

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE MINISTERE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES
LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANCAISE

N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Par: BOUTBIG Hanane

Intitulé

**Le genre formel, un outil didactique pour
développer la production écrite en classe de
FLE.**

Cas des élèves de la 4^{ème} année moyenne, CEM Belhadj D'haimi

Soutenu devant le jury composé de:

N. TABI

N. CHIKHI

M. SEGHIOR

Université Mohamed Boudiaf M'sila

Université Mohamed Boudiaf M'sila

Université Mohamed Boudiaf M'sila

Présidente

Rapporteur

Examineur

Année universitaire : 2018/2019

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE MINISTERE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA**

**FACULTE DES LETTRES ET DES
LANGUES**

**DEPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANCAISE**

N° :.....



**DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES**

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: BOUTBIG Hanane

Intitulé

**Le genre formel, un outil didactique pour
développer la production écrite en classe de
FLE.**

Cas des élèves de la 4^{ème} année moyenne, CEM Belhadj D'haimi

Encadré par :

N. CHIKHI

Université Mohamed Boudiaf M'sila

Année universitaire : 2018/2019

Remerciements
et
Dédicace

Remerciements

*Je tiens à exprimer ma plus grande reconnaissance et mes vifs remerciements à ma directrice de recherche **N.CHIKHI** pour le temps, les conseils éclairés et l'attention soutenue qu'elle a consacrés au bon déroulement de ce travail.*

Je remercie tous les enseignants qui ont contribué à ma formation tout au long de mon cursus universitaire.

Enfin, que tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail, trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude.

Dédicace

Avec mes sentiments de gratitude les plus profonds, je dédie ce modeste travail aux deux êtres qui me sont les plus chers, mon père et ma mère ;

À celui qui m'a toujours soutenue, mon mari ;

À mes trois anges, les prunelles de mes yeux : Ines, Fatima et Amira ;

À tous mes frères, à toutes mes sœurs ainsi qu'à leurs familles ;

À tous mes amis ;

À tous ceux qui ont contribué à ma formation.

Hanane

Tables des matières

REMERCIEMENTS	04
DÉDICACE	05
TABLE DES MATIÈRES	06
INTRODUCTION GÉNÉRALE	09

CHAPITRE I : L'écrit et la compétence de production écrite

Introduction partielle.....	14
I.1. L'écrit et l'écriture	14
I.1.1. Qu'est-ce que l'écriture ?.....	14
I.1.2. Qu'est-ce que l'écrit ?.....	16
I.2. La compétence de production écrite.....	18
I.2.1. Qu'est-ce que la production écrite ?	18
I.2.2. Qu'est-ce que le texte comme production écrite ?.....	22
Conclusion partielle	28

CHAPITRE II : Genres discursifs et production écrite

Introduction partielle.....	31
II.1. Le genre formel et l'écrit.....	31
II.1.1. Définition(s) du genre(s).....	31
II.1.2. Ecrire et les genres formels	34
II.2. L'enseignement de la production écrite	36
II.2.1. La production écrite en 4 ^{ème} année moyenne	36
II.2.2. Atelier de production par les genres formels	39
Conclusion partielle.....	41

CADRE EMPIRIQUE

CHAPITRE III : Contexte de la recherche

Introduction partielle.....	45
III.1. L'enquête	45
III.1.1. Profil(s) des groupes témoin et expérimental.....	45

III.1.2. Profil de la compétence de production écrite	48
III.2. L'expérimentation.....	48
III.2.1. Présentation et description de l'échantillon expérimental.....	49
III.2.2. Description du scénario pédagogique.....	49
Conclusion partielle	51
 CHAPITRE IV : Analyse et interprétation des résultats	
Introduction partielle.....	54
IV.1. Comparaison des deux séquences proposées.....	54
IV.1.1. Le scénario pédagogique	54
IV.1.2. Les difficultés de réalisation des séquences	55
IV.2. Analyse et interprétation des données	56
IV.2.1. Comparaison des données pré/post-expérimentation du groupe expérimental..	57
IV.2.2. Comparaison des données des deux groupes témoin/expérimental.....	63
IV.2.3. Questionnaire de satisfaction, analyse et interprétation.....	65
Conclusion partielle.....	81
 CONCLUSION GÉNÉRALE.....	82
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIE	84
ANNEXES.....	88

Introduction
Générale

Enseigner une langue c'est enseigner les deux compétences oral (compréhension et production) et écrite (compréhension et production). L'écrit était survalorisé avec la méthodologie traditionnelle, puis il a eu le même statut avec l'oral jusqu'à nos jours.

Actuellement, le but de l'enseignement des langues étrangères est d'installer chez l'apprenant des compétences communicatives qui ne sont pas innées chez l'individu car l'apprenant apprend comment communiquer à l'oral et à l'écrit en langue étrangère. L'écrit est une forme de communication pour transmettre la connaissance, l'information et la civilisation et l'enseignement/apprentissage de l'écrit constitue aujourd'hui la préoccupation majeure en didactique des langues étrangères dans le but de former un futur citoyen qui pourrait être capable de communiquer dans sa langue maternelle et aussi dans des langues étrangères.

Dans le système scolaire algérien, la pédagogie est presque entièrement penchée vers l'écrit (du primaire à l'université) la preuve c'est que tous les examens dans les différents cycles ne comportent presque ou pas de situations d'oral. Ce constat n'est pas uniquement en Algérie, en France aussi on peut le remarquer, comme le déclare Jean Pierre Quq : « *La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères notamment du FLE* ».

Cela confirme que l'écrit occupe une place très importante dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères mais les résultats des apprenants sont décourageants. D'après notre expérience avec nos élèves et surtout lors des séances de la production écrite ou dans les sujets des examens, nous avons remarqué que ceux de la 4^{ème} année moyenne ont du mal à s'exprimer correctement. Ces élèves, pour contrecarrer leurs difficultés d'expression à l'écrit, préfèrent le plus souvent ne rien écrire lors des examens.

Ce constat amène à poser plusieurs questions et notre problématique est comme suit : intégrer les genres formels dans les activités de production écrite aiderait-il à améliorer la compétence scripturale des apprenants de 4^{ème} année moyenne ?

De cette question centrale ressort deux sous questions auxquelles cette étude essaiera de répondre :

- S'inspirer des ateliers d'enseignement de la production orale par les genres formels pourrait-il aider à développer la compétence de production écrite de notre public-cible ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves de la 4^{ème} année moyenne lors de la production écrite ?

Nos hypothèses vont se cristalliser autour de ces deux sous-questions. La première va être

vérifiée une expérimentation d'un atelier d'écriture par les genres formels. Et la deuxième par un questionnaire de satisfaction.

Le travail est subdivisé en quatre chapitres répartis sur deux grandes parties. :la partie conceptuel comporte deux chapitres, le premier expose la notion de production écrite et le deuxième chapitre intitulé met la lumière sur la notion du genre formel. La deuxième partie est consacrée à une partie expérimentale qui est aussi constitué de deux chapitres. Dans le premier chapitre nous allons définir le public avec lequel nous allons travailler et la méthode optée pour notre expérimentation et le deuxième chapitre est dédié à l'analyse et l'interprétation des données.

CADRE CONCEPTUEL

***CHAPITRE I : L'écrit
et la compétence de
production écrite***

Introduction partielle

L'écrit prend une place très importante dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères, il est un élément central du travail en classe de FLE, et depuis longtemps cet acte d'écriture connaît un développement significatif, mais l'apprenant du FLE, notamment en Algérie, se trouve toujours face à des difficultés énormes surtout si cet apprenant veut écrire un texte ou même pas un petit paragraphe. C'est pour cette raison que dans ce premier chapitre, nous allons définir les différents concepts que nous ferons appel dans l'analyse de notre corpus.

Nous allons aborder d'abord la définition des notions de l'écriture et celle de l'écrit passant par la suite à la compétence de la production écrite elle-même en citant les différents modèles de ce processus d'écriture, puis nous ferons par la suite un bref historique sur certaines typologies des textes connues après avoir définir le terme du texte.

Dans la conception ainsi tracée nous allons essayer de cerner le sens des termes et des notions des différentes manières par lesquelles le texte est enseigné comme production écrite tels que : « travail de groupe », « écriture, réécriture », « révision », « les jets d'écriture », « écriture brouillon »...etc.

I.1. L'écrit et l'écriture

I.1.1. Qu'est-ce que l'écriture ?

La production écrite c'est le fait de rédiger un texte qui est pour l'apprenant une tâche complexe, car le fait d'écrire dans une langue étrangère c'est écrire pour communiquer. Autrement dit apprendre à l'élève l'écriture c'est lui apprendre à communiquer par et avec cette compétence (Sophie Moirand, 1979). C'est dans cette logique que plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'écriture qui est un terme polysémique, ce qui souligne Claire Joubaire dans son article « (ré) écrire à l'école pour penser et apprendre » :

« Définir l'écriture est en soi une gageüre. Le terme est polysémique, comme le souligne par exemple l'article du Dictionnaire de l'éducation (Crinon, 2017) consacré à son apprentissage, qui distingue deux significations du terme :

-tracer une série de signes graphiques (c'est-à-dire, dans notre système alphabétique, une série de lettres). Dans ce cadre, « apprendre à écrire revient alors à s'approprier

des gestes et des postures du corps qui permettent de réaliser ces tracés » (Crinon, 2017) ;

– *produire un énoncé écrit* « Apprendre à écrire recouvre donc l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire nécessaires pour passer des intentions de communication aux discours et pour mettre ses idées sur le papier ou l'écran (l'invention de la rhétorique ancienne) en les organisant et en trouvant les moyens d'agir sur le lecteur (la dispositio et l'elocutio). »¹

(Crinon, 2017). De sa part Stéphane Messinas a défini l'acte d'écrire comme suit : « *L'écriture est une mécanique où chaque pièce qui la compose doit nécessairement être reliée aux autres pour que l'ensemble fonctionne* »².

Selon J. Ricardou : « *Écrire un texte c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composantes (...) les composantes d'un écrit se répartissent en deux domaines : d'une part, ce qu'on peut appeler le domaine matériel, qui comprend tous les aspects sensibles de l'écrit, d'autre part ce qu'on peut nommer le domaine idéal, qui contient tous les effets de sens de l'écrit* »³. Pour Robert J-P, l'écriture est « *un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée* »⁴. Dans ce sens Dubois et ses collaborateurs disent : « *L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen signes graphiques* ».⁵

Nous comprenons donc à partir ces définitions que l'écriture n'est pas seulement un geste graphique mais c'est une action de production d'un énoncé écrit porteur de sens, ce qui montre que le fait de définir la nature de cette action et les éléments qui la composent n'est jamais plus aisé, chose qui apparaît clairement dans la définition de Yves Reuter: « *l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, généralement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire un sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support [...], dans un espace socio-institutionnel donné* »⁶, alors c'est dans cette acception que nous pouvons dire que écrire n'est pas seulement un simple acte

¹ Joubaire Claire, « (Ré) écrire à l'école, pour penser et apprendre », In Dossier de veille de l'IFÉ, n° 123, mars 2018 [En ligne]. Lyon, ENS de Lyon.: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu=123&lang=fr>, consulté le : 18/05/2019. p.1-2

² Stéphane Messinas, *07 projets pour écrire des textes*, Paris, Retz, 2015, p.6

³ Jean Paul Ricardou, « *écrire en classe* », In revue pratiques, n°20, juin 1978, p.28

⁴ Jean Pierre Robert, *dictionnaire pratique de didactique de fle*, Paris, oplo, 2008, p.63

⁵ Dubois, Jean et al, *dictionnaire de linguistique et des sciences de langage*, Paris, bordas ATR, 1999, p.156

⁶ Yves Reuter, *enseigner et apprendre à écrire*, Paris, EDAFS, 2002, p.58

technique et neutre, mais c'est une activité inscrite dans une société particulière, à un moment précis de l'histoire au service de la communication entre ce le scripteur et le lecteur, d'après Essono J-M « *L'écriture est un mode de communication qu'utilisent les hommes pour matérialiser leurs pensées fixer la parole fugitive* »⁷. D'un point de vue didactique, l'acte d'écrire ne peut être limité à une maîtrise de connaissances linguistiques. Ainsi comme l'estiment Cuq et Gruca:«*Ecrire 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 quelquefois délicat de distinguer et de structurer* »⁸.

Plus à la polysémie du concept de l'écriture, cette dernière n'est qu'une appellation du processus d'écrit parmi plusieurs en didactique des langues telles que : « production écrite », « expression écrite », « production de texte(s) », « rédaction de texte(s) », « production scripturale », « acte scriptural »...etc. Mais seul les notions de production écrite et celle de l'expression écrite qui sont les plus utilisées par les praticiens en classe de langue.

I.1.2. Qu'est-ce que l'écrit ?

Il est vrai que l'écrit demeure toujours la tâche la plus importante dans tous les domaines de la vie sociale ou individuelle, il est dans les hôpitaux, les entreprises, dans les relations familiale...etc. chose qui nous amène tous à connaître le langage écrit, mais les difficultés de comprendre et de s'exprimer dans cette compétence persistent toujours. Aujourd'hui plusieurs définitions sont apparus pour identifier la notion de l'écrit, nous commençons par la définition cité dans le dictionnaire didactique de Jean Pierre Cuq : « *ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* »⁹. C'est-à-dire l'écrit est le côté matériel d'un son ou la représentation graphique d'une représentation phonique. Dans ce sens Sophie Moirand dit « *L'oral c'est la parole, le discours. L'écrit c'est la langue, le code* »¹⁰. De sa part J-P Robert explique : « *En didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude*

⁷ Jean Pierre Essono, *Précis de linguistique générale*, Paris, L'Harmattan, 2000, p.63

⁸ Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, nouvelle édition, PUG, Grenoble, 2005, p.184

⁹ Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, p.78.79

¹⁰ Sophie Moirand, *Situation d'écrit compréhension/ production en français langue étrangère*, Paris.CLE International, 1979, p.8

est incontournable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie, etc. »¹¹. Il ajoute : « un mot dérivé du verbe « écrire »(du latin *scribere*), l'écrit désigne : « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières »¹².(dictionnaire actuel de l'éducation),de plus « l'écrit comme l'oral suppose l'existence d'un code constitué par l'écriture définie comme : « un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée »¹³ du même Schneuwly définit l'écrit comme étant :« la possibilité de représenter la langue orale par un système visuel»¹⁴À travers ces définitions nous constatons que l'écrit c'est la représentation d'un langage parlé par des signes, autrement dit c'est représenter la parole par des graphies à fin de concrétiser la pensée du scripteur.

Robert J-P nous informe qu'en didactique des langues, on distingue « l'écrit » d'un « écrit », chose pour laquelle nous avons jugé utile de reprendre intégralement les deux citations ci-dessous qui différencient l'écrit d'un écrit

I.1.2.1.L'écrit : « cette première acceptation du terme concerne le phénomène de production, et représente le processus de l'écriture » selon lui : « le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire [...] et comprend trois étape : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. »¹⁵

I.1.2.2.Un écrit : « cette seconde acceptation du terme désigne le produit de ce processus. Ce produit est constitué d'un « discours écrit (reposant sur les intentions énonciatives du scripteur) qui remplit plusieurs fonctions langagières (raconter, décrire, convaincre, etc.) et s'inscrit dans un texte pouvant revêtir différentes formes (article de presse, publicité, lettre, livre, etc.) »¹⁶

¹¹ Jean Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique de FLE, France*, OPHRYS, 2008, p.61

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

¹⁴ Bernard Scheuwly, *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux&Niestlé, 1988, p.45

¹⁵ Jean Pierre Robert,op.cite

¹⁶ibid

I.2. La compétence de production écrite (les différentes manières d'enseigner)

I.2.1. Qu'est-ce que la production écrite ?

Comme nous avons déjà dit auparavant que la production écrite ce n'est qu'une appellation parmi d'autre de l'acte d'écrire et que c'est l'appellation la plus utilisée par les praticiens en classe de langue, ce terme a connu des différentes définitions, nous citerons que quelques unes. Selon J Ricardou la production écrite c'est : « *l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue* »¹⁷. Donc, la production écrite c'est le fait de produire des nouveaux énoncés en mobilisant des différentes règles de la langue cible (lexique, grammaire, conjugaison et orthographe). De sa part Plane explique que la production écrite est : « *Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence* »¹⁸. Cela veut dire que la production écrite est un acte qui met l'apprenant dans une situation problème, cette dernière demande de l'apprenant l'émergence de toutes ces connaissances, ces habiletés et aussi des stratégies précises pour la résoudre.

La production écrite en classe n'est pas une activité isolée; son apprentissage est lié à la lecture (la compréhension de l'écrit) car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et simultanément, par conséquent ils doivent être enseignés en même temps car l'enfant va utiliser ses connaissances de l'oral pour aborder l'écrit. Dans ce sens, Janine Courtillon déclare que la production écrite est :

*« naturellement liée à la capacité de lecture et de compréhension de la langue cible. Il ne peut y avoir de production écrite adéquate sans une fréquentation assidue des textes, qui permet d'acquérir la mémoire du discours écrit, et qui évite à l'étudiant, devant sa page blanche, d'avoir à penser son texte dans la langue maternelle et de le traduire comme il le peut dans la langue cible »*¹⁹.

D'ailleurs dans le programme de 4^{ème} année moyenne, la production écrite est l'objectif final de chaque séquence d'apprentissage, cette dernière commence toujours par une activité de

¹⁷Jean Paul Ricardou ; op. Cite.

¹⁸ Sylvie Plane, *Didactique et pratiques d'écriture; écrire au collège*, Paris, Nathan, 1994, p.44

¹⁹ Janine Courtillon, *Élaborer un cours de FLE, France*, Hachette, 2018, p.74

compréhension de l'oral puis La compréhension de l'écrit (les activités proposées dans cette rubrique permettront à l'apprenant d'apprendre à construire progressivement le sens d'un texte), ensuite des outils pour dire, lire et écrire« *La langue ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service de pratiques langagières et communicatives* »²⁰. Les élèves ont besoin d'outils pour comprendre et pour produire des énoncés. Les activités de cette rubrique apprendront à l'apprenant à construire les règles qui structurent la langue française. L'étude de chaque point de langue obéit à une démarche constructive : elle s'appuie sur la lecture du corpus, le repérage du fait de langue, l'analyse, la conceptualisation et l'appropriation (systématisation orale – exercices écrits progressifs – activité d'intégration). Enfin, la séquence d'apprentissage se termine par une activité d'écriture qui s'est enseignée en deux parties. La 1ère partie de cette rubrique, intitulée « *Je me prépare à l'écrit* », propose trois à quatre activités pour entraîner progressivement l'apprenant à une tâche d'écriture plus complexe. La 2ème partie, intitulée « *J'écris* », invite l'apprenant à produire un écrit dans lequel il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment durant toute la séquence. Cela nous affirme que la production écrite est une activité scolaire qui se base sur la lecture et la compréhension au même temps.

De crainte de la complexité de ce processus d'écriture, les chercheurs ont pensé à identifier le fonctionnement de ce processus selon des différentes théories, chose que nous allons aborder dans l'élément suivant.

I.2.1.1.Modèles de production écrite :

Nombreuses sont les théories qui expliquent le fonctionnement de l'acte d'écrire. Ces modèles sont variés entre modèles linéaires et d'autre non linéaires

Le modèle linéaire : Conçu par Rohmer (1965); Il a analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle. Son modèle consiste en 3 étapes : La préécriture, L'écriture, La réécriture.

Les modèles non linéaires :

1-Le modèle de Hayes et Flower (1980):Selon ce modèle l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à diverses étapes ou sous-étapes du processus de la production écrite;

Il s'intéresse à une démarche de résolution de problèmes (le contexte de la tâche, le mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture).

²⁰ Guide de professeur 4ème année moyenne, 2013-2014

2-Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)

Ils proposent deux descriptions basées sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture:

a) « **Knowledge-telling model** » – modèle centré sur la démarche de scripteurs novices ou d'enfants qui éprouvent des difficultés à se distancier de leur façon de penser.

b) « **Knowledge-transforming model** » – présente le scripteur comme quelqu'un qui durant les tâches d'écriture sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir.

3-Le modèle de Déchénes (1988):

Modèle original en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle a pour objet de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite; Il prend en compte la situation d'interlocution, les structures de connaissances et les processus psychologiques. Ce modèle aide à caractériser les aspects importants de la production et à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information.

4-Le modèle de Sophie Moirand (1979):

Conçu pour une langue seconde. Elle propose un modèle avec les composantes suivantes: Le scripteur: son statut social, rôle, « histoire »; Les relations scripteur/lecteur(s); Les relations scripteur/lecteur(s)/ document; Les relations scripteur/document/contexte extralinguistique.

I.2.1.2.La compétence de la production écrite

Comme nous avons déjà dit dans notre introduction, enseigner une langue c'est enseigner ses deux compétences oral(compréhension et production),écrit (compréhension/production), nous avons montré aussi que le but de l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui c'est installer chez l'apprenant des compétence de communication à l'oral comme à l'écrit, chose qui nous pousse à chercher les différentes définitions du terme « compétence » n'oublions pas « la compétence écrite » notre champ d'étude.

I.2.1.2.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Selon J-p Bronckart et M-J Dolz la compétence est : « *toute capacité due au savoir et à l'expérience* »²¹. Dans le dictionnaire hachette le mot compétence signifie : « *Connaissance, expérience qu'une personne a acquise dans tel ou tel domaine et qui lui donne qualité pour bien jugé. En grammaire générative, connaissance implicite que les sujets parlants ont de leur langue, et qui leur permet de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés jamais entendus auparavant* ».²² Selon D. Coste, D. Moore et G. Zarate la compétence est : « *conçue comme un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé* »²³. À travers ces trois définitions, nous constatons que la compétence est la capacité de savoir agir et réagir dans une situation déterminée en mobilisant des connaissances et des expériences.

I.2.1.2.2. la compétence d'écriture

Aïssatou Sow-Barry dans sa thèse a expliqué la notion de la compétence de l'écriture comme suit :

« 1-Écrire, c'est produire une communication. Sous cet aspect, la compétence consistera à assurer une communication réussie à l'intérieur des limites où est confiné le scripteur. Elle implique notamment de savoir produire un message qui véhicule un contenu conforme à une intention, se placer dans la position du lecteur et respecter les conditions matérielles de la communication.

2-Écrire, c'est produire une communication au moyen d'une terre. Sous cet aspect la compétence consistera à réaliser un produit conforme aux conditions et aux caractéristiques de la textualité écrite: organisation (structures), respect des genres, cohésion, progression, etc.

²¹ Jean Paul Bronckart, Mestre Joaquin Dolz, « *la notion de compétence ; quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ?* », In Raisons éducatives, n°2, 1999 [en ligne], <http://archive ouverte.unige.ch/unige:37315>, consulté le : 18/05/2019, p.31

²² Cité du dictionnaire le Hachette 2009.

²³ Daniel COSTE, Danièle MOORE et Geneviève ZARATE, « *Compétence plurilingue et pluriculturelle* », in conseil de l'Europe, 2009 [En ligne], www.coe.int/lang/, consulté le : 15/05/2019, p.09

3) *Écrire, c'est produire un texte dans une langue donnée. La compétence, ici, sera de savoir se conformer au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de cette langue, dans son usage écrit* »²⁴.

Il a cité aussi dans la même thèse la définition du groupe DIEPE qui a présenté la compétence à écrire comme : « *un ensemble de composantes structurées autour de trois axes principaux: le processus d'écriture (planification, mise en texte, amélioration, révision), le produit (communication, texte, langue), le scripteur (connaissances, savoir-faire, attitudes). Ces différents axes seront examinés de façon détaillée dans les domaines spécifiques dont ils relèvent* »²⁵.

I.2.2. Qu'est-ce que le texte comme production écrite ? (en classe)

I.2.2.1. Définition

La définition courante, la plus simple et la plus logique de cette notion est bien la suivante : un texte est un ensemble d'énoncés successives. Cette définition reste incomplète dans la mesure où tout enchaînement de phrases ne peut constituer un texte s'il n'y a pas une cohérence entre ces dernières. C'est pourquoi J-M Adam a défini le texte comme étant un produit cohérent et non pas une simple juxtaposition de mots, de phrases ou de propositions.

les définitions de la notion du texte sont nombreuses. Nous nous retiendrons que quelques unes courantes, l'encyclopédie wikipédia a donné au texte la définition suivante :

« *succession de caractères organisée selon un langage* »

« *Un **texte** est une série orale ou écrite de mots perçus comme constituant un ensemble cohérent, porteur de sens et utilisant les structures propres à une langue (conjugaisons, construction et association des phrases...)* »

« *Texte* » est issu du mot latin « *textum* », dérivé du verbe « *texere* » qui signifie « *tisser* ». ²⁶

François Rastier définit le texte comme « *une suite linguistique autonome (orale ou écrite) constituant une unité empirique, et produite par un ou plusieurs énonciateurs dans une pratique sociale attestée* »²⁷

²⁴ Aïssatou Sow Barry, *Enseignement de la production écrite en 11^e année du secondaire à Conakry et propositions d'aménagement de programme*, thèse de doctorat sous la direction de PARET Marie Christine, Université de Montréal, p.47-48

²⁵ Ibid.

²⁶ Encyclopédie Wikipédia, [wiki<https://fr.m.wikipedia.org>](https://fr.m.wikipedia.org), consulté le : 25/04/2019

²⁷ François Rastier, *Art et sciences du texte*, Paris, PUF, 2001, p.302

Dans le dictionnaire le Hachette : « *le texte est un ensemble des mots, des phrases qui constituent un écrit. Tout écrit imprimé ou manuscrit. Ensemble de phrases, de paroles destinées à être récitées ou chantées.* »²⁸.Bronckart J-P explique :

« *chaque texte est composé de phrases articulées les unes aux autres selon des règles compositionnelles plus ou moins strictes; chaque texte enfin met en œuvre des mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative destinés à lui assurer sa cohérence interne. En ce premier sens, la notion de texte désigne donc toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant produire sur son destinataire un effet de cohérence. Et cette unité de production verbale peut dès lors être considérée comme l'unité communicative de rang supérieur* »²⁹

Plus à l'aspect graphique et communicative du texte, ce dernier est considéré comme pratique sociale, dans ce sens Dolz et Roxane écrivent: « *Les textes correspondent à des situations d'interaction sociale, s'inscrivent dans un horizon social et s'adaptent à un auditoire particulier.* »³⁰

I.2.2.2.Les types de texte :

Les spécialistes de la langue sont toujours intéressés par la classification des textes, qui a été créée pour des fins didactiques parce que, selon Y Reuter, elle « *permet de mettre en lumière des régularités organisationnelles dans la formation des textes qui permet de guider aussi bien la lecture que l'écriture* »³¹. J-M Adam, de son côté, explique le besoin de classifier les textes en définissant le texte comme étant « *un objet d'étude si difficile à délimiter qu'il est méthodologiquement indispensable d'effectuer certains choix* »³². C'est pour ces raisons et d'autres que plusieurs classifications des textes sont apparus. Cette typologie se résume dans les points suivants :

- Le type informatif qui donne des informations ; un texte informatif : répond à la question « *quoi de neuf ?* ».
- Le type descriptif qui présente des arrangements dans l'espace ; un texte descriptif :

²⁸ Cité du dictionnaire Hachette 2009

²⁹ Jeun Paul Bronckart, *Activité langagière, texte et discours pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1997, p.74

³⁰ Joaquim Dolz et Roxane Gagnon, « *Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit* », in *Pratiques* [En ligne], n° 137-138 | 2008, URL : <http://pratiques.revues.org/1159> : consulté le 18/05/2019, p.186.

³¹ Yves Rotier. Op.cite, p.122

³² Jean Michel Adam, *les textes types et protocoles*, Paris, Nathan, 1997, p.19

répond à la question « comment est-ce ? » ou « comment ça marche ? »

- Le type narratif qui est concentré sur des déroulements dans le temps ; un texte narratif : répond à la question « que s'est-il passé ? » ou à la consigne « raconte-moi une histoire »

-Le type expositif qui est associé à l'analyse et à la synthèse des représentations conceptuelles ; un texte explicatif : répond à la question « pourquoi ? »

-Le type argumentatif qui est centré sur une prise de position ; un texte argumentatif : répond à la question « quel est le point de vue de l'auteur ? »

- Le type instructif qui incite à l'action ; un texte prescriptif : répond à la question « comment faire ? »

Donc, nous pouvons dire que les types de textes renvoient à différents actes de communication : expliquer, raconter, informer, convaincre, faire agir, etc. Mais cela ne veut pas dire qu'à l'intérieur d'un même support textuelle, nous ne pouvons pas trouver plusieurs types de texte ; des passages descriptifs, des passages explicatifs...etc. L'auteur peut passer d'un type à un autre, car c'est son intention qui détermine le type de texte, nous prenons par exemple le manuel d'utilisation d'un appareil quelconque, nous pouvons trouver un passage descriptif car l'auteur à l'intention de présenter l'appareil, puis un passage explicatif dans le but de montrer l'utilité de cette dernière et enfin faire appel à un texte injonctif.

I.2.2.3. Le texte en classe

Comme nous avons déjà compris à travers les définitions des différents chercheurs que nous déjà citons dans l'élément précédent, le texte est une unité de production orale ou écrite cohérente qui sert à communiquer et qui s'inscrit dans un horizon sociale. Cette unité est exploitée en classe de langue dès le début de la séquence didactique jusqu'à la fin sous forme de compréhension et production selon le type et le genre étudié. Alors que le processus d'écriture se réalise selon différentes stratégies (individuelle, en groupe (travail collaboratif, coopératif, ateliers d'écriture), réécriture ...etc. Nous allons expliquer brièvement ces stratégies dans l'élément ci-dessous

Le travail de groupe (production coopérative ou collaborative)

Cette stratégie vise la création d'un groupe d'apparents où tous les membres interagissent ensemble pour réaliser la tâche d'apprentissage demandée. Phillippe C. Abrami défini l'apprentissage coopératif comme : « *une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupe ; il faut former avec soin ces dernier à fin de*

*créer une interdépendance positive entre les élèves*³³». Dans le même sens Elizabeth G. Chen ajoute que l'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement pour la classe qui implique « *une situation où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été assignée* »³⁴. Nous constatons donc que les deux auteurs partagent la même idée que l'apprentissage coopérative est une stratégie permet la participation active, l'entraide, la responsabilité de tous les membres de groupe pour une meilleure réalisation de la tâche demandée.

L'écriture-réécriture

La réécriture est un point essentiel dans le processus de l'écriture. Cette nouvelle notion nous confirme la complexité de l'activité scripturale.

Dans ce point, nous allons essayer de mettre l'accent sur les concepts clés de la réécriture, en commençant par les différentes définitions mises en œuvre tout en traçant la relation qui relie la réécriture avec d'autres notions telles que : la révision, la reformulation, la correction, les jets d'écriture... etc. Ces notions sont des opérations qui mènent d'une des manières suivantes à la réécriture d'un texte par : L'addition (l'ajout), La suppression des éléments ; Le remplacement d'un élément par un autre ; Le déplacement d'un élément.

Enfin, nous aborderons le rôle du brouillon dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit

Dès que la réécriture entre dans la pédagogie, nombreux sont les chercheurs qui ont intéressé à définir cette notion récente. Pour notre part, nous avons opté pour souligner ces différentes définitions qui diffèrent d'un chercheur à l'autre. Didier Colin dans sa thèse a cité les quatre sens affectés communément au verbe réécrire que Bessonnat (2000 : 6-7) rassemble de la façon suivante :

1. *Réécrire, c'est écrire une seconde fois ; par exemple, écrire à quelqu'un puis lui écrire à nouveau.*
2. *Réécrire, c'est reprendre une activité d'écriture qu'on a momentanément suspendue ; j'écris, je m'arrête puis je me mets à réécrire.*
3. *Réécrire, c'est reproduire quelque chose qui a déjà été écrit par autrui ; j'écris, mais ce faisant, je ne fais que réécrire, redupliquer ce qui a déjà été écrit par d'autres, avant moi.*

³³Phillipe, C Abrami et al, *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*, Montréal, Chenelière, 1996, p.1

³⁴Elizabeth G Cohen, *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Chentelière, 1994, p.1

4. *Réécrire, c'est retravailler un texte qu'on a déjà écrit, le transformer*³⁵.

De sa part Colin Didier la définit comme « *une démarche réflexive qui porte l'élève à revenir sur ce qu'il a écrit pour le modifier dans sa mise en mots. Autrement dit, la réécriture est la production d'une version nouvelle, aussi peu que ce soit, d'un énoncé* »³⁶.

Nous pouvons dire ainsi que réécrire c'est être capable de revenir sur son texte pour l'améliorer et le modifier dans le but de le rendre plus conforme au projet d'écriture. Bessonnat écrit dans ce sujet « *La réécriture peut se définir comme optimisation des réglages du texte à produire, inscription d'un travail d'élaboration dans des traces matérielles successives, tentatives de mise en adéquation d'un texte avec un projet d'écriture, transformation d'un état de texte en un autre au cours duquel s'opèrent les apprentissages linguistiques, effort vers la densification du texte mieux assumé par le sujet scripteur* »³⁷

Les termes qu'il faut différencier de la réécriture

Après avoir cité quelques définitions du terme réécriture qui nous semblent significatives, il est nécessaire de ne pas confondre la réécriture avec des termes tels que le recopiage, la correction, la révision ou la reformulation.

a-Le recopiage est simplement le fait de reproduire un texte tel qu'il est, il permet notamment d'entraîner le geste graphique, mais aussi de mémoriser l'orthographe des mots.

b-La correction c'est résoudre une ou plusieurs « erreurs » où il n'y a qu'une seule solution possible après correction. Nous associons souvent la correction à des unités précises telle que : l'orthographe, la conjugaison...etc., tandis que la réécriture ne concerne pas uniquement ces points. La notion de la correction est définie par le dictionnaire de Larousse comme « *l'action de rectifier une faute afin de fournir une version dite conforme à la norme* »³⁸, ce qui montre que la correction implique des règles pour vérifier la conformité du produit par rapport à la norme qu'elle soit grammaticale ou lexicale. (D.Bessonnat, 2000 : 7), par contre, la réécriture qui est récemment répondue dans le discours pédagogique, s'applique à tout le texte dans sa globalité. Elle suppose donc, des connaissances et des savoir-faire. A propos de ce thème D Bessonnat ajoute : « *si correction égale métalangage, local, formel, réécriture égale plutôt*

³⁵Bessonnat(2000:6-7) cité par Didier Colin, *Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques : analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^{ème}*, Thèse de doctorat sous la direction de BERGOUNOUX Gabriel et TERRANOVA Jacqueline Lafont, Université D'Orléans, p.290

³⁶Didier Colin, op.cit, p.291

³⁷Daniel Bessonnat, « *Deux ou trois choses que je sais de la réécriture* », In pratiques, n°105/106, juin 2000, p.17

³⁸ Cité du dictionnaire Larousse

poétique, global, effet»³⁹. Ayant la même idée, François Le Goff ajoute que la réécriture dépasse la correction « *dans la mesure où elle encourage l'utilisation des savoirs linguistiques, des connaissances de l'essai ainsi que "l'ouverture des possibles" »*⁴⁰. Néanmoins, il ne faut pas l'exclure comme le précise Bessonnat : « *La réécriture n'invalidé pas la correction mais la dépasse*»⁴¹.

c-La révision cette activité est la plus importante dans le processus de la réécriture. C'est une activité qui englobe la réécriture. Ce qui distingue ces deux actes c'est que la réécriture découle toujours une révision ; mais après révision il n'y a pas forcément de réécriture. La réécriture n'est donc qu'une option possible après une révision c'est-à-dire après une relecture du texte. D.Bessonnat a considéré la révision comme une opération plus large qui englobe la réécriture sans l'impliquer. Il ajoute que « *la réécriture présuppose la révision parce qu'elle en constitue la trace matérielle, tandis qu'il peut y avoir des opérations de révision invisibles, qui se passe dans la tête et ne se matérialise donc pas par une réécriture*»⁴².

d- La reformulation cet acte n'implique pas un enrichissement ou une amélioration du texte, cela nécessite une relation d'équivalence au niveau du sens. Autrement dit dire la même chose mais avec d'autres mots en gardant le même sens et les mêmes idées du texte. La reformulation permet de donner plus de compréhension et d'explication plus simple et facile, mais le fond, les idées du texte restent les mêmes. De plus on peut parler de reformulation à l'oral comme à l'écrit contrairement à la réécriture qui ne s'applique qu'à l'écrit. Daniel Bessonnat, quant à lui, affirme que « *la réécriture a l'ambition d'améliorer et de densifier le premier jet alors que la reformulation consiste à trouver une équivalence sémantique entre le texte source et la version cible* »⁴³. C'est pourquoi, d'après lui, la reformulation ne peut être envisagée en aucun cas, comme synonyme de la réécriture.

e- Le brouillon

Dans le dictionnaire Hachette, le brouillon est : « *ce que l'on écrit avant de mettre au net* ».

Nous pouvons donc remarquer que dans cette définition, nous décrivons que l'objet et nous n'évoquons que très peu sa fonction, pourtant le brouillon est très important et utile pour l'acte de la réécriture. Cet objet est le point de départ de l'écriture et le support de la réécriture.

³⁹ Daniel Bessonnat, op. Cite, p.7

⁴⁰ François Le Goff, « *Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable* » in *Pratiques* n°127/128 décembre 2005, p. 191

⁴¹ Daniel Bessonnat, op.citr,p.7

⁴² Ibid, p.8

⁴³ Ibid.

C'est par ce brouillon que nous pouvons détecter les points à retravailler et non pas seulement à corriger. Cependant, bien souvent, les élèves ont une représentation dévalorisante de ce brouillon, pourtant c'est par le brouillon que l'on parvient à mettre au propre.

Grésillon pour sa part, le définit en ces termes : « *Un brouillon est un manuscrit de travail d'un texte en train de se constituer ; généralement couvert de ratures, il est support des réécritures* »⁴⁴. Afin de désacraliser l'activité d'écriture, un bon nombre de chercheurs soulignent l'importance d'analyser les manuscrits des écrivains dans les classes de langue en vue de permettre aux élèves de changer leurs représentations sur l'acte d'écrire/réécrire. Sur l'apport du brouillon à l'apprentissage de l'activité scripturale Claudette Oriol-Boyer note que : « *Les textes peuvent maintenant être lus non plus comme le résultat d'un don ou d'une inspiration d'origine divine, mais bien comme le produit d'un ensemble de tâches qui, répertoriées, explicitées, théorisées, deviennent accessibles à quelqu'un qui veut apprendre à écrire à partir des lectures qu'il fait* »⁴⁵. Dans le même sens HendaToumi ajoute : « *En effet , l'observation et l'analyse des brouillons des écrivains invitent les apprenants à accorder aux déférentes opérations de réécriture la valeur et l'intérêt qui leur sont dus* »⁴⁶.

f- Le jet d'écriture

Jet d'écriture est le synonyme de brouillon car les différents jets d'écriture constituent des brouillons. On peut différencier le 1er jet des suivants. En effet, le 1er jet est souvent celui où les élèves laissent aller leur imagination, sans vraiment se concentrer sur la forme.

C'est un jet qui se fait sans retenue. Quant aux jets suivants, ils permettent de revenir sur le texte, pour avoir plus de cohérence, En d'autres mots, la réussite d'une telle ou telle réécriture dépend de la capacité de se distancier du premier jet

Conclusion partielle

Après avoir récapitulé dans ce chapitre les différents concepts relatifs à l'écrit et à l'écriture, nous pouvons dire comme conclusion que l'écrit n'est pas un acte simple que l'on imaginait (une simple construction d'un ensemble de phrases enchainées qu'on recopie sur le papier). Mais il s'agit d'une activité cognitive très complexe de production d'un texte cohérent qui véhicule un sens et sert à communiquer. Cet acte scriptural nécessite un ensemble de

⁴⁴ Cité par Claudette Oriol Boyer (dir), *Critique génétique et didactique de la réécriture*, Paris, Bertrand Lacoste, 2003,p.124

⁴⁵ Claudette Oriol Boyer, op. Cite, p.8

⁴⁶HendaToumi, « *La réécriture pour apprendre à écrire* », in pédagogie collégiale, n°1, 2007, p.9

processus rédactionnels, des connaissances, des savoirs et savoir-faire qui se développe avec l'âge et l'expérience de l'apprenant.

Tout ce que nous avons abordé dans ce premier chapitre a pour but de guider les pratiques et les démarches enseignantes à fin de mieux garantir la maîtrise et la gestion de cette activité scripturale.

Enfin, nous pouvons dire que le choix et l'exploitation des différentes stratégies de production écrite se diffère d'un scripteur à un autre, cela dépend de la compétence des connaissances, des vécus de scripteurs, de sa culture...etc.

CHAPITRE II :
Genres formels et production
écrite

Introduction partielle

Si le premier chapitre de notre recherche est consacré à l'étude théorique de quelques notions de base relative à l'écrit et l'écriture. Ce deuxième chapitre sera consacré à l'explication des autres éléments théoriques et pratiques qui sous-tendent notre étude.

Nous commencerons dans un premier lieu par définir la notion du genre à savoir le genre discursif, nous suivrons par l'explication de la relation écrire et genre formels.

Avant d'aborder l'enseignement de la production écrite par les genres formels, nous décrirons d'abord l'enseignement de la production écrite en 4^{ème} année moyenne pour passer à expliquer l'architecture de l'atelier des genres formels de Dolz et Schneuwly. Nous terminerons par l'explication de notre atelier d'écriture par les genres formels que nous proposons en s'inspirant de celui de Dolz et Schneuwly.

II.1. Le genre formel et l'écrit

Genre formel, genre textuel ou genre discursif ne sont que des appellations d'un même objet. Dans la communauté scientifique c'est le terme « genre discursif » qui surgit, tandis que pour les deux chercheurs suisses Dolz et Schneuwly, ils préfèrent le terme « genre formels ».

Nous allons essayer dans l'élément qui suit de traiter cette notion de genre et son utilité dans le processus de l'enseignement apprentissage de l'écriture.

La notion de genre fait toujours l'objet de plusieurs recherches, il est traité par plusieurs spécialistes de la langue, ces derniers se basent souvent dans leurs travaux sur la théorie des genres de Bakhtine, car il a été parmi les premiers théoriciens à poser le problème général des genres de discours.

II.1.1. Définition(s) du genre(s)

Selon la définition du dictionnaire hachette, le terme genre est : « *un ensemble d'éléments présentant des caractères communs, espèce, sorte. Sorte d'œuvres caractérisées par leur sujet, leur style ...etc. genre épique, épistolaire, dramatique.* ». Pour Larousse c'est une « *catégorie à laquelle appartient une œuvre littéraire ou artistique. Groupe d'êtres ou des choses caractérisées par un ou des traits communs.* », Nous remarquons à partir ces deux

définitions que le genre est tout ce qui est apparenté par des caractéristiques sémantiques ou formelles. Dans ce sens S.G Chartrand a défini le genre du texte comme suit : *«Un genre, est un ensemble de textes oraux ou écrits qui possèdent des caractéristiques relativement stables. C'est pourquoi différents exemples d'un même genre, peuvent être aisément reconnus par les membres d'une même culture comme appartenant à un genre. »*⁴⁷. Pour sa part Lizanne Lafontaine explique

*«Les genres sont des pratiques orales socialisées, pratiques que les élèves peuvent retrouver à la télévision et dans la vie de tous les jours, telles que des débats et des discussions. Ils sont représentés par divers types de discours oraux qui relèvent tant des discours courants (texte argumentatif, texte explicatif, etc.) que des discours littéraires (conte, nouvelle littéraire, roman, etc.) Lorsque ces genres sont déterminés, il est alors possible d'élaborer des objectifs d'enseignement et des compétences à développer. »*⁴⁸

Selon Bakhtine, l'un des premiers chercheurs qui s'intéressent à la problématique du genre discursif, les genres ne sont pas créés par l'individu mais « ils lui sont donnés » autrement dit, il les a appris comme il a appris les formes de langue. Bakhtine (1895-1975). Il avait déjà défini le genre textuel comme *« la fusion de trois dimensions essentielles : des contenus devenus dicibles à travers lui, la structure communicative particulière des textes, des configurations spécifiques d'unités langagières, traces de la position énonciative et des ensembles de séquences textuelles et de types discursifs qui forment la structure du genre »*⁴⁹. (Bakhtine 1984)

Pour Joaquim Dolz : *« Définir la notion de genre demande d'abord de considérer l'ancrage social et la nature communicationnelle du discours »*⁵⁰. Il ajoute dans un autre article : *« les genres sont considérés comme des outils sémiotiques, cristallisant des significations associées aux pratiques sociales et dont leur appropriation permet l'intériorisation d'expériences*

⁴⁷ Suzanne Geneviève Chartrand, « Travailler les textes en classe, oui, mais par genre », congrès de l'AQPE, 2008,

⁴⁸ Lizanne Lafontaine, « L'enseignement – apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise », Actes du 9^{ème} colloque de L'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004, p.3

⁴⁹ Bakhtine(1984) cité par Joaquim Dolz et Roxane Gagnon, « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », in *Pratiques* [En ligne], n° 137-138 | 2008, URL : <http://pratiques.revues.org/1159> : consulté le 18/05/2019, p.182

⁵⁰ Joaquim Dolz et Roxane Gagnon, op. Cite, p.181

culturelles sédimentées historiquement »⁵¹. Selon lui « un genre est un préconstruit historique résultant d'une pratique et d'une formation sociale ».⁵²

En situant toujours dans la perspective bakhtinienne, Dolz, Joaquim, Shneuwly, Bernard considèrent que tout genre se définit par trois dimensions essentielles:

« 1- Les contenus qui sont (deviennent) dicibles à travers lui;

2- La structure (communicative) particulière des textes appartenant au genre;

3- Des configurations spécifiques d'unités langagières, traces notamment de la position énonciative de l'énonciateur et des ensembles particuliers de séquences textuelles et de types discursifs qui forment sa structure. »⁵³

Genre discursif

Pour Bakhtine, « Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours »⁵⁴. Nous remarquons que l'auteur rassemble dans cette citation des situations de production à des formes verbales plus ou moins stabilisées. Aussi, Bakhtine montre que le genre se caractérise par « son contenu thématique et son style de langue, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle ». Pour lui, les genres sont des types d'énoncés liés aux différents domaines de l'activité humaine à savoir orales ou écrites. Bakhtine a lié la richesse et la variété du genre discursif à celle de l'activité humaine et met un lien interactionnel entre les deux. « [...] les formes de la langue et les formes des types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement, et sans que leur corrélation étroite soit rompue »⁵⁵.

⁵¹ Mestre Joaquim Dolz et Myriam Abouzaid, « Pluralité des genres et singularité du texte: tensions constitutives de la didactique des langues ». In forumlecture.ch, n° 2 [en ligne]. 2005, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:76731>, consulté le: 18/05/2019, p.2

⁵² Joaquim Dolz et Roxane Gagnon, op. Cite, p.187

⁵³ Mestre Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, esf, 2016, p.65

⁵⁴ Cité par Jean Michel Adam, *Linguistique textuelle. Des genres du discours aux textes*, Paris, Nathan, 1999, p.87

⁵⁵ Jean-Claude Beacco, « trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », in Cairn.info, n° 153, 2004 [en ligne] ; <https://www.cairn.info/revue-langages-2004-1-page-109.htm>, consulté le : 30/05/2019, p.110.

P. CHARAUDEAU, dans son article « **visée discursive, genre situationnels et construction textuelle** » explique que le genre de discours « *se passe par l'articulation des trois niveaux ou contraintes (situationnelles, discursives et formelles)* »⁵⁶ ces niveaux ou ces contraintes sont les composantes du contrat de communication, d'après cette citation, nous pouvons dire qu'un genre discursif serait donc un ensemble de textes partageant des régularités au niveau situationnels, au niveau discursifs (énonciatif, pragmatique et thématique) et au niveau textuel (structure compositionnel, stylistique et formel) (Charaudeau 2001)

Chartrand voit que le genre de discours possède diverses caractéristiques communes que ça soit orales ou écrites « *Ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordre communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique, ou d'oralité, souple, mais relativement stables dans le temps.* »⁵⁷

Selon lui, les genres discursifs dotent certaines caractéristiques de communication, ou de signification textuels ou orales, appartenant ou convenant à une certaine communauté culturelle donnée

II.1.2. Ecrire et les genres formels

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, le genre est très important pour le développement des compétences langagières des apprenants. Dolz et Schneuwly ont affirmé cette idée en disant :

« Dans l'optique de l'enseignement, les genres constituent un point de références concret pour les élèves. Par rapport à l'extrême variabilité des pratiques langagières, les genres peuvent être considérés comme des entités intermédiaires permettant de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques. Ainsi le travail sur les genres dotes les élèves de moyens d'analyses des conditions sociales effectives de production et de réception des textes »⁵⁸.

⁵⁶Patrick Charaudeau, *Visée discursives, genres situationnels et construction textuelle in analyse des discours. Types et genres*, Toulouse, Universitaires du Sud, 2001, <http://www.patrik-charaudeau.com/Visees-discursives-genres>, 83.html, consulté le 18/05/2019, p.8

⁵⁷Suzane Geneviève Chartrand et al, *caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, Québec, c.e.f en ligne, www.enseignementdufrançais.fse.ulaval.ca, p.9

⁵⁸MesterJoaquimDolz et Bernard Schneuwly, op.cite, p.65

Selon ces deux auteurs le genre peut donner lieu à des stratégies d'études et des activités plus étendues : « *le genre s'intègre facilement à des projets de classe et permet, de ce fait, de proposer aux apprenants des activités à la fois spécifiques et qui font sens* »⁵⁹. La notion de genre est considérée comme un outil essentiel pour la construction de capacités langagières des apprenants. A ce propos, Dolz et Roxane ont défendu la thèse que « *c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants* »⁶⁰ (Schneuwly&Dolz, 1997, p. 29).

Le genre constitue, ainsi, un référent pour évaluer l'enseignement de la didactique : « *La nécessité d'appuyer l'enseignement du français sur un regroupement de genres, est un acquis de la didactique du français des vingt dernières années.* »⁶¹ (Schneuwly, 2002),

Nous évoquerons ici rapidement, d'après Dolz et Roxane Gagnon, les principaux avantages qu'une entrée par les genres présente.

« Tout d'abord, devant la diversité et l'hétérogénéité des textes, le travail de regroupement facilite le déploiement de contenus d'enseignement. Comme il met l'accent sur les caractéristiques communes des genres regroupées dans la rubrique, il permet l'économie du travail de certaines composantes au cours de l'enseignement.

Le deuxième avantage concerne les possibilités de prise en considération des pratiques sociales de référence. L'analyse de l'usage des genres constitue un référent pour évaluer la pertinence, l'adaptation et l'efficacité communicative des textes. Le didacticien a besoin de considérer le contexte social de production et de réception des textes.

Le troisième avantage renvoie aux aspects associés aux représentations « génériques » collectives véhiculées par l'usage du genre »⁶².

Nous comprenons donc que le travail par les genres facilite les apprentissages car selon Dolz et Roxane « *La représentation du genre fixe l'horizon d'attente pour le producteur et pour le récepteur* »⁶³. D'après eux

⁵⁹Ibid. p.66

⁶⁰Joaquim Dolz et Roxane Gagnon, op.Cite, p.187

⁶¹(Schneuwly, 2002), cité par S.G.Chartrand, 2008, op. Cite, p. 24

⁶²Joaquim Dolz et Roxane Gagnon, op. Cite, p.187

« le genre n'oriente pas seulement les activités et les stratégies de lecture et d'écriture de l'apprenant, mais permet le développement de stratégies d'intervention organisée en fonction des connaissances existantes sur les stratégies utilisées par les lecteurs et les scripteurs débutants. Il se présente comme un lieu pour l'apprentissage intégré de ressources langagières ; apprendre à écrire et à parler signifie mobiliser ces ressources. »⁶⁴

Le genre favorise aux praticiens en classe de langue la compréhension d'une série de transformations importantes. La première liée au traitement didactique indispensable que subissent les pratiques langagières en situation scolaire. La deuxième porte sur l'ingénierie didactique, le genre est un outil dans la construction des séquences didactiques (Schneuwly&Dolz, 1997). Le travail par les genres permet à évaluer les capacités initiales de l'apprenant, le choix d'ateliers de travail, d'activités scolaires et des supports et aussi l'organisation de l'ensemble des modules et des activités dans une séquence didactique (Dolz, Noverraz&Schneuwly, 2000).

II.2. L'enseignement de la production écrite

Afin de faire le tour d'horizon à propos de l'enseignement de la production écrite en rapport avec notre thème de recherche, nous allons exposer l'enseignement de la production écrite en 4^{ème} année moyenne, les ateliers de production par les genres formels desquels nous nous inspirons pour élaborer notre atelier d'écriture par les genres formels exposé dans un schéma.

II.2.1. La production écrite en 4^{ème} année moyenne

Dans le but d'expliquer l'organisation et la démarche adopté pour développer la compétence de l'écrit en 4^{ème} année moyenne, nous reprenons intégralement ce qui est dicté dans le guide de professeur de la 4^{ème} année moyenne (2013-2014)

-Profils d'entrée et de sortie de 4eAM

La typologie de textes structure les programmes de français dans le cycle moyen et offre un cadre pertinent pour asseoir les apprentissages linguistiques. Ainsi :

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ibid., p.187-188

l'élève entrant en 4e AM est capable de :	l'élève sortant de la 4e AM est capable de
<p>A l'oral /compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se positionner en tant qu'auditeur, - analyser un récit pour retrouver ses composantes. <p>A l'oral /production :</p> <ul style="list-style-type: none"> - restituer l'essentiel d'une histoire écoutée, - reformuler pour lever les obstacles à la communication, - résumer une histoire écoutée, - produire un récit cohérent et compréhensible. <p>A l'écrit/compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyser un récit pour en construire le sens, - différencier les genres de récits, - prendre des notes et les organiser, - lire à haute voix un texte narratif devant un public. <p>A l'écrit/production :</p> <ul style="list-style-type: none"> - résumer un récit, - se positionner en tant que scripteur, - structurer un récit, - produire un récit. 	<p>A l'oral /compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se positionner en tant qu'auditeur, - retrouver les caractéristiques d'un texte argumentatif. <p>A l'oral /production :</p> <ul style="list-style-type: none"> - restituer l'essentiel d'un argumentaire écouté, - analyser l'argumentation d'un locuteur (la thèse, les arguments,...) - synthétiser l'argumentation d'un locuteur ; - interagir en affirmant sa personnalité, - défendre son point de vue en respectant l'avis des autres ; - produire une argumentation basée sur deux ou trois arguments personnels. <p>A l'écrit/compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyser un texte argumentatif (retrouver le point de vue de l'auteur, des protagonistes, retrouver les arguments,...) ; - dégager la fonction du texte argumentatif ; - prendre des notes et les organiser ; - lire de façon expressive un texte argumentatif. <p>A l'écrit/production :</p> <ul style="list-style-type: none"> - résumer un texte argumentatif ; - produire un texte argumentatif structuré pour défendre un point de vue.

-Les objectifs de l'enseignement du français durant le 3ème palier du cycle moyen, 3ème PALIER : 4e AM

- consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif.
- mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires.
- L'orientation de l'élève se fera après évaluation des compétences.

-Les compétences globales du cycle moyen et du 3ème palier

a-Compétence globale du cycle moyen

Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'**explicatif**, du **prescriptif**, du **narratif** et de l'**argumentatif** et ce, en adéquation avec la situation de communication. Il doit aussi être en mesure de reconnaître et de produire des passages **descriptifs** intégrés aux différents types de textes.

b-Compétence globale du 3ème palier (4A.M)

Au terme du 3ème palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'**argumentatif**.

-Les situations d'apprentissage

Les situations d'apprentissage et les différents types d'activités proposées aux élèves permettent l'acquisition des ressources nécessaires à la compréhension et à la production de textes argumentatifs. Ces ressources relèvent de deux niveaux :

- *le niveau textuel* qui permet d'aborder les caractéristiques du texte argumentatif et son organisation ;
- *le niveau phrastique* qui présente les outils linguistiques à acquérir pour les mobiliser en fonction du texte à comprendre ou à produire.

Les enseignants(es) susciteront la mobilisation des compétences dans des situations variées et favoriseront les interactions entre les élèves par la mise en place de situations problèmes.

Dans une logique de construction de compétences, il s'agit de proposer aux élèves des situations qui leur permettent d'agir pour développer leur savoir-faire.

Les situations proposées doivent être significatives pour que les élèves, suffisamment motivés, puissent trouver un sens à leur apprentissage et s'y impliquer pleinement.

- Les caractéristiques d'une situation d'apprentissage

1. La situation tient compte des intérêts des élèves.
2. La situation tient compte des connaissances antérieures des élèves.
3. Les élèves doivent résoudre des problèmes réels ou simulés susceptibles d'être rencontrés à l'école ou dans la vie à l'extérieur de l'école. (**La situation est transformée en situation problème**).
4. L'élève doit réaliser une ou plusieurs tâches qui permettront d'observer sa démarche et lui demanderont de réaliser une ou des productions.

5. La ou les tâches sollicitent plusieurs compétences.
6. Pour réaliser la ou les tâches, l'élève doit mobiliser plusieurs ressources : notions, stratégies, attitudes, etc.
7. Les élèves font appel à leur créativité et produisent des réponses originales.
8. La situation incite les élèves à travailler en équipe ou à collaborer entre eux.
9. Les élèves ont accès à diverses ressources : livres, personnes, internet, etc.
10. Les productions sont destinées à un public (élèves de la classe, des autres classes, parents, etc.)
11. Les élèves ont le temps nécessaire pour réaliser leur tâche. La durée est variable : quelques périodes, jours, semaines, mois, etc.
12. L'enseignant utilise plusieurs critères pour juger de l'efficacité de la démarche et de la qualité de la production.

II.2.2. Atelier d'écriture par les genres formels

En réalité l'atelier par les genres formels est une pratique qui est née en Suisse par les deux chercheurs Suisses Dolz&Schneuwly(1998), pour l'enseignement de l'oral. Les chercheurs proposent un cadre de référence afin de développer chez les apprenants 05 capacités langagières : narrer, relater, argumenter, exposer, régler des comportements. Ces modèles proposent des séquences didactiques se définissent comme un dispositif didactique créé pour l'enseignement d'un genre textuel. Ces séquences suivent toutes la même démarche mais différent dans le contenu. Cette démarche s'organise en quatre étapes : La mise en situation, production initiale, les ateliers (état des connaissances des élèves et de leurs représentations, réalisation d'un projet concret, réalisation de productions simplifiées pour enrichir la production finale) et production finale. La production initiale propose aux apprenants de réaliser une première production en lien avec le projet de communication établi au moment de la mise en situation qui joue un rôle très important. Elle sert à motiver la séquence dans son ensemble et à orienter la production initiale. Les apprenants doivent donc réaliser une première performance à partir de connaissances antérieures qu'ils ont sur le genre oral à produire. Cette première production aide l'enseignant à observer et à évaluer les capacités initiales des élèves à fin de cerner les principales difficultés qu'ils rencontrent par rapport à la production d'un genre textuel. À la suite de cette première production, les apprenants sont invités à poser un diagnostic au sujet de leur performance : c'est l'état des

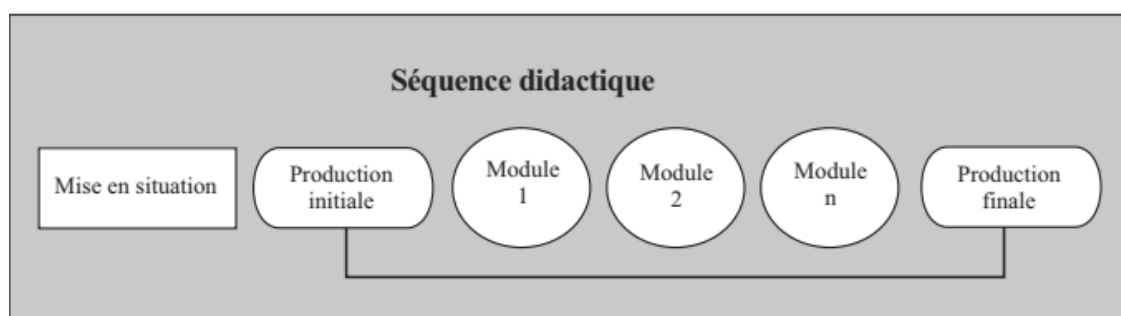
connaissances des apprenants. C'est aussi à ce moment qu'ils sont en mesure de constater ce qu'ils connaissent déjà et de reconnaître ce qu'ils ont à améliorer en vue de leur production finale. Tout cela est travaillé une à une, d'une manière approfondie, dans des ateliers qui sont par ailleurs conçus comme des modules. Ils touchent aux quatre niveaux de l'activité langagière (le contexte de production, les contenus, l'organisation du texte et les unités linguistiques qui assurent la cohérence textuelle).

La production finale est la dernière étape dans la séquence didactique. Elle donne aux élèves la possibilité de mettre en pratique et d'intégrer les savoirs et les savoir-faire appris et exercés dans les ateliers. Elle est le vrai moment de la réalisation définitive du projet de communication introduit lors de la mise en situation.

A propos de ce dispositif, Dolz et Roxane déclarent :

« Le dispositif séquence didactique est présenté non seulement comme un outil de travail scolaire au service de la production orale ou écrite, mais aussi comme un outil permettant une meilleure compréhension de ce qui fait obstacle à l'oral et l'écriture de manière à favoriser un contrôle conscient des processus impliqués dans la production orale ou dans la rédaction d'un texte »⁶⁵.

Le schéma ci-dessous présente la structure de base d'une séquence didactique.



La séquence didactique de la production orale par les genres formels⁶⁶

Cette technique est conçue en vue de développer l'enseignement de la production orale en classe des langues. A la lumière de cet atelier, dans notre recherche nous nous

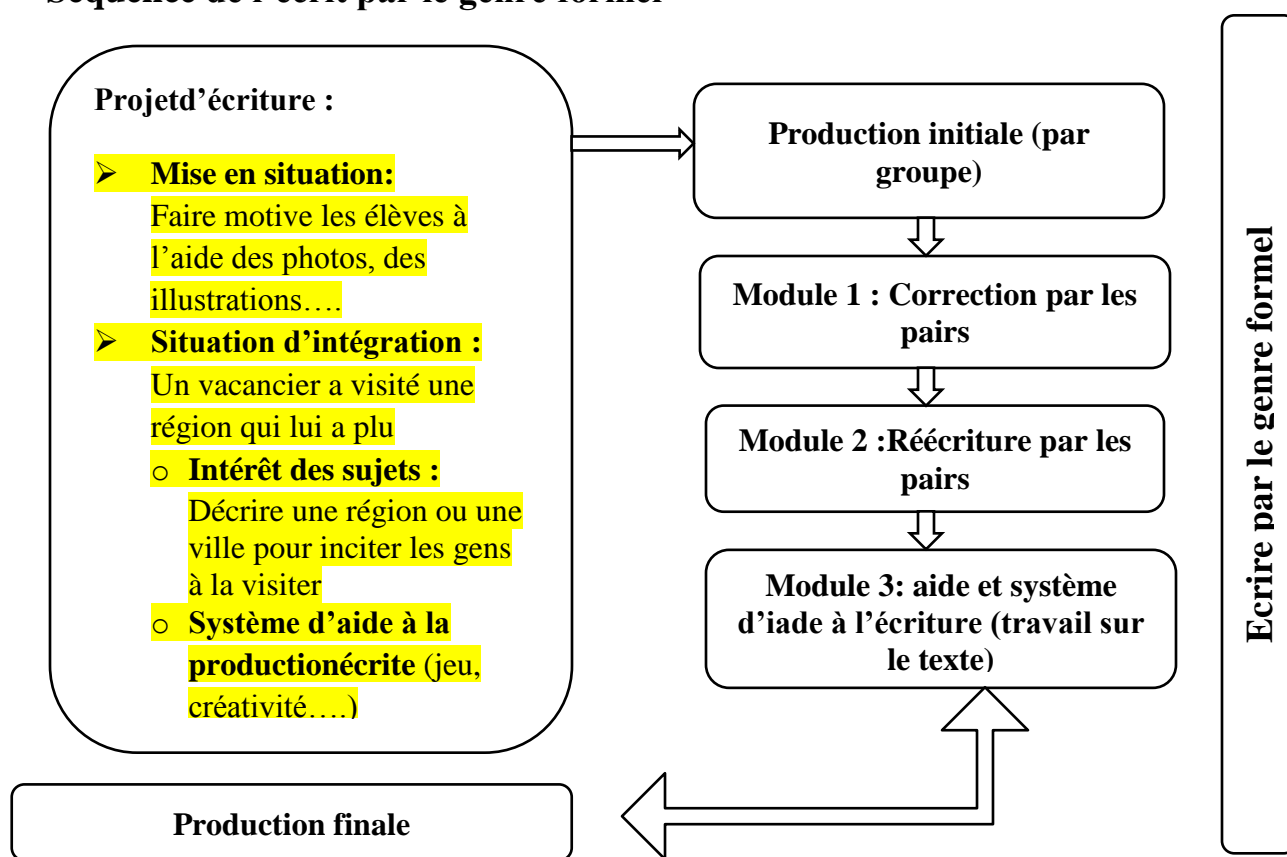
⁶⁵ Joaquim Dolz et Roxane Gagnon, op. Cite, p.190

⁶⁶ Mester Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, op.cite, p.94

sommes penchés sur l'architecture de cette séquence didactique pour la pratiquer sur la production écrite, en suivant en parallèle les travaux réalisés dans la communauté scientifique pour développer l'acte scriptural chez l'élève, notamment ceux de la réécriture et les jets d'écriture.

Le schéma ci-dessous résume la démarche de la séquence de l'écrit par les genres formels que nous proposons. L'explication détaillée de cet atelier d'écriture par les genres formels figurera dans le chapitre III.

Séquence de l'écrit par le genre formel ⁶⁷



Conclusion partielle

Au terme de ce chapitre nous retenons que de nombreux linguistes et didacticiens ne cessent pas de travailler par la théorie des genres de discours qui est un outil très important

⁶⁷

dans le classement des textes et dans le processus d'enseignement /apprentissage des langues parce qu'il possède des caractéristiques textuelles ou orales diverses et stables ce qui facilite son intégration dans l'enseignement.

C'est pour cela que notre étude portera sur les genres formels. Ils sont considérés comme un outil didactique à la fois outil d'enseignement et outil d'apprentissage pour agir dans des situations langagières. Donc, il est très important d'intégrer ce genre dans le processus de l'enseignement/apprentissage

CADRE EMPIRIQUE

CHAPITRE III:
Contexte de la
recherche

Introduction partielle

Dans le but de vérifier nos hypothèses au regard des concepts théoriques exposés dans la partie conceptuelle et pour répondre à notre problématique, nous avons réalisé cette partie au niveau de laquelle nous allons décrire la démarche méthodologique suivie.

Nous avons adopté une démarche expérimentale (classe témoin/classe expérimentale) analytique (analyse quantitative et qualitative des données). Notre expérimentation d'un atelier d'écriture par les genres formels, nous avons opté pour une confrontation entre les données d'un groupe expérimental et un groupe témoin avec les élèves de deux classes de la quatrième année moyenne, CEM Belhadj D'haimi, Wilaya de M'sila, Commune de M'sila. Nous procéderons à cette enquête par trois étapes :

- Pour décrire le contexte de notre recherche nous allons expliquer les circonstances dans lesquelles nous avons travaillé à travers l'observation participante, le choix et la description du public à travers la présentation des profils des groupes témoin et expérimental, et le profil de la compétence scripturale des deux groupes ;
- Ensuite nous avons expérimenté un atelier d'écriture à travers un scénario pédagogique avec une classe dans l'objectif de comparer les données de cette classe expérimentale avec d'autres données d'une autre classe témoin ;
- En dernier lieu et pour avoir des données à interpréter pour connaître les retombées de l'expérimentation sur les représentations et les ressentis des apprenants, nous leur avons proposé un questionnaire de satisfaction qui est en relation directe avec le cadre théorique de ce travail de recherche.

III.1. L'enquête

Cette enquête a pour objectif de présenter le contexte de la recherche à travers la présentation du public cible de cette recherche.

III.1.1. Profil(s) des groupes témoin et expérimental

Nous avons choisis deux groupes d'apprenants de la quatrième année moyenne, l'un est considéré comme une classe témoin, elle nous sert de repère par rapport auquel nous pourrions vérifier la progression ou la régression de l'autre groupe (la classe expérimentale). Notre expérimentation a été faite au CEM Belhadj D'haimi, le lieu où nous exerçons notre qualité d'enseignante. Cet établissement se situe dans la wilaya de M'sila, commune de M'sila. Il a été inauguré le 01/09/1998, c'était au début une école primaire puis il est devenu

un CEM qui comprend environ 800 élèves répartis en 19 classes (06 première année, 05 deuxième année, 04 troisième année et 04 quatrième année) et 28 enseignants avec une expérience varie entre 03 et 30 ans. Les élèves avec lesquels nous avons travaillé sont les notre, nous avons travaillé avec nos propres classes, dont le nombre d'apprenants inscrits est de 66 élèves (48 filles et 23 garçons) mais il y a 16 élèves répétitifs (06 filles et 10 garçons). Ce sont tous des apprenants qui ont commencé leur apprentissage de français en troisième année primaire c'est-à-dire qu'ils apprennent le français à l'école depuis six ans. Ces apprenants sont issus de familles qui habitent, pour la plupart, le centre-ville la wilaya, des familles qui font partie de différentes couches de la société sur le plan économique ou intellectuelle.

Quant au niveau scolaire de ces apprenants en matière de français langue étrangère, notamment en production écrite, notre objet d'analyse, et pour disposer de plus d'informations sur ce plan, nous avons formé les deux tableaux suivants qui récapitulent la moyenne générale de chaque apprenant, les notes qu'il a obtenus dans les trois compositions y compris ses notes en la production écrite.

Classe témoin:

Nom et prénom	Date et lieu de naissance	Moyenne générale	Note de français			Note de la production écrite			Moyenne générale de français	Moyenne générale de la production écrite
			1 ^{er} examen	2 ^{ème} examen	3 ^{ème} examen	1 ^{er} examen	2 ^{ème} examen	3 ^{ème} examen		
Bediarkawthar	06-04-2004 M'sila	12.88	05	05	04	00	01	00	4.66	0.33
BerabehInes	20-11-2003 M'sila	12.44	06	08	10	01	02	01	08	1.33
BarkaRofaida	26-11-2004 M'sila	12.08	03	05	02	00	01	00	3.33	0.33
Belatrache Donia	10-10-2004 M'sila	11.41	04	08	08	00	02	02	6.66	1.33
Ben Hamza Meriame	25-07-2004 M'sila	11.13	07	04	08	01	01	03	6.33	1.66
Ben DawedImen	14-10-2004 M'sila	16.66	13	10	13	03	02	04	12	03
Ben Sdira Islam	10-02-2005 M'sila	11.88	10	08	10	03	02	02	9.33	2.33
Ben AdalAbdelbassit	23-03-2003 M'sila	8.92	01	02	02	00	00	00	1.66	00
Ben NakhlaIssam	27-10-2002 M'sila	9.86	01	03	04	00	01	00	2.66	0.33
Boukhors Zineb	14-01-2005 M'sila	13.28	08	10	08	03	02	01	8.66	02
BoussagHadil	07-10-2004 M'sila	15.70	11	10	10	03	02	02	10.33	2.33
Bouaffas Yassir	09-10-2004 M'sila	11.71	02	09	04	00	00	00	05	00
BouaffasYahya	17-11-2002 M'sila	10.52	03	03	05	01	00	00	3.66	0.33
Dafaf Samia	19-06-2001 M'sila	10.43	02	04	03	00	00	00	03	00
Rajai Donia	18-12-2004 M'sila	10.47	04	08	02	01	02	00	4.66	01
RguigueBerra Hassan	06-09-2004 M'sila	12.88	08	10	06	00	00	00	08	00
SeraicheNajah	10-06-2004 M'sila	14.82	09	14	07	02	04	02	10	2.66
Souaadia Racha	06-08-2003 M'sila	8.73	01	06	10	00	00	00	5.66	00
SouaadiaAbdessamad	26-05-2003 M'sila	12.38	04	04	04	00	00	00	04	00
Souaadia Yassin	01-12-2003 M'sila	11.49	02	04	04	01	01	02	3.33	1.33
DaifallaHouda	06-03-2005 M'sila	14.25	15	12	10	03	03	02	12.33	2.66

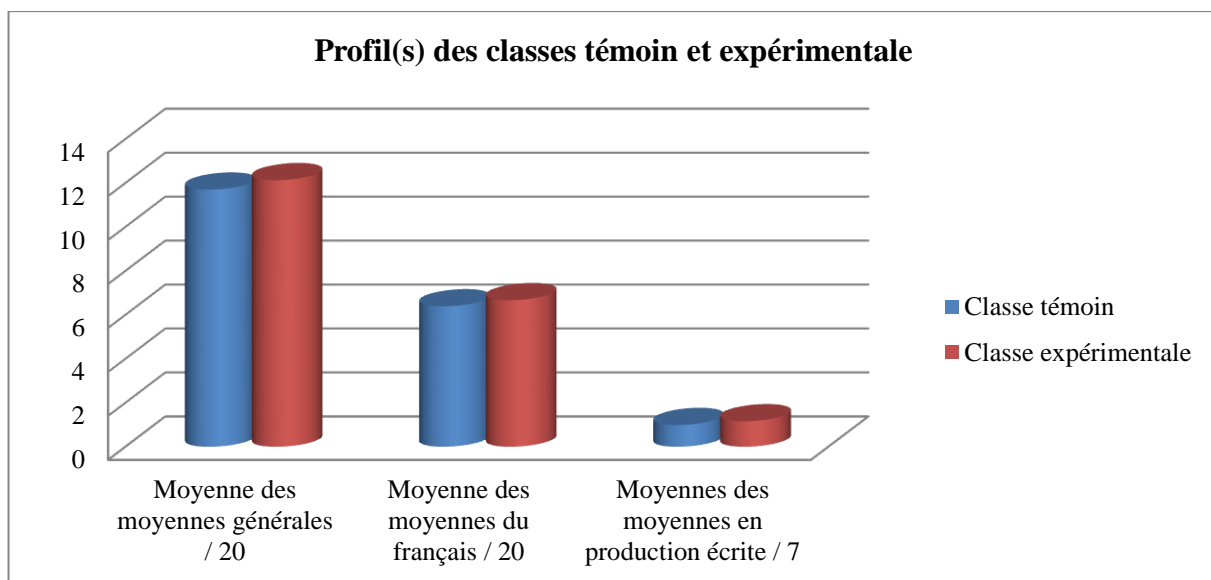
Tabi Abdelaziz	30-03-2002 M'sila	12.34	04	03	10	01	01	00	5.66	0.66
TyaybaSoundous	03-10-2004 M'sila	13.22	14	16	12	03	04	03	14	3.33
AthamnaSoumia	29-10-2004 M'sila	7.93	02	04	12	00	00	00	06	00
Amroun Atika	08-12-2004 M'sila	12.48	06	07	03	01	01	00	5.33	0.66
AichIlyas	20-04-2003 M'sila	11.40	02	06	05	00	02	01	4.33	01
GHomaydhBachair	13-09-2003 M'sila	10.18	04	03	10	00	01	00	5.66	0.33
FaroudjAlaa	20-02-2005 M'sila	14.88	12	11	06	04	03	03	9.66	3.33
kadriNafissa	12-07-2002 M'sila	9.82	03	06	12	00	00	00	07	00
Gatouch Dounia	19-01-2004 M'sila	10.49	06	07	04	01	00	01	5.66	0.66
GuelmineSoulaf	04-03-2004 M'sila	10.88	03	05	05	00	00	00	4.33	00
MekkiKram	04-06-2002 M'sila	9.76	04	08	05	00	01	00	5.66	0.33
Menaah Ahmed	20-12-2004 M'sila	13.04	10	08	03	02	02	01	07	1.66
Wakaf Saadia	20-08-2002 M'sila	10.42	07	05	07	00	00	00	6.33	00
DahmaniChahrazed	27-02-2003 M'sila	7.81	02	04	06	00	00	00	04	00

Classe expérimentale:

Nom et prénom	Date et lieu de naissance	Moyenne générale	Note de français			Note de la production écrite			Moyenne générale de français	Moyenne générale de la production écrite
			1 ^{er} examen	2 ^{ème} examen	3 ^{ème} examen	1 ^{er} examen	2 ^{ème} examen	3 ^{ème} examen		
OudinaOmaïma	08-03-2003M'sila	12.56	12	12	13	02	03	03	12.33	2.66
BakhtiInes	27-04-2004M'sila	17.00	16	14	17	04	04	04	15.66	04
Bachir Issa	21-06-2004M'sila	12.86	03	02	04	00	00	00	03	00
BelkhirSalsabil	25-11-2002M'sila	12.03	06	06	06	01	01	00	06	0.66
Ben NaouiNesrine	27-12-2004M'sila	9.12	07	03	04	01	01	00	4.66	0.66
BenKhaled Mohamed	04-12-2002M'sila	10.48	02	03	04	00	00	00	03	00
BenSawchamanal	15-09-2004M'sila	14.70	11	07	10	03	01	02	09.33	02
BoukhorsAhlem	27-08-2004M'sila	15.55	18	16	12	05	04	03	15.33	04
BouzidiRabeh	22-01-2003M'sila	12.79	08	08	08	01	01	01	08	01
Djarda Donia	24-07-2002M'sila	11.47	02	02	03	00	00	00	2.33	00
Hadji Hammad	11-09-2004M'sila	8.58	03	02	03	00	00	00	2.66	00
Haymar Mahmoud	10-01-2005M'sila		03	07	02	00	00	00	04	00
KharkhachSarrah	23-10-2004M'sila	17.70	17.5	13	15	05	04	04	15.16	4.33
DlaljaKholoud	20-10-2004M'sila	13.36	10	12	10	02	02	02	10.66	02
Zeyan Imad eddin	17-06-2003M'sila	11.80	03	06	04	00	01	00	4.33	0.33
SaoudiSoufian	14-08-2004M'sila	9.60	04	09	05	00	00	00	06	00
SouaadiaIkram	11-06-2004M'sila	8.64	03	02	03	00	00	00	2.66	00
SouaadiaMeriam	27-12-2004M'sila	11.93	10	10	10	02	02	01	10	1.66
Chenih Mohamed	06-07-2004M'sila	10.81	02	06	03	00	00	00	3.66	00
ChikhNarimane	09-11-2004M'sila	10.50	01	05	07	00	01	00	4.33	0.33
TorchiBadreddin	15-10-2004M'sila		02	01	02	00	00	00	1.66	00
AjiliNourelhouda	12-03-2004M'sila	13.32	11	07	08	02	02	02	8.66	02
AliliAzeddin	05-09-2003M'sila	11.32	02	05	05	01	00	00	04	0.33
GharbaouiBochra	22-04-2002M'sila		06	05	07	01	00	01	06	2.66
Garti Imad	01-08-2003M'sila	11.41	05	03	05	01	00	00	4.33	0.33
Lajdal Nada	14-11-2004M'sila	12.98	10	07	12	02	02	02	9.66	02
MedjirAchwak	23-11-2004M'sila	11.61	03	05	03	00	01	00	3.66	0.33
Mezrag Aicha	03-08-2004M'sila	13.01	04	06	06	00	00	00	5.33	00
MesagamKholoud	16-02-2004M'sila	9.42	05	07	05	01	00	00	5.66	0.33
Mahdi Elmokhtar	03-11-2003M'sila	10.14	02	02	03	01	00	00	2.33	0.33
Mira Meriam	30-01-2004M'sila	17.93	17.5	17.5	15	04	05	04	16.66	4.33
Mira Nourelhouda	14-11-2004M'sila	13.28	12	10	07	03	02	02	9.66	2.33

NechInes	15-07-2003M ³ sila	11.06	05	07	07	00	02	01	6.33	01
Wali Assia	12-06-2004M ³ sila	11.77	03	04	05	00	00	00	04	00
WadhahAchwak	18-07-2002M ³ sila	11.79	02	05	04	00	00	00	04	00
Djawadi Khadija	18-05-2004M ³ sila	13.15	12	07	08	02	03	02	9	2.33

	Moyenne des moyennes générales / 20	Moyenne des moyennes du français / 20	Moyennes des moyennes en production écrite / 7
Classe témoin	11,70	6,39	0,99
Classe expérimentale	12,13	6,67	1,16



D'après les statistiques que nous montre le tableau, nous voyons qu'il n'y a pas une grande différence entre les moyennes des deux classes témoin et expérimentale, soit au niveau des moyennes général ou au niveau des moyennes de français et de la production écrite. Chose qui indique que les apprenants des deux classes ont presque le même niveau en compétence scripturale.

III.1.2. Profil de la compétence de production écrite

Puisque la compétence écrite est notre champ d'étude, nous avons consacré cette partie au profil de la compétence de production écrite des deux classes témoin et expérimentale dans le but de voir le niveau des apprenants en écriture, cela nous permettra de vérifier l'utilité de l'intégration de l'atelier d'écriture par les genres formels.

III.2. L'expérimentation

Nous avons consacré les parties précédentes pour explorer les notions qui peuvent nous servir de base pour l'analyse du corpus, mais il ne faut pas oublier que notre but est de

décrire ce qui se passe réellement dans nos classes et de vérifier le degré d'impact que pourrait avoir l'introduction des genres formels dans l'enseignement/apprentissage des langues sur le niveau scriptural des élèves. Pour cela nous avons envisagé un protocole expérimental que nous pensons susceptible de donner des réponses aux questions posées au niveau de la problématique. Dans cette partie nous allons décrire en détail ce protocole.

III.2.1. Présentation et description de l'échantillon expérimental

Pour réaliser notre étude et en fonction de l'objectif fixé, nous avons choisi la quatrième année moyenne. Pour notre expérimentation nous n'avons pas sélectionné le nombre des apprenants mais nous avons choisi l'ensemble des apprenants pour avoir une représentativité des classes témoin/expérimentale.

L'expérimentation s'est réalisée avec une classe qui comprend 36 élèves, (17 garçons et 28 filles dont 09 élèves sont répétitifs, 05 garçons et 04 filles) 06 élèves étaient absents le jour de l'expérimentation par conséquent cette dernière a été menée avec un groupe de 30 apprenants 24 filles et 06 garçons. L'âge de ses apprenants varie entre 15 et 17 ans.

III.2.2. Description du scénario pédagogique

En vue de réaliser notre expérimentation nous nous sommes inspirée de l'architecture des ateliers de Dolz et Schneuwly (la séquence didactique) que nous avons expliqué dans le deuxième chapitre. En suivant en parallèle les travaux réalisés par la communauté scientifique en vue de développer la compétence scripturale en classe de langues, notamment ceux qui travaillent sur la réécriture et les jets d'écriture.

Ainsi, notre atelier⁶⁸(p.41) pourrait se résumer comme suit :

➤ Projet d'écriture:

- **Intention de communication :** Nous avons mis en place une motivation au cours de laquelle nous avons montré à nos élèves différentes photos faisant référence à des vacances.
- **Emploi de communication :** Intégration des pratiques d'écriture : *Lors d'un parcours touristique, tu as visité une région ou une ville qui t'a particulièrement plu. Les photos que tu as prises sont très belles.*

⁶⁸Cet atelier a été représenté dans un schéma au niveau du chapitre II

- **Intérêt des sujets présentés aux élèves** : signifiants ou non signifiants : *Pour faire partager ton émerveillement et donner envie à tes camarades d'aller visiter cette région ou cette ville, tu décides d'écrire un texte et de le proposer à tes camarades.*

Ensuite, nous vérifions leur compréhension à l'aide des questions. Nous expliquons alors la situation de communication et rappelons les caractéristiques du texte à prendre en compte pour la production (type et typographie du texte descriptif à visée argumentatif, le contenu qui en découle ...).

- **Prise en compte des intérêts des élèves** : forme de l'activité, créativité, jeu, etc.

Nous avons proposé à nos élèves trois textes de différents types dont le passage descriptif est supprimé puis nous leur proposons des descriptions désordonnées et leur demandons de mettre chaque description dans le texte qui convient

- **Prise en compte de l'auditoire** : réel destinataire et participation active de l'auditoire (destinataire)

Dans cette étape, nous avons d'abord regroupé la classe en 05 groupes chaque groupe contient 06 élèves, et leur demandons de suivre la consigne donnée. Ensuite, à partir des notes prises par les élèves, chaque groupe devait décrire un lieu en suivant les critères proposés par l'enseignant, cela peut durer entre 30 minutes ou plus. Ici les élèves produisent par groupe une première version (chaque élève doit avoir sur sa copie double la version du groupe). Après ce travail collectif, et avant de ramasser les copies des groupes et les redistribuer encore une fois, mais cette fois-là, chaque groupe va prendre la copie d'un autre groupe pour la corriger en suivant une grille d'évaluation préalablement définie par l'enseignant, nous avons demandé à chaque délégué de groupe de lire à haute voix ce qu'ils ont écrit pendant que les autres élèves notent les erreurs qu'ils doivent éviter, des expressions, des idées, nouveau lexique et tout ce qui concerne les textes lus et dans les textes qu'ils vont corriger pour les réutiliser dans leurs écrits. Cette étape permet aux élèves de vérifier si le texte est compréhensible, apprécier la variété et trouver d'autres idées, mots, expressions...etc. Après les corrections des camarades, nous allons corriger nous-mêmes les productions de tous les groupes en suivant la même grille d'évaluation que les élèves ont suivie lors de la correction des productions de leurs camarades.

Durant la deuxième séance, nous avons demandé aux élèves de construire une nouvelle version de cette description (la consigne) en utilisant leurs propres textes, en prenant en considération les erreurs soulignées par leurs camarades et l'enseignant lui-même et les idées

qu'ils ont pu retenir. Après que les groupes produisent une nouvelle version du texte, ils doivent lire encore une fois les productions améliorées tout en laissant aux élèves un moment pour qu'ils notent les bonnes idées des autres qu'ils pourront réutiliser.

Par la suite, nous avons proposé aux élèves différentes descriptions argumentatives dans le but d'enrichir leur vocabulaire et d'avoir une idée sur la description argumentative des lieux. Après tout ce travail collectif, la rédaction se fait individuellement en classe et non à la maison. Nous utilisons cet espace pour passer voir les élèves, lire silencieusement ce qu'ils écrivent et attirer leur attention sur certaines fautes. La consigne est : « Améliorez vos textes, en utilisant ce que nous venons de voir, vous pouvez faire tous les changements que vous voyez susceptibles pour vos écrits ».

Pour la préparation pré pédagogique de la séance, nous proposons la fiche pédagogique de l'activité de la production écrite comme suit :

<p>Thème de la séquence : Décrire sa région pour inciter à sa découverte.</p> <p>Niveau : Elèves ayant déjà travaillé la production de phrases correctes et le système verbal.</p> <p>Objectifs : Construire un texte descriptif pour inciter à la découverte d'un lieu à partir des éléments réels : respecter la mise en page, utiliser les temps verbaux convenables</p> <p>Matériel et support utilisés : Photos des vacances, modèles de descriptions argumentatives, cours de grammaire et conjugaison antérieurs concernant le système verbal.</p> <p>Durée : 4heures :</p> <p>Disposition de la classe : Classique</p> <p>Modalité de travail des élèves : Travail de groupe dans les premières activités puis chaque élève travaille seul</p> <p>Déroulement de l'activité :</p> <ol style="list-style-type: none">1- La mise en situation : montrer aux élèves quelques photos et images faisant référence à des vacances.2- Situation d'intégration : Lors d'un parcours touristique, tu as visité une région ou une ville qui t'a particulièrement plu. Les photos que tu as prises sont très belles3-La consigne : <i>Pour faire partager ton émerveillement et donner envie à tes camarades d'aller visiter cette région ou cette ville, tu décides d'écrire un texte et de le proposer à tes camarades.</i> <p>Critères de réussite</p> <ul style="list-style-type: none">-Donner un titre à ton texte.-Faire une description valorisante des lieux (n'oublie pas de nommer la région ou la ville que tu as choisi et la situer géographiquement).-Finir par une phrase qui incite les gens à visiter cette région.
--

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous nous avons exposé les circonstances dans lesquelles nous avons recueilli nos données. Nous avons choisi de commencer par la description du lieu du recueil de données et la population expérimentée, puis nous sommes passé à la description du protocole expérimental suivi et le déroulement du recueil de donnée. Tout cela pour répondre à toute

question pouvant se poser lors de l'analyse du corpus, toutes ces informations, nous semblent nécessaires voire même indispensables pour l'analyse de notre corpus qui sera développée dans le chapitre suivant.

CHAPITRE
IV :Analyse et
interprétation des
résultats

Introduction partielle

Dans cette partie, nous voulons par notre recherche vérifier l'apport de l'intégration de l'atelier d'écriture par les genres formels au développement des compétences écrites chez les apprenants de 4^{ème} année moyenne.

Pour se faire, nous consacrons ce chapitre à l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Nos données consistent en un corpus de copies du groupe témoin et un autre de groupe expérimental. Ainsi, la comparaison entre les deux séquences proposées (scénarios pédagogiques et difficultés de réalisation des séquences à travers l'observation participante) et la comparaison entre les productions écrites (pré/post-expérimentation du groupe expérimental, données des deux groupes témoin/expérimental) pourront nous aider à vérifier l'apport des ateliers d'écriture par les genres formels que nous avons expérimentés. Nous finirons ce chapitre par l'analyse des données d'un questionnaire de satisfaction qui nous permettra de déceler les points forts de tels ateliers ainsi que les difficultés en production écrite de nos apprenants.

IV.1. Comparaison des deux séquences proposées

Cette comparaison s'articule en deux parts : le premier est relatif à la comparaison entre les deux scénarios pédagogiques (séquence de la production écrite selon le manuel scolaire, atelier d'écriture par les genres formels) ; le second est propre à la comparaison entre les difficultés de réalisation des deux séquences (résultats de l'observation participante).

IV.1.1. comparaison des deux scénarios

Comme nous l'avons indiqué dans l'enquête, notre travail est réalisé avec deux classes de quatrième année moyenne, l'une est considérée comme classe « témoin » parce qu'elle joue le rôle d'un repère auquel nous nous référerons dans notre analyse ; l'autre classe est considérée comme une classe « expérimentale » car c'est elle qui sera concernée à la séance d'intégration de l'atelier d'écriture par les genres formels dans l'activité de la production écrite.

Dans un premier temps, nous avons demandé aux élèves des deux classes de rédiger des courts textes qui décrivent une région ou une ville où ils ont passés leurs vacances dans le but d'inciter leurs camarades à visiter cette région.

Pour la classe témoin, nous avons suivi intégralement les étapes dictées par le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne :

- **La 1^{ère}étape**, intitulée « Je me prépare à l'écrit », propose trois à quatre activités pour entraîner progressivement l'apprenant à une tâche d'écriture plus complexe.
- **La 2^{ème}étape**, intitulée « J'écris », invite l'apprenant à produire un écrit dans lequel il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment en s'aidant d'une consigne d'écriture, de l'analyse du sujet, de la reformulation du sujet et de la boîte à outils proposée pour produire le texte demandé.
- **La 3^{ème}étape** est consacrée à la correction des erreurs commises et l'amélioration collective d'un paragraphe.

Quant à la classe expérimentale, nous avons intégré l'atelier d'écriture par les genres formels que nous avons déjà expliqué dans le troisième chapitre.

IV.1.2. Les difficultés de réalisation des séquences

Lors de la réalisation des deux séquences de production écrite avec les deux groupes expérimental/témoin, nous avons rencontré quelques difficultés de réalisation qui ont déteint de près ou de loin sur les productions écrites de nos apprenants. Néanmoins, ces difficultés vont être recensées par le biais de nos propres observations participantes étant donné que nous étions en même temps des acteurs de la réalisations de deux séances et aussi un chercheur qui collecte des données à analyser pour vérifier les retombées positives de l'intégration des ateliers d'écriture par les genres formels.

En effet, lors de la première séance de l'expérimentation, nous avons expliqué à nos élèves l'objectif de notre travail, le déroulement de la séance et ce que nous attendons d'eux. Les élèves se sont montrés disponibles et prêts à se lancer dans cette expérience. Après et durant les séances de l'expérimentation, nous avons remarqué la motivation des apprenants, leur participation vive, l'interaction entre les élèves au sein des groupe, moins d'interrogation sur le lexique, l'assimilation des caractéristiques de la description et de tout ce qui est relatif à la description des lieux grâce à l'échange entre les paires. De manière générale nous n'avons pas rencontré beaucoup de difficultés avec les élèves de la classe expérimentale. Par contre, dans la classe témoin, nous avons constaté que les élèves ont été moins motivés pour la production des textes demandés (parmi les 31 élèves qui ont été présents, il n'y a que 21 élèves participants à la production). Nous avons rencontré d'innombrables obstacles dû à la démotivation des apprenant, aux marques de vocabulaire, au problème d'assimilation des caractéristiques du texte descriptif, et le véritable problème est celui de la contrainte de temps

qui reste insuffisant pour pouvoir bien préparer les apprenants à cette activité. En effet, par opposition à la séquence de l'atelier d'écriture par les genres formels à qui 4 heures sont consacrées, la séquence proposée par le manuel ne programme que deux heures (préparation/production).

IV.2. Analyse et interprétation des données

Pour vérifier s'il y a eu des améliorations grâce à l'intégration de l'atelier d'écriture par les genres formels dans la séance de production écrite, nous avons eu recours à une démarche analytique comparative qui se scinde en deux paradigmes de comparaison : comparaison des données du groupe expérimental avant/après l'intégration des ateliers d'écriture (comparaison des notes avant et après l'expérimentation au sein du même groupe, comparaison entre les productions initiales par groupe et les productions améliorées par groupes) ; et comparaison des données des deux groupes témoin/expérimental (comparaison du taux de participation des apprenants à la production écrite entre les deux groupes, comparaison des productions finales individuelles des deux groupes témoin/expérimental selon la grille de critère de réussite de la tâche demandée). Enfin, une analyse d'un questionnaire de satisfaction nous a permis de vérifier le ressenti des apprenants par rapport à l'intégration de tels ateliers et les difficultés rencontrées par ses apprenants en matières de production écrite.

Pour ce faire, dans un premier temps, au sein du même groupe expérimental, une comparaison entre les notes obtenues avant et après l'atelier d'écriture est réalisée au regard d'une grille d'évaluation des écrits que nous avons l'habitude d'appliquer (tester le respect de la consigne, le plan du texte à rédiger « texte argumentatif », la grammaire, le lexique, l'orthographe et surtout la cohérence du texte) pour explorer le développement ou non de la compétence scripturale au sein de ce groupe ; et une comparaison entre les productions par groupes initiales et améliorées au regard d'une grille d'analyse des critères de réussite de la tâche. Cette grille d'analyse est inspirée des caractéristiques d'un texte descriptif à visée argumentatif et chaque item de la grille correspond à l'un des critères que nous exposons ci-contre :

Critères de réussite	Oui	Non
J'ai nommé la région ou la ville		
Je l'ai située géographiquement		
J'ai vanté les atouts touristiques de la région		
J'ai employé les temps verbaux convenables		
J'ai utilisé des qualificatifs valorisants pour décrire cette région		
J'ai fait attention aux accords (sujet/verbe, nom/adjectif)		
J'ai employé le lexique de la description		
J'ai vérifié la cohérence de mon texte		

Dans un deuxième temps, nous avons comparé les données des deux classes témoin/expérimentale à travers la comparaison de leurs taux de participation à la production écrite et la comparaison des critères de réussite de la tâche demandée entre classe témoin et classe expérimentale. En dernier lieu les données d'un questionnaire de satisfaction vont être analysés et interprétés.

IV.2.1. Comparaison pré/post-expérimentation du groupe expérimental

L'expérimentation nous a permis de recueillir des données que nous allons comparer dans cette étape selon les notes des productions écrites des élèves avant et après l'expérimentation, une autre comparaison entre la production par groupe initiale et améliorée qui ont été faites par les groupes de la classe expérimentale. Néanmoins, l'analyse des production écrites de la classe témoin au regard de la grille d'analyse des critères de réussite de la tâche ne figurera que dans la section qui suit parce qu'elle sera confrontée au résultats des critères de réussite de la classe témoin pour faire une comparaison classe témoin/classe expérimentale.

➤ Comparaison des notes avant/après l'expérimentation au sein du groupe expérimental

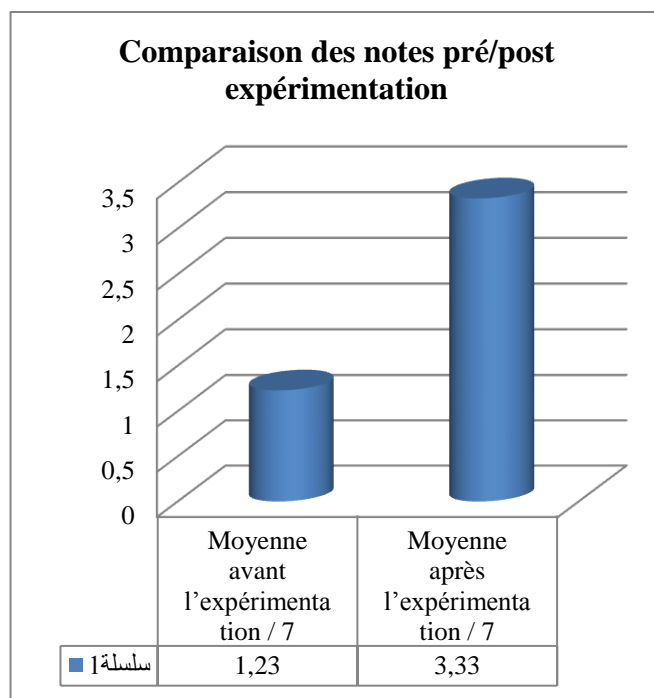
Dans le tableau ci-dessous nous allons faire une comparaison entre les notes obtenues avant et après l'atelier d'écriture. En fait les notes obtenues avant l'expérimentation ce sont les moyennes de la production écrite des élèves lors des examens de passage.

Tableau 1 : comparaison des notes des productions finales avant et après l'expérimentation

élèves	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Note avant	03	04	00	00	00	02	04	01	00	00	00	04	00	01	00
Note Après	06	05	04	01	03	05	06	01	01	01	02	06	05	01	03

élèves	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Note avant	01	02	03	00	00	02	03	02	01	00	01	00	00	00	03
Note après	02	04	03	03	01	04	05	03	02	06	04	03	02	03	05

Etant donné que nous ne pouvons représenter la comparaison des notes avant/après de chaque élève, nous avons jugé utile de représenter dans le graphisme ci-dessous une comparaison des moyennes seulement qui pourrait nous renseigner sur le développement ou non de celle-ci.



Moyenne de la production des élèves avant l'expérimentation / 7	01,23
Moyenne de la production des élèves après l'expérimentation / 7	03,33

Après une analyse approfondie, nous trouvons qu'il y a une amélioration remarquable au niveau des notes attribuées aux productions des apprenants. Nous remarquons l'absence de la note 00 dans les productions après l'expérimentation, comme nous constatons aussi que la majorité des élèves a eu des notes meilleures que celles obtenues avant l'expérimentation.

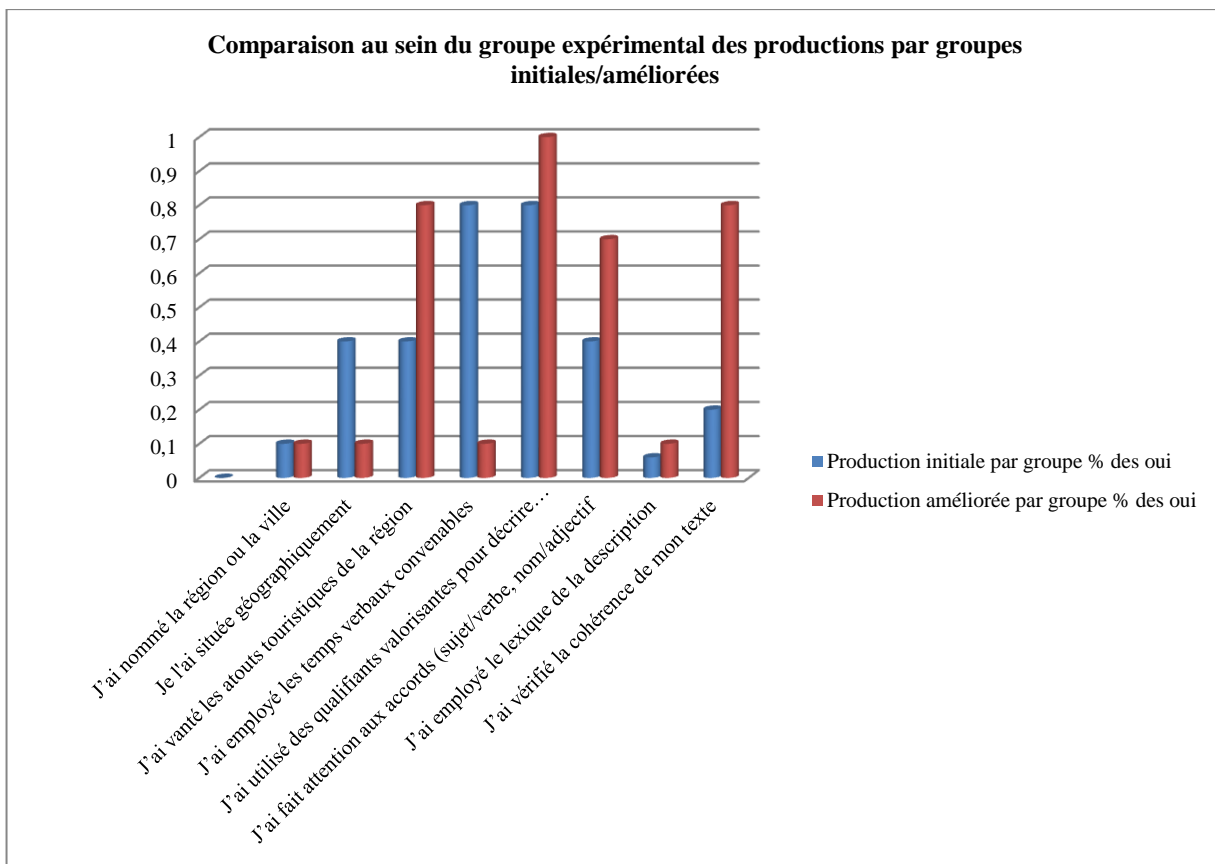
Nous pouvons à ce stade faire une corrélation entre l'atelier d'écriture par les genres formels et l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants. Néanmoins, cette corrélation va être vérifiée par le biais d'autres paradigmes de comparaison groupe témoin/groupe expérimental pour pouvoir être confirmée.

➤ **Comparaison entre les productions initiales et les productions améliorées par groupe au sein de la classe expérimentale**

Dans cette étape nous allons comparer entre la production par groupe initiale et améliorée qui ont été faites par les groupes de la classe expérimentale au regard de la grille d'analyse des critères de réussite de la tâche figurée ci-dessus. La comparaison va se réaliser au niveau des pourcentages représentés en jaune.

Tableau 2 : comparaison entre la production initiale et production améliorée des groupes de la classe expérimentale

Critères de réussite	Production initiale par groupe % des oui				Production améliorée par groupe % des oui			
	Oui		Non		Oui		Non	
J'ai nommé la région ou la ville	05	10%	00	00%	05	10%	00	00%
Je l'ai située géographiquement	02	40%	03	60%	05	10%	00	00%
J'ai vanté les atouts touristiques de la région	02	40%	03	60%	04	80%	01	20%
J'ai employé les temps verbaux convenables	04	80%	01	20%	05	10%	00	00%
J'ai utilisé des qualificatifs valorisants pour décrire cette région	04	80%	01	20%	05	100%	00	00%
J'ai fait attention aux accords (sujet/verbe, nom/adjectif)	02	40%	03	60%		70%		30%
J'ai employé le lexique de la description	03	6%	02	40%	05	10%	00	00%
J'ai vérifié la cohérence de mon texte	01	20%	04	80%	04	80%	01	20%



En nous basant sur le oui dans les réponses, nous avons constaté dès le premier regard la différence dans le degré du respect des critères de réussites entre la production par groupe initiale et améliorée qui varie au début entre 20%,40%,60%et 80% après la correction collective et la réécriture (après avoir amélioré la production), le taux du respect des critères de réussite augmente entre 80%et 100%.

Les résultats obtenus montrent que le travail de groupe et la correction par pairs aident les apprenants à améliorer leur acte scriptural, dans la mesure où les élèves peuvent apprendre de nouvelles idées, partager leurs points de vue.

IV.2.2. Comparaison des données des deux groupes témoin/expérimental

Dans cette étape nous allons comparer les données des deux classes « témoin » et « expérimentale ». Cette étude comparative se base d'abord sur la comparaison des taux de participation des deux groupes témoin/expérimental, ensuite sur la comparaison entre les productions initiales individuelles entre classe témoin et expérimentaleselon la grille de critère de réussite de la tâche demandée. Cela nous amènerait à détecter le degré d'efficacité

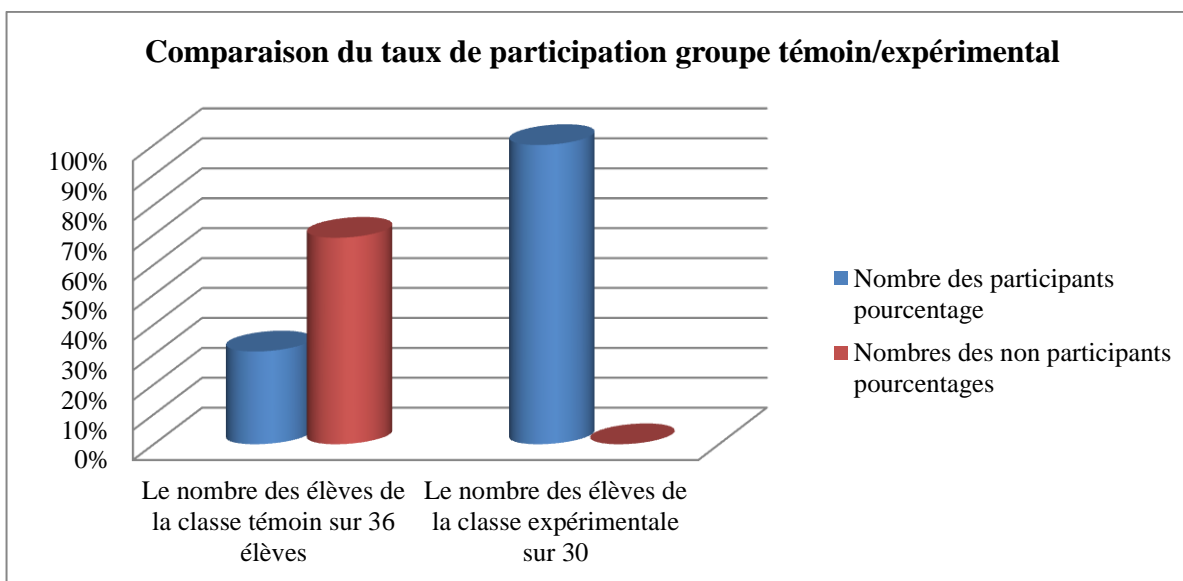
pédagogique de l'atelier d'écriture par les genres formels sur les écrits des apprenants et de relever les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite.

➤ **Comparaison du taux de participation des apprenants à la production écrite entre classe expérimentale/classe témoin**

Cette étape nous montre les données que nous avons récoltées à travers la comparaison entre le nombre des participants à la production écrite entre la classe témoin et la classe expérimentale.

Tableau 3 : comparaison des participants

	Le nombre des élèves de la classe témoin sur 36 élèves		Le nombre des élèves de la classe expérimentale sur 30	
Nombre des participants pourcentages	11	31%	30	100%
Nombres des non participants pourcentages	25	69%	00	00%



Les statistiques que nous donne l'histogramme montrent la différence du nombre des participants entre les deux classes. La majorité des apprenants de la classe témoin 69% ne participaient pas à la production et ce n'est qu'une minorité des élèves qui fait le travail 31%, par opposition à la classe expérimentale où tous les élèves à 100% ont participé à l'activité de production écrite.

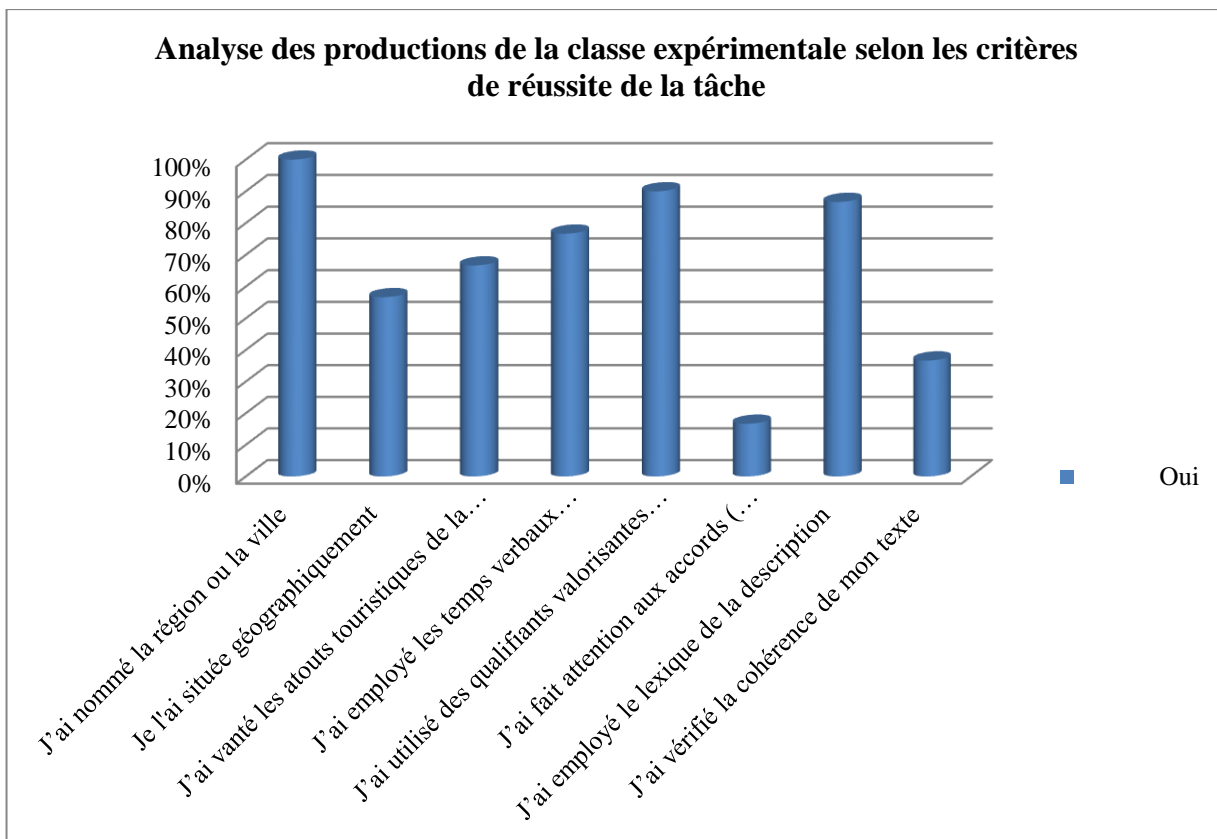
Cela nous montre que les élèves de la classe expérimentale sont plus motivés à l'écriture que les autres de la classe témoin ; autrement dit l'atelier de l'écriture par les genres formels motive les apprenants s'impliquer dans la tâche d'écriture.

➤ **Analyses des productions finales individuelles des deux classes témoin/expérimental selon la grille de critère de réussite de la tâche demandée**

Dans cette étape nous allons faire une comparaison classe témoin/ classe expérimentale. Pour se faire, nous allons d'abord analyser les productions écrites de la classe expérimentale au regard de la grille d'analyse des critères de réussite de la tâche et les confronter par la suite à ceux de la classe témoin.

Tableau 4 : analyse des productions de la classe expérimentale selon les critères de réussite de la tâche

Critères de réussite	Oui		Non	
	Nombre d'élèves	Pourcentage	Nombre d'élèves	Pourcentage
J'ai nommé la région ou la ville	30	100%	00	00%
Je l'ai située géographiquement	22	56,66%	08	43,34%
J'ai vanté les atouts touristiques de la région	20	66,66%	10	33,34%
J'ai employé les temps verbaux convenables	23	76,66%	07	23,34%
J'ai utilisé des qualificatifs valorisants pour décrire cette région	27	90%	03	10%
J'ai fait attention aux accords (sujet/verbe, nom/adjectif	05	16,66%	25	83,34%
J'ai employé le lexique de la description	26	86,66%	04	13,34%
J'ai vérifié la cohérence de mon texte	11	36,66%	19	63,34%



En nous basant sur les réponses (Oui), nous détectons qu'un taux élevé des élèves qui ont respecté presque tous les critères de réussites dans leurs productions. Ce degré varie entre 56,66%, 86,66%, 90% et 100% sauf pour les critères relatifs à l'orthographe et la cohérence textuelle (16% et 36,66%).

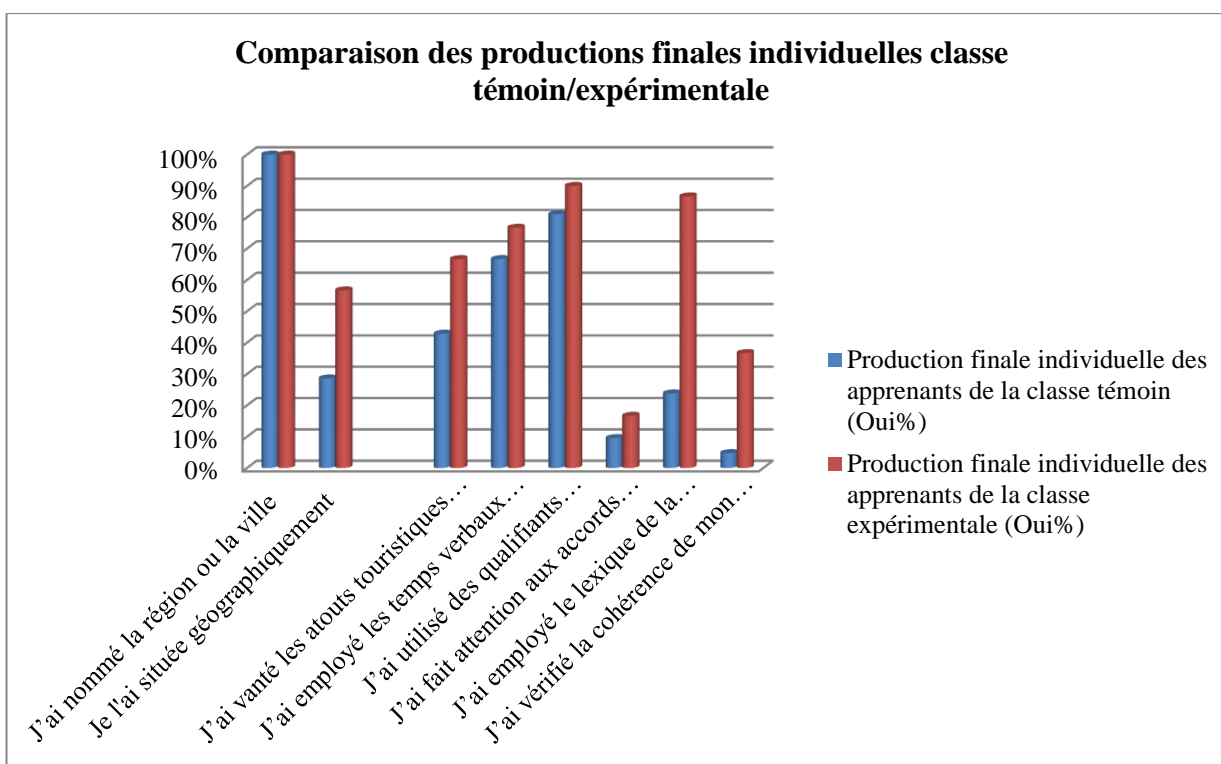
L'analyse de ces données nous affirme l'apport de l'intégration de l'atelier d'écriture par les genres formels dans la production écrite et nous ouvre la voie sur les difficultés qu'éprouvent les apprenants en production écrite, notamment au niveau de la cohérence textuelle et le respect de l'orthographe.

➤ **Comparaison des productions finales individuelles classe témoin/expérimentale**

Dans le tableau suivant, nous allons confronté les résultats des critères de réussite de la tâche de la classe expérimentale à ceux de la classe témoin pour faire une comparaison classe témoin/classe expérimentale. La comparaison va se réaliser au niveau des pourcentages représentés en jaune

Tableau 5 : comparaisons des productions finales individuelles des deux groupes témoin et expérimentale

Critères de réussite	Production finale individuelle des apprenants de la classe témoin (Oui%)		Production finale individuelle des apprenants de la classe expérimentale (Oui%)	
	Oui (nbr élèves)	Non (nbr élèves)	Oui (nbr élèves)	Non (nbr élèves)
J'ai nommé la région ou la ville	21	100%	00	00%
Je l'ai située géographiquement	06	28,57%	15	71,43%
J'ai vanté les atouts touristiques de la région	09	42,8%	12	57,14%
J'ai employé les temps verbaux convenables	14	66,66%	07	33,34%
J'ai utilisé des qualificatifs valorisantes pour décrire cette région	17	80,95%	04	19,05%
J'ai fait attention aux accords (sujet/verbe, nom/adjectif	02	09,53%	19	90,4%
J'ai employé le lexique de la description	05	23,8%	16	67,2%
J'ai vérifié la cohérence de mon texte	01	04,75%	20	94,25%



Nous pouvons constater clairement la différence entre les deux classes au niveau du respect des critères de réussite. Au sein de la classe témoin le taux du respect varie entre 04%, 09%, 23% et 80% de tout ce qui est relatif aux caractéristiques du texte descriptif, tandis que

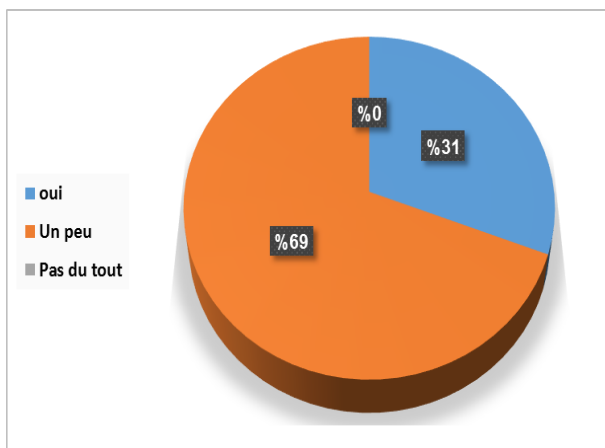
dans la classe expérimentale nous trouvons que le taux du respect commence de 16% jusqu'à 100%. Nous pouvons remarquer aussi que les élèves de la classe expérimentale ont varié le choix des villes à décrire (ils ont décrit différentes wilayas algériennes), par contre ceux de la classe témoin ont décrit presque tous les mêmes villes.

Cela peut être interprété par la motivation des élèves dans ce genre d'atelier, leur implication, leur responsabilité quant à la réussite de la tâche demandée et leur créativité quand ils sont installés dans des ateliers d'écriture par les genres formels.

IV.2.3. Questionnaire de satisfaction, analyse et interprétation

Le questionnaire est construit pour vérifier le degré de satisfaction des apprenants de l'intégration de l'atelier des genres dans la production écrite. Sur 25 élèves, nous avons obtenu les réponses de 12 élèves seulement. Ainsi, l'analyse des données de ce questionnaire est dans la partie qui suit.

Question N°1 : Sais-tu écrire en français ?

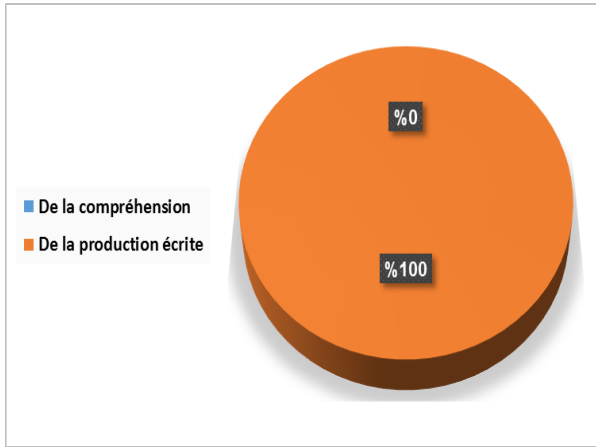


q1	Nbr	%
oui	4	30,80%
Un peu	9	69,20%
Pas du tout	0	0%
total	13	100%

D'après les statistiques que nous avons, la plupart des élèves 69,20% déclarent qu'ils maîtrisent un peu la compétence écrite, une petite minorité de ces élèves 30,80% déclare savoir écrire en langue française.

Le fait que les trois quarts des questionnés déclarent savoir un peu écrire en français signifie que ces élèves ressentent des difficultés au niveau de la production écrite. En effet, écrire ce n'est pas une activité simple que tout individu peut la maîtriser mais c'est un processus assez complexe qui implique des stratégies différentes d'un scripteur à un autre en dépend de ses compétences, ses connaissances, ses vécus et sa culture.

Question N°2 : Lors des compositions de français quelles sont les questions qui te semblent difficiles ?



q2	Nbr	%
De la compréhension	0	0%
De la production écrite	12	100%
total	12	100

La totalité des élèves 100% déclarent que leurs difficultés résident au niveau des questions de la production écrites

Cette question ne fait que valider notre constat et le confirmer quant aux difficultés en production écrite qui sont décuplées lors des examens de passage.

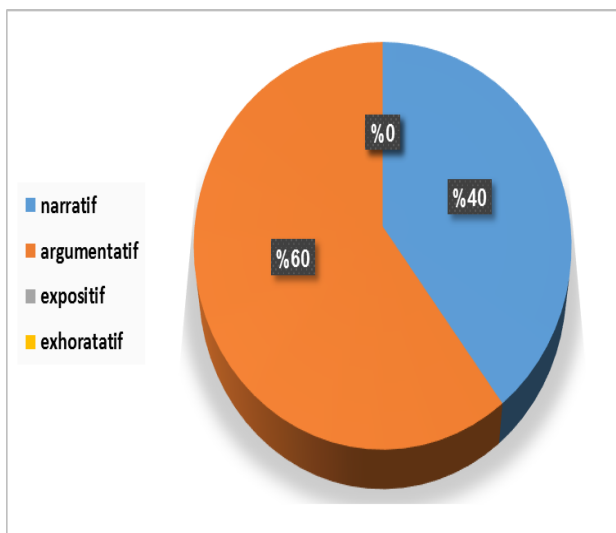
Pourquoi?

Élèves	Réponses
E1	-Pourquoi ? parce que je ne sais pas comment j'ai écrit les questions de production écrite
E2	-Pourquoi ? parce que je trouve la difficulté dans l'expression et les traditionnelles idées.
E3	-Pourquoi ? parce que je trouve la difficulté dans l'expression et les traditionnelles idées.
E4	-Pourquoi ? parce que la compréhension des compositions est très difficile et je suis débilitée lorsque
E5	-Pourquoi ? parce que la production écrite nécessite beaucoup de mots et que j'ai du mal à écrire.
E6	-Pourquoi ? parce que je ne connais pas les mots en français et que je ne sais pas monter à dos de chameau
E7	-Pourquoi ? parce que je ne sais pas comment produire et je ne comprends pas les mots en français.
E8	parce que je m'exprime mal.
E9	-Pourquoi ? parce que quand je suis entraînée à écrire quelques choses il y a des fautes d'orthographe, etc.
E10	-Pourquoi ? parce que j'ai mal à l'esprit des idées.
E11	-Pourquoi ? parce que j'ai du mal à écrire et que je ne comprends pas les mots en français.

Après avoir analysé les réponses des apprenants à propos des raisons qu'ils donnent à leur déclaration de non maîtrise de la production écrite, nous avons compté 11 réponses sur 12, la plupart de ces réponses montrent que les difficultés éprouvées par les apprenants sont dues en premier lieu à l'incompréhension de la langue française, en second lieu au bagage linguistique pauvre en cette langue étrangère, ajoutons à tout cela l'incapacité des élèves à choisir les bonnes idées.

Cela confirme que la majorité des apprenants éprouvent des difficultés en production écrite et confirme la complexité de l'acte d'écriture. Cet acte scriptural nécessite un ensemble de processus rédactionnels, des connaissances, des savoirs et des savoir-faire qui se développent avec l'âge et l'expérience de l'apprenant et aussi implique l'exploitation des différentes stratégies qui se différencient d'un apprenant à l'autre selon ces compétences, sa culture et ses vécus.

Question N°3 : Quels sont les différents types de textes que tu as étudiés ?



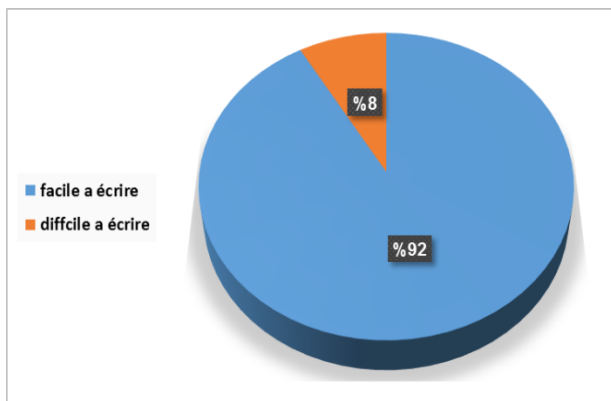
q3	Nbr	%
narratif	8	40%
argumentatif	12	60%
expositif	0	0%
exhortatif	0	0%
Total	20	100%

Un regard sur le tableau, les résultats indiquent que tous les élèves n'ont pas cité les différents types de textes du programme officiel de tout le cycle moyen. 10% des élèves n'ont pas cité les deux types de textes expositif (00%) et exhortatif (00%). Ces élèves n'ont cité que les deux types argumentatif 60% et narratif 40% qu'ils ont étudiés en 4^{ème} année moyenne.

Cela suppose que les autres types de texte n'aient pas été bien mémorisés, cela suppose aussi que certaines difficultés de la production écrites sont dues à l'identification des types et des genres de texte étudié. De nos jours, les travaux sur les types et le genre de textes sont nombreux. Ils ont engendré de diverses recherches et, en matière didactique, cette diversité était d'une grande importance sur l'enseignement/apprentissage du FLE. L'un des objectifs assigné à l'enseignement du français langue étrangère, est de permettre à l'élève de reconnaître et de nommer les différents types et genres de textes. Cela va permettre à l'élève de construire

une image plus claire de chacun d'eux. La mémorisation est donc l'une des capacités bien entendu mobilisée dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère.

Question N°4 : Par rapport aux autres types de textes, le texte argumentatif est-il pour toi :

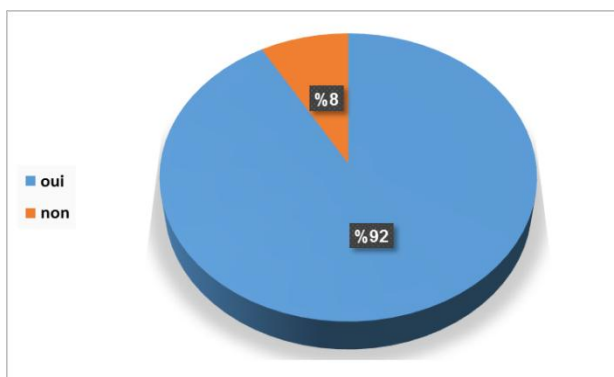


q4	Nbr	%
facile à écrire	11	91,7%
Difficile à écrire	1	8,3%
Total	12	100

La majorité des élèves 91,7% trouvent que le texte argumentatif est facile à écrire, tandis que 08,3% de ces élèves ce type de texte est difficile à écrire pour eux. Ce qui montre que l'intérêt des élèves varie d'un texte à l'autre.

L'efficacité de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est largement tributaire du choix des textessupports. Car il est important pour l'élève de maîtriser les facteurs liés aux types et au genre de texte à étudier, cela permet à l'apprenant d'avoir de l'avance.

Question N°5: Ce type de texte motive-t-il à écrire le français?

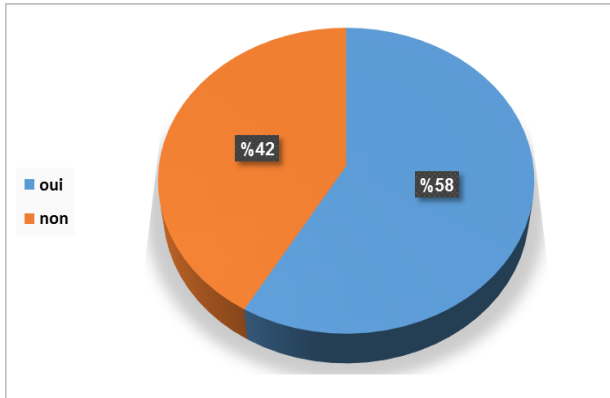


q5	Nbr	%
oui	11	91.7
non	1	8.3
Total	12	100

Il est clair, d'après les statistiques du tableau que la majorité des élèves 92% estiment que ce type de texte les motive davantage, alors que 08,3% parmi eux ne l'ont pas trouvé motivant à l'écriture.

Nous dirons que dans l'acte pédagogique la motivation est un moyen qui favorise l'apprentissage. Elle s'apprend et se cultive, cela est possible à notre avis à travers des moyens didactiques adéquats comme par exemple le texte argumentatif. Les élèves face à un texte argumentatif sont plus motivés à apprendre et développent par conséquent une attitude positive face à la langue étudiée.

Question N°6 : a-t-il permis de s'exprimer oralement ou par écrit?

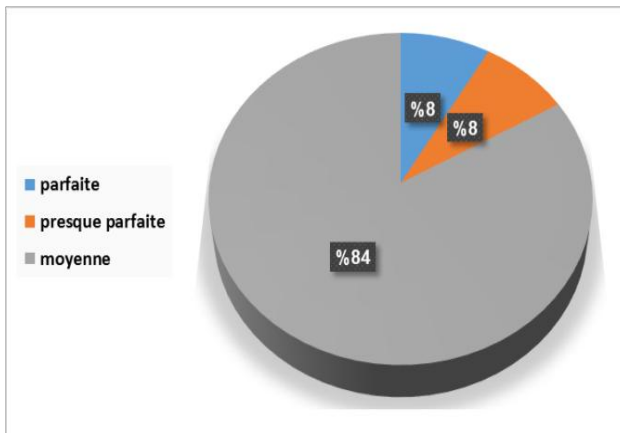


q6	Nbr	%
oui	7	58.3
non	5	41.7
Total	12	100

La plupart des élèves, 58 % affirment que l'étude d'un texte argumentatif est l'occasion pour eux de s'exprimer oralement ou par écrit. Les autres élèves 41,7% ne sont pas d'accord avec cette idée.

Il arrive que dans une classe de langue les élèves éprouvent des difficultés à parler ou à écrire. Donc ils peuvent avoir besoin de l'aide de l'enseignant. Ce dernier par les textes proposés ou par les moyens dont il dispose pour favoriser l'expression orale ou écrite en classe.

Question N°7: Dis-tu que ta compréhension du français écrit est

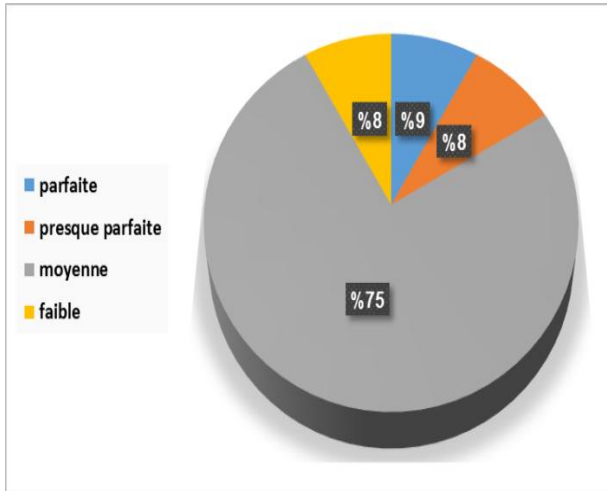


q7	Nbr	%
parfaite	1	8.3
presque parfaite	1	8.3
moyenne	10	83.3
Total	12	100

Les statistiques apparues dans le tableau montrent que la compréhension du français écrit de la majorité des élèves est moyenne 83,3%, un nombre des élèves qui disent que leur compréhension du français est parfait 8,3% et égale avec ceux qui possèdent une compréhension presque parfait 8,3%

Au niveau de cette question, nous pouvons ressentir la conscience des étudiants de leurs difficultés en compréhension de l'écrit.

Question N°8 : Dis-tu que ta production du français écrit est :



q8	Nbr	%
parfaite	1	8,3
presque parfaite	1	8,3
moyenne	9	75
faible	1	8,3
Total	12	100

Une minorité des élèves partagent le pourcentage de 08,3% entre le degré parfait, presque parfait et faible de la compétence de production écrite chez eux, tandis que , un grand nombre de ces élèves disent que leurs compétence en production écrite est moyenne.

Dans tous les cas, les élèves sont tentés d’attribuer leur succès ou leur échec à l’effort/ ou aux compétences de l’enseignant ou encore à la difficulté de la langue française. Il est vraie, que l’efficacité d’un apprentissage dépend d’un certain nombre de facteurs comme l’expérience et l’enthousiasme de l’enseignant. Mais les résultats dépendent avant tout des capacités personnelles des élèves alors que l’environnement familial ou scolaire les incite et les développe.

QuestionN°9 :

Explique ce qui à ton avis pourrait être le plus important pour améliorer la production écrite ?

Elèves	Réponses
E1	Eviter... les... fautes... ordre... les... idées
E2	Explique ce qui à ton avis pourrait être le plus important pour améliorer la production écrite. Comment j'ai toujours mon idées par des phrases juste
E3	Organiser... des idées... Utiliser... les... mots consciemment
E4	Explique ce qui à ton avis pourrait être le plus important pour améliorer la production écrite.
E5	Explique ce qui à ton avis pourrait être le plus important pour améliorer la production écrite. Vous devez commente les mots en F. Français et installer les phrases et mener
E6	J'ai été... étudié... le même... sujet et... les même mots
E7	Explique ce qui à ton avis pourrait être le plus important pour améliorer la production écrite. Eviter... les... fautes, ordre... les... idées...
E8	Explique ce qui à ton avis pourrait être le plus important pour améliorer la production écrite. Eviter... les... fautes, ordre... les... idées
E9	lire... des... livres... et... les... romans
E10	Explique ce qui à ton avis pourrait être le plus important pour améliorer la production écrite. la... lecture...

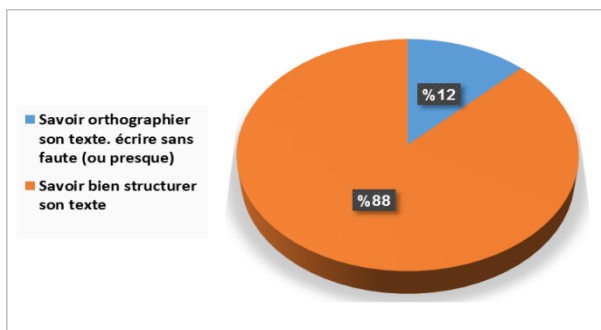
Sur les 12 élèves, nous ne recueillons que les réponses de 10 élèves. Selon certains, ce qui est plus important pour améliorer une production écrite c'est savoir transmettre et organiser les idées, enchaîner correctement les phrases dans un texte et savoir orthographier le texte. Les autres élèves ont accordé beaucoup d'importance à la maîtrise de la langue et pour le faire il faut que l'élève s'habitue à la lecture.

La plupart des élèves n'arrivent pas à répondre selon la consigne, mais d'après ce que nous comprenons à partir de leurs réponses c'est qu'ils veulent des stratégies précises qui servent à améliorer l'acte scriptural, et surtout à leur apprendre comment ils peuvent exprimer et organiser leurs idées, d'autres élèves ont proposé la lecture comme une stratégie pour rectifier la production écrite. Cela affirme que la production écrite est un processus complexe nécessite l'exploitation des stratégies précises.

Question N°10:

Dans quelle mesure es-tu plus ou moins d'accord avec chacune des idées suivantes sur la compétence à écrire?

q10	Nbr	%
Savoir orthographier son texte. écrire sans faute (ou presque)	1	12,50%
Savoir bien structurer ses phrases	0	0%
Savoir bien structurer son texte	7	87,50%
Savoir exprimer sa pensée par écrit dans diverses circonstances	0	0%
Savoir respecter les caractéristiques propres au type du texte qu'on écrit (argumentation. description. explication. etc.)	0	0%
Savoir répondre par écrit à un besoin de communication personnelle et sociale	0	0%
Total	8	100%



Selon les apprenants, la compétence de l'écriture est en premier lieu, savoir bien structure son texte 87,50% et en second lieu, savoir orthographier son texte, écrire sans faute(ou Presque) 12,50%, les autres critères 00%

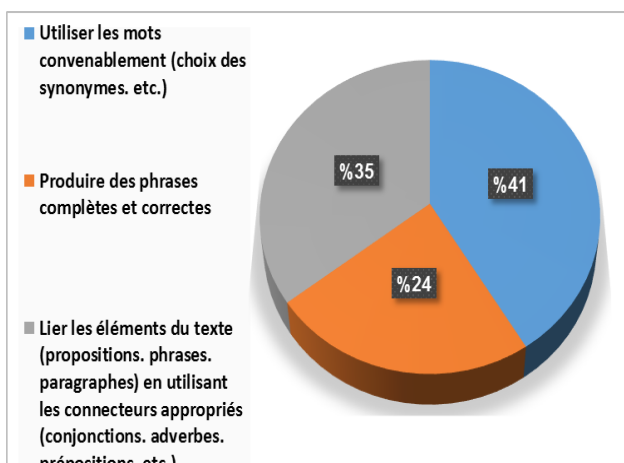
Ces réponses s'avèrent logiques car selon les théoriciens la compétence de la production écrite est rédiger un produit qui répond aux conditions et aux caractéristiques de la textualité écrite: organisation (structures), respect des genres, cohésion, progression, etc. Chose qui nous montre que les critères négligés par les participants (savoir structurer les phrases, savoir

exprimer sa pensée, savoir respecter les caractéristiques propre au type du texte qu'on écrit) sont très importants pour dire que ce scripteur est compétent.

QuestionN°11 :

Parmi les points suivants, quels sont ceux pour lesquels tu éprouves des difficultés

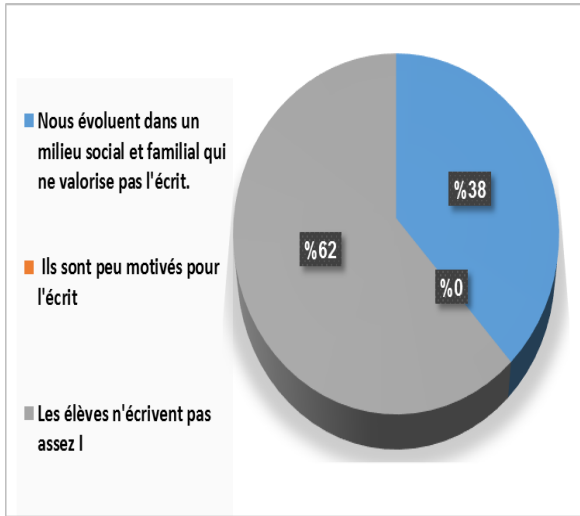
q11	Nbr	%
Utiliser les mots convenablement (choix des synonymes. etc.)	7	41,20%
Employer correctement les pronoms. (en relation leur antécédent dans le texte)	0	0%
Orthographier correctement le lexique.	0	0%
Rechercher des idées » Organiser ses idées	0	0%
Produire des phrases complètes et correctes	4	23,50%
Lier les éléments du texte (propositions. phrases. paragraphes) en utilisant les connecteurs appropriés (conjonctions. adverbes. prépositions. etc.).	6	35,30%
Choisir le type de texte adapté à la situation de communication (ex. expliquer. raconter...)	0	0%
Utiliser les mots convenablement (choix des synonymes. etc.)	0	0%
Total	17	100%



On peut constater à partir le tableau que le point de vue des apprenants sur les difficultés qu'ils éprouvent en production écrite relève beaucoup plus l'existence de problèmes à propos des aspects linguistiques(choix des mots, synonymes...etc.) 41%,la cohérence du texte(lier les éléments du texte)35%et l'utilisation des phrases complètes et correctes24%.

Comme nous l'avons déjà dit, les élèves sont tentés d'attribuer leur succès ou leur échec à l'effort/ ou aux compétences de l'enseignant ou encore à la difficulté de la langue française. Il est vraie, que l'efficacité d'un apprentissage dépend d'un certain nombre de facteurs comme l'expérience et l'enthousiasme de l'enseignant. Mais les résultats dépendent avant tout des capacités personnelles des élèves alors que l'environnement familial ou scolaire les incite et les développe.

Question N°12: Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les causes des difficultés en expression écrite?



q12	Nbr	%
Nous évoluons dans un milieu social et familial qui ne valorise pas l'écrit.	5	38,50%
Ils sont peu motivés pour l'écrit		
Les élèves n'écrivent pas assez	8	61,50%
Ils ont accumulé trop de lacunes au cours de leur scolarité antérieure	0	0%
Total	13	100%

Pour les trois facteurs qui apparaissent dans le tableau, la majorité des élèves accordant les causes des difficultés en expression écrite aux deux facteurs, de un l'exercice presque absent de cette compétence 62% de deux, le milieu sociale et familiale qui ne valorise pas l'écrit 38%.

Cela nous alerte sur le rôle que joue, la société et la famille dans l'apprentissage de l'écrit, car comme nous avons déjà montré dans la partie théorique, l'écrit n'est pas une simple action de construire un ensemble d'énoncés enchainés mais il est une pratique sociale qui nécessite des connaissances et des savoirs et savoir-faire.

Question N°13 : Constates-tu une amélioration dans ta production écrite après les étapes que nous avons suivies. Explique pourquoi?

Elèves	Réponses
E1	Ces étapes aident l'élève à améliorer son écriture, et à ne pas être copable ou écrire sous faute.
E2	Oui, c'est mes tuteurs et mes tuteurs parce que je dois obtenir des bagages des idées après le travail est groupé et échanger et les brouillons afin de rédiger un texte, sans fautes et riche par les
E3	oui, mon écriture sera très belle et même mes idées et je trouve plusieurs mots nouveaux.
E4	Oui, ça m'a amélioré et plus compétent.
E5	Oui, j'ai profité du travail des groupes pour acquiescer de nouveaux mots et idées.
E6	Oui, mon écriture en production écrite s'est améliorée parce que j'ai attrapé mes points faibles et j'ai essayé de trouver des solutions pour moi-même.

E7	Qui mon écriture en production écrite s'est améliorée parce que j'ai attrapé mes points faibles et j'ai essayé de trouver des solutions pour 14- Dis ce qui t'a plus dans chaque étape
E8	Explique pourquoi. Oui, c'est très belle et très utile parce que je obtiens des larges des idées à partir de mon idées et je trouve plusieurs mots communs.
E9	Explique pourquoi. Oui, parce que je gagné des idées et je réusser pour essayer écrite une autre production écrite
E10	Explique pourquoi. ... oui mon écriture en production écrite
E11	Explique pourquoi.
E12	Explique pourquoi. Oui

Deux élèves sur 12 ont répondu en arabe, chose qui montre qu'ils ne savent pas écrire en français, le reste des élèves ont répondu en français et ont confirmé tous l'utilité de l'atelier d'écriture par les genres formels que nous avons intégré dans l'activité de la production écrite

Selon les réponses obtenues, l'atelier d'écriture par les genres formels aide l'apprenant à acquérir et à enrichir son lexique, à avoir des nouvelles idées et à dépasser ses obstacle à travers les échanges entre les membres d'un même groupe, la correction par paire, l'utilisation des brouillons et la révision des productions initiale, tout cela permet à l'apprenant de revenir sur son texte et de l'améliorer pour avoir un texte cohérent et sans fautes.

Question N°14: Dis ce qui t'a plus dans chaque étape ?

- Faire préparer le texte à rédiger par recherche d'idées, échanges, discussions

Elèves	Réponses
E1	Oui, parce que je trouve des phrases correctes et expressions plus important dans le thème
E2	Faire préparer le texte à rédiger par recherche d'idées, échanges, discussions → Non, Non, beaucoup
E3	Oui, parce que j'ai compris
E4	Faire préparer le texte à rédiger par recherche d'idées, échanges, discussions
E5	Faire préparer le texte à rédiger par recherche d'idées, échanges, discussions en travail de groupe les idées et les discussions valent mieux que le travail individuel pour éditer un beau paragraphe
E6	Faire préparer le texte à rédiger par recherche d'idées, échanges, discussions oui, j'ai aimé et j'ai obtenu des discussions, des idées et des échanges nous atteignons la solution

E7	Non, n'est pas beaucoup
E8	<input checked="" type="checkbox"/> Faire préparer le texte à rédiger par recherche d'idées, échanges, discussions Oui, parce que je rédige un texte riche
E9	<input checked="" type="checkbox"/> Faire préparer le texte à rédiger par recherche d'idées, échanges, discussions en travail de groupe les idées et les discussions v. abent mais que le travail
E10	Oui, besoin à venir!
E11	recherche d'idées, échanges, discussions بالتالي فزيدت

Trois élèves sur 11 ont répondu en arabe, un de ces trois n'a pas compris le sens de la question, tous les élèves ont déclaré que les discussions et les échanges au sein du groupe les aident beaucoup à préparer le texte à rédiger en apprenant toujours des nouvelles idées et de nouveau lexique

- Faire préparer le texte à rédiger par étude et analyse de textes d'auteurs

Elèves	Réponses
E1	Oui, car j'ai beaucoup des bagages desquels est des informations de ce texte
E2	→ Oui, je trouve des phrases et des mots convenables pour mon texte écrit
E3	J'ai bénéficié de nombreuses phrases et même de quelques mots
E4	<input checked="" type="checkbox"/> Faire préparer le texte à rédiger par étude et analyse de textes d'auteurs Lorsque nous étudions les textes des auteurs, nous avons une idée des sujets présentés dans les propositions
E5	Oui, j'ai aimé, parce que pour transmettre des idées importantes et les principales
E6	<input type="checkbox"/> Faire préparer le texte à rédiger par étude et analyse de textes d'auteurs Oui, je trouve des phrases et des mots convenables pour mon production écrite
E7	Oui
E8	أجل، لأنني أقرأ كثيرا من النصوص
E9	بالتالي فزيدت r texte

Toujours il ya des élèves qui répondent en arabe(02) et d'autres qui ne répondent pas(03), nous relierons à chaque fois ce phénomène aux difficultés de l'écriture, le reste des élèves ont tous se mettent d'accord sur l'efficacité de l'études des autres textes d'un même type et d'un même genre

Selon tous les élèves cette étape leur apprend beaucoup, soit au niveau du bagage linguistique, soit au niveau de l'organisation des idées ou au niveau des caractéristique du type et du genre de texte à rédiger.

- Aider les élèves à faire plus d'un brouillon de leur texte

Elèves	Réponses
E1	... aide les élèves à distinguer entre le bon fait et le juste
E2	... Oui, parce que j'ajoute des idées en cas déjà... O bien et je formule des phrases correctes.
E3	... Oui, parce qu'il y a des différents idées des élèves et cela c'est très important d'avoir écrit une belle produit
E4	... C'est très utile... de quelques mots
E5	... Aide moi à acquies des mots et des phrases qui... m'aident à écrire une paragraphe
E6	... Oui, ...
E7	... Oui, ...
E8	... نعم! ...

07 élèves sur 12 ont répondu à cause de l'incompréhension de cette question, les autres qui ont répondu, se mettent tous d'accord sur l'utilité du brouillon dans l'amélioration de leurs écrits

Pour eux le brouillon leur permet à revenir sur le texte qu'ils ont rédigé, de vérifier leurs erreurs, de changer les idées ...etc. dans le but d'améliorer leurs écrits

- Demander aux élèves de retravailler, en vue d'améliorer, un texte qu'ils ont déjà produit

Elèves	Réponses
E1	... pour que'il n'oublie jamais tout ce qu'il a étudié
E2	... Oui, c'est bien parce que je gagne des informations et corriger les fautes.
E3	... Oui, parce que je gagne des informations et corriger les fautes.

E4	oui, قولنا وانما افادني تنسيق الاخطاء
E5	J'ai eu du mal à écrire mais j'ai finalement réussi
E6	le texte produit par les élèves doit être amélioré
E7	<input type="checkbox"/> Demander aux élèves de retravailler en vue d'améliorer un texte qui n'a pas été écrit parce que je croque des informations corrige les fautes
E8	oui, لا يوجد

Nous constatons toujours qu'il ya que 07 élèves qui répondent, cette fois , ce que nous pouvons comprendre à partir leurs réponses c'est qu'ils ont tous avec l'idées réécrire le texte pour l'améliorer.

La réécriture est une stratégie qui permet à l'apprenant de revenir sur son produit ,de le vérifier pour l'améliorer s'il est nécessaire.

- Donner des principes et des règles pour réécrire ou reformuler

Elèves	Réponses
E1	oui, parce que nous précisons les fautes et retravailler en continuant
E2	Oui, je sais bien les informations les plus importantes et améliorer la production écrite
E3	J'ai profité des règles qui aident à écrire un paragraphe que je dois écrire un paragraphe et m'a aidé à écrire des paragraphes de manière critique sur la version
E4	oui, fais des discussions et les idées et rédige et redige le texte
E5	oui, j'ai aimé ça si le stage donne des principes et des règles pour réécrire ou reformuler et installer et corriger les erreurs <input type="checkbox"/> Amener les élèves à faire des commentaires, des suggestions, des critiques, sur la version
E6	<input type="checkbox"/> Donner des principes et des règles des suggestions, des critiques, sur la version oui, je vais signifier les informations plus importantes pour améliorer la production écrite
E7	<input type="checkbox"/> Donner des principes et des règles des suggestions, des critiques, sur la version oui, je sais comment j'écris un paragraphe
E8	oui, لا يوجد

Le nombre des participant est le même 08 élèves sur 12, mais cette fois ces élèves n'arrivent pas à exprimer clairement leurs idées, cependant nous trouvons que tous ont répondu par oui

Interprétation

Cela nous montre que le fait d'accompagner l'apprenant lors de son réécriture et de lui guider par des principes et des règles lui aide à améliorer son texte.

- Amener les élèves à faire des commentaires, des suggestions, des critiques, sur la version non finale du texte d'un autre élève

Elèves	Réponses
E1	pour améliorer la prononciation et les paroles. et connaître comment présenter le point de vue
E2	oui, corrigeons les erreurs les uns pour autres
E3	oui, corrige les erreurs.
E4	C'est très bien car c'est très utile pour moi
E5	من أجل تحسين مهاراتنا في الكتابة والتعبير عن أفكارنا
E6	oui, je corrige les erreurs...
E7	نعم، هذا هو الهدف

07 sur 12 est le nombre des élèves qui répondent, il y a parmi eux qui ont répondu en arabe, ils acceptent tous l'idée de la correction par paire.

Ils déclarent que c'est une bonne idée.

La correction par pair aide l'apprenant à détecter les erreurs qu'ils font les autres et les mesurer sur son texte, cela lui permet de signaler ses erreurs inconsciemment et d'éviter des autres erreurs qu'il n'a pas commises.

- Faire travailler les élèves en paires ou en groupes restreint

Elèves	Réponses
E1	aide à échanger les idées et les informations entre les élèves
E2	Oui, parce que nous échangeons les idées
E3	J'ai bénéficié d'une bonne consultation et discussion

E4	...travailler en groupes restreint mieux...
E5	<input type="checkbox"/> Faire travailler les élèves en paires ou en groupes restreint ...travailler en groupes restreint mieux.....
E6	ليس! جيد!...

06 élèves sur 12 ont répondu à cette question, il ya toujours la réponse en arabe pour dire que la consigne est incompréhensible. Tous ces élèves ont confirmé l'efficacité du travail de groupe.

Les interactions et les échanges qui se font au sein du groupe sont très utile pour que l'élève dépasse ses obstacles, avoir son autonomie et d'acquérir des nouvelles idées.

- Demander aux élèves de corriger les fautes signalées par un autre élève

Elèves	Réponses
E1	pour éviter les fautes de mes camarades...
E2	oui, parce que je trouve des expressions pour le bien de tous au même temps pour améliorer mon texte par ces expressions - <input type="checkbox"/> Réaliser un texte finale
E3	La correction orthographe correcte pour certains mots.
E4	corriger les erreurs d'un autre élève en guise de correction au professeur -
E5	oui... j'ai aimé ça au moins ça m'aide pour connaître mes erreurs et leur correction et mon écriture s'est améliorée <input type="checkbox"/> Réaliser un texte finale
E6	Demander aux élèves de travailler en paires ou en groupes restreint ...الطلاب في مجموعات صغيرة...
E7	<input checked="" type="checkbox"/> Faire travailler les élèves en paires ou en groupes restreint ...بمجموعات صغيرة...
E8	ليس! جيد!...

08 sur 12 est le nombre des élèves qui répondent, il y a parmi eux qui ont répondu en arabe, ils acceptent tous l'idée de la correction par paire.

Ils déclarent que c'est une bonne idée.

La correction par pair aide l'apprenant à détecter les erreurs qu'ils font les autres et les

mesurer sur son texte, cela lui permet de signaler ses erreurs inconsciemment et d'éviter des autres erreurs qu'il n'a pas commises.

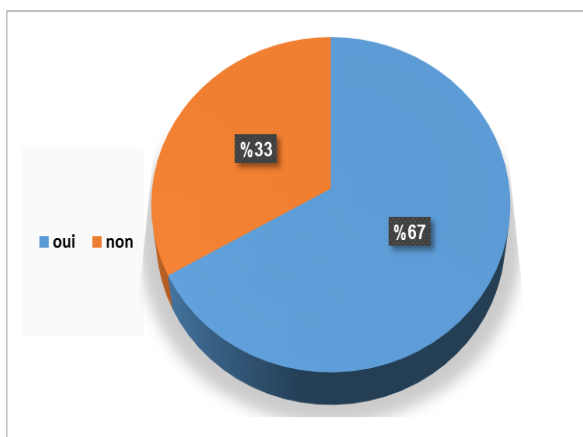
➤ Réaliser un texte final

Elèves	Réponses
E1	تعدت كتاب
E2	redige un beau texte et (correcte) son des fautes après ces étapes
E3	Qui, j'ai corrigé mon idées et mon mots et redige une belle production
E4	وجدت نفسي قادرة على كتابة فقرات بدون اخطاء و دقة و جودة modèles que je vous ai proposés t'a-t-elle permis d'écrire mieux ?
E5	J'ai pu améliorer mes capacités à exprimer mon écriture et à acquérir de nouvelles idées que je ne connaissais pas auparavant.
E6	استطعت ان احسن من قدرتي من التعبير الكتابي و اكتب با اقل اخطاء جددت كتابتي لا اعرفها من قبل
E7	le texte finale est cohérent avec les idées et ses mots et phrases ont un sens et attirent le lecteur.
E8	oui, j'ai corrigé mon idées et mon mots
E9	realiser un texte finale oui, c'est un méthode utile
E10	le texte finale est cohérent avec les idées et ses mots et phrases ont un sens et attirent le lecteur
E11	استطعت ان احسن من قدرتي من التعبير الكتابي و اكتب با اقل اخطاء
E12	جددت كتابتي لا اعرفها من قبل

Un nom remarquable des élèves qui ont répondu en arabe, manque de capacité d'écriture. Tous les élèves sauf un ont confirmé qu'ils ont pu finalement rédiger des textes plus au moins correctes, cohérents et avec moins de fautes.

Cela nous permet à vérifier le degré d'efficacité de l'atelier d'écriture par les genres formels

Question N°15 :L'étude des modèles de textes que je vous ai proposeront-il permet d'écrire mieux?



q_15	Fréquence	Pourcentage
oui	8	66.7
non	4	33.3
Total	12	100

67% des participants approuvent l'idée d'étudier des textes de même genre avant la production écrite.

66,7% des participants supportent l'idée d'étudier des textes de même genre avant la production écrite. Tandis que une minorité de ces élèves 33,3% n'ont pas d'accord avec cette idée.

Le fait d'entraîner l'apprenant à des textes de même types et de même genre aide l'élève à maîtriser les caractéristiques de ce dernier, d'avoir une idée sur sa construction et de mémoriser un peu le lexique employé dans ce type de texte.

Conclusion partielle

Dans cette partie, nous avons exposé en détail, le protocole expérimental que nous avons suivi pour répondre à notre problématique. Nous voulons par notre recherche trouver réponse au questionnement sur l'efficacité de l'intégration de l'atelier des genres formels dans la production écrite.

A partir l'analyse des copies que nous avons récoltées, nous avons constaté une réussite de réalisation de l'atelier des genres formel dans la production écrite, c'est-à-dire la majorité des élèves ont arrivé à réaliser la tâche demandées à l'aide de l'atelier des genres formels, tandis qu' une minorité de ces élèves n'arrivent pas à maîtriser cet atelier pour quelques raisons ,notamment le temps qui n'était pas assez suffisant pour bien expliquer et exploiter cette technique.

Conclusion générale

Le travail que nous avons mené tout au long de cette recherche, vise essentiellement à mettre la lumière sur le rôle de l'atelier d'écriture par les genres formels dans le développement des compétences écrites des apprenants de 4^{ème} année moyenne. Notre objectif, consiste donc à trouver une solution qui pourrait développer l'acte scriptural chez les élèves.

Afin de répondre à notre problématique qui s'articule autour de l'efficacité de l'intégration des genres formels dans les activités de production écrite et ses retombées sur la compétence scripturale des apprenants de 4^{ème} année moyenne, nous avons réalisé cette recherche qui est devisée en deux parties, l'une théorique dont le premier chapitre est consacré pour l'écrit dans ses différentes dimensions et ses aspects théoriques. Quant au deuxième chapitre, nous l'avons réservé au genre et précisément le genre formel et son rôle dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit. L'autre une partie pratique est consacrée au troisième et quatrième chapitre au niveau desquels nous avons procédé à la présentation de notre protocole de travail, notre démarche expérimentale, l'analyse et l'interprétation des données recueillies avant, après et lors de l'expérimentation.

Ce travail de recherche nous a permis de comprendre le rôle que joue l'atelier que nous avons proposé dans le processus d'enseignement/apprentissage et plus spécifiquement dans l'amélioration des compétences de la production écrite.

Néanmoins, l'étude que nous avons menée ne prétend pas être exhaustive ni apporter des démarches parfaites ou des solutions miracles aux enseignants, pour l'application des procédés de l'atelier d'écriture par les genres formels. Elle constitue seulement une tentative de mener à bien un système d'aide à l'écriture. Pour compléter ce travail et en guise de perspective, une autre recherche sur l'efficacité de cet atelier d'écriture pourrait se réaliser en commençant par une production individuelle du 1^{er} jet avant de passer à la production par pairs. Pour cela nous pourrions demander aux élèves de produire leur 1^{er} jet, ensuite, réécrire le 2^{ème} jet par groupe.

Références

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

- COURTILLON, Janine *Élaborer un cours de FLE*, France, Hachette, 2018.
- DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, 6^e éd, ESF éditeur, 2016.
- MESSINAS, Stéphane *7 projets pour écrire des textes*, Paris, Retz, 2015.
- REUTER, Yves *enseigner et apprendre à écrire*, Paris, EDAFS, 2002.
- CUQ, Jean Pierre et GRUCA, Isabelle *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, nouvelle édition, PUG, Grenoble, 2005.
- ESSONO, Jean Pierre *Précis de linguistique générale*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- MOIRAND, Sophie *Situation d'écrit compréhension/ production en français langue étrangère*, Paris. CLE International, 1979.
- SCHNEUWLY, Bernard *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1988.
- PLANE, Sylvie *Didactique et pratiques d'écriture; écrire au collège*, Paris, Nathan, 1994.
- ADAM, Jean Michel *les textes types et protocoles*, Paris, Nathan, 1997.
- RASTIER, François *Art et sciences du texte*, Paris, PUF, 2001.
- BRONCKART, Jean Paul, *Activité langagière, texte et discours pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1997.
- BOYER, Claudette Oriol (dir) *Critique génétique et didactique de la réécriture*, Paris, Bertrand Lacoste, 2003
- ADAM, Jean Michel *les textes types et protocoles*, Paris, Nathan, 1997.
- COHEN, Elizabeth G *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Chentelière, 1994.
- ABRAMI, C Phillip et al *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*, Montréal, Chenelière, 1996.
- CHARAUDEAU, Patrick *Visée discursives, genres situationnels et construction textuelle in analyse des discours. Types et genres*, Toulouse, Universitaires du Sud, 2001.
- ADAM, Jean Michel, *Linguistique textuelle. Des genres du discours aux textes*, Paris,

- Nathan, 1999.
- CHARTRAND, Suzane Geneviève et al *caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, Québec.2008

-

Dictionnaires

- CUQ, Jean Pierre, *dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international, 2003.
- Dictionnaire HACHETTE, Paris.2009.
- DUBOIS, Jean et al *dictionnaire de linguistique et des sciences de langage*, Paris, bordas ATR, 1999.
- dictionnaire Larousse
- ROBERT, Jean-Pierre *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.2008.

Articles

- RICARDOU, Jean Paul « *écrire en classe* », In revue pratiques, n°20, juin 1978
- JOUBAIRE Claire « (Ré) écrire à l'école, pour penser et apprendre », In Dossier de veille de l'IFÉ, n° 123, mars2018
- COSTE, Daniel MOORE, Danièle et ZARATE, Geneviève « *Compétence plurilingue et pluriculturelle* », in conseil de l'Europe, 2009.
- BRONCKART, Jean Paul DOLZ, Mestre Joaquin « *la notion de compétence ; quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ?* », In Raisons éducatives, n°2,1999
- LE GOFF, François « *Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable* » in Pratiques n° 127/128 décembre 2005.
- BESSOUNAT, Daniel « *Deux ou trios choses que je sais de la réécriture* », In pratiques, n°105/106, juin 2000.
- TOUMI, Henda « *La réécriture pour apprendre à écrire* », in pédagogie collégiale, n°1, 2007
- CHARTRAND, Suzanne Geneviève « *Travailler les textes en classe, oui, mais par genre* », congrès de l'AQPE, 2008,
- LAFONTAINE, Lizanne « *L'enseignement – apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise* », Actes du 9^{ème} colloque de L'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004.

- DOLZ, Joaquin et GAGNON, Roxane « *Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit* », in *Pratiques*, 2008.
- DOLZ, Mestre Joaquin et ABOUZAI, Myriam « *Pluralité des genres et singularité du texte: tensions constitutives de la didactique des langues* ». In *forumlecture.ch*, n° 2005.
- BEACCO, Jean-Claude « *trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif* », in *Cairn. Info*, n°153, 2004.
-

Sitographie

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu=123&lang=fr>],

<http://archive.ouverte.unige.ch/unige:37315>

www.coe.int/lang/, consulté le

wiki (<https://fr.m.wikipedia.org>

: <http://pratiques.revues.org/1159>

, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:76731>

<https://www.cairn.info/revue-langages-2004-1-page-109.htm>,

<https://www.cairn.info/revue-langages-2004-1-page-109.htm>

[http://www.patrik-charaudeau.com/Visees-discursives genres, 83.html](http://www.patrik-charaudeau.com/Visees-discursives%20genres,%2083.html),

www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca

Thèses en ligne

- BARRY, Aïssatou Sow, *Enseignement de la production écrite en 1^{ère} année du secondaire à Conakry et propositions d'aménagement de programme*, thèse de doctorat sous la direction de PARET Marie Christine, Université de Montréal.
- COLIN, Didier, *Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques : analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^{ème}*, Thèse de doctorat sous la direction de BERGOUNOUX Gabriel et TERRANOVA Jacqueline Lafont, Université D'Orléans.

Annexes

Questionnaire de satisfaction de l'atelier d'écriture par les genres formels

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de Master à propos de l'enseignement de la production écrite, nous avons testé avec vous un atelier d'écriture. Nous vous convions à répondre de la manière la plus sincère et la plus spontanée possible aux questions qui suivent.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, seul votre avis importe et les données seront traitées anonymement.

Nous vous remercions d'avance de votre participation.

1- Sais-tu écrire en français ?

- Oui Un peu Pas du tout ?

2- Lors des compositions de français quelles sont les questions qui te semblent difficiles ?

- De la compréhension De la production écrite

-Pourquoi ?

.....
.....

3- Quels sont les différents types de textes que tu as étudiés ?

- Narratif Argumentatif Expositif Exhortatif

4- Par rapport aux autres types de textes, le texte argumentatif est-il pour toi :

- Facile à écrire Difficile à écrire

5- Ce type de texte te motive-t-il à écrirele français ?

- Oui Non

6- t'a-t-il permis de s'exprimer oralement ou par écrit ?

- Oui Non

7- Dis-tu que ta compréhension du français écrit est (cochez une seule case):

- Parfaite Presque parfaite Moyenne Faible

8- Dis-tu que ta production du français écrit est (cochez une seule case):

- Parfaite Presque parfaite Moyenne Faible

9- Explique ce qui à ton avis pourrait être le plus important pour améliorer la production écrite.

.....

10- Dans quelle mesure es-tu plus ou moins d'accord avec chacune des idées suivantes sur la compétence à écrire? (Cochez la ou les cases qui correspondent à votre choix).

Savoir écrire. C'est:

- Savoir orthographier son texte, écrire sans faute (ou presque)
 Savoir bien structurer ses phrases
 Savoir bien structurer son texte
 Savoir exprimer sa pensée par écrit dans diverses circonstances
 Savoir respecter les caractéristiques propres au type du texte qu'on écrit (argumentation, description, explication, etc.)
 Savoir répondre par écrit à un besoin de communication personnelle et sociale

11- Parmi les points suivants, quels sont ceux pour lesquels tu éprouves des difficultés:

- Utiliser les mots convenablement (choix des synonymes, etc.)
 Employer correctement les pronoms, (en relation leur antécédent dans le texte)
 Orthographier correctement le lexique.
 Rechercher des idées
 Organiser ses idées
 Produire des phrases complètes et correctes
 Lier les éléments du texte (propositions, phrases, paragraphes) en utilisant les

connecteurs appropriés (conjonctions, adverbes, prépositions, etc.).

Choisir le type de texte adapté à la situation de communication (ex. expliquer, raconter,..)

Autre: précisez

12- Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les causes des difficultés en expression écrite

Si certains élèves ont de la difficulté à écrire, c'est généralement parce que:

Nous évoluons dans un milieu social et familial qui ne valorise pas l'écrit.

Ils sont peu motivés pour l'écrit

Les élèves n'écrivent pas assez

Ils ont accumulé trop de lacunes au cours de leur scolarité antérieure

Voyez-vous d'autres raisons.....

13- Constates-tu une amélioration dans ta production écrite après les étapes que nous avons suivies. Explique pourquoi.

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

14- Dis ce qui t'a plus dans chaque étape :

Faire préparer le texte à rédiger par recherche d'idées, échanges, discussions

.....
.....

Faire préparer le texte à rédiger par étude et analyse de textes d'auteurs

.....
.....

Aider les élèves à faire plus d'un brouillon de leur texte

.....
.....

Demander aux élèves de retravailler, en vue d'améliorer, un texte qu'ils ont déjà produit

.....
.....

Donner des principes et des règles pour réécrire ou reformuler

.....
.....

Amener les élèves à faire des commentaires, des suggestions, des critiques, sur la version non finale du texte d'un autre élève

.....
.....

Faire travailler les élèves en paires ou en groupes restreint

.....
.....

Demander aux élèves de corriger les fautes signalées par un autre élève

.....
.....

Réaliser un texte finale

.....
.....

15- L'étude des modèles que je vous ai proposés t'a-t-elle permis d'écrire mieux ?

Oui No

Résumé

L'écrit occupe une place très importante dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères mais les résultats des apprenants sont toujours décourageants. En effet, la problématique des difficultés en production écrite chez les élèves est ressentie entre autres lors des examens de passage. Ce constat nous a emmené à réfléchir aux moyens possibles d'améliorer la compétence scripturale des apprenants notamment de ceux en 4^{ème} année moyenne. Inspirée des ateliers de production orale par les genres formels (Dolz et Schneuwly, la présente étude consiste en une expérimentation d'un atelier d'écriture par les genres formels qui a pour objectif d'améliorer la compétence scripturale des apprenants. La comparaison des données entre classe expérimentale et classe témoin, nous a permis de vérifier l'utilité de l'atelier d'écriture par les genres formels pour l'amélioration des productions des apprenants.

Mots clés : genres formels, production écrite, compétence scripturale, atelier d'écriture

Summary

The written occupies a very important place in teaching/ learning of foreign languages, but the results of the learners are always discouraging. Indeed, the problem of difficulties in written production among students is felt among other things during passing exam. This observation led us to reflect on possible ways to improve the scriptural competence of learners, especially those in the 4th year average. Inspired by oral production workshop by the formal genres (Dolz and Schneuwly), the present study consists of an experimentation of a writing workshop by the formal genres which aims to improve the scriptural competence of learners. The comparison of data between the experimental class and the control class allowed us to verify the usefulness of the writing workshop by the formal genres for the improvement of the learner's productions.

Keywords: formal genres- written production- scriptural competence- writing workshop

ملخص :

تحتل الكتابة مكانة جد مهمة في مجال تدريس و تعليم اللغات الأجنبية' ولكن نتائج التلاميذ في هذا المجال غير مرضية في الواقع' إشكالية صعوبات التعبير الكتابي التي يعانيها التلاميذ هي شيء محسوس خاصة خلال امتحانات النجاح. هذه الملاحظة دفعتنا إلى التفكير في الوسائل الممكنة لتحسين الكفاءة الكتابية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

مستوحين من ورشة التعبير الشفوي عن طريق الصنف الخارجي للنص للباحثين السويسريين (دولزوشناولي 1998).
يعتمد بحثنا الحالي على تجربة ورشة تعبير كتابي عن طريق الصنف الخارجي للنص بهدف تحسين الكفاءة الكتابية لدى التلاميذ .

مقارنة البيانات بين القسم التجريبي والقسم الشاهد³ سمحت لنا بأن نتحقق من نجاعة ورشة التعبير الكتابي عن طريق الصنف الخارجي للنص في تحسين الكفاءة الكتابية لدى التلميذ.

الكلمات المفتاحية :

الصنف الخارجي- التعبير الكتابي- الكفاءة الكتابية- ورشة تعبير