujours pris un statut fascinant en psychologie, elle correspond à un mécanisme d'exploitation et maintenance de l'information pour accomplir le fonctionnement cognitif, dans une courte durée.

La production écrite selon la perspective de Legros & Marin (2008 : 98-99) est :

Une activité aussi complexe que la production d'écrit sollicite fortement la MDT qui joue un rôle essentiel dans la maîtrise de cette activité, la rédaction suppose en effet la gestion coordonnée de traitements dont le coût cognitif varie en fonction d'une multitude de facteurs, ces traitements, très demandeurs en ressources attentionnelles, peuvent être économiques lorsqu'ils sont automatisés.

ce concept était inventé par Miller, Galanter & Pribram ensuite adopté par Baddeley & Hitch, pour eux la mémoire de travail est un espace de travail de capacité réduite dans lequel les informations en provenance du registre de l'information sensorielle et mémoire à long terme sont chargées provisoirement, d'une autre manière la mémoire de travail représente un système de capacité limitée ,qui permet le stockage temporaire et la manipulation des informations qui sont nécessaires pour la réalisation des tâches cognitives complexes ,telles que la compréhension ,l'apprentissage et le raisonnement .

Ce modèle a permis l'existence de trois systèmes montrés dans la figure suivante :

1. L'administrateur central.
2. La boucle phonologique.
3. Le calepin visuo-spatial.

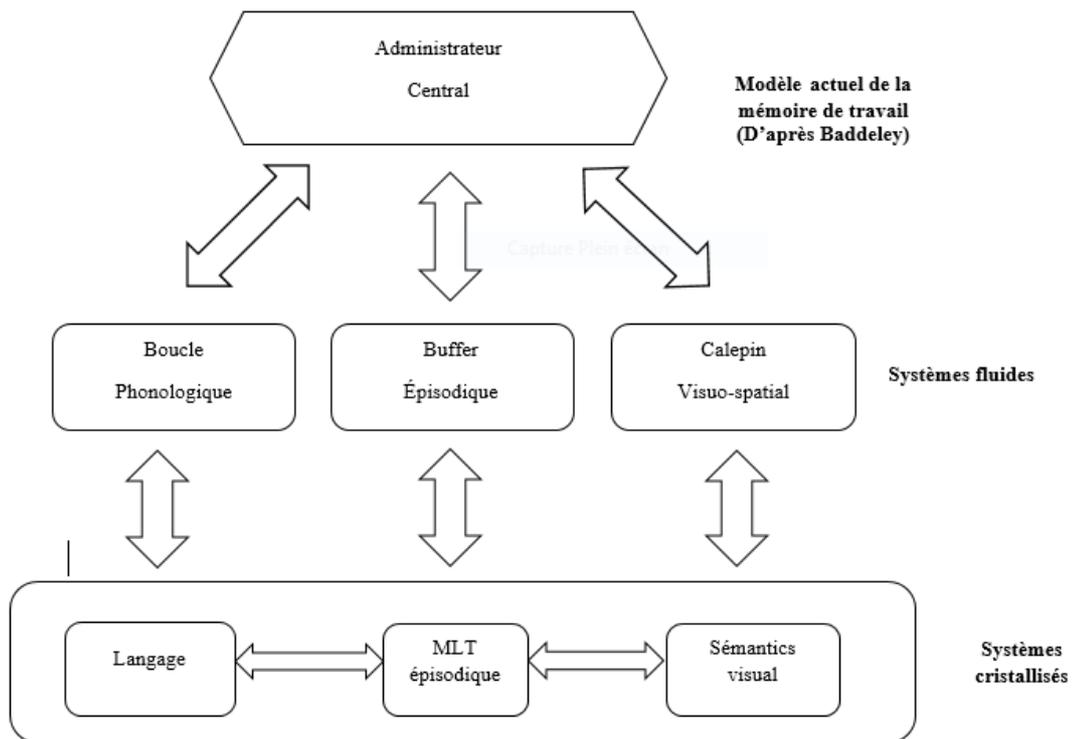


FIGURE N° 6 : les composantes de la mémoire de travail d’après Baddeley (2000).

_L’administrateur central : relie la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial, c’est le responsable de la gestion de notre mémoire de travail et de réaliser les tâches complexes.

Comme il a été expliqué par Rossi (2018 :72)

L’administrateur central fixe et organise les priorités déterminant l’ordre dans lequel les trois systèmes esclaves (boucle phonologique, calepin visuo-spatial et mémoire tampon) interviennent, selon Baddeley (1996), il remplit quatre fonctions : coordonner les traitements, rompre les automatismes, sélectionner les informations à traiter ou inhiber celles qui ne doivent pas l’être, activer les informations et les procédures de traitements contenues dans la mémoire à long terme.

_La boucle phonologique : est le système responsable de la mémoire verbale et du stockage et traitement de l’information auditive, cette mémoire est marquée par deux sous –systèmes : l’entrepôt phonologique et le système de répétition.

La boucle phonologique est responsable du maintien de l'information verbale, elle est constituée d'un magasin où l'information est maintenue sous une forme phonologique (le système de stockage phonologique) et d'un processus de répétition subvocale qui selon Baddeley (1986), permet de maintenir active l'information contenue dans ce magasin. Laterre (2008 :591).

_Le calepin visuo-spatial (mémoire visuelle) : pour gérer les informations sous forme d'images mentales, d'après Rossi (2013 :3) :

Le calepin visuo-spatial stocke de façon temporaire les images visuo-spatiales et les maintient disponibles durant leur traitement .selon Baddeley (1992), l'image mentale comporte une composante visuelle et une composante spatiale, la composante spatiale traite les problèmes liés aux localisations, la composante visuelle gère les autres paramètres de l'image : taille, couleur forme, le traitement spatial peut être indépendant du traitement Rossi visuel.

Baddeley a développé son modèle en (2000) en ajoutant le quatrième système : le buffer épisodique géré par l'administrateur central.

Lemaire & Didierjean (2018 :100) ont résumé le modèle

le buffer épisodique assure le traitement et le maintien temporaire des informations représentées sous plusieurs formats (phonologiques ,visuo-spatiales).C'est le système qui stocke temporairement des informations multi-sensorielles sous une forme qui combine des représentations visuelles ,auditives et autres ,cette combinaison ou intégration est assurée dans le buffer épisodique .

Dans le même parcours en se basant sur le modèle de Baddeley, Kellogg (1996)

Apporte deux contributions majeures, quant au rôle de la mémoire de travail dans la production de textes .Premièrement, en intégrant une composante d'exécution graphique du texte, il permet d'envisager le rôle de l'automatisation de ce processus pendant l'acquisition de la production écrite .Deuxièmement, il explicite les relations entre le processus rédactionnel et les différentes instances de la mémoire de travail telle que Baddeley (1986) la définit. Olive & Piolat (2005 :379).

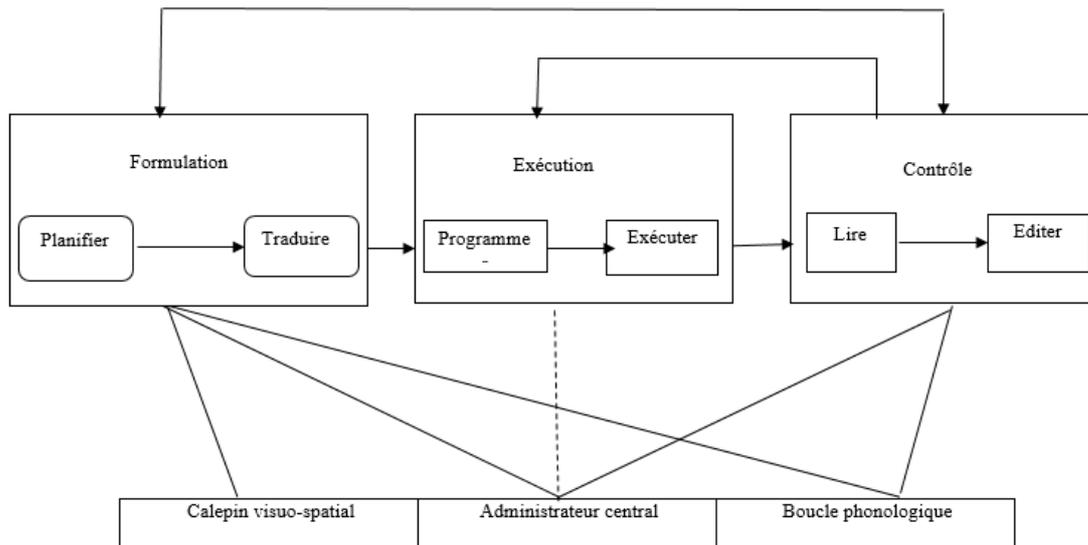


FIGURE N °7 : les processus rédactionnels et leur relation à la mémoire de travail selon Kellogg (1996)

L'objectif principal de Kellogg était de régulariser le lien entre la mémoire de travail et le processus rédactionnel de la production écrite et l'oral chez les adultes, et expliquer le rôle de chaque système de mémoire pour accomplir la tâche rédactionnelle, de ce fait Kellogg a spécifié trois composantes rédactionnelles :

- _La formulation qui comprend la planification et la traduction.
- _L'exécution se compose de la programmation et l'exécution graphomotrice.
- _Le contrôle se compose de la lecture, la relecture, l'édition.

Piolat (2004 :68-69) ajoutait que relativement au modèle de Hayes et Flower

Un composant d'exécution est introduit pour marquer l'importance de la programmation et de la production grapho-motrice de l'écriture .La formulation prend en charge les aspects de planification et de mise en texte du message comme proposé dans le modèle princeps .Le contrôle permet de lire et vérifier le message en cours de composition et de l'éditer en diagnostiquant des erreurs et en les corrigeant si nécessaire.

2.2.3.4 La mémoire à long terme

La mémoire à long terme réserve une grande importance à stocker les informations et les idées dans l'objectif de traiter et évoluer la rédaction d'une production écrite.

La mémoire à long terme (MLT) fait référence au stockage « à long terme » des représentations mnésiques. Contrairement à la mémoire de travail, elle a en théorie une capacité de stockage illimitée au sens où les connaissances peuvent être stockées sans limitation dans le temps et dans la quantité, on la compare souvent à la bibliothèque où serait emmagasiné l'ensemble des connaissances que nous acquérons au cours de notre vie. Ces connaissances peuvent être récupérées en mémoire de travail selon les circonstances et les besoins. Baudouin & Tiberghien (2007 :150).

A partir de la mémoire de travail, le stockage de l'information se fait en mémoire à long terme. Il existe de différents types de la mémoire à long terme comme : la mémoire sémantique et la mémoire épisodique, la mémoire déclarative et mémoire procédurale, la mémoire explicite et mémoire implicite.

La mémoire à long terme renvoie à la capacité de stocker de l'information pour des activités qui peuvent avoir lieu à un moment indéterminé dans le futur, elle renvoie aux connaissances ou représentations du monde, aussi bien nos connaissances conceptuelles ou empiriques (...) que nos connaissances épisodiques sur les actions, et que nous sommes en mesure de réactiver au besoins, l'expression mémoire à long terme s'oppose à l'expression mémoire à court terme ou (mémoire de travail) qui renvoie à la rétention de l'information nécessaire pour un usage immédiat. Thyron (1997 :50).

2.2.3.5 Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

En 1987 Bereiter et Scardamalia ont proposé leur modèle inspiré de Hayes et Flower s'intéressant de la production écrite et le processus rédactionnel, un modèle qui se divise en deux stratégies, en analysant les comportements des enfants âgés de 9 à 16 ans et les adultes au moment de la rédaction. A travers le passage de la planification locale à la planification globale.

Selon Bereiter et Scardamalia

« *La stratégie dominante chez les plus jeunes – appelée « stratégie des connaissances rapportées » relève d'une transcription pas à pas et d'une juxtaposition d'informations récupérées en mémoire, sans ajustement, ce qui aboutit souvent à des textes moins cohérents et moins fournis que ceux des scripteurs plus âgés.* » Brissaud, et Dreyfus et Kervyn (2018 :92).

_La première stratégie : « connaissances –expression » décrit le comportement de jeunes enfants novices qui ont des difficultés de leur façon basique de penser avec des connaissances et expériences limitées lors de la rédaction, en employant des phrases et des idées simples et courantes et loin d'être cohérentes, ces scripteurs n'éprouvent aucune importance à leur lecteur.

_La deuxième stratégie : « connaissances –transformation » destinée aux scripteurs experts qui savent bien ajuster leur fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir et ils se débrouillent de leurs difficultés et d'être capables de trouver des solutions au cours de la rédaction pour permettre au lecteur de comprendre le texte ciblé et de retour pour acquérir une compétence rédactionnelle.

« *Les scripteurs compétents élaborent leur texte en s'aidant d'une structure hiérarchisée d'objectifs, par ce moyen, ils circonscrivent des aspects importants de la tâche à réaliser, définissent les priorités et orientent la démarche.* » Thyron (1997 :51).

Leur expérimentation montre que les scripteurs inexpérimentés ne planifient pas leurs textes d'une manière adéquate et ne respectent pas les règles rédactionnelles, celui-ci provoque des juxtapositions d'énoncés, contrairement aux scripteurs expérimentés qui utilisent les stratégies complexes pour l'élaboration de leurs productions écrites, en respectant les critères linguistiques, rhétoriques, pragmatiques du texte.

2.2.3.6 Le modèle de Deschenes(1988)

Un modèle qui appartient à un psychologue québécois Deschenes, pour le français langue maternelle, un modèle inspiré de travaux de Hayes et Flower, Deschenes a mis l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension et la production écrite.

Le modèle de Deschenes inclut deux variables : la situation d'interlocution et le scripteur.

_La situation d'interlocution contient plusieurs éléments pour accomplir la tâche de production :

1. la tâche à accomplir.
2. l'environnement physique.
3. Le produit écrit.
4. Les sources d'information externes.
5. Les personnes qui ont relation avec le scripteur.

_la deuxième variable celle de scripteur est consacrée aux connaissances et informations (linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels) et aux aspects psychologiques y compris :

1. La perception –activation.
2. La construction de la signification.
3. La linéarisation.
4. La rédaction – édition.
5. La révision.

Deschenes explique dans son modèle la relation entre le scripteur, le texte et le contexte.

Le modèle de Deschenes, nous montrent que l'activité d'écriture se déroule selon une série d'opération complexes, avec des va-et-vient entre les différents éléments des processus mentaux, qui sont en quelque sorte les régulateurs du trafic et guident les opérations de planification, d'organisation et de révision, les choix linguistiques et rhétoriques, etc. Cornaire & Raymond (1999 :37).

2.2.3.7 Le modèle de Sophie Moirand (1979)

Dans son ouvrage « *Situation d'écrit* » Moirand proposait un modèle qui se focalise sur le processus cognitif et social dans la production d'un texte pour le français langue étrangère, cela veut dire que le scripteur doit avoir des interactions sociales avec son lecteur à travers l'exposé de son texte dans un contexte social et d'une forme linguistique, autrement dit, il doit avoir les quatre composantes :discursive ,linguistique ,référentielle, socioculturelle .

Pour ce faire, le modèle a particularisé quatre composantes principales :

1. Le scripteur est le pivot dans toute la situation d'écrit, il tisse de son tour des relations avec son lecteur, par cette interaction il implique le lecteur dans ses écrits.

Comme Moirand l'explique le scripteur occupe une certaine place dans la société et peut avoir, tour à tour, le rôle d'employé, de syndicaliste, de père ,de mère etc...ce qui explique que l'on trouve souvent dans le texte qu'il rédige des indices rendant compte de ses groupes d'appartenance ainsi que de son passé socioculturel son histoire . Cornaire & Raymond (1999 :38).

2. Les relations scripteur /lecteur (s) : des relations professionnelles, amicales ou bien familiales ce qui donne un impact sur les écrits, ces relations donne une image de scripteur à travers son texte donné.
3. Les relations scripteur /lecteur (s)/ document : le document écrit représente un lien communicatif entre le scripteur et le lecteur.
4. Les relations scripteur /document /contexte extralinguistique :

« Il s'agit de l'influence sur la forme linguistique du document, du référent du « de quoi dire », « de qui » on parle dans le texte, du lieu où l'on écrit et du moment où l'on le fait. » Viet Anh (2011 :258). C'est-à-dire l'existence d'une sorte de communication entre le texte écrit et son écrivain (scripteur) et selon le contexte choisis.

Dans ce contexte Widdowson in Vlad (2006 :21) résume de ce qui était évoqué par Sophie Moirand :

« La situation de communication écrite implique des scripteurs écrivains à (et pour) des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et / ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée, et avec des objectifs spécifiques. »

2.2.3.8 Le modèle interactionnel (1989)

Martin Nystrand le précurseur du modèle interactionnel, un modèle qui a ajouté un facteur très important tellement ignorés dans les autres modèles cognitifs : le facteur social qui existe entre le rédacteur et son lecteur, dans ce modèle le processus d'écriture est conçu comme un moyen de communication qui permet les interactions sociales dans un contexte cohérent et bien défini.

Claudette Oriol Boyer propose un schéma récapitulatif en montrant que le scripteur lors de la rédaction emploie ses habiletés et ses compétences selon la nature de son texte et dans un contexte précis à travers trois étapes principales.

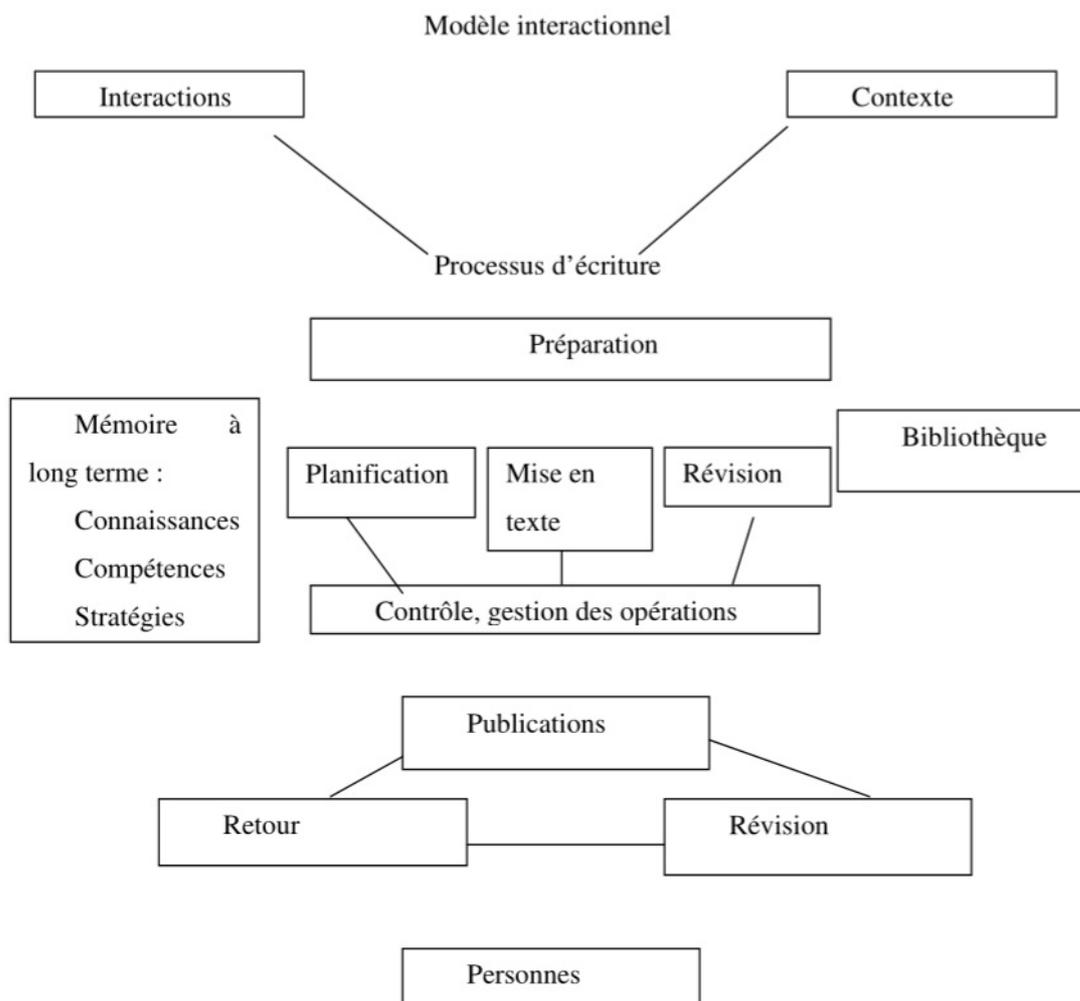


Figure n°8 : le modèle interactionnel.

1. _Initialisation du discours écrit : au début de texte, dans un cadre de communication sociale, le rédacteur et le lecteur partagent une étape interactionnelle dans un contexte très claire afin de donner des interprétations convenables au texte y compris son genre et ses significations discursives.
2. _La régulation du discours écrit : après la première étape

Le scripteur vérifie ses informations de façon qu'elles ne constituent pas d'éventuelles incompréhensions pour la réciprocité scripteur-lecteur. Au besoin, il doit produire des élaborations adéquates pour contextualiser les

informations nouvelles et par conséquent, entendre, modifier ou réviser la réalité sociale partagée. Oriol- Boyer (1990 :72)

Le scripteur doit détecter toute ambiguïté et toute incompréhension qui vont dépêcher l'interprétation du texte.

3. _Elaboration du rédacteur : le scripteur va renouveler et remédier les contraintes pour réaliser un nouveau texte cohérent pour garder cet échange social entre lui et son lecteur toujours dans contexte clair et précis.

Un bon enchaînement de ces opérations assure une bonne interaction entre le rédacteur et lecteur et qui assure de retour une production écrite pertinente et c'est ce qui était confirmé par Barré_ De - Miniac (2000 :33) :

« Ecrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voir cet objet à soi-même ou aux autres(...) l'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social. »

2.2.4 Le brouillon comme médiateur de l'activité rédactionnelle

En didactique des langues étrangères, le brouillon constitue un outil d'apprentissage pour l'amélioration et l'organisation de la production écrite, et pour apprendre des techniques rédactionnelles tout en écrivant.

Dans la multitude des activités rédactionnelles, le brouillon est considéré comme un soubassement de processus d'écriture pour rassembler et planifier les idées et les modifier avant la rédaction d'un texte final et pour développer la compétence scripturale chez le rédacteur.

Pour que le texte prenne l'image idéale, il doit être bien structuré est bien rédigé, c'est pour cela que l'utilisation d'un brouillon est préconisée afin de faire une bonne architecture à notre texte et afin de concrétiser nos idées sur papier.

« Le brouillon n'est pas un simple avant- texte, mais système sémiotique évolutif jouant un rôle dynamique dans la construction des compétences de l'écrit. » Bernié (1998 : 35).

En effet nous pouvons considérer le brouillon comme un guide et comme un planificateur qui aide l'apprenant à surmonter les différentes difficultés d'écriture dans les différentes situations d'écrit et améliorer la compétence rédactionnelle puisque il

permet de contrôler le style d'écriture ,de supprimer et d'ajouter des mots ,des phrases et même à être conscient de ce que nous écrivons ,parfois il nous arrive dans le cas d'examen de se tromper de réponses ,d'être perturbé à interpréter nos pensées et à présenter et organiser nos acquis mais l'utilisation de brouillon nous permet de nous corriger et nous rectifier les erreurs commises .

Tout scripteur utilise un brouillon pour donner le bon sens et la bonne image à son texte final, même les grandes plumes et les grands écrivains utilisent des brouillons comme un essai avant de nous présenter leurs merveilles.

Entre le brouillon et le texte final il y a une telle communication, un tel dialogue

L'écrit nécessite tout en même temps qu'il favorise un changement important au niveau de la planification de la production ,le brouillon qu'il s'agisse d'un brouillon réel ou d'un brouillon mental (assimilé à une forme de langage antérieur) caractéristique du langage écrit ,nécessité par ce langage ,est une composante de la réflexion qui accompagne l'écrit . Barré - De - Miniac (2000 :42).

Le brouillon est envisagé sous deux aspects

« Du point de vue du scripteur, nous l'avons conçu comme un outil de construction du texte, un moyen de gérer la production .Du point de vue du chercheur, il s'agissait de considérer le brouillon comme la trace du travail de gestion et de contrôle effectué par le scripteur sur sa propre production. » Alcorta In Brossard & Fijalkow (2002 :148).

Nous avons deux types de brouillon : un brouillon linéaire et un brouillon instrumental.

Le brouillon linéaire est une étape intermédiaire du texte définitif en attente d'améliorations, « c'est un écrit de communication, un écrit orienté « vers les autres ».L'origine de l'écrit « pour soi », caractéristique du brouillon instrumental (...) la fonction de celui -ci n'est pas de communiquer avec des destinataires potentiels mais de permettre au scripteur d'intervenir avant la rédaction finale du texte. Reuter (2005 :89).

2.2.4.1 Le brouillon linéaire

Le brouillon linéaire est un retour à notre écrit pour le relire et le réécrire, il ne constitue pas un texte final, mais plutôt un texte qui attend la correction et l'amélioration, le brouillon linéaire mis en place une communication entre le scripteur et le lecteur. C'est un type traditionnel et beaucoup utilisé ou nous ne trouvons pas une grande différence entre ce qui est écrit au brouillon et ce qui est recopié pour produire le texte final, de petites modifications et puis l'apprenant recopie directement son écrit.

Les scripteurs novices utilisent le brouillon linéaire.

Selon Nancy Sommer, ils se préoccupent surtout de vocabulaire et perçoivent le mot comme l'unité du discours écrit, ils visent l'économie : la relecture, selon leur propre description, consiste à « nettoyer » (supprimer) et à pratiquer des substitutions lexicales, ils estiment que le sens à communiquer est déjà là, déjà produit ; ce qui manque, c'est un meilleur mot .En somme, pour eux, écrire c'est traduire. Fabre-Cols (2002 :37).

2.2.4.2 Le brouillon instrumental

Le brouillon instrumental est aussi comme le brouillon linéaire une étape intermédiaire mais il « *se détache de la structure rédigée pour se concentrer sur le sens, les concepts, la structure de l'argumentation .Il peut être argumenté de symboles, de flèches, de schémas, de mots clés, de tableaux, d'une numérotation des items, etc.* » Coquilhat (2023).

L'apprenant dans son brouillon va structurer son écrit sous forme des tableaux, des abréviations, des schémas .etc. pour mieux planifier son texte, à travers le brouillon instrumental, l'apprenant développe son savoir écrire, sa réflexion, son autonomie, et son autoévaluation, autocorrection

Pour les scripteurs experts :

« *Ils déclarent que leur premier objectif est de trouver la forme de leur argument (un cadre, un schéma...) .Leur premier brouillon comporte des essais dispersés pour définir un « territoire » ; leur objectif dans le deuxième est de commencer à orienter, à décider des ajouts et des exclusions.* » Fabre-Cols (2002 :38).

Conclusion du chapitre théorique

Tout travail scientifique commence par une recherche .Cette partie théorique était pour nous l'amorce de cette étude où nous avons fait en tout premier lieu notre recherche documentaire qui nous a permis de cerner notre sujet et bien approfondir nos connaissances et nos informations autour de notre thématique choisie.

Nous avons essayé dans cette partie qui se décompose de deux chapitres de donner un aspect définitoire des concepts suivants : l'écrit, la production écrite, les ateliers d'écriture, le lien entre l'écrit et l'oral, et entre l'écrit et la lecture, pour passer au développement du concept de l'écrit à travers sa position au long des méthodologies d'enseignement, et pour toucher les changements intervenus de l'écrit d'une méthodologie à une autre.

Dans le deuxième chapitre, nous avons entamé la rédaction et la compétence rédactionnelle, en parlant des principaux modèles de l'activité scripturale.

L'élaboration de cette partie théorique nous a motivé, et elle nous a ouvert une brèche pour concrétiser ce que nous avons évoqué théoriquement en sorte d'une expérimentation pour donner le sens complet de notre recherche.

CHAPITRE 3

Chapitre pratique

*Expérimentation et
analyse des données*

Introduction

L'écrit permet de développer chez l'étudiant une diversité d'habiletés, il lui permet d'acquérir des compétences générales et spécifiques, pour réussir son apprentissage. Car il forme une activité assez importante qui accompagne l'étudiant tout au long de son parcours scolaire et dans tous les niveaux.

Pour arriver à bien rédiger un texte l'étudiant doit passer par un processus rédactionnel qui se manifeste en trois étapes (planification, mise en texte, révision). Dans notre recherche, nous avons choisi l'impact de la planification comme objet d'étude, car cette étape est estimée comme un déclic de l'activité rédactionnelle. La planification d'une production écrite exige une variété d'idées et une mobilisation de connaissances pour pouvoir les exploiter et les ordonner selon le contexte imposé.

Dans l'ensemble de ce que nous avons évoqué dans la partie théorique, nous avons élaboré un chapitre empirique pour concrétiser notre recherche afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses et pour répondre à nos questionnements de départ. A travers l'analyse des informations collectées autour d'un corpus, qui obéisse à un protocole de recherche défini, pour arriver à des résultats qui ajoute du sens à notre travail.

3.1 Le terrain et le public visé

En vue de collecter les données qui fournissent notre étude, nous avons effectué notre expérimentation avec un public restreint et hétérogène constitué de 16 étudiants de première année master didactique et ingénierie de formation à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret, faculté des lettres et des langues, département de la langue française.

3.2 La présentation du corpus

Nous avons invité les étudiants à une tâche rédactionnelle celle de rédiger une dissertation ,après nous avons divisé les étudiants en deux groupes : un groupe qui doit rédiger une dissertation avec l'utilisation de brouillon, et l'autre groupe sa

rédaction doit être élaborée sans brouillon, pour objectif de faire une étude qualitative sur la qualité de productions écrites , et une étude comparative entre les productions écrites avec l'utilisation d'un brouillon, et les productions écrites sans utilisation du brouillon à l'aide d'une grille d'analyse .

3.3 La méthodologie suivie

Toute étude est faite à travers un /des objectif (s) à atteindre, elle demande des méthodologies à suivre qui peuvent être des méthodologies qualitatives ,quantitatives ou mixtes , pour donner un sens à cette étude, L'objectif de notre étude comme nous l'avons cité est de vérifier l'impact de la planification sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle. Une méthodologie de recherche qualitative était la méthode convenable pour analyser les données recueillies à partir des observations faites ,car la méthodologie qualitative contrairement à la méthodologie quantitative « *ne vise pas à inférer des caractéristiques à une population mais cherche plutôt à décrire et à expliquer le plus précisément possible et en détail les phénomènes à l'études .* » Thouin (2014 :133).

Cette méthodologie consiste à décrire et analyser les phénomènes qui exigent une étude descriptive, et selon Thouin aussi : la méthodologie qualitative peut se réaliser à partir d'un corpus qui se limite par le principe de saturation de l'information, et par un public qui est aussi suffisant entre 6 et 12 nombres en général.

3.4 La consigne

Pour le choix de la consigne, nous avons choisi un sujet qui aborde l'une des méthodologies d'enseignement selon le programme du module de la didactique du FLE. Nous avons demandé aux étudiants de répondre sur la citation suivante sous forme d'une dissertation.

« La centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs, en effet, l'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage, que cet objectif soit général où spécifique, l'apprenant mobilise les moyens nécessaires et adéquats pour le réaliser. » J-P Cuq et I Gruca

Développer cette citation en vous appuyant sur des exemples préci

3.5 L'analyse des copies avec le recours au brouillon

Nous avons analysé les productions écrites selon une grille d'analyse qui englobe les plans textuels, pragmatiques, morphosyntaxiques, sémantiques.

| | COPIE N°1 | COPIE N°2 | COPIE N°3 | COPIE N°4 | COPIE N°5 | COPIE N°6 | COPIE N°7 | COPIE N°8 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Introduction | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ |
| - La phrase d'accroche | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Une brève définition des mots clés | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ |
| - Une problématique pertinente (question) | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Annonce du plan | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - développement | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ |
| - Le développement en deux parties (la thèse et l'antithèse) | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - L'argumentation par des exemples, des citations | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ |
| - Sujet bien ciblé | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| - Hors sujet | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| Conclusion | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Réponse cohérente avec le développement | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Réponse à la problématique | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Un bilan de la réflexion traitée au développement | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Proposer une ouverture (autre perspective) | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| La forme et la présentation | | | | | | | | |
| - Orthographe soigné | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ |
| - Écriture lisible | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| - Une conjugaison correcte | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| - L'usage de types de verbes (action, état d'opinion.) | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Les phrases bien structurées | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ |
| - Disposer les paragraphes (alinéas) | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Le saut de lignes | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ |
| - Un apport personnel | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ |

3.5.1 Brouillon /copie n°1

Dans le premier brouillon nous constatons qu'il s'agit d'un brouillon linéaire, l'étudiant a utilisé le brouillon pour structurer le corps de sa dissertation et organiser ses idées, il a commencé par une introduction, après la pose de la problématique l'étudiant a développé sa dissertation en trois lignes, ensuite il commence à rédiger directement au propre, en recopiant son texte, il a corrigé deux mots, ensuite il a supprimé quelques mots pour éviter la répétition. Mais pour le texte rédigé en sa globalité en brouillon est similaire à celui de la copie finale .l'étudiant a utilisé un bon vocabulaire, et quelques connecteurs logiques, plus la ponctuation , il a respecté aussi les règles grammaticales, syntaxiques avec peu d'erreurs d'orthographe au brouillon et à la copie finale ,et avec une écriture lisible et des phrases, paragraphes cohérents, un enchaînement entre les idées et les informations en appliquant les étapes de la dissertation (introduction ,développement ,conclusion) avec un style personnel .

3.5.2 Brouillon /copie n°2

L'étudiant a élaboré un brouillon linéaire, en commençant sa production écrite par une introduction puis un développement, après la rédaction de quelques lignes de développement au brouillon, il a passé à écrire au propre. Au brouillon, l'étudiant a ajouté en bas de page une phrase, pour l'ajouter à l'introduction du texte final. En lisant le texte final et celui de brouillon, nous remarquons que l'étudiant a remplacé, et il a ajouté quelques mots après la révision de ce qu'il a rédigé au brouillon,

Pour le plan de la dissertation, l'étudiant a rédigé une introduction, développement et conclusion sans séparer entre chaque étape, avec son propre style en rédigeant des phrases juxtaposées de première jusqu'à dernière ligne en un seul paragraphe long ponctué.

3.5.3 Brouillon /copie n°3

Aussi un brouillon linéaire, l'étudiant a utilisé le brouillon pour rédiger toute la dissertation de l'introduction jusqu'au dernier mot de la conclusion, avec des phrases cohérentes qui forme un seul paragraphe, quand il a recopié son texte, à la copie l'étudiant a organisé son texte en séparant entre les paragraphes pour montrer les

étapes de la dissertation plus l'ajout des connecteurs logiques et le remplacement des mots pour planifier les idées ,et la ponctuation pour structurer ses phrases ,avec une écriture lisible . Sinon la production écrite en brouillon est comme la production finale avec quelques modifications.

3.5.4 Brouillon /copie n°4

Il s'agit aussi d'un brouillon linéaire, l'étudiant là s'est contenté d'écrire trois lignes au brouillon, pour terminer sa rédaction directement à la copie, il a recopié les trois lignes sans modification comme une introduction de sa dissertation.

Avec un style personnel et une écriture soignée, l'étudiant passa au développement, et à la conclusion, il a utilisé un connecteur logique pour indiquer qu'il va finaliser sa dissertation, en employant des phrases juxtaposées cohérentes par la ponctuation et le saut de lignes mais avec quelques erreurs d'orthographe.

3.5.5 Brouillon /copie n°5

Dans ce brouillon linéaire comme les autres brouillons précédents, l'étudiant a rédigé un seul paragraphe pour le recopier tel qu'il est au propre sans rien modifier ,avec une écriture lisible sans erreur d'orthographe ,avec un bon vocabulaire et il a formé un paragraphe ponctué ,constitué par des phrases cohérentes avec un style aussi personnel ,mais il n'a pas respecté les étapes de la dissertation (introduction ,développement ,conclusion) ,il répondu à la consigne d'une manière générale par un seul paragraphe (développement).

3.5.6 Brouillon /copie n°6

Il s'agit aussi d'un brouillon linéaire, mais dans ce cas le texte écrit au brouillon est totalement différent à celui qui était écrit comme texte final, au brouillon l'étudiant a développé ses idées en un seul paragraphe et en phrases bien structurées ,quant à la rédaction de texte final ,l'étudiant à rédiger un autre texte avec de nouvelles idées en constituant une petite introduction pour passer à la deuxième étape de dissertation (développement) illustrée par des exemples sans conclure son texte .

3.5.7 Brouillon /copie n°7

La même remarque, comme la copie précédente (6) une différence entre la rédaction en brouillon et la rédaction finalisée, l'utilisation d'un brouillon linéaire, nous constatons qu'il ne s'agit pas d'un style personnel dans le texte écrit en brouillon contrairement au texte écrit comme produit final ,l'étudiant a utilisé probablement ses propre idées en développant son texte avec des exemple selon la consigne donnée ,les deux écrits sont écrits d'une manière soignée ,sans erreurs d'orthographe, une conjugaison correcte ,mais sans plan de dissertation aussi comme la majorité de copies nous trouvons que l'étape de développement ,un texte sans introduction et sans conclusion .la réponse était sous formes de titres écrits et soulignés en autre couleur .

3.5.8 Brouillon /copie n°8

Le brouillon est identique à celui du texte final, il est aussi un brouillon linéaire, l'étudiant a écrit des lignes qui forment un texte de onze lignes en phrases accordées et lisibles, qui sont ponctuées, l'étudiant dans sa copie finale a sauté les lignes et remplacer des mots par d'autres mots ,comme il a supprimé quelques mots dans la dernière ligne , mais nous constatons en lisant le texte qu'il s'agit d'une produit écrit (un passage), l'étudiant n'as pas respecté le plan de la dissertation.

3.6 L'analyse de copies sans recours au brouillon

| | COPIE N°1 | COPIE N°2 | COPIE N°3 | COPIE N°4 | COPIE N°5 | COPIE N°6 | COPIE N°7 | COPIE N°8 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Introduction | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ |
| - La phrase d'accroche | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Une brève définition des mots clés | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Une problématique pertinente (question) | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Annonce du plan | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| Développement | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| - Le développement en deux parties (la thèse et l'antithèse) | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - L'argumentation par des exemples, des citations | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ |
| - Sujet bien ciblé | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ |
| - Hors sujet | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ |
| Conclusion | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Réponse cohérente avec le développement | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Réponse à la problématique | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Un bilan de la réflexion traitée au développement | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Proposer une ouverture (autre perspective) | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| La forme et la présentation | | | | | | | | |
| - Orthographe soigné | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ |
| - Écriture lisible | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| - Une conjugaison correcte | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ |
| - L'usage de types de verbes (action, état, d'opinion.) | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| - Les phrases bien structurées | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ |
| - Disposer les paragraphes (alinéas) | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ |
| - Le saut de lignes | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ |
| - Un apport personnel | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

3.6.1 Copie n°1

Dans la première ligne, l'étudiant a effacé avec un correcteur deux mots, la même chose pour la cinquième ligne, il s'agit là d'une introduction, ensuite il commence à rédiger son texte en paragraphes séparés qui indiquent chaque étape de la dissertation : introduction, développement et conclusion .Avec un style personnel l'étudiant dans sa rédaction a respecté la consigne qui lui aide à faire une succession d'idées à travers des phrases juxtaposées et en écriture lisible avec quelques erreurs d'orthographe ,conjugaison et de liaisons .

3.6.2 Copie n°2

Dans cette copie, l'étudiant a laissé un alinéa uniquement pour la première ligne, puis toute la rédaction est sans alinéa qui indique les débuts de paragraphes, en écrivant l'étudiant a coché sur plusieurs mots soit pour le remplacement soit pour la rectification et la correction, plus l'ajout des mots à la marge, l'étudiant a commis quelques erreurs d'orthographe ,et quelques phrases mal structurées .pour la forme nous remarquons les sauts de lignes et les phrases ponctuées .le texte est écrit sous forme d'une introduction ,développement ,conclusion .

Sans lecture du texte nous ne pouvons pas désigner le trois étapes de la dissertation, puisque l'étudiant n'a pas séparé entre les paragraphes qui indiquent les étapes de la dissertation.

3.6.3 Copie n°3

La première remarque c'est l'écriture qui est un peu difficile à lire, surtout sans saut de lignes et sans alinéas, l'étudiant a commencé sa production écrite par une interrogation, une problématique. Avec un style personnel l'étudiant a présenté ses idées autour de sujet demandé constituant des phrases cohérentes et bien structurées avec le respect du trois élément de la dissertation.

3.6.4 Copie n°4

L'étudiant dans sa rédaction a passé directement à la deuxième étape de la dissertation : la phase de développement, sans rédiger l'introduction. Au niveau formel de la production écrite, l'étudiant n'a pas utilisé les alinéas mais il a sauté les lignes avec une écriture ordonnée et un style personnalisé en utilisant la ponctuation pour structurer et donner le bon sens aux phrases du développement jusqu'à la conclusion, L'étudiant a coché sur deux mots pour respecter le saut de lignes.

3.6.5 Copie n°5

Dans cette copie, l'étudiant a élaboré un texte limité à un développement où il a ignoré les deux autres étapes (introduction, conclusion), nous notons l'incohérence entre les phrases ce qui a poussé l'étudiant à cocher plusieurs mots à cause de la dispersion des idées , nous notons aussi que l'étudiant là a compris ce qui était demandé dans la consigne mais qu'il trouve des lacunes à transmettre et à organiser ses idées ,il a commis plusieurs erreurs d'orthographe ensuite il n'a pas terminé son texte par une conclusion et nous notons aussi qu'il n'a pas terminé la dernière phrase ou l'idée qu'il a voulu traduire .

3.6.6 Copie n°6

En commençant par l'introduction, l'étudiant a laissé l'alinéa et il a respecté le saut de lignes, la ponctuation, l'enchaînement des idées avec l'élaboration de phrases juxtaposées cohérentes, mais nous constatons que c'est le seul étudiant qui n'a pas compris la consigne et qui a répondu autrement hors de sujet demandé.

L'étudiant a corrigé un seul mot qui a été coché, et il a ajouté de son côté un seul mot aussi pour terminer sa production écrite sans conclure sa dissertation.

3.6.7 Copie n°7

Comme les autres copies, l'étudiant a limité sa production écrite en une seule étape celle de développement, et il a négligé complètement l'introduction et conclusion. En troisième ligne l'étudiant a ajouté un mot oublié, à l'utilisation d'un correcteur, en constituant des phrases construites et ponctuées avec un apport personnel qui contient quelques erreurs d'orthographe.

3.6.8 Copie n°8

Pour la dernière copie l'étudiant a commencé par une petite introduction de deux lignes pour passer au développement, employant des alinéas sans sauter les lignes, une bonne rédaction avec un vocabulaire correct, et des phrases aussi cohérentes. L'étudiant là, n'a pas commis de plusieurs erreurs d'orthographe, il avait des idées mais il n'a pas terminé sa dissertation (conclusion).

3.7 Discussion

Dans le cadre de cette expérimentation, et d'après la consultation et l'analyse de ces copies de deux groupes, une série de remarques s'est rassemblée.

D'abord au terme de cette étude empirique, nous avons choisi la dissertation comme activité rédactionnelle, pour sa structure et pour son rôle dans la mobilisation de ses connaissances, au moment où l'étudiant se met au centre de sa réflexion et ses informations .mais ce qui était constaté que les étudiants traitent la dissertation comme une simple production écrite, pour eux la dissertation forme un long texte en plusieurs lignes dans le but de remplir leurs copies.

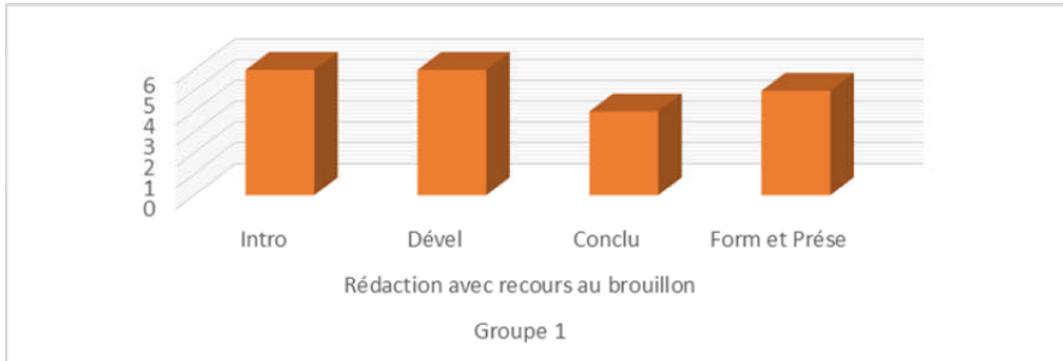
Premièrement la majorité des étudiants pour les deux groupes n'approuvent pas l'importance de la compréhension de la consigne, ils ont cerné le sujet d'une manière globale sans parler essentiellement de la question souhaitée. La compréhension de la consigne permet à bien dévoiler le sujet et les idées à exposer.

En rédigeant, les étudiants de deux groupes ne respectent pas en totalité les étapes de la dissertation, et ils n'appliquent pas les éléments de chaque étapes, d'autre

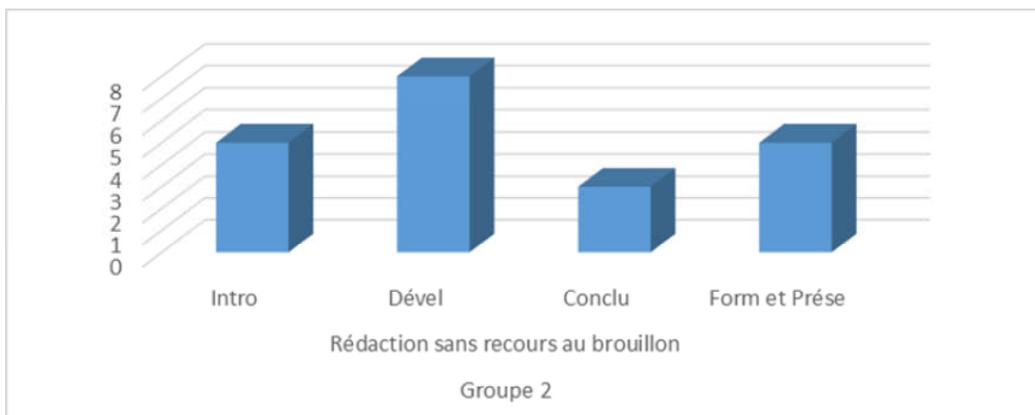
part ils ne connaissent pas les éléments constitutifs de chaque étape, en commençant à rédiger directement la deuxième étape, celle du développement, et en négligeant l'introduction et la conclusion .une minorité qui a respecté la méthodologie de la dissertation.

Pour les copies de deuxième groupes ,nous constatons que les étudiants ont utilisé les stratégies d'ajout ,de ratures ,de suppression et de remplacement qui sont réservées au brouillon dans leurs textes finals ,ce qui donne l'image d'un brouillon et non pas d'une copie finalisée .

Enfin, pour le fond et de la forme, les étudiants scripteurs se retrouvent toujours dans des failles liées aux erreurs d'orthographe, de vocabulaire et de conjugaison.



Graphique N°1 : rédaction avec le recours au brouillon



Graphique N°2 : rédaction sans recours au brouillon

3.8 Le bilan d'expérimentation

En analysant les productions écrites, et à travers ces deux graphes obtenues nous constatons que les productions rédigées à l'aide d'un brouillon sont similaires à celles rédigées sans brouillon, il n'y a pas de grande différence entre les deux productions. Les brouillons exploités sont des brouillons linéaires, car les écrits rédigés ne sont pas trop différents aux ceux qui sont recopiés comme écrits finalisés. Les scripteurs ont recopié leurs textes tels qu'ils sont avec quelques modifications.

L'utilité de brouillon consiste à préparer le scripteur à planifier son produit écrit et à tracer une voie qui mène à produire correctement un texte cohérent, en passant par plusieurs opérations telles que ; l'ajout, la suppression, remplacement, modification, rectification, dans l'objectif d'améliorer et développer sa production écrite. C'est ce que nous n'avons pas trouvé dans les brouillons.

Quant aux scripteurs qui n'ont pas utilisé le brouillon, nous remarquons qu'il s'agit de suppression, de ratures ,d'ajout, et de remplacement dans leurs textes originaux, malgré qu'ils n'ont pas eu de brouillons pour planifier leurs idées, mais leurs productions restent meilleures que les productions de premier groupe au niveau sémantique et au niveau épistémique. Ceci dit que les connaissances antérieures et les acquis de scripteur jouent un rôle majeur dans la rédaction.

Nous avons vu d'après notre expérimentation que le brouillon ne contribue pas effectivement à la planification et à la mise en texte, ce qui va à l'opposé au modèle proposé par Hayes et Flower (1980), et ce qui nous permet de signaler que le brouillon n'as aucun impact sur la planification et l'organisation textuelle, en guise d'illustration nous avons le cas de deux scripteurs (copies 1 et 4) qui n'ont pas terminé leur rédaction au brouillon ,mais ils ont complété leur productions directement au propre , et pour deux autres scripteurs leurs brouillons sont radicalement dissemblable par rapport aux leurs écrits finals .

En effet rédiger un texte nécessite un certain degré d'expertise et des connaissances relatives au domaine évoqué par le texte, et avoir un bon niveau en fonction de la langue et les connaissances, cela signifie que les habiletés de rédacteur ont un impact sur son activité rédactionnelle. (Mehdi 2024).

En plus le brouillon est utile quand il est présent tout au long de la préparation et non pas uniquement le jour de la rédaction, c'est pour cette raison il doit être didactisé d'une façon progressée et pédagogique.

Une autre interprétation s'ajoute est celle de brouillon linéaire et instrumental :

Le brouillon linéaire n'apporte pas grande chose (utilité) lors de la rédaction, c'est pour cela, il est nécessaire d'utiliser un autre type de brouillon, c'est celui qu'on appelle le brouillon instrumental (un brouillon didactisé et pédagogique). Un brouillon qui aide le scripteur à organiser et classer ses idées à l'aide des schémas pour une rédaction descriptive, analytique par exemple ou des tableaux lorsqu'il s'agit d'une rédaction comparative, des abréviations etc. Dans l'optique de garder et structurer ses connaissances.

Alors nous pouvons déduire là qu'il s'agit de scripteurs novices inexpérimentés qui ont des difficultés lors de la rédaction et qui n'accordent pas une grande importance à la planification, en plus de ça les étudiants ont des lacunes au niveau de différents plans (pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxique), ils se contentent de transmettre leurs simples idées, leurs connaissances et leurs informations semblent insuffisantes et restreintes et cela se reflète négativement sur leurs productions à cause d'un manque de maîtrise du processus rédactionnel ,puisque les étudiants rédigent leurs productions écrite sans recours à la planification et sans réviser ce qu'il était rédigé ,autrement dit toutes les difficultés au niveau de la microstructure et la macrostructure .

Dans ce contexte pour mieux rédiger un texte il faut accorder au texte une bonne planification, selon le modèle rédactionnel de Bereiter et Scardamalia il faut passer de scripteur novice au scripteur expert c'est-à-dire passer de connaissances rapportées aux connaissances transformées.

En s'appuyant sur le modèle de Hayes et Flower et le modèle de Bereiter et Scardamalia qui ont sur objectifs de discerner le processus rédactionnel, identifier les lacunes rencontrées par le scripteur et trouver des alternatives pour perfectionner l'activité rédactionnelle , car cette dernière est caractérisée par Hayes et Flower selon chaque scripteur que ce soit un scripteur novice ou expert ,en quatre situations principales .

il y a ceux qui procèdent pas à pas :le rédacteur essaie de produire une première phrase parfaite ,puis il ajoute une seconde phrase parfaite ,et ainsi de suite ,d'autres griffonnent les idées qui leur viennent à l'esprit et reprennent leur texte ensuite ,d'autres encore ne passent à l'écriture que lorsqu'ils disposent de tous les éléments pour rédiger une version quasi-définitive de leur texte .d'autres enfin procèdent par esquisses successives ;ils réalisent un plan d'ensemble du texte ,l'écrivent entièrement ,puis opèrent une révision portant sur la totalité du brouillon .Debanc (1986 :29).

Rédiger un texte doit être une tâche pour résoudre les problèmes, et à ce fait, le scripteur doit prêter attention à ce qu'il rédige, comme il doit tracer des objectifs dès la première rencontre avec son texte, en respectant plusieurs procédures pour arriver à la bonne rédaction.

En somme, ce qui nous semble remarquable d'après notre expérimentation et entant que des étudiants, c'est que les étudiants non seulement ne planifient pas leurs écrits, et n'utilisent pas le brouillon convenablement, mais aussi ils ne cassent pas leurs têtes pour mobiliser leurs connaissances et leurs idées. Pour écrire une simple phrase ou bien pour rédiger une production écrite de tel sujet, la plupart des étudiants utilisent directement les différents moteurs de recherche pour répondre à une question posée, et cela même dans les épreuves officielles, car il ont un manque en plusieurs composantes (référentielle ,linguistiques ,culturelle etc.) , ce qui empêche l'acquisition et le développement des compétences ,et entrave l'autonomie aussi , en plus ils n'accorde aucune importance à la lecture qui est une activité essentielle qui aide les étudiants à acquérir plusieurs compétence ,notamment la compétence rédactionnelle .

Conclusion du chapitre pratique

Ce volet nous a permis de présenter une touche expérimentale, pour arriver à trouver des interprétations qui concrétisent notre recherche, tout en laissant aux résultats obtenus la validation de nos hypothèses suggérées.

Les hypothèses que nous avons suggérées au départ étaient envisagées dans l'objectif d'identifier l'impact de la planification dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les étudiants de première année master à l'université de Tiaret.

A ce titre :

Relativement à la première hypothèse : le brouillon constituerait un outil primordial qui permettrait aux étudiants à planifier leurs écrits. Nous avons noté que le recours au brouillon pour les étudiants n'aide pas à la construction et à la gestion de leurs productions écrites, car la majorité s'est contentée d'un brouillon linéaire, en recopiant leurs textes sans planification préalable.

Pour la deuxième hypothèse : l'activité rédactionnelle serait une tâche difficile à accomplir pour les étudiants. Cette expérimentation nous a aidé à détecter les différentes difficultés (linguistiques, cognitives pragmatiques) que les étudiants scripteurs confrontent lors de l'activité rédactionnelle, et au terme de ces difficultés les étudiants considèrent l'activité rédactionnelle comme une pratique ardue et difficile à exécuter.

Concernant la troisième hypothèse : les étudiants ne planifieraient pas leurs écrits et ils n'accorderaient aucune importance à la planification et à l'amélioration de leurs écrits. D'après cette hypothèse et d'après les rédactions collectées, nous avons confirmé que les étudiants rédigent leurs écrits sans faire appel à la planification, leurs idées transmises semblent avoir besoin d'organisation et d'enchaînement. Améliorer sa rédaction ne constitue pas un objectif pour les étudiants puisqu'ils n'accordent aucun intérêt au processus rédactionnel et à la tâche rédactionnelle elle-même.

Conclusion générale

Notre étude s'est déroulée autour d'une thématique inscrite dans le domaine de la didactique de l'écrit dans l'objectif de déterminer l'impact de la planification sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les étudiants de la première année master à l'université de Tiaret.

Dans le contexte universitaire, et pour apprendre le français langue étrangère, les étudiants sont impliqués dans une sphère d'apprentissage, où ils sont invités à acquérir des compétences pour les deux codes : l'écrit et l'oral qui forment l'objet d'enseignement-apprentissage du FLE. En ce qui concerne la présente recherche, l'écrit englobe plusieurs compétences que l'étudiant doit les maîtriser pour réussir son parcours universitaire et académique.

A ce sujet rappelons-nous la question apportée : Comment la planification influence l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les étudiants ?

Dans ce cadre nous avons formulé trois hypothèses, dans l'objectif de les vérifier à travers cette recherche qui a été structurée conformément à une démarche bien définie.

En premier lieu, concernant le volet théorique nous avons élaboré deux chapitres qui résument théoriquement la notion de l'écrit et la production écrite, s'intéressant aussi au lien que tisse l'écrit avec les autres pratiques dans le contexte d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. En passant au deuxième chapitre qui était purement réservé à la présentation de l'activité rédactionnelle sous l'angle de recherches élaborées par une diversité de chercheurs afin de d'examiner la complexité et la spécificité de cette activité en mettant le point sur un aspect très important dans les pratiques de classe, c'est bien celui de la suprématie de la production écrite comme produit par rapport au processus rédactionnel ,notamment le processus de planification qui était le centre d'intérêt de notre recherche .

Quant au volet empirique, notre travail s'est focalisé sur une expérimentation soumise à une méthodologie et un protocole de recherche afin de collecter les données.

De ce fait par le biais de cette expérimentation, nous avons confirmé que les étudiants de la première année master à l'université de Tiaret ont des difficultés

réductionnelles car ils n'accordent aucun intérêt à planification de leurs écrits, et même à l'aide d'un brouillon ils n'arrivent pas à planifier leurs productions écrites, ce qui entrave l'acquisition et l'amélioration de la compétence scripturale.

Malgré que le brouillon représente un support didactique qui facilite la tâche rédactionnelle, et qui aide à la planification et au développement de la compétence scripturale, les étudiants n'utilisent pas le brouillon d'une façon avantageuse, car l'enseignement de l'écrit en classe de FLE ne didactise pas le brouillon et ne réserve aucune place pour étudier et remédier les difficultés rencontrées par les étudiants lors de la rédaction et qui sont liées étroitement à la bonne maîtrise de brouillon ,et à la bonne planification de la production écrite .

Donc à travers cette recherche ,il est certain que la planification à un grand impact sur la qualité des écrits ,car la tâche rédactionnelle n'est pas une activité qui s'exerce aisément, elle reste toujours une pratique cognitive et une opération complexe, qui impose au scripteur une combinaison d'habiletés et qui demande la mobilisation d'un processus rédactionnel (planification ,mise en texte ,révision) nécessitant la mise en œuvre du processus de planification en premier lieu qui constitue à son tour un vecteur entre la conception ,l'organisation et la réalisation d'idées et d'objectifs , ou encore un médiateur entre les processus d'une manière récursive ainsi pour la mise en texte et la révision , dans le but d'améliorer la compétence rédactionnelle chez le scripteur .

Grace à cette recherche nous nous permettrions d'ouvrir une brèche pour une nouvelle optique de recherche tout en restant dans le même domaine de la didactique de l'écrit, en tentant de prendre en considération ces défaillances rencontrées par les étudiants, à travers l'élargissement de pratiques scripturales universitaires, afin de réserver des espaces pour les écritures formatrices et collaboratives pour améliorer les écrits en question .

Références bibliographiques

- **Les articles**

- Akmoun, H. (2009). *Mieux enseigner les stratégies de planification*, in *le français dans le monde*. Revue de la fédération internationale des professeurs de français Clé international. N°365, pp.26_28.
- Akmoun, H. (2009). *L'enseignement explicite d'une stratégie de planification impact sur la production écrite d'un texte argumentatif chez des apprenants algériens de 3ème année secondaire (3 ème, AS)* .Synergie Algérie N°5, pp .39-45.
- Alamargot, D.et al (2005). *La production écrite et ses relations avec la mémoire*. ANAE .N°81, pp .41-46.
- Balagun, T-A. (2016) *.l'émergence et évaluation des typologies des méthodes ou approches pour enseigner le français langue étrangère (FLE) : comment se décrocher ?* (JMEL).
- Bernié, J-P. (1998). *Pratique de brouillons et activités d'écritures, le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrits des élèves*, Martine Alcotra, thèse de psychologie de l'éducation de Bordeaux. N °23, P 35.
- Boterf, G. (2022). *De quel concept de compétence avons-nous besoin?* . Les éditions d'organisation N°41. pp.1-3 .
- Dabene, M. (1991). *Un modèle didactique de la compétence scripturale*. Repère, recherches en didactique du français langue maternelle .N°4, pp.9-22.
- Deban, C-G. & Fayol ,M.(2002). *Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite*. Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle. N° 26. 27 pp. 293 -315.
- Debanc, C-G. (1986). *Le processus rédactionnel et pédagogie de l'écriture*, Pratique N°49, pp.23-49.
- Djamal Eddine, N & Mehdi, A. (2020). *Effet de la planification lors de l'élaboration d'une séquence didactique sur la production écrite en classe de FLE* .*Studii si cercetari filologie* .Seria Limbi Straine Aolicate .N°16 ,pp.64-75.
- Dupont, P. (2017). *Littéracie et activités médiatisantes à l'école primaire. Pour reconsidérer les modalités d'enseignements et apprentissage* .P.110.
- Espéret, et al. (1995). *Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite : sont -ils modifiés par le traitement de texte ?*. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle Écriture et traitement de texte (pp. 29-46).

- Khadraoui, E. (2019). *L'approche par les compétences en classe de FLE : caractéristiques, objectifs et applications* .Revue pédagogique, vol 01, pp .196-214.
- Oriol –Boyer, C. (1986). *L'art de l'autre didactique du texte et communication* .Langue française N°70, pp.45-62.
- Oriole -Boyer, C. (1988) .*interaction de l'écriture et de la lecture : association française pour la lecture actes de lecture*. N°21, pp.1-18.
- Pépin, M. (2016). *Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey* .Volume 44 ,N°2 ,pp .19-39.
- Piolat, A. & Olive, T. (2005). *Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes* .Psychologie française N°50, pp.373-390.
- Piolat, A. & Roussey, J-Y (1992). *La révision du texte une activité de contrôle et de réflexion*. Psychologie française N°50, pp.351-372
- Piolat, A. & Roussey, J-Y. (1992). *Rédaction de textes éléments de psychologie cognitive* .N°106, pp.106-125.
- Piolat, A. (2024). *Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition, le rôle de la mémoire de travail* .Linx (51) pp.55-74.
- Puren, C. (1989). *L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX siècle où la naissance d'une didactique* .Langue française N°82, pp 8-19.
- Reuter, Y. (1989). *L'enseignement de l'écriture histoire et problématique*, Pratiques N°61, pp. 68-90.
- Rieunier, A. (2004). *Psychologie et pédagogie à la recherche de fils de trame* .N°191, pp. 1-15.
- Viet Anh, N. (2011). *La compétence de la production écrite dans la production écrite dans l'approche par compétence* .pp.256-264.

- **Les ouvrages**

- Alcorta, M. *Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit le brouillon : un outil pour écrire* .In Fijalkow,J. & Brossard, M. (2002). *Apprendre à l'école perspectives, piagétienne et vygotkiennes* .Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Alhinc, J.et al. (1985).*Recherche en linguistique étrangère* .Paris : Editions belles lettres.
- Allouche, V. & Maurer, B. (2011). *L'écrit en FLE travail du style et maîtrise de langue* .Montpellier : Presses universitaires de la méditerranée.
- Ansaloni, P. (2009).*la poésie espagnole et latino –américaine dans les manuels scolaires d'espagnols* .France : Editions connaissances et savoirs.
- Arezki, D. (2010).*Pour une relation harmonieuse et un échange fructueux entre enseignants t et enseignés* .Tizi –ouzou : L'Odyssee.
- Barré-De –Miniac, C.et al (2004).*La littéracie conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture écriture* .Paris :L'Harmattan.
- Baudouin, J-Y. (2007).*Psychologie cognitive* .Paris : Bréal Editions.
- Blazer, C. & Pollet, M-C. (2010).*L'appropriation des écrits universitaires* .Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Boterf, G. (2022).*De quel concept de compétence avons-nous besoin?* . Les éditions d'organisation N°41. pp.1-3 .
- Boulanger, L-S. (2009).*Des élèves en souffrances d'écriture* .Paris :L'Harmattan.
- Brissaud, C.et al. (2018).*Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire* .Belgique : Presses universitaire de Namur.
- Bronckart J-P. et al. (2005).*Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* .France : Presses universitaires du Septentrion.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : *apprendre, enseigner, évaluer* .Unité des politiques linguistiques Strasbourg : Council of Europe.
- Causa, M & Mégre, B. (2009). *Atelier FLE, Production écrite niveaux C1 :C2 du cadre européen commun de référence*. Paris : Edition Didier.
- Chartrand, S-G. *L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités des élèves et des étudiants*. In. Terranova, J-L. &

Colin, D. (2005). *Didactique de l'écrit*. Belgique : Presses universitaires de Namur.

- Claustres, F. (2022). *Bien écrire c'est possible conseils astuces et exercices corrigés*. Paris : Ellipses.
- Consineau, D. (2012). *Introduction à la psychologie cognitive*. Belgique : De boeck supérieur.
- Coquilhat, J-C. (2023). *Epreuve écrite disciplinaire appliquée*. Paris : Ellipses.
- Cornaire, C. & Raymond P-M. (1999). *la production écrite*. Paris : CLE international.
- Coutant -Defer, D. (2013). *Rédiger une dissertation ?*. France. Le petit littéraire .Fr .
- Crahay, M. & Dutrévis, M. (2015). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De boeck supérieur.
- Delcambre, I. (1997). *L'exemplification dans la dissertation étude didactique des difficultés des élèves*. France : Presses universitaires de Septentrion.
- Désalmand, P. & Tort, P. (1998). *Réussir le 3 sujet du plan à la dissertation*. Paris : Hatier.
- Dumont, A. (2001). *Mémoire et langage*. Paris : Masson.
- Fabre –Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : EFS.
- Farhati, M. (2021). *Analyse des compétences à travers les situations d'apprentissages, dispositifs permettant le réajustement des situations un nouvel obstacle de franchi*. Paris : Editions de Net.
- Faure, P. (2012). *L'anglais médical, et le français médical, analyse linguistico-culturelle comparative et modélisations didactiques*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Fayol, M. *la production du langage écrit*. In David, J. & Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. France : Presses universitaires de France.
- FIPF. (2018). *Le français pour les jeunes, le français par les jeunes*. France : Storylab Editions.
- Fitzpatrick, E-M. & Doucet, S-P. (2013). *Apprendre à écouter et à parler la déficience auditive chez l'enfant*. Canada : Presses de l'université d'Ottawa.

- Guibert, R. (2003). *Former des écrivains*. France : Presse universitaires de Septentrion.
- Laterre, E-C. (2008). *Séméologies des maladies nerveuses* .Belgique : De boeck supérieur.
- Legro, D. & Marin, B. (2008). *Psycholinguistique cognitive lecture compréhension et production du texte* .Belgique : De boeck supérieur.
- Lemaire, P. & Didierjean, A. (2018). *Introduction à la psychologie cognitive* .Belgique : De boeck supérieur.
- Lemaire, P. (2006). *Abrégé de psychologie cognitive* .Belgique : De boeck supérieur.
- Lemenu, D. & Heinen, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?* .Belgique : De boeck supérieur.
- Léon, P. & Rouider, J. (1988). *l'écriture préalable à sa pédagogie* .France :AFL.
- Ludwing, R. (1989). *Les créoles français entre l'oral et l'écrit* .Germany : Gunter Narr Verlag Tubingen .
- Maricourt, T. (2009). *Aux marches des savoirs : les ateliers d'écriture*. France : L'Harmattan.
- Maricourt, T. (2009). *Aux marches du savoir les ateliers d'écriture* .Paris :L'Harmattan.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire* .Canada : Editions JFD.
- Micheli, R. & Verselle, V. (2020). *Enseigner la dissertation apport théoriques et propositions pratiques*.
- Nanthasilp, S. (2004). *la compétence de communication en didactique du français langue étrangère*.
- Poller, M. (2012). *De la maîtrise du français aux littéracie dans l'enseignement supérieur* .Belgique : Presses universitaire de Namur.
- Pollet, M-C. *Littéracie, écrit universitaire et approche intégrée*, In Bacha, Y. (2022). *Faire des recherches en sciences du langage* .France : Editions EMS.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE international
- Reuter, Y. (1969). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF Editions
- Rossi, J-P. (2018). *Neuropsychologie de la mémoire* .Paris : De beock.

- Rossi, J-P. (2018). *Psycho-neurologie du langage le sens du langage et des objets du monde* .Belgique : De boeck supérieur.
- Roy, R. (1998). *Exploration des effets d'une stratégie de planification sur la production de plans par des élèves de cinquième secondaire*. Université de Montréal.
- Saldanha, Z-M. (2018). *L'expression écrite en classe de langue. Production écrite en FLE des étudiants de la 1er année de linguistique / français de l'ISCFD de de Lubango*. Paris : L'Harmattan.
- Selig, M. et al. (1989). *Le passage à l'écrit des langues romaines* .Germany : Gunter Narr Verlag Tubingen.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Canada : Editions Multimondes.
- Thyriion, F. (2006). *La dissertation du lieu commun au texte de réflexion personnelle* .Belgique : De boeck supérieur.
- Thyriion, F. (1997). *Écrit argumenté question d'apprentissage* .Belgium : Peeters.
- Viprey, J-M .(2006) JADT 06. *Acte des journées internationales d'analyse statistique des données textuelles*. France : Presses universitaires de Franche – Comté.
- Vlad, M. (2006). *Lire des textes en français langue étrangère à l'école*. France : EME Editions.
- Weimer, D. (2020). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues principes, analyses séquences* .Paris :L'Harmattan.

- **Dictionnaires**

- Cuq, J-P. (2003).*dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde* .Paris : ASDIFLE Clé international.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2005).*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* .France : Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J-P. (1990).*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* .France : ASDIFLE Clé international
- Robert, J-P. (2008).*Dictionnaire pratique de didactique du FLE* .France : Ophrys.

Table des matières

| | |
|--|------------|
| Remerciements | I |
| Dédicaces | II |
| Liste des tableaux, des figures et des graphiques | III |
| Introduction générale | 7 |
| Chapitre 1 : la place de l'écrit en classe du français langue étrangère | |
| Introduction partielle | 11 |
| 1.1 L'écrit | 12 |
| 1.1.2 La production écrite | 13 |
| 1.2 L'écrit à travers les méthodologies d'enseignement | 14 |
| 1.2.1 La méthodologie traditionnelle | 16 |
| 1.2.2 La méthodologie directe | 17 |
| 1.2.3 La méthodologie audio orale (MAO) | 19 |
| 1.2.4 La méthodologie structuro globale audiovisuelle (SGAV) | 20 |
| 1.2.5 L'approche communicative | 21 |
| 1.2.6 L'approche par les compétences (APC) | 23 |
| 1.2.7 L'approche actionnelle | 26 |
| 1.3 Le lien entre l'écrit et l'oral | 31 |
| 1.4 La littéracie | 32 |
| 1.5 Le rapport entre l'écrit et la lecture | 33 |
| 1.6 Les ateliers d'écriture | 34 |
| 1.7 La dissertation comme activité scripturale | 35 |
| Chapitre 2 les modèles de l'activité rédactionnelle | |
| Introduction partielle | 39 |
| 2.1 La rédaction | 40 |
| 2.1.1 Qu'est- ce qu'une compétence ? | 41 |
| 2.1.2 La compétence rédactionnelle | 42 |
| 2.2 Les modèles de l'activité rédactionnelle | 43 |
| 2.2.1 Le modèle linéaire | 44 |
| 2.2.2 Le modèle en spirale | 45 |
| 2.2.3 Les modèles non linéaires | 47 |

| | |
|--|----|
| 2.2.3.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980) | 48 |
| 2.2.3.1.1 La planification | 50 |
| 2.2.3.1.2 La mise en texte | 51 |
| 2.2.3.1.3 La révision | 52 |
| 2.2.3.2 Le modèle de Hayes (1996) | 53 |
| 2.2.3.3. La mémoire de travail et les travaux de Baddeley et Kellogg | 55 |
| 2.2.3.4 La mémoire à long terme | 59 |
| 2.2.3.5 Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) | 59 |
| 2.2.3.6 Le modèle de Deschenes (1988) | 60 |
| 2.2.3.7. Le modèle de Sophie Moirand (1979) | 61 |
| 2.2.3.8 Le modèle interactionnel (1989) | 62 |
| 2.2.4 Le brouillon comme médiateur de l'activité rédactionnelle | 64 |
| 2.2.4.1 Le brouillon linéaire | 66 |
| 2.2.4.2 Le brouillon instrumental | 66 |
| Conclusion du chapitre théorique | 67 |

Chapitre 3 : l'expérimentation et l'analyse des données

| | |
|--|----|
| Introduction | 70 |
| 3.1 Le terrain et le public visé | 70 |
| 3.2 La présentation du corpus | 70 |
| 3.3. La méthodologie suivie | 71 |
| 3.4 La consigne | 71 |
| 3.5 L'analyse de copies avec le recours au brouillon | 72 |
| 3.6 L'analyse de copies sans recours au brouillon | 76 |
| 3.7 Discussions | 79 |
| 3.8 Le bilan d'expérimentation | 82 |
| Conclusion du chapitre empirique | 85 |
| Conclusion générale | 86 |
| La liste de références bibliographiques | 88 |

Les annexes

Résumé

Annexes

Rédactions avec le recours au brouillon

La durée : 1h

Consigne

« La centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs. En effet, L'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage. Que cet objectif soit général ou spécifique, l'apprenant mobilise les moyens nécessaires et adéquats pour le réaliser. » J-P Cuq et I Gruca

Développer cette citation en vous appuyant sur des exemples précis.

Après les méthodes traditionnelles, directes MAS et SAV il apparaît une nouvelle approche avec des concepts et les objectifs, c'est une nouvelle période didactique qui vise de nouveaux objectifs, et qui elle base sur nouveaux principes.

C'est l'approche communicative, elle est considérée par les chercheurs comme une nouvelle période didactique, parce que, il intègre nouveaux concepts et objectifs.

La question qui se pose, qu'est ce qu'une approche communicative, quelles sont ces principes et ces objectifs.

L'Approche communicative dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue Française favorise la compétence linguistique, culturelle, pragmatique etc.

L'objectif social de l'approche communicative est d'intégrer le immigrants dans la société avec la publication de Niveau Seuil en 1970, Parmi l'objectif social de l'approche communicative c'est de préparer un futur Citoyen capable de communiquer efficacement.

L'approche communicative a des Points Forts telles que : ... centre sur l'apprenant. considère l'apprenant comme le centre apprentissage, l'apprentissage Par Paires. considère l'apprenant comme le Pivot de classe.
deuxième : c'est l'interaction (enseignement interactive) (ENS / App, App / ENS) modèle d'enseignement interactif

troisième l'utilisation des éléments authentique.
non Préparé (issue de la réalité)

quatrième : L'individualisation et l'autonomie
rôle important en Prenant une Pédagogie différenciée

Enfin l'approche communicative a des inconvénients et des limites cruciales, c'est la rupture entre le contexte scolaire et le contexte social, Pour cela, il apparait d'autres approches

En somme, l'approche communicative c'est le Point de référence entre deux périodes différentes une période traditionnelle (une théologie traditionnelle, direct, MAS, MAV), et une nouvelle période didactique qui vise la réalité, basé essentiellement sur la communication efficace, et l'interaction de l'apprenant et vise un objectif à long terme. C'est la préparation d'un futur citoyen mais cette approche a écueils et présentes des limites, c'est la rupture entre le contexte scolaire et social, Pour cela il apparait d'autres approches Pédagogiques (app par objectif, app par compétence et l'app actionnelle)



Après les méthodologies traditionnelles, dit MAO, SGAV, il apparaît une nouvelle approche avec des concepts et les objectifs, c'est une nouvelle période didactique qui vise nouveau objectif, et qu'elles basaient sur nouveaux Princip

C'est l'approche communicative : L'approche communicative est considéré par les chercheurs comme une nouvelle période didactique, Par ce que, il intègre nouveaux concepts et objectif

La question qui se pose qui est ce qu'un approche communicative, ses Principes et ses objectifs

L'Approche communicatif dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue Française favorise la compétence linguistique, culturel, pragmatique et curative

La durée : 1h

Consigne

« La centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs. En effet, L'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage. Que cet objectif soit général ou spécifique, l'apprenant mobilise les moyens nécessaires et adéquats pour le réaliser. » J-P Cuq et I Gruca

Développer cette citation en vous appuyant sur des exemples précis.

- L'approche communicative est une méthodologie d'enseignement des langues étrangères, elle s'est développée à partir des années 1970. Contre la méthodologie audio-oral (MAO), elle est appelée approche et non pas méthodologie pour souci de prudence. Cette approche est l'une des plus efficaces méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues. Ce qui a déclenché cette approche c'est l'élaboration du niveau seuil et analyse des besoins langagiers. Dans le cadre de l'approche communicative on distingue deux types (niveau) de français : premièrement le français instrumental (un instrument pour accéder à la documentation) ; Deuxièmement = le français fonction (à une relation avec la fonction "la profession"). Dans le cadre de l'app. communicative l'apprenant est au centre du processus d'enseignement/apprentissage.

(c'est le ~~premier~~ niveau de la classe) donc il est actif
"il fait des actions cognitives" c'est la théorie
constructiviste pour la première fois on n'est pas
de communiquer mais on vise la compétence commu-
nicative (l'ensemble des compétences = discursive - pragmatique)

- L'approche communicative s'est développée à partir des années 1970 contre la méthodologie audio-oral (MAO). Elle est appelée approche et non pas méthodologie pour éviter de prudence. L'approche communicative est l'une des plus efficaces méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues. Ce qui a déclenché cette approche c'était l'évaluation du niveau seuil et analyse des besoins langagiers.

- Dans le cadre de l'approche communicative on distingue deux types de Français : 1 - Français instrumental et 2 - Français fonctionnel.

Une méthodologie d'enseignement des LE.

La durée : 1h

Consigne

« La centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs. En effet, L'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage. Que cet objectif soit général ou spécifique, l'apprenant mobilise les moyens nécessaires et adéquats pour le réaliser. » J-P. Cuq et I. Gruca

Développer cette citation en vous appuyant sur des exemples précis.

L'approche communicative est une méthode d'enseignement des langues qui met l'accent sur la communication effective et authentique. Elle se concentre sur le développement des capacités linguistiques pour communiquer dans des situations réelles.

Ensuite, l'apprenant est encouragé à utiliser la langue cible par interaction avec les autres pour développer la capacité à s'exprimer dans la langue.

Par ailleurs, l'importance est accordée à la correction et au feedback, elle souligne l'importance de la compréhension générale.

du message, les erreurs sont considérées comme des opportunités d'apprentissage et non comme des échecs.

Cette approche favorise l'interaction et l'échange entre les apprenants dans des situations réelles.

L'approche communicative :

L'approche communicative est une méthode d'enseignement des langues qui met l'accent sur la communication effective et authentique. Elle se concentre sur le développement des compétences linguistiques pour communiquer dans des situations réelles.

L'apprenant est encouragé à utiliser la langue cible pour interagir avec les autres, pour développer la capacité à s'exprimer dans la langue.

L'importance est accordée à la correction et au feedback.

L'approche communicative souligne l'importance de la compréhension générale du message, les erreurs sont considérées comme des opportunités d'apprentissage et non comme des échecs.

Cette approche favorise l'interaction et l'échange entre les apprenants dans des situations réelles.

L'approche communicative met l'accent sur l'utilisation de la langue étrangère ⁰⁴ dans des situations de simulation adaptée de la réalité afin de préparer un futur citoyen, ainsi que, elle vise à faire atteindre l'apprenant une compétence communicative et d'agir sur l'autre.

Avec l'avènement de cette approche un changement radical a apporté dans le monde didactique, avec des nouvelles théories d'apprentissage et elle met l'apprenant comme un pivot de la classe, cette dernière a visé des nouveaux objectifs et elle a basé sur des compétences communicatives; linguistique, pragmatique, culturelle et discursive.

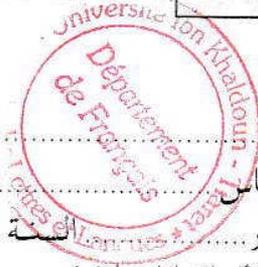
L'approche communicative a visé l'interaction entre (enseignant/apprenant) et (app/aff), elle s'appuie aussi sur des documents authentiques lors du travail en classe, et elle a favorisé l'autonomie et l'individualisation.

En fin, l'approche communicative a échoué pour réaliser son objectif de préparer un futur citoyen à cause d'une répture entre la classe (les situations de simulation) et la réalité et la société.

L'approche Communicative met l'accent sur l'utilisation de la langue ^{OL} dans des situations de simulation adaptée de la réalité afin de préparer un futur citoyen. ~~Elle~~ Ainsi que elle vise de faire atteindre l'apprenant une compétence Communica

جامعة ابن خلدون - تيارت

القسم



الإسم واللقب

تاريخ و مكان الميلاد

رقم البطاقة

إمضاء الطالب (ة)

السنة الجامعية

نوع الامتحان

التاريخ

المقبول

الطور

عدد الأوراق الإضافية

ملاحظات

العلامة 20

الاستاذة

- L'approche communicative est une
Méthodologie pédagogique qui a émergé
dans l'enseignement des langues étrangères
à partir des années 1980. elle se
caractérise par une vision de l'apprentissage
centrée sur le sens et le contexte de
communication, mettant l'accent sur
l'apprenant en tant qu'acteur principal
de son apprentissage.

- L'approche communicative est une 5
Methodologie pédagogique. qui a émergé
dans l'enseignement des langues étrangères
à partir des années 1980 elle se caractérise
par une vision de l'apprentissage centrée sur
le sens et le contexte de communication
mettant l'accent sur l'apprenant en tant
qu'acteur principal de son apprentissage.

La durée 1h

Consigne

« La centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs. En effet, L'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage. Que cet objectif soit général ou spécifique, l'apprenant mobilise les moyens nécessaires et adéquats pour le réaliser. » J-P Cuq et I Gruca

Développer cette citation en vous appuyant sur des exemples précis.

La centration sur l'apprenant a profondément modifié la manière dans les activités pédagogiques sont conçues et menées. En effet, les besoins et les objectifs de l'apprenant sont désormais au centre de la réflexion didactique.

ex: dans une classe de langue un apprenant peut avoir pour objectif spécifique d'améliorer sa prononciation. Dans ce cas, l'enseignant pourrait proposer des activités centrées sur la pratique de la phonétique au travers d'exercices de répétition et de correction afin de permettre l'apprenant d'atteindre son objectif.

-> approche communicative. est une méthodologie
d'enseignement des langues qui met l'accent
sur la communication effective dans des
situations dans la vie réelle. elle vise
à développer les compétences linguistique
des apprenants en se concentrant sur
la compréhension de l'expression orale
écrite ainsi que sur l'interaction
avec les autres dans la langue cible
dans cette approche, l'enseignement
est axé sur la pratique de la langue
dans des contextes authentiques tels que
des jeux de rôle, des dialogues, des
discussions.



L'approche communicative - est une réaction contre la MAO (la méthodologie audio-orale) fondées sur le distributionalisme bloomfieldien et le behaviorisme skinnerien.

Sur le plan des théories linguistiques, l'approche communicative s'appuie sur plusieurs modèles, pour n'en citer que la sociolinguistique (compétence de communication) et la pragmatique (actes de paroles).

Sur le plan des théories d'apprentissage, elle est sous-tendue par les théories cognitivistes qui considèrent l'apprenant.

L'approche communicative est rarement séparée de l'approche nationale-fonctionnelle, étant donné qu'un cours de type communicatif

Réponse =

Cette citation met en avant l'importance de la centration sur l'apprenant dans la didactique, avec une attention ~~sur~~ particulière accordée à ses besoins et objectifs développons, cette idée à l'aide d'exemples concrets :

1/ Objectifs généraux = ex = Un apprenant souhaite apprendre une nouvelle langue pour pouvoir communiquer avec des personnes d'autres pays lors de ses voyages.

2/ Objectifs spécifiques = ex = Un apprenant en formation professionnelle souhaite acquérir des compétences en bureautique pour pouvoir utiliser efficacement les outils informatiques dans son futur emploi.

La durée : 1h

Consigne

« La centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs. En effet, L'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage. Que cet objectif soit général ou spécifique, l'apprenant mobilise les moyens nécessaires et adéquats pour le réaliser. » J-P Cuq et I Gruca

Développer cette citation en vous appuyant sur des exemples précis.

L'approche communicative est une méthode d'enseignement de la langue centrée sur l'interaction et la communication, elle se situe dans des situations authentiques. Elle est née en réaction aux méthodes plus traditionnelles telles que la méthode grammaticale translationnelle qui se centrait sur l'approche grammaticale. Il y a la communication comme objectif principal, l'accent est mis sur la capacité des étudiants à communiquer le message, plutôt que sur la précision grammaticale ou le vocabulaire parfait, utilisation de la langue dans des situations réelles, le être pratique la langue à travers des tâches.

L'approche communicative est une méthode d'enseignement des langues centrée sur l'interaction et la communication réelle dans des situations authentiques. Elle est née en réaction aux méthodes plus traditionnelles telles que la méthode grammaticale-traductiviste qui se concentraient sur l'apprentissage des règles.

Les principes de l'approche communicative, il y a la communication comme objectif principal. L'accent est mis sur la capacité des étudiants à communiquer le message plutôt que sur la précision grammaticale ou le vocabulaire parfait, utilisation du langage dans des situations réelles, les élèves pratiquent la langue à travers des tâches qui simulent des

Rédactions sans recours au brouillon

La durée : 1h

Consigne

« La centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs. En effet, L'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage. Que cet objectif soit général ou spécifique, l'apprenant mobilise les moyens nécessaires et adéquats pour le réaliser. » J-P Cuq et I Gruca

Développer cette citation en vous appuyant sur des exemples précis.

La didactique avant elle a eu une certaine concentration sur l'enseignement, mais dans cette dernière période elle essaye de se concentrer sur l'apprentissage et plus précisément sur l'apprenant.

Les stratégies d'apprentissage ou même les stratégies développées par l'apprenant dans l'acquisition de son apprentissage, sont l'une des priorités de la didactique, par exemple comment l'intégrer dans le cours, comment il doit être responsable de son apprentissage puisque il va développer

les stratégies à acquies quelque chose
à la façon qui lui convient et qui lui
aide, et comment étudier les objectifs
et les besoins de cet apprenant pour
l'impliquer totalement dans le cours
par exemple - le profil d'entrée dans
l'approche actionnel est basé sur
une situation tirée du quotidien de
l'apprenant.

Tous les travaux faits par la
didactique dans ces dernières années
ont ^{été} préparés pour qu'il sera
bénéficiaire.

La durée : 1h

Consigne

« La centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs. En effet, L'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage. Que cet objectif soit général ou spécifique, l'apprenant mobilise les moyens nécessaires et adéquats pour le réaliser. » J-P Cuq et I Gruca

Développer cette citation en vous appuyant sur des exemples précis.

Après l'évolution de conception didactique et pédagogique à
 met lumière sur l'apprenant comme un ~~acteur~~ ^{acteur} et l'apprentissage comme une part
 pivotale dans la pratique didactique n'est plus question d'enseignement et transmission
 du savoir mais beaucoup plus une acquisition d'une compétence langagière, culturel
 communicative, et un savoir faire et être ; l'attention faite à travers une
 implication totale de l'apprenant l'enseignant ne présente qu'un guide ou un
 facilitateur, cela se manifeste au cours de la préparation des cours, le contenu
 selon une analyse des besoins des public visée, le déclenchement des séances
 par une simulation ou une contextualisation ^{précises} pour y faire l'apprenant réfléchir
 détermination des objectifs généraux et spécifiques selon les apprenants, et
 d'autre identifier par l'apprenant lui-même car est il est responsables
 de son apprentissage et ses lacunes dont il consacre la pratique pour les
 combler, donc il est motivée une motivation internes dont le rôle de
 l'enseignant est de fournir un des conditions et un environnement

motivante = motivation externe -, d'éveiller son intérêt et capter son attention ; il est essentiel de garder cette attention durant la pratique par des activités amusantes ou juste d'être intéressé pour l'apprenant, insérer de son entourage, contexte social ; la pratique ayant une recours à d'autres disciplines notamment

les neurosciences, la psychologie, la sociologie, la sociolinguistique tout en pour le but de présenter un environnement favorable, et les conditions d'une bonne long terme acquisition selon l'état interne (psychique) mentale et externe (de l'individu / l'apprenant).

La durée : 1h

Consigne

« La centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs. En effet, L'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage. Que cet objectif soit général ou spécifique, l'apprenant mobilise les moyens nécessaires et adéquats pour le réaliser. » J-P Cuq et I Gruca

Développer cette citation en vous appuyant sur des exemples précis.

Le seul but intransigeable de chaque intervenant en didactique c'est évidemment d'être clair pour et avec les élèves. Les méthodes et les moyens à mettre en œuvre pour effectuer un enseignement / apprentissage efficace depuis l'apparition de la méthodologie traditionnelle jusqu'à la perspective ou bien l'approche par objectif. L'objectif progressiste il est toujours en mouvement dans nos établissements il se régénère selon les objectifs et les besoins tout comme a partir de la révolution du monde. Il n'est plus comme avant, on se focalise sur l'enseignement on donne beaucoup plus de l'importance à tout ce qui est transversal. Mais avec l'arrivée de l'après de cet objectif tout à chercher l'apprenant à des priorités ou priorités qui peut le mettre en position de force pour atteindre ses objectifs et de fixer ses besoins sans contrainte aux attentes attendues. A titre d'exemple dans une classe de français un apprenant peut avoir pour objectif spécifique d'améliorer sa prononciation dans ce cas l'enseignant pourrait proposer des activités centrées sur la pratique de la phonétique avec des exercices de répétition et de correction pour permettre à l'apprenant d'atteindre son objectif. Et de même manière dans le cours de mathématiques l'enseignant peut avoir des objectifs généraux de mieux comprendre. Mais aussi les tâches de l'enseignant pour aller proposer des activités diverses telles que des exercices pratiques des multiplications ou de situation problèmes pour permettre à l'apprenant de progresser dans la maîtrise de son concept.

Dans tous les cas, c'est pour l'apprenant lui-même
qui détermine ses objectifs et qui intervient activement
dans la mise en œuvre des moyens pour les atteindre

Cette démarche conduit sur l'apprenant favorise son
engagement et sa motivation. Enfin selon cette approche,
il beaucoup émergé dans l'environnement apprenant
et dans ce cas, je ne parle pas à nomme un sup de
génie.

La durée : 1h

Consigne

« La centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs. En effet, L'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage. Que cet objectif soit général ou spécifique, l'apprenant mobilise les moyens nécessaires et adéquats pour le réaliser. »J-P Cuq et I Gruca

Développer cette citation en vous appuyant sur des exemples précis.

L'importance de la centration sur l'apprenant dans le processus d'enseignement est centré sur l'apprenant. Les besoins et les capacités de ce dernière sont au cœur de la démarche pédagogique. Par exemple dans une classe de langue, si un étudiant a pour objectif général d'améliorer sa communication orale, l'enseignant peut organiser des activités variées telles que des jeux de rôle, des débats ou des discussions en groupe pour répondre à ce besoin spécifique. L'apprenant est ainsi activement impliqué dans le choix des activités et des stratégies qui lui permettront d'atteindre son objectif.

La centration de l'apprenant favorise un apprentissage plus

plus efficace et significatif en permettant à celui-ci de prendre une part active dans son processus d'apprentissage et en adaptant les activités et les ressources à ses besoins spécifiques.

La durée : 1h

Consigne

« La centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs. En effet, L'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage. Que cet objectif soit général ou spécifique, l'apprenant mobilise les moyens nécessaires et adéquats pour le réaliser. » J-P Cuq et I Gruca

Développer cette citation en vous appuyant sur des exemples précis.

Dans la didactique en fait constaté un changement progressif de la visée de l'apprenant. Avant on s'insportance été si plé sur remplir l'étudiant comme un vase vide et maintenant comme le pivot de la classe. J-P Cuq et Gruca montre dans cette citation et analyse les besoins des étudiants et leurs objectifs. Les état Unis en fait conséquence en travail sur cet thématique et la traduit en temps que une méthode de travail au bien une tâche extrême. c'est à dire en rejette la souance et en se basent sur des technique adéquate, puisque les étudiant soit capable de mobiliser les fin si il doivent d'abord suivre un chemin de tâche pour effectuer une activité puis les réaliser.

La durée : 1h

Consigne

« La centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs. En effet, L'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage. Que cet objectif soit général ou spécifique, l'apprenant mobilise les moyens nécessaires et adéquats pour le réaliser. » J-P Cuq et I Gruca

Développer cette citation en vous appuyant sur des exemples précis.

L'enseignement / apprentissage se base sur des stratégies pour atteindre un objectif bien précis, on exploite ses stratégies d'enseignement / apprentissage selon les besoins des apprenants, et chaque stratégie suit une méthodologie ou une approche.

L'approche par objectif c'est une approche qui se base sur ~~des~~ ^{un} objectif préalablement établi par l'enseignant à partir des besoins.

Dans cette perspective l'enseignement se base sur l'apprenant, et l'apprenant doit être réactif avec son enseignant, il participe dans la construction de son savoir, il exploite ses acquis.

Pour la l'approche par objectif à la fin de la séance l'objectif à atteindre.

La durée : 1h

Consigne

« La centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs. En effet, L'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage. Que cet objectif soit général ou spécifique, l'apprenant mobilise les moyens nécessaires et adéquats pour le réaliser. » J-P Cuq et I Gruca

Développer cette citation en vous appuyant sur des exemples précis.

cette citation met en lumière le rôle central de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Par exemple, dans une classe de langue, un apprenant peut exprimer le désir d'améliorer sa capacité à tenir une conversation informelle. En conséquence, l'enseignant peut structurer des activités de simulation de situations de la vie réelle pour répondre à cet objectif spécifique. De même dans un contexte professionnel, un employé peut avoir pour objectif d'acquies des compétences spécifiques liées à son poste. ainsi, il pourrait participer à des formations sur mesure ou rechercher des ressources en ligne pour atteindre cet objectif précis.

La durée : 1h

Consigne

« La centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs. En effet, L'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage. Que cet objectif soit général ou spécifique, l'apprenant mobilise les moyens nécessaires et adéquats pour le réaliser. » J-P Cuq et I Gruca

Développer cette citation en vous appuyant sur des exemples précis.

Depuis le 16^{ème} siècle, la conception d'apprentissage s'est changée ainsi que le rôle de l'apprenant. Dans les anciennes méthodologies tel que la méthodologie traditionnelle (directe), la M.A.D ou la S.G.A.V l'apprenant est considéré comme un vase vide à remplir, c'est à dire il est passif, il n'effectue aucun effort, c'est d'enseignant le maître à bord c'est lui le seul détenteur du savoir car tout simplement à cette époque on se réfère de la théorie behavioriste. Cependant, à partir de l'approche communicative on s'est concentré totalement sur l'apprenant car on se réfère du constructivisme et du socioconstructivisme, c'est à dire l'apprenant c'est le constructeur de son savoir ou il est responsable de son apprentissage au cas d'échec ou de réussite ainsi qu'il aura toujours besoin des instruments fournis par l'enseignant et il aura toujours sous un contrôle externe, on s'est concentré sur l'apprenant dont le but est de préparer un futur citoyen qui il sera capable de mobiliser ses connaissances plus tard.

Résumé

Notre étude est réalisée dans le champ de la didactique de l'écrit où nous avons tenté de vérifier l'impact de la planification sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les étudiants de la première année master spécialité didactique, à l'université de Tiaret. A l'issue de cette étude, qui s'appuie sur l'usage du brouillon comme outil de planification, les étudiants éprouvent des difficultés lors de l'activité rédactionnelle en relation avec la manière avec laquelle ils utilisent le brouillon. De ce fait, l'activité rédactionnelle demeure une activité complexe qui impose un ensemble de compétences et un ensemble de processus notamment la planification, qui a un impact direct sur l'amélioration et le développement de la compétence rédactionnelle.

Mots clés : l'écrit, la planification, le brouillon, compétence rédactionnelle.

Abstract

Our research was done in the area of the teaching and learning of writing wherein we sort to substantiate the significance of planning in enhancing writing proficiency for first –year master's degree students majoring in teaching at Tiaret University, consequently in this research, that utilized draft writing as part of planning process, the students face challenges while writing in relation to drafts uses .As a result, writing is considered as a complicated assignment that requires some level of skills and processes especially planning that directly affects the enhancement and growth of writing competence .

Keywords: writing, planning, draft, writing skills.

ملخص

تهدف دراستنا التي تنحصر في مجال تعليمية الكتابة إلى التحقق من فعالية التخطيط على تنمية المهارة الكتابية لدى طلاب السنة الأولى ماستر تخصص تعليمية اللغة في جامعة ابن خلدون بتيارت. ومن خلال هذه الدراسة التي تعتمد على استخدام المسودة كوسيلة للتخطيط , استنتج أن الطلاب يواجهون صعوبات في النشاط الكتابي وطريقة استعمالهم للمسودة ولهذا فإن النشاط الكتابي يظل نشاطا معقدا مما يستدعي مجموعة من الكفاءات ومجموعة من العمليات خصوصا عملية التخطيط التي لها دور مباشر في تحسين وتطوير الكفاءة الكتابية.
الكلمات المفتاحية: الكتابة، التخطيط، المسودة، الكفاءة الكتابية.