وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⴰⵢⵏⵣⵎⵉⵙⵏⵜⵉⵏⵜⵉⵙⵏⵉⵣⵣⴰⵙⵉⴰⵙⵉⵙ
ⵜⴰⵙⵓⵔⵉⵜⵏⵉⵏⵜⵓⵔⵛⵉⵏⵜⵉⵙⵏⵉⵣⵣⵉⵜⵜⵉ
ⵜⴰⵣⵍⵎⴰⴷⵜⵓⵏⵍⵎⵓⵙⵜⴰⵡⵉⵜ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة الفرنسية

N° d'Ordre : ……
N° de série : ……

Mémoire en vue de l'obtention
Du diplôme de master II

DOMAINE : Lettres et langues étrangères

FILIERE : Langue française

SPECIALITE : Didactique des langues étrangères

Titre

Les stratégies d'apprentissage déployées dans les productions écrites en FLE : Le cas des apprenants de troisième année moyenne, collège « Chahid Yahiaoui Said » Draa El Mizan

Présenté par :

Mlle. MOKRANI Chanez
Mlle. SELLAM Lamia

Encadré par :

M^ME TABELLOUT Nadia

Jury de soutenance :

Président : SAIL Siham, MCA, UMMTO
Encadrant : TABELLOUT Nadia, MCA, UMMTO
Examinateur : TACINE Fadila, MAA, UMMTO

Date de soutenance 23/07/2024
Promotion : 2023/2024

Laboratoire de domiciliation du master: ……

Remerciements

Nous Souhaitons exprimer notre profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Nous tenons tout particulièrement à remercier Madame Tabellout Nadia, notre encadrante, pour son accompagnement, sa gentillesse ses conseils pertinents et sa disponibilité tout au long de cette aventure académique. Son expertise et sa bienveillance ont été des atouts inestimables dans l'aboutissement de ce travail.

Nous adressons également nos remerciements sincères à Madame SAIL Siham et Madame TACINE Fadila, membres du jury, pour avoir accepté d'évaluer ce travail et pour leurs remarques constructives qui enrichiront notre réflexion.

Enfin, nous ne saurions oublier nos familles et amis, dont le soutien moral et les encouragements nous ont permis de surmonter les nombreux défis rencontrés sur notre chemin. Leur présence à nos côtés a été une source constante de motivation et de réconfort.

À tous, nous exprimons notre reconnaissance et notre gratitude infinie.

Chanez

Lamia

Dédicaces

À mes parents,

Pour votre amour inconditionnel, votre soutien sans faille et vos encouragements constants, qui ont été ma source d'inspiration et de persévérance tout au long de ce parcours académique. Votre présence à mes côtés a été ma plus grande force.

À ma famille,

Pour votre patience, vos encouragements. Chaque étape franchie l'a été grâce à votre présence bienveillante et vos mots rassurants.

À mes amis,

Pour votre amitié précieuse, pour les moments de partage, de rire et de motivation. Votre présence a rendu cette expérience mémorable et plus agréable.

À Madame Tabellout,

Pour votre guidance, vos précieux conseils et votre patience. Votre expertise et votre engagement ont été essentiels à la réussite de ce travail.

À tous ceux qui croient en moi

Merci pour votre confiance et votre soutien.

Chanez

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail

À Mes chers parents qui m'ont toujours soutenu et encouragé et ont cru en moi dans toutes les circonstances de la vie

À toute ma famille, mes frères et sœurs, mes proches, mes amies qui étaient une source de motivation pour moi

À mes professeurs, et notre très chère encadrante madame Tabellout pour sa patience et ces conseilles bienveillant

Enfin, a tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin

Lamia

Table des matières

Remerciements
Dédicaces
Sommaire
Introduction générale
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE : INTRODUCTION AUX STRATEGIES D'APPRENTISSAGE ET A LA DIDACTIQUE DE FLE
Introduction partielle 4
1. La didactique du FLE 4
1.1. Les méthodes d'enseignement du FLE 4
1.1.1. La méthode communicative 5
1.1.2. La méthode Structuro-globale 5
1.1.3. La méthode directe 5
1.1.4. La méthode audio-orale 5
1.2. Les défis de l'apprentissage du FLE 5
2. Les stratégies d'apprentissage 6
2.1. Qu'est-ce qu'une stratégie ? 6
2.1.1. Définition .... **Erreur ! Signet non défini.**
2.2. Qu'est-ce que les stratégies d'apprentissages ? 7
3. Importance des stratégies d'apprentissage 8
3.1. Efficacité Accrue 8
3.2. Autonomie et Autorégulation 8
4. Comment faciliter la transmission des stratégies d'apprentissage en classe ? 9
5. Classification des stratégies d'apprentissages 9
5.1. Les stratégies d'apprentissages selon Oxford (1990) 10
5.1.1. Les stratégies directes (focalisées sur la langue) 10
5.1.2. Stratégies de rappel 10
5.1.3. Stratégies cognitives 10
5.1.4. Stratégies de compensation 11
5.1.5. Les stratégies indirectes (déconnectées de la langue elle-même) 11
5.1.6. Stratégies métacognitives 11
5.1.7. Stratégies affectives 11
5.1.8. Stratégies sociales 12
5.2. Les stratégies d'apprentissages selon O'MalLey et Chamot (1990) 12
5.2.1. Stratégies Métacognitives 12
5.2.2. Les stratégies cognitives 13
5.2.3. Les stratégies affectives 14
Conclusion partielle 15
CHAPITRE II : BREVE INTRODUCTION A LA PRODUCTION ECRITE
Introduction partielle 17
1. Qu'est-ce qu'une production écrite ? 17
1.1. Définition selon les auteurs 17
2. Objectifs de la production écrite 18
2.1. Développement des Compétences Linguistiques 18
2.2. Développement de la Pensée Critique 18
2.3. Renforcement de la Communication 19

Table des matières

3. Les méthodes pour enseigner la production écrite en pédagogie 19
3.1. L'enseignement de la structure et de l'organisation 19
3.2. La pratique continue 19
3.3. La révision et la correction 19
4. Rôle de l'évaluation dans la production écrite 20
4.1. Comment évaluer une production écrite ? 20
5. Expression écrite et production écrite distinction 20
5.1. De l'expression à la production écrite 21
6. Enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE 21
7. L'enseignement de l'expression écrite en cycles primaire et moyen 22
8. Modèle d'écriture de « Hayes et Flower » 23
8.1. Structure du Modèle de Hayes et Flower 23
8.1.1. L'Environnement de la Tâche 23
8.1.2. La Mémoire à Long Terme 24
8.1.3. Les Processus Cognitifs 24
Conclusion partielle 25

CHAPITRE III : CADRE METHODOLOGIQUE

Introduction 26
1. Méthodologie 26
1.1. Cadre et déroulement de l'étude 26
1.2. Description des participants 27
2. Séance 1 : Observation initiale et rédaction du 1er jet (dimanche 26 octobre 2023) 27
2.1. Déroulement de l'observation 27
3. Séance 2 : Production écrite guidée (dimanche29 octobre 2023) 28
3.1. Rédaction du 2éme jet 28
3.1.1. Déroulement de la séance 28
3.1.2. Utilisation de la grille d'évaluation dans le deuxième jet 29
3.1.3. Discussion en Petits Groupes 29
4. Séance 3 : Collecte de données par questionnaire (lundi 06 novembre 2023) 29
4.1. Questionnaire pour les apprenants 30
4.2. Questionnaire pour les enseignants 30

CHAPITRE IV : LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE A TRAVERS L4ANALYSE DES PRODUCTIONS ECRITES DES APPRENANTS

Introduction 31
1. Aperçu sur la grille d'évaluation et la grille d'analyse du corpus 31
1.1. Grille d'évaluation des copies présentée par l'enseignante 31
1.2. Codification 32
1.3. Grille d'analyse : Définition des descripteurs 32
1.3.1. Les descripteurs correspondant aux stratégies métacognitives 32
1.3.2. Les descripteurs correspondant aux stratégies cognitives 33
2. Analyse des productions écrite 33
2.1. Partie 01 : du 1er jet (près-teste) au 2éme jet (production écrite finie) 33
2.2. Première copie : [prod1/ELVn1] 34
2.3. Deuxième copie : [prod2/ELVn2] 36

Table des matières

2.4. Troisième copie [Prod3.ELVn3] 37
2.5. Quatrième copie [Prod4.ELVn4] 39
2.6. Cinquième copie [Prod5.ELVn5] 40
2.7. Sixième copie [Prod6.ELV6n] 42
2.8. Septième copie [Prod7.ELV7n] 43
2.9. Huitième copie [Prod8.ELV8n] 44
2.10. Neuvième copie [Prod9.ELVn9] 45
2.11. Dixième copie [Prod10.ELVn10 47
2.12. Onzième copie [Prod11.ELVn11] 49
2.13. Douzième copie [Prod12.ELVn12] 50
2.14. Treizième copie [Prod13.ELVn13] 51
2.15. Quatorzième copie [Prod14.ELVn14] 53
2.16. Quinzième copie [Prod15.ELVn15] 54
2.17. Seizième copie [Prod16.ELVn16] 56
3. Résultat des stratégies repérer lors du 1er et 2éme jet 58
4. Partie 02 : Analyse plus approfondie des productions écrite du deuxième jet selon les stratégies métacognitives du modèle de O'Malley et Chamot 59
4.1. Identification des stratégies d'apprentissage dans le 2éme jet de la production écrite finie 59
4.1.1. Introduction à la Révision 59
4.1.2. Distribution des copies 60
4.1.3. Déroulement de la correction 60
4.1.4. Discussion en Petits Groupes (Co-évaluation) 60
4.1.5. Réécriture (auto-évaluation) 61
5. Analyse du deuxième jet les stratégies métacognitives d'Omallet et chamot repérées 61
5.1. Stratégie d'identification de problème 61
5.2. Stratégie de planification 61
5.3. La stratégie d'auto-régulation 62
6. Résultats obtenus du compte rendu (2eme jet) 63
7. Analyse de la grille d'évaluation de la consigne 64

CHAPITRE V : ANALYSE DES QUESTIONNAIRES ADRESSES AUX APPRENANTS ET AUX ENSEIGNANTS

Introduction 68
1. Analyse du questionnaire adressés aux apprenants 68
1.1. Profil des apprenants 68
1.2. L'intérêt que portent les apprenants à la langue française 69
Aime-tu la langue française ? ..... **Erreur ! Signet non défini.**
1.3. La préparation des productions écrite par les apprenants 70
1.4. L'organisation d'idées des apprenants lors de la rédaction de la production écrites 71
1.5. Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'écriture de leurs textes 72
1.5.1. Si oui, quelles sont ces difficultés ? 73
1.6. Le nombre de brouillon utilisés par les apprenants lors de la rédaction du 1er jet de la production écrite 74

Table des matières

1.7. Les méthodes que les apprennes adoptent lorsqu'ils bloquent sur une idée quand ils rédigent.....75
1.8. L'utilisation du vocabulaire lorsque les apprenant rédige leurs productions écrites 76
1.9. L'objectif principale des apprenants lorsqu'il rédige.....77
1.10. Les défis rencontrés par les apprenants lors de leurs rédactions 78
1.11. Les différentes approches utilisées par les apprenants lors de la révision de leurs productions écrites 79
1.12. L'importance qu'accordes les apprenants à la relecture de leurs production écrite 80
2. Analyse du questionnaire adressés aux enseignants.....82
2.1. Nombre d'année d'expériences des enseignants.....82
2.2. L'utilisation de l'évaluation diagnostique 83
2.3. L'utilisation des stratégies d'apprentissage pour l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants 83
2.3.1. Si oui, pouvez-vous décrire brièvement ces stratégies ?.....84
2.3.2. Les défis rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre des stratégies d'apprentissages 85
2.4. L'importance du processeur de planification selon les enseignants 86
2.5. Les différentes techniques utilisées par les enseignants pour aider les apprenants dans la structure de leurs productions écrites 88
2.6. Les difficultés que rencontrent les apprenants lors de la rédaction de leurs écrits 89
2.7. L'estimation des enseignants par rapport à la maitrise des compétences de base des production écrites de leurs apprenants 91
2.8. Le niveau des apprenants lors de la rédaction de leurs productions écrites 93
2.9. L'utilisation préalable de la grille d'évaluation pour les productions écrites des apprenants.....94
2.9.1. Si oui, quels sont vos critères d'évaluation ? classez-les par ordre d'importance .94
2.10. L'avis des enseignants par rapport au temps alloué pour les séances de production écrites de apprenants 96
2.11. Les objectifs futurs des enseignants concernant l'enseignement de la production écrite ont leurs apprenants 97
2.12. L'intérêt qu'porte les apprenants durant la séance de la production écrite 98
Conclusion générale.....103
Bibliographie
Liste des tableaux
Liste des figures
Liste abréviations
Annexes
Table des matières

Introduction Générale

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit qui implique tous les concepts théoriques et méthodologiques qui organisent l'enseignement de façon générale et celui de l'écrit particulièrement.

Apprendre une langue étrangère « c'est acquérir des connaissances linguistiques, culturelles (…) c'est une occasion de mémoriser et d'accumuler des connaissances à mettre en pratique dans l'exercice de communication ou de rédaction »HENRI BOYER (1990 : 4), Autrement dit, l'apprentissage d'une langue étrangère sert à enraciner chez les apprenants des compétences de communication à l'écrit et à l'oral et leurs permettre d'acquérir différents savoirs qui conduisent au succès scolaire et social.

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), la maîtrise de la compétence écrite constitue un défi majeur, notamment pour les apprenants de la troisième année du cycle moyen. La production écrite, en tant qu'exercice complexe et multidimensionnel, nécessite la mise en œuvre de diverses stratégies d'apprentissage afin d'atteindre un niveau de compétence satisfaisant.

Dans l'enseignement moyen, l'expression de l'écrit est une tâche où les apprenants sont appelés à rédiger un texte selon une consigne d'écriture en tenant compte d'une grille d'évaluation. Cependant, nous avons observé que ces derniers rencontrent des difficultés lors de la rédaction, en effet, plusieurs rédigent sans l'utilisation du brouillon et d'autres le considèrent comme le produit final de son travail, et ce, en dépit des remarques faites par les enseignants.

Les productions écrites ne se limitent pas à un simple exercice académique ; elles constituent un moyen essentiel par lequel les apprenants développent leur capacité à exprimer leurs idées, à structurer leur pensée et à interagir avec la langue cible de manière autonome. Face à la complexité de la tâche de production écrite, les stratégies d'apprentissage deviennent des outils indispensables. Ces dernières englobent un éventail de techniques et d'approches que les apprenants utilisent pour tenter de rédiger, réviser et perfectionner leurs écrits

Notre objectif est de vérifier l'efficacité des stratégies d'apprentissage au niveau de la compétence de l'écrit et d'expliquer comment leurs utilisations peuvent améliorer la tâche d'écriture. La question qu'on se poise est la suivante :

Quelles sont les stratégies d'apprentissage les plus fréquemment utilisées par les apprenants de troisième année moyenne lors de la rédaction de leurs productions écrites en FLE ?

Et comment font-ils pour améliorer la qualité de leurs productions écrites ?

- Nous supposons que les apprenants de troisième année moyenne utiliseraient principalement des stratégies de mémorisation et de reproduction des structures linguistiques apprises en classe, ce qui leur permet de réinvestir leurs connaissances acquises durant la séquence.
- Nous estimons que les apprenants ont recours à des stratégies de révision et de correction basées sur le feedback reçu, ce qui indique une capacité à améliorer leurs écrits par l'auto-évaluation et l'intégration des conseils pédagogiques.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses nous avons choisi un échantillon d'apprenants de la troisième année moyenne au sein du C.E.M « Chahid Yahiaoui Said » situé dans la wilaya de Tizi Ouzou, précisément dans la Daïra de Draa El Mizan, où nous avons collectés leurs productions écrites et les avons analysées selon un modèle précis, celui d'O'Malley et Chamot.

Le choix du sujet et de la classe de la troisième année moyenne est motivé par plusieurs facteurs. Premièrement, ce niveau représente une étape dans le parcours éducatif des apprenants, car ils se préparent à passer à une année d'examen cruciale l'année suivante. Il est donc essentiel de s'assurer qu'ils possèdent les compétences nécessaires pour réussir. Deuxièmement, la maîtrise de la production écrite en FLE est un indicateur clé de la compétence linguistique globale des élèves, et une meilleure compréhension des stratégies qu'ils utilisent peut permettre de cibler plus efficacement les interventions pédagogiques.

Ce mémoire est structuré en cinq chapitres distincts qui approfondissent différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Le premier explore les fondements de la didactique du FLE, en analysant les diverses approches pédagogiques et les méthodes d'enseignement utilisées dans ce domaine, également les principes fondamentaux qui guident l'enseignement du FLE et met en lumière les stratégies d'apprentissage, leurs importances ainsi que les différents types en adoptant principalement la classification de O'Malley et Chamot pour comprendre comment les élèves utilisent ces stratégies dans leurs processus d'apprentissage de la langue.

Le deuxième chapitre se concentre sur la compétence spécifique de la production écrite en FLE. Il commence par définir clairement ce qu'est la production écrite et explore son importance dans le développement des compétences linguistiques des apprenants. Ensuite, il

examine en détail les objectifs pédagogiques de la production écrite, les méthodes efficaces pour son enseignement, ainsi que l'importance cruciale de l'évaluation dans ce processus.

Le troisième, le quatrième et le cinquième chapitre constitueront le cœur de notre analyse méthodologique. Tout d'abord, nous allons expliquer en détail, le déroulement de l'observation des séances de la rédaction du 1er et du 2éme jet, ainsi que la distribution des questionnaire destinés aux apprenants et ceux des enseignants, puis dans le quatrième chapitre nous allons expliquer comment nous avons analysé les productions écrites des apprenants, en tenant compte du contexte spécifique dans lequel le corpus a été constitué. Ensuite, nous allons procéder à une analyse approfondie des productions écrites, mettant en lumière les tendances observées, les erreurs récurrentes et les stratégies cognitives que les apprenants ont mobilisées. Nous allons mettre également en évidence les différentes méthodes d'apprentissage utilisées par les apprenants pour structurer et améliorer leurs textes. Parallèlement, nous allons décrire comment nous avons mené notre enquête par questionnaire et analyser les résultats obtenus. Pour finir, nous allons rassembler toutes nos observations dans une synthèse qui offrira une vue d'ensemble des complexes liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la production écrite en FLE.

Chapitre I

Cadre théorique : Les différentes stratégies d'apprentissage et la didactique de FLE

Introduction partielle

La didactique du Français Langue Étrangère (FLE) est un domaine de recherche et de pratique pédagogique visant à enseigner la langue française à des apprenants non natifs. Ce chapitre a pour but de présenter les différentes stratégies d'apprentissage, leur importance, ainsi que les divers types et classifications proposés par les chercheurs. Ce dernier, cherche à démontrer comment ces stratégies peuvent être mises en œuvre pour l'optimiser l'acquisition de la langue française. Il souligne également le rôle crucial des enseignants dans la sélection et l'adaptation de ces stratégies en fonction des besoins spécifiques des apprenants.

1. La didactique du FLE

La didactique du FLE, ou Français Langue Étrangère, est un domaine de recherche et de pratique pédagogique visant à enseigner la langue française à des apprenants non natifs. Ce domaine englobe diverses méthodes, stratégies et approches visant à faciliter l'acquisition de la langue française par les apprenants étrangers. Elle se repose sur une base théorique solide qui comprend la linguistique, la psycholinguistique et la sociolinguistique. La compréhension des structures linguistiques, des processus d'acquisition de la langue et de la variation linguistique est essentielle pour élaborer des programmes d'enseignement efficaces.

Elle s'appuie également sur des concepts tels que l'interlangue, qui est la langue intermédiaire que les apprenants développent avant de maîtriser la langue cible. Comprendre l'interlangue permet aux enseignants d'adapter leurs méthodes en fonction des besoins spécifiques de chaque apprenant. Comme le souligne Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2003 :71) « En 1960, la didactique du FLE a développé un véritable champ pour son organisation. Alors dès cette époque on peut formuler son concept en trois niveaux :

- Le niveau méta didactique, à la fois descriptif et spéculatif
- Le niveau méthodologique
- Le niveau technique ».

1.1. Les méthodes d'enseignement du FLE

Le terme "méthode" peut être interprété de deux façons distinctes, selon Christian PUREN (1998 :11) « Il peut tout d'abord se référer au matériel didactique utilisé en enseignement, tel que des livres, potentiellement accompagnés d'autres outils éducatifs tels que

des cassettes audios, des CD-ROM, des vidéocassettes, ainsi que tous les supports disponibles en ligne.). »

Il existe plusieurs méthodologies d'enseignement du FLE, chacune ayant ses propres caractéristiques et avantages. Parmi les méthodes les plus couramment utilisées, on y trouve :

1.1.1. La méthode communicative

Approche pédagogique qui met l'accent sur l'utilisation de la langue pour la communication authentique, vise à développer les compétences linguistiques des apprenants à travers des situations réelles et significatives.

1.1.2. La méthode Structuro-globale

Également connue sous le nom de méthode SGAV (Structuro-Globale Audiovisuelle), est une approche pédagogique de l'enseignement des langues, en particulier utilisée dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE).

1.1.3. La méthode directe

Approche d'enseignement des langues qui met l'accent sur l'immersion totale dans la langue cible (le français) dès le début de l'apprentissage.

1.1.4. La méthode audio-orale

Approche d'enseignement des langues qui met l'accent sur le développement des compétences de compréhension auditive et de production orale à travers l'utilisation intensive de l'écoute et de la parole.

1.2. Les difficultés de l'apprentissage du FLE

Les défis rencontrés par les apprenants de FLE sont multiples.

Les différences entre les langues maternelles des apprenants et le français peuvent entraîner des difficultés de prononciation, de grammaire, de vocabulaire et de compréhension.

De plus, les aspects culturels et sociolinguistiques de la langue peuvent également poser des défis, car la maîtrise du français ne se limite pas à la langue elle-même, mais comprend également la compréhension de la culture et des normes de communication en français.

La didactique du FLE joue un rôle clé dans la promotion de la langue et de la culture françaises à l'échelle mondiale. C'est un domaine complexe et en constante évolution qui vise à faciliter l'acquisition de la langue française par les apprenants étrangers.

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. Qu'est-ce qu'une stratégie ?

Une stratégie peut être définie comme un plan d'action conçu pour atteindre un objectif spécifique. En termes d'apprentissage, elle se réfère à tout ensemble de méthodes délibérées ou d'approches systématiques que les apprenants utilisent pour améliorer leur acquisition de connaissances ou de compétences. Ces stratégies peuvent être variées et adaptées à différents types d'apprentissage, qu'il s'agisse de mémoriser des faits, de comprendre des concepts complexes, ou de développer des compétences pratiques.

Le dictionnaire « Lexilogos » la définie ainsi « Manière d'organiser, de structurer un travail, de coordonner une série d'actions, un ensemble de conduites en fonction d'un résultat. Stratégie de recherches, d'expérimentation, d'enseignement. (Thinès-Lemp.1975).

Le dictionnaire « Le Petit Robert » le définit d'une façon assez stricte et vaste, le mot stratégie renvoie donc à « Art d'élaborer un plan d'actions coordonnées ; ensemble d'actions coordonnées. La stratégie d'un parti. »

Caroline Vergon (1999 : 4) d'autre part, met l'accent sur l'implication active et réfléchie du sujet dans son processus d'apprentissage, en spécifiant « qu'une stratégie correspond à des moyens mis en œuvre par un individu-agent qui ne subit pas, et dont l'action est orientée vers un but. »

Selon Patrick Anderson « le mot stratégies, traduit le souci d'élaborer une pratique fondée en raison, elle participe également de l'idée que ce qui est à mettre en œuvre se décompose en différentes opération reconnaissables et reproductibles ». (1999 : 80,81). C'est-à-dire elle consiste à élaborer un plan d'action basé sur la raison, en décomposant les étapes en opérations spécifiques. Cela permet d'optimiser les résultats et de minimiser les erreurs.

Ces diverses définitions proposées montrent que la stratégie, en général et dans le contexte de l'apprentissage, implique une planification consciente et organisée pour atteindre des objectifs spécifiques, elles soulignent ainsi l'importance de la rationalité, de la délibération

et de la systématisation dans l'élaboration et la mise en œuvre des stratégies, ce qui est crucial pour l'efficacité et la reproductibilité des résultats.

2.2. Qu'est-ce que les stratégies d'apprentissages ?

Le développement de la notion de stratégies d'apprentissage en didactique des langues étrangères a élargi considérablement son domaine d'application. De nombreux théoriciens et didacticiens ont cherché à définir ce concept, aboutissant à une diversité de définitions.

Celle de Weinstein et Mayer (1986) dans l'ouvrage de Lise Saint-Pierre (1991 :16), se sont « … les comportements et les pensées qu'un apprenant met en branle pendant l'apprentissage et qui influencent le processus d'encodage chez l'apprenant. Donc, le but d'une stratégie d'apprentissage peut-être d'influencer l'état affectif ou motivationnel de l'apprenant, ou d'utiliser un moyen par lequel l'apprenant sélectionne, acquiert, organise ou intègre une nouvelle connaissance ».

On y trouve cela aussi dans

L'ouvrage d'Alber Boulet, Lorraine Savoie-Zajc et Jacques Chevrier, qui sont « les activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage. Donc, essentiellement, les stratégies d'apprentissage sont des comportements de l'apprenant qui est en train d'apprendre et elles ont pour objet d'influencer la façon dont il va le faire. » (1996 :13).

Selon Paul Cyr (1998 :4) « les stratégies d'apprentissage sont considérées comme des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage comme des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage »**.**

En éducation, Legendre définit les stratégies d'apprentissage comme « un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique. » (1993 : 5).

Pour Marc Romainville, dans son livre Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université. Bruxelles, De Bœck Université, c'est « un ensemble de procédures utilisées pour aborder une tâche ou, plus généralement, pour atteindre un but » (1993 :11).

Elles sont donc des techniques spécifiques utilisées pour faciliter l'acquisition et la communication, et non des traits de personnalité. Elles peuvent être visibles ou invisibles, car ce que nous observons réellement, ce sont les techniques mises en pratique qui découlent de ces stratégies.

3. Importance des stratégies d'apprentissage

L'importance des stratégies d'apprentissage en didactique du FLE réside dans leur capacité à favoriser l'autonomie des apprenants, à maximiser leur efficacité dans le processus d'acquisition de la langue, et à les aider à surmonter les obstacles liés à l'apprentissage d'une langue étrangère. Des chercheurs, dont Weinstein et Mayer, dans l'ouvrage de Sylvie Cartier, Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux, collection métacognition (2000 : 2), ont démontré que « les apprenants qui réussissent bien leurs cours sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont proposées ». L'importance de ces stratégies réside dans plusieurs aspects clés :

3.1. Efficacité Accrue

- Optimisation du Temps : En utilisant des stratégies d'apprentissage, les apprenants peuvent accomplir leurs tâches plus rapidement et avec moins d'effort. Par exemple, une stratégie de rappel comme l'utilisation de mnémoniques permet de mémoriser des listes de vocabulaire plus efficacement que la simple répétition.
- Traitement de l'Information : la prise de notes ou l'analyse des expressions complexes, permettent de traiter et d'intégrer les informations linguistiques de manière plus approfondie.

3.2. Autonomie et Autorégulation

- Indépendance : Apprendre à utiliser des stratégies permet aux apprenants de devenir plus indépendants dans leur processus d'apprentissage. Ils peuvent continuer à progresser même en l'absence d'un enseignant.

- Auto-évaluation : l'auto-évaluation et la planification de l'apprentissage, aident les apprenants à identifier leurs points faibles et à ajuster leurs méthodes en conséquence.

4. Comment faciliter la transmission des stratégies d'apprentissage en classe ?

Une approche essentielle pour l'enseignement de ces stratégies consiste à encourager les élèves à réfléchir sur les méthodes qu'ils utilisent instinctivement. Cette réflexion, facilitée par l'auto-évaluation, leur permet de comprendre l'importance :

- De maintenir certaines stratégies dans des situations appropriées,
- D'ajuster leurs stratégies pour différents contextes,
- D'appliquer des méthodes familières à de nouvelles situations,
- Et de diversifier leurs stratégies au besoin.

Il est primordial d'enseigner de manière explicite les stratégies d'apprentissage que les élèves ne maîtrisent pas ou qu'ils n'emploient pas correctement ou dans les situations adéquates. Pour ce faire, trois approches pédagogiques sont recommandées :

- L'enseignement direct, qui implique de définir clairement les stratégies à utiliser et leur application pratique.
- Le modelage cognitif et métacognitif, qui expose le raisonnement à la planification et à l'exécution d'une tâche, insistant sur l'importance de contrôler le processus et de communiquer des attitudes favorables.
- La pratique guidée avec rétroaction, qui encourage la discussion sur les caractéristiques des stratégies et leurs applications possibles ou impossibles, permettant ainsi de corriger les erreurs éventuelles.

5. Classification des stratégies d'apprentissages

Au fil des années, les chercheurs en acquisition des langues ont développé divers systèmes de classification, parmi eux ; Oxford (1990), J.Rubin (1989), Wenden (1987)..Ets. Nous avons porté un intérêt à un modèle précis qui est celui d'O'Malley et Chamot qui sera le guide de notre analyse de la production écrite d'apprenants.

5.1. Les stratégies d'apprentissages selon Oxford (1990)

Rebecca Oxford, une spécialiste de l'enseignement des langues, a développé une classification des stratégies d'apprentissage qui est largement utilisée dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Selon Oxford, les stratégies d'apprentissage peuvent être divisées en deux grandes catégories : les stratégies directes et les stratégies indirectes. Chaque catégorie comprend plusieurs sous-catégories, comme décrit ci-dessous

5.1.1. Les stratégies directes (focalisées sur la langue)

Lorsqu'un apprenant utilise des stratégies directes pour améliorer son apprentissage de la langue étrangère, cela signifie qu'il déploie des techniques visant à manipuler et à utiliser activement la langue cible pour en faciliter l'acquisition. Ces approches sont conçues pour favoriser une acquisition linguistique plus immédiate et efficace. On distingue trois principales catégories de stratégies dans ce domaine :

5.1.2. Stratégies de rappel

- Utilisation d'images mentales : Les apprenants créent des images mentales associées aux mots et expressions qu'ils souhaitent mémoriser, ce qui facilite le rappel lorsqu'ils rencontrent ces mots dans d'autres contextes.
- Création de liens entre connaissances : Ils établissent des connexions entre les nouveaux mots ou concepts et ceux qu'ils connaissent déjà, ce qui enrichit leur réseau lexical et améliore la rétention.

5.1.3. Stratégies cognitives

- Répétition d'énoncés : Cette technique aide à renforcer la compréhension et à améliorer la fluidité linguistique en pratiquant la prononciation et la syntaxe.
- Analyse d'expressions nouvelles : Les apprenants examinent la structure et le sens des nouvelles expressions pour comprendre leur utilisation appropriée.
- Prise de notes : En prenant des notes pendant l'apprentissage, ils organisent leurs idées et favorisent une meilleure rétention de l'information linguistique.

5.1.4. Stratégies de compensation

- Déduction du sens : Face à des mots inconnus, les apprenants utilisent le contexte pour deviner leur signification, ce qui leur permet de comprendre globalement ce qu'ils lisent ou entendent.
- Création de mots : Lorsqu'ils rencontrent des lacunes lexicales, ils inventent des mots basés sur leurs connaissances de la langue cible pour communiquer efficacement.
- Adaptation de l'expression : Ils utilisent des périphrases ou des synonymes pour contourner les mots qu'ils ne connaissent pas encore, évitant ainsi les blocages dans la communication.

5.1.5. Les stratégies indirectes (déconnectées de la langue elle-même)

Lorsqu'un apprenant adopte des stratégies qui ne concernent pas directement la manipulation de la langue étrangère mais qui contribuent néanmoins à son apprentissage, il met en œuvre des stratégies d'apprentissage indirectes. Bien que ces stratégies ne nécessitent pas une interaction immédiate avec la langue cible, elles jouent un rôle crucial dans l'optimisation du processus d'apprentissage. Parmi elles, on distingue trois grands types de stratégies :

5.1.6. Stratégies métacognitives

- Recherche d'opportunités d'utilisation : Les apprenants cherchent activement des situations où ils peuvent pratiquer la langue cible, que ce soit à travers des conversations informelles, des exercices écrits ou des jeux de rôle.
- Auto-évaluation : Ils évaluent régulièrement leurs propres progrès en identifiant leurs forces et leurs faiblesses linguistiques, ce qui les guide dans l'ajustement de leurs méthodes d'étude et de pratique.

5.1.7. Stratégies affectives

- Gestion du stress : Pour réduire l'anxiété linguistique, les apprenants adoptent des techniques de relaxation comme la respiration profonde ou la méditation, ce qui favorise un apprentissage plus efficace et confiant.
- Maintien de la motivation : Ils utilisent des stratégies pour maintenir un haut niveau de motivation, telles que se fixer des objectifs clairs et atteignables, ou s'engager dans des activités qu'ils trouvent stimulantes et enrichissantes sur le plan linguistique.

5.1.8. Stratégies sociales

- Interaction avec d'autres apprenants : Ils participent à des groupes d'étude ou des clubs de conversation où ils peuvent pratiquer la langue avec leurs pairs, bénéficiant ainsi de corrections directes et de conseils.
- Demande de feedback : Ils sollicitent activement des retours sur leurs performances linguistiques, ce qui leur permet de corriger leurs erreurs et d'améliorer leur précision dans l'utilisation de la langue.

5.2. Les stratégies d'apprentissages selon O'MalLey et Chamot (1990)

O'Malley et Chamot définissent les stratégies d'apprentissage comme « des pensées ou des comportements spécifiques employés par les apprenants pour les aider à comprendre, assimiler ou retenir de nouvelles informations » (1990 : 1). Cette typologie est reconnue pour sa clarté, sa rigueur scientifique et son enracinement solide dans la théorie de la psychologie cognitive. Elle se distingue également par son aspect pratique et sa facilité d'utilisation, ce qui en fait un outil précieux pour les enseignants de langues secondes qui cherchent à explorer les stratégies d'apprentissage de leurs élèves.

Ils les identifient trois catégories principales de stratégies d'apprentissage :

- Stratégies métacognitives
- Stratégies cognitives
- Stratégies socio-affectives

5.2.1. Stratégies Métacognitives

La métacognition peut se définir comme la capacité de réfléchir sur sa propre manière d'apprendre. Elle implique que l'apprenant prenne du recul par rapport à son processus d'apprentissage et identifie les moyens pour l'améliorer. En d'autres termes, sans cette conscience réflexive, l'apprenant se retrouve désorienté et incapable de donner une direction claire à son apprentissage. O'Malley et ses collègues soulignent que "les élèves dépourvus de stratégies métacognitives sont essentiellement des apprenants sans objectif, incapables de réévaluer leurs progrès, leurs réalisations et de planifier leur apprentissage futur".

Selon Cyr (1998), ces stratégies peuvent être détaillées comme suit :

- Planification : Fixer des objectifs à court ou long terme, étudier de manière autonome un sujet non encore abordé en classe, anticiper les éléments linguistiques nécessaires pour accomplir une tâche d'apprentissage ou un acte de communication.
- Attention : Prêter attention à tout intrant linguistique pouvant contribuer à l'apprentissage et maintenir cette attention pendant l'exécution d'une tâche.
- Autogestion : Comprendre les conditions favorables à l'apprentissage de la langue et chercher à réunir ces conditions.
- Autorégulation : Vérifier et corriger sa performance lors d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.
- Identification des problèmes : Cerner le point central ou un aspect d'une tâche langagière nécessitant une solution pour une réalisation satisfaisante.
- Autoévaluation : Évaluer ses compétences à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication, ainsi que les résultats de sa performance.

5.2.2. Les stratégies cognitives

Selon Jean-Pierre Cuq dans son livre Dictionnaire de didactique du français, la cognition englobe « *l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information.* » (2003 : 44). En d'autres termes, il s'agit des processus par lesquels notre cerveau perçoit, traite et utilise les informations. Les stratégies cognitives jouent un rôle crucial en permettant de gérer ces informations de manière efficace. Elles comprennent trois étapes essentielles : l'encodage, le stockage et la récupération des données.

D'après Paul Cyr (1998) dans son ouvrage Les stratégies d'apprentissage, les stratégies cognitives peuvent être classées de la manière suivante :

- Pratique de la langue cible : elle implique de profiter des occasions de communication disponibles, de répéter des portions du langage, de réfléchir ou de se parler à soi-même dans la langue cible, ainsi que d'essayer et de réutiliser des mots, des phrases ou des règles appris en classe lors de situations de communication réelles.
- Techniques de mémorisation : l'utilisation de techniques mnémoniques, telles que des images, des mots-clés, des couleurs et des champs sémantiques.
- Prise de notes, de noter les nouveaux mots, les expressions idiomatiques et les phrases nouvelles dans un cahier dédié.

- Groupement des données, classer les informations enseignées en catégories facilite leur réutilisation ultérieure.
- Révision, une méthode de révision en spirale, qui consiste à revoir les mêmes points de manière répétée et progressive, peut aider à ancrer la matière, rendant sa récupération naturelle et automatique.
- Inférence, deviner intuitivement le sens d'un mot inconnu est une compétence précieuse. Le contexte est souvent un guide utile pour inférer la signification.
- Déduction, utiliser la déduction pour établir des règles à partir de connaissances acquises est une étape cruciale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, même si cela comporte un risque d'erreur.
- Recherche documentaire, l'utilisation de sources référentielles spécifiques à la langue étudiée, y compris divers dictionnaires.
- Traduction et comparaison avec la langue maternelle, utiliser les connaissances de sa langue maternelle ou d'une autre langue connue pour apprendre une nouvelle langue peut être très utile. Par exemple, les similitudes syntaxiques et lexicales entre l'anglais et le français, en raison de leur origine indo-européenne commune, facilitent l'apprentissage.
- Paraphrase, lorsqu'il manque de vocabulaire, un apprenant peut utiliser la paraphrase ou la circonlocution. Cette stratégie est particulièrement efficace si le mot ou l'expression inconnue est mémorisée par la suite.
- Élaboration, établir des liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures aide à contextualiser et à faire des analogies.
- Résumé, faire un résumé des informations ou des règles présentées dans une tâche permet de consolider l'apprentissage et de clarifier la compréhension.

5.2.3. Les stratégies affectives

Les stratégies socio-affectives, sont des techniques utilisées par les apprenants pour créer des conditions émotionnelles favorables à l'apprentissage et pour gérer les émotions qui pourraient entraver la concentration ou la motivation. Ces stratégies comprennent également les façons dont les apprenants interagissent avec leurs pairs et les locuteurs natifs pour faciliter l'acquisition de la langue seconde (L2). Elles incluent des méthodes de coopération, de clarification, ainsi que des stratégies affectives visant à susciter des émotions positives, des croyances et des attitudes de soutien, et à générer et maintenir la motivation.

Selon Cyr (1998), les stratégies socio-affectives peuvent être organisées de la manière suivante :

- Clarification / Vérification : cette stratégie implique de demander des explications supplémentaires à l'enseignant et de répéter certains points mal compris. Cependant, il existe souvent une barrière culturelle où certains étudiants hésitent à solliciter leur enseignant pour obtenir des clarifications
- Coopération : avec cette stratégie, l'apprenant collabore avec ses pairs pour accomplir une tâche. La pédagogie coopérative est largement utilisée dans l'approche communicative, offrant une variété d'activités où les apprenants travaillent en petits groupes pour encourager l'interaction et l'apprentissage mutuel.
- Gestion des émotions ou réduction de l'anxiété : L'apprenant doit prendre conscience de l'importance de maîtriser les émotions négatives qui pourraient nuire à sa motivation ou à son estime de soi. Cela inclut des techniques pour réduire l'anxiété et favoriser une attitude positive envers l'apprentissage.

L'application des stratégies d'apprentissage en didactique du FLE dépend du contexte, des objectifs d'apprentissage et des besoins individuels des apprenants. Les enseignants jouent un rôle clé en guidant les apprenants pour qu'ils identifient les stratégies les plus appropriées à leur situation. Ils peuvent également encourager les apprenants à réfléchir sur leurs propres méthodes d'apprentissage et à développer leur autonomie. Ainsi elles jouent un rôle essentiel en favorisant l'efficacité de l'acquisition de la langue, en renforçant la motivation des apprenants et en développant leur autonomie. Comprendre et appliquer ces stratégies de manière appropriée peut grandement contribuer à la réussite des apprenants dans l'apprentissage du français comme langue étrangère.

Conclusion partielle

Nous avons essayé au cours de ce premier chapitre de montrer les aspects essentiels de la didactique du Français Langue Étrangère (FLE), mettant en lumière les stratégies d'apprentissage et leur importance dans l'optimisation de l'acquisition de la langue. Nous avons souligné le rôle crucial des enseignants dans la sélection et l'adaptation de ces stratégies, basées sur une compréhension approfondie des structures linguistiques, de l'interlangue, et des divers défis rencontrés par les apprenants. Les méthodes d'enseignement, telles que la méthode

communicative et la méthode actionnelle, ainsi que les concepts clés comme la communication, la culture et la motivation des apprenants, ont été détaillés.

De plus, nous avons abordé les typologies de stratégies d'apprentissage, incluant les stratégies cognitives, métacognitives, affectives, compensatoires et de gestion des ressources. Nous avons mis en avant le modèle de classification des stratégies d'apprentissage selon O'Malley et Chamot, reconnu pour sa clarté et sa rigueur scientifique, soulignant ainsi sa pertinence pratique pour les enseignants de FLE. En somme.

Chapitre II

La production écrite en didactique du FLE

Introduction partielle

Au cycle moyen, la production écrite, est conçue comme l'unité organique de tout apprentissage. L'apprentissage d'une langue se fait par la maîtrise de sa forme graphique, car « l'écrit, c'est la langue, le code » SOPHIE MOIRAND (1979 :8). C'est pourquoi, l'enseignement/apprentissage de cette tâche est devenu une source et un objet d'étude de plusieurs spécialistes, notamment les linguistes et les didacticiens. Afin de communiquer par l'écrit, l'apprenant doit reconnaître la face écrite de la langue et maîtriser ses normes à savoir : la syntaxe, l'orthographe …etc.

Au cours de ce chapitre, nous allons exposer, plusieurs éléments qui vont mettre au clair la place qu'occupe la production écrite dans le système scolaire. Nous commencerons tout d'abord par, sa définition qui constitue la notion de base de ce chapitre. A la fin, nous allons terminer par une conclusion qui va résumer tous les éléments cités auparavant. Ces éléments, nous permettront de nous aider à dégager le statut de la production écrite au cycle moyen.

1. Qu'est-ce qu'une production écrite ?

1.1. Définitions

Pour Houda Akmoun, la production écrite est un processus constitué de plusieurs phases : la conception d'idées, la délimitation du sujet par l'organisation des idées par le biais d'un schéma, la rédaction, la révision, le partage et la diffusion. Il prétend que « différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnels, sont mobilisées dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte et la révision » (2009, p 26).

Elle se repose sur plusieurs aspects essentiels. Le premier point important concerne la maîtrise des compétences linguistiques de base, comprenant la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe. L'apprenant doit être en mesure de construire des phrases grammaticalement correctes, d'utiliser un vocabulaire approprié et d'appliquer les règles syntaxiques pour garantir la clarté et la compréhension de son texte. Cela dit, comme le note le linguiste et grammairien André Chervel :

« La production écrite, traduite sous forme de rédaction ou de composition française, constitue le couronnement de l'ensemble des activités de la classe de français et est toujours affectée d'un coefficient élevé aux examens. Le statut privilégié de cet exercice emblématique de la tradition scripturale s'explique par le fait qu'il est le lieu d'investissement terminal de

savoir acquis dans les séances de lecture, de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire… » (1985 :70).

Jean-François Halté (1981 : 29) a souligné ainsi « que la maîtrise du code orthographique, de la syntaxe ou des mots de vocabulaire contribuait directement à la pratique de l'écriture. Si l'orthographe aide à acquérir des automatismes nécessaires à l'écrit, il n'est est pas de même pour la grammaire : il est toujours évident que les savoirs sur les fonctionnements de la langue ou même des « savoir-faire manipulatoires localisés » développés chez l'élève soient facilement et immédiatement investis dans les pratiques scripturales.

Cette tâche est souvent pénible pour les apprenants parce qu'elle exige des efforts qui dépassent les simples connaissances linguistiques que l'enseignant se charge généralement de leur faire acquérir : « car accéder à l'écrit, c'est plus et autre chose que maîtriser un code parmi d'autres. Ce code est celui qui met en jeu et transforme notre rapport aux autres et au monde » MEGE-COURTEX (1999 : 158).

2. Objectifs de la production écrite

La production écrite occupe une place prépondérante au sein des pratiques pédagogiques, jouant un rôle essentiel dans le développement des compétences linguistiques et cognitives des apprenants. Ces objectifs sont multiples et déterminants pour la formation intégrale des individus, parmi eux ;

2.1. Développement des Compétences Linguistiques

À travers la pratique régulière de l'écriture, les étudiants affinent leur maîtrise de la grammaire, de l'orthographe, du vocabulaire et de la syntaxe. Cette activité favorise la consolidation des connaissances acquises en classe et stimule une utilisation plus précise et contextuelle de la langue.

2.2. Développement de la Pensée Critique

La production écrite encourage également le développement de la pensée critique chez les apprenants. En leur donnant l'occasion d'exprimer leurs idées, de formuler des arguments et d'analyser des concepts, l'écriture favorise la réflexion approfondie et la construction d'une pensée structurée. Ils apprennent à évaluer de manière critique les informations, à formuler des opinions éclairées, et à défendre leurs points de vue de manière persuasive.

2.3. Renforcement de la Communication

Écrire de manière claire et efficace nécessite la maîtrise des conventions de communication, la capacité à structurer ses idées de manière logique, et la sélection judicieuse du registre approprié. Ces compétences sont cruciales tant dans le contexte académique que professionnel.

3. Les méthodes pour enseigner la production écrite en pédagogie

Plusieurs approches pédagogiques sont utilisées pour enseigner la production écrite. Voici quelques-unes d'entre elles :

3.1. L'enseignement de la structure et de l'organisation

L'un des fondements essentiels de l'enseignement de la production écrite réside dans la compréhension de la structure et de l'organisation des textes. En effet, l'acquisition de ces compétences constitue une étape cruciale pour les apprenants. Les enseignants peuvent adopter différentes approches pédagogiques, telles que la décomposition des textes modèles, l'identification des éléments clés et la pratique de la construction de plans.

3.2. La pratique continue

L'intégration de la production écrite dans la routine d'apprentissage quotidienne est un élément clé de la progression des compétences rédactionnelles. La pratique continue offre aux apprenants l'occasion de mettre en œuvre les concepts enseignés et d'améliorer progressivement leurs compétences. Les exercices réguliers, les écrits libres et les projets collaboratifs sont autant de moyens d'encourager la pratique continue.

3.3. La révision et la correction

La phase de révision et de correction qui est considérer comme une stratégie d’apprentissage, occupe une place prépondérante dans le processus d'enseignement de la production écrite. Les enseignants, tout en guidant les apprenants dans la révision de leurs textes, mettent l'accent sur l'importance de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs. Cette approche encourage le développement d'une pensée critique et d'une capacité à identifier et corriger les erreurs. L'apprentissage de la révision renforce non seulement la qualité des productions écrites mais contribue également à l'amélioration générale des compétences en écriture.

4. Rôle de l'évaluation dans la production écrite

HADJI, Charles (1997 : 119) a dénoncé que « On peut définir l'évaluation comme la procédure permettant de connaître le niveau de connaissance d'un élève, ou son avancement dans une compétence définie » c'est comme une façon organisée de voir ce que les apprenants savent et comment ils progressent dans certaines compétences. Ce n'est pas seulement pour mesurer combien d'informations ils ont appris, mais aussi pour comprendre comment ils peuvent utiliser ces connaissances dans des situations réelles. Elle joue un rôle fondamental dans le processus d'enseignement de la production écrite. Elle ne se limite pas à mesurer la performance des apprenants, mais elle offre également des opportunités d'amélioration continue.

Elle sert à surveiller attentivement le déroulement de l'apprentissage, afin de corriger les éventuelles erreurs, repérer les difficultés rencontrées par les apprenants pour les surmonter, et ainsi favoriser sa progression constante. Elle représente un instrument et un soutien lui permettant d'améliorer ses compétences et ses travaux.

4.1. Comment évaluer une production écrite ?

L'évaluation d'une production écrite est un processus méthodique et analytique visant à juger la qualité et l'efficacité d'un texte rédigé. Cela implique l'examen de divers aspects de l'écriture, y compris le contenu, la structure, la grammaire, le style, et la présentation. L'objectif est de déterminer à quel point le texte atteint ses buts communicatifs et répond aux attentes spécifiques de la tâche.

Selon Jean-Marie De Ketele (2013 : 59/74), « évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations (pertinentes, valides et fiables), à examiner le degré d'adéquation entre celles-ci et un ensemble de critères (pertinents, valides et fiables) traduisant adéquatement le type de résultats attendus, et à leur donner du sens en vue de fonder une prise de décision. » Cela signifie que les données doivent être directement liées aux objectifs de l'évaluation, mesurer exactement ce qu'elles prétendent évaluer, et être cohérentes dans le temps.

5. Expression écrite et production écrite distinction

L'écriture est une compétence complexe qui évolue au fil de l'apprentissage, passant de l'expression écrite à la production écrite. Cette transition marque une étape cruciale dans le développement des compétences langagières, mettant en lumière la capacité à créer du sens à

travers la manipulation consciente des mots, des structures et des idées. Pour les chercheurs en didactique de l'écrit, l'expression renvoie à l'activité scolaire alors que la production écrite renvoie au processus de connaissance dans la production d'un texte.

5.1. De l'expression à la production écrite

La production écrite élargit le champ de l'expression écrite en y ajoutant des dimensions supplémentaires. Il ne s'agit plus simplement de transmettre des idées, mais de les structurer de manière à captiver le lecteur. Cela inclut la capacité à créer des histoires, à argumenter de manière convaincante et à adapter son style en fonction du public cible. La production écrite nécessite également une réflexion plus approfondie sur la planification, l'organisation et la révision du texte.

Dans le site SCOALAARGESEANA.RO « L'activité de l'expression écrite a une étape intermédiaire où les apprenants commencent à produire des messages brefs, des phrases simples. Et puis on passe de la phrase au texte, avec une structuration et une présentation logique du message. L'expression écrite proprement dite implique l'existence de certaines activités

- La lecture de la consigne et la vérification de sa compréhension
- L'explication de la situation de communication
- Le rappel de certaines caractéristiques pour chaque type de texte
- Le travail individuel ou en petits groupes pour trouver des idées

La production d'un texte se fait individuellement en classe pour que l'enseignant ait la possibilité de corriger, de reformuler les phrases pour chaque élève, sans perturber la rédaction. ».

6. Enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE

L'enseignement de la production écrite en classe de FLE (Français Langue Étrangère) est un élément clé de l'apprentissage de la langue française. La production écrite permet aux apprenants de développer leurs compétences en expression écrite, de renforcer leur compréhension de la grammaire et du vocabulaire, et de s'exprimer de manière plus précise en français. Les travaux des chercheurs Florence Mauroux, Jacques David et Claudine Garcia-Debanc (2015 : 212-142) qui rappellent à ce propos :

« Les recherches récentes sur la production écrite et son apprentissage au début de l'école primaire révèlent des avancées importantes qui s'appuient sur des données obtenues dans des paradigmes disciplinaires, aujourd'hui, nécessairement complémentaires. Ces avancées résultent d'au moins trois facteurs l'effort entrepris pour la description toujours plus précise des procédures construites par les élèves-écrivant la mise en œuvre de méthodologies reposant sur le recueil et le traitement de corpus associant les écrits produits et les explications procédurales qui les prolongent la prise en compte des situations d'apprentissage de l'écrit, notamment de la qualité des actions enseignantes, et des interactions entre les élèves et leur enseignant ou entre les élèves ».

7. L'enseignement de l'expression écrite en cycles primaire et moyen

L'apprentissage de l'expression écrite constitue une pierre angulaire de l'éducation, s'étendant de l'école primaire au cycle moyen. À ces niveaux, les enseignants font en sorte à guider les élèves dans l'exploration et la maîtrise du langage écrit, qui est considéré comme un matériau traitable, capable d'être traité pour transmettre des significations complexes. Formant les enfants à la construction de phrases simples, comprenant (un sujet, un verbe et un complément), ils progressent ensuite vers la conception de textes plus élaborés, impliquant une série d'exigences spécifiques. Ces exigences incluent aussi (l'organisation des phrases, l'alternance des temps verbaux, et les liaisons entre les différentes parties du texte.) l'écriture efficace ne se limite pas à l'agencement correct des mots, mais implique également une compréhension profonde de la manière dont ces mots s'entrelacent pour former un texte cohérent et persuasif.

Au cœur de cet enseignement se trouve la notion de progression. Les élèves avancent doucement, passant de la construction de phrases simples à la création de textes plus élaborés, où chaque mot et chaque phrase contribuent à l'ensemble.

Donc l'enseignement de l'expression écrite ne se limite pas à la seule acquisition des compétences linguistiques. Il vise également à cultiver la pensée analytique et la capacité à articuler des idées de manière claire et convaincante, comme le souligne MEGE-COURTEIX « Accéder à l'écrit, c'est plus et autre chose que maîtriser un code parmi d'autres. Ce code est celui qui met en jeu et transforme notre rapport aux autres et au monde » (1999 : 158).

Dans ce processus, les enseignants jouent un rôle crucial en tant que guides et facilitateurs, adaptant leurs méthodes d'enseignement aux besoins individuels des élèves. Ils

fournissent des retours constructifs et des encouragements, tout en offrant des modèles d'écriture exemplaires pour inspirer et guider les apprenants. Dans le document d'accompagnement de français 2eAS (2006 : 67-68) « Le professeur doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte est un acte de communication : il est écrit dans un but, à un lecteur particulier, et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi, il doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture avec un enjeu et un destinataire précis ». Tout en favorisant un environnement d'apprentissage stimulant et inclusif afin de permettent aux élèves de développer leur confiance en eux et leur compétence en expression écrite.

8. Modèle d'écriture de « Hayes et Flower »

Le modèle de Hayes et Flower est une théorie fondamentale de la composition écrite, proposée par les chercheurs John Hayes et Linda Flower en 1980. Ce modèle a été une avancée majeure dans la compréhension des processus cognitifs impliqués dans l'écriture. Il met l'accent sur l'interaction entre différents composants et le caractère récursif de l'écriture, contrastant avec les modèles plus linéaires qui existaient auparavant.

8.1. Structure du Modèle de Hayes et Flower

Le modèle de Hayes et Flower est souvent représenté sous la forme d'un diagramme comportant trois principaux composants interconnectés :

8.1.1. L'Environnement de la Tâche

L'environnement de la tâche inclut tous les facteurs externes qui influencent l'écriture, tels que le sujet, le but de l'écriture, l'audience, et les conditions matérielles. Pour les apprenants cela signifie :

- Comprendre clairement le sujet et le but de leur écriture, qu'il s'agisse d'une rédaction argumentative, d'un récit. Une tâche bien définie aide à orienter leur réflexion et leur rédaction.
- L'accès à des ressources, comme des livres, internet, et un environnement d'écriture calme, influence la qualité de la production écrite.

8.1.2. La Mémoire à Long Terme

La mémoire à long terme est la source des connaissances que l'écrivain peut mobiliser. Elle comprend :

- Connaissances déclaratives : Les faits et les concepts. Pour les élèves, cela inclut le vocabulaire, les règles grammaticales, et les connaissances sur le sujet de leur écriture.
- Connaissances procédurales : Les techniques d'écriture, telles que les stratégies de planification, de révision et d'édition.
- Connaissances conditionnelles : Savoir quand et comment utiliser les connaissances déclaratives et procédurales. Les élèves doivent apprendre à adapter leur écriture en fonction de la tâche et du contexte.

8.1.3. Les Processus Cognitifs

Les processus cognitifs sont les activités mentales impliquées dans la production de texte. Hayes et Flower les divisent en trois sous-processus principaux : la planification, la mise en texte, et la révision.

La planification, ce processus implique la génération d'idées, l'organisation de ces idées, et l'établissement d'objectifs pour le texte. Les apprenants doivent apprendre à brainstormer efficacement, à organiser leurs idées en plans cohérents, et à fixer des objectifs clairs pour chaque partie de leur texte. Avec ce modèle les chercheurs ont pu subdiviser la planification en trois sous processus : la génération (generating), l'organisation (organizing) et l'établissement de buts (goal setting).

La mise en texte, c'est le processus de traduction des idées en mots et phrases. Les élèves doivent pratiquer l'écriture de phrases et de paragraphes clairs et cohérents, en utilisant un vocabulaire approprié et une grammaire correcte.

La révision, ce processus comprend la relecture et l'amélioration du texte. Les élèves doivent développer des compétences en révision pour identifier et corriger les erreurs, améliorer la clarté et la cohérence, et renforcer l'argumentation ou la narration.

Le modèle de Hayes et Flower révèle la complexité de la production écrite et souligne l'importance d'une approche structurée et réfléchie. En intégrant les composantes de ce modèle dans l'enseignement, les éducateurs peuvent aider les élèves à développer des compétences

d'écriture solides. L'objectif est de les rendre conscients des processus cognitifs impliqués dans l'écriture et de les équiper avec les outils nécessaires pour naviguer ces processus avec succès.

Conclusion partielle

En guise de conclusion, nous avons consacré ce chapitre à la présentation des différents concepts liés à l'enseignement de la production écrite et ses objectifs et concevoir également le rôle de cette tâche dans le développement des capacités et des aptitudes des sujets concernés.

Dans ce chapitre, nous avons donc essayé de présenter la place de l'écrit en langue étrangère, à travers les méthodologies de l'enseignement, les modèles de la production écrite en FLE, et les connaissances indispensables de la production écrite.

Chapitre III

Cadre méthodologique

Introduction

Ce chapitre vise à expliquer la méthodologie de cette étude qui est d'explorer les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants de troisième année du cycle moyen dans leurs productions écrites, suivant le modèle d'O'Malley et Chamot qui sera le fil conducteur de notre analyse. Pour ce faire, nous avons adopté une approche mixte combinant des outils de collecte de données qualitatives et quantitatives. Cette section méthodologique couvrira le cadre et le déroulement de l'étude, la description des participants, et le détail des trois séances d'observation et de rédaction. Nous aborderons également les instruments de collecte de données et les méthodes d'analyse employées.

Notre investigation s'inscrit dans le cadre des méthodes empirico-inductive ou l'intérêt est de relever les stratégies d'apprentissage déployés en FLE par des apprenants de troisième année moyen à partir de leurs productions écrites.

Ce chapitre méthodologique a pour objectif de présenter en détail le cadre et les modalités de notre recherche, menée en collaboration avec l'établissement "CEM Chahid Yahiaoui Said" situé dans la wilaya de Tizi Ouzou, dans la Daïra de Draa El Mizan. Nous y décrirons les différentes étapes de la recherche, les instruments de collecte de données utilisés, ainsi que les méthodes d'analyse employées.

1. Méthodologie

Notre recherche s'est déroulée dans un cadre pédagogique précis, celui l'établissement "CEM Chahid Yahiaoui Said" situé dans la wilaya de Tizi Ouzou, précisément dans la Daïra de Draa El Mizan. Cette partie méthodologique détaillera les différentes étapes de la recherche, les instruments de collecte de données, et les méthodes d'analyse employées.

1.1. Cadre et déroulement de l'étude

Le contexte de cette recherche s'ancre dans une séquence pédagogique spécifique, s'étant passé du jeudi 26 octobre 2023 au Dimanche 06 novembre 2023, dans une classe de 24 apprenants. L'accueil bienveillant du directeur de l'établissement et la collaboration active de l'enseignante ont été déterminants pour le bon déroulement de notre étude. Nous avons organisé trois séances, chacune jouant un rôle clé dans la collecte des données nécessaires à notre analyse.

1.2. Description des participants

Les participants à cette étude sont 20 apprenants lors de la séance de production écrites et de 24 lors de la distribution du questionnaire. Ainsi que 6 enseignants de français de l'établissement "CEM Chahid Yahiaoui Said". Les apprenants ont été choisis pour représenter un échantillon diversifié en termes de compétences rédactionnelles et de stratégies d'apprentissage, le nombre de copies collectées étaient de 16 copies. Les enseignants ainsi ont fourni des informations précieuses sur leurs pratiques pédagogiques et leurs perceptions des compétences des apprenants.

2. Séance 1 : Observation initiale et rédaction du 1er jet (jeudi 26 octobre 2023)

La première séance a consisté en une observation minutieuse des apprenant durant une activité de production écrite à l'aide de leur enseignante qui a rédigé une activité d'écriture qui est un exercice essentiel pour développer leurs compétences rédactionnelles. En utilisant une grille d'évaluation spécifique. Ils devaient écrire un texte descriptif/informatif (une brève) de 3 à 5 lignes relatant un événement ou un incident (accident, catastrophe naturelle, méfait et insolite) avec les consignes suivantes :

- **Introduction avec mots clés** : Utilisation de mots clés pour introduire la phrase d'accroche.
- **Questions fondamentales** : Réponse aux questions pourquoi, où, qui, comment, quoi, quand.
- **Indicateurs de lieu et de temps** : Utilisation appropriée des indicateurs pour situer l'événement.
- **Conjugaison des verbes** : Conjugaison correcte des verbes au passé composé.
- **Citation de la source** : Inclusion de la source "presse écrite" avec signature.

Cette observation a pour but de repérer les comportements, les habitudes rédactionnelles et les interactions des élèves avec la tâche d'écriture.

2.1. Déroulement de l'observation

L'enseignante à présenter la consigne sur le tableau en interpellant les informateurs sur le thème de la consigne afin de souligner les mots clés ensemble. Elle a, par la suite, illustré par des exemples concrets se rapportant au sujet abordé lors du projet précédent afin de les amener à prendre la parole parce que c'est un sujet qu'ils connaissent. Les échanges avec l'enseignante

ont permis aux apprenants de se rappeler du plan. L'échange des idées a motivé certains apprenants à entamer la rédaction. Par contre, peu d'entre eux était impliqué et participatifs.

L'atmosphère de la classe était propice, les apprenants peu motivés mais suivent les consignes de leur professeur.

Ils commencent à rédiger le premier jet à partir des connaissances partagées avec l'enseignante en classe ou en utilisant leurs propres moyens. En effet ils ont pris un journal de 'El Watan ainsi que leurs cahiers comme source concrète afin de les guider. Ainsi, ils ont commencé leur rédaction individuellement, essayant de se concentrer et de trouver des idées. Parfois, ils sollicitaient leur enseignante pour obtenir de l'aide sur certains mots qu'ils avaient oubliés.

À la fin de la séance, l'enseignante collecte les copies pour relever les erreurs commises et fournir des commentaires, permettant ainsi aux élèves de les corriger dans la deuxième version.

Cette leçon est l'une des phases les plus importantes du processus rédactionnel. La démarche du professeur détermine la réussite de l'écriture

L'objectif pédagogique est d'analyser les mots clés de la consigne afin de récupérer les connaissances acquises à travers la séquence, ainsi que le plan du texte pour rédiger ce 1er jet.

3. Séance 2 : Production écrite guidée (dimanche29 octobre 2023)

3.1. Rédaction du 2éme jet

La deuxième séance s'est concentrée sur la rédaction du deuxième jet des productions écrites des apprenants. L'objectif était de leurs permettre de réviser et d'améliorer leurs textes initiaux en utilisant la grille d'évaluation fournie par l'enseignante lors de la première séance.

3.1.1. Déroulement de la séance

La séance a débuté par une brève introduction de l'enseignante, qui a expliqué l'importance de la révision dans le processus rédactionnel. Elle a rappelé les critères d'évaluation et les aspects à améliorer, tels que la structure du texte et la correction grammaticale.

Les premières versions des textes, accompagnées de commentaires de l'enseignante, ont été distribuées aux apprenants. Ces commentaires visaient à les guider dans leur processus de révision. Et ainsi grâce au code de correction que leur a proposé l'enseignante sur leurs feuilles et sur le tableau.

3.1.2. Utilisation de la grille d'évaluation dans le deuxième jet

L'enseignante a rappelé aux élèves la grille d'évaluation utilisée lors de la première séance, qui comprenait les critères suivants :

Structure du texte, Clarté des idées, Correction grammaticale, Utilisation appropriée des connecteurs logiques, Réponses aux questions fondamentales (qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi).

Les apprenants ont eu du temps pour lire les commentaires de l'enseignante et utiliser la grille d'évaluation pour guider leurs révisions. Ils ont été encouragés à apporter des modifications pour améliorer la clarté et la structure de leurs écrits.

Pendant cette phase, l'enseignante a circulé dans la classe pour répondre aux questions et fournir une assistance supplémentaire aux apprenants Cependant, certains élèves n'étaient pas suffisamment impliqués, ce qui a rendu la tâche de révision plus difficile.

3.1.3. Discussion en Petits Groupes

Les apprenants ont ensuite été regroupés en petits groupes pour discuter de leurs textes et échanger des idées. Cette activité visait à les encourager à partager leurs stratégies de révision. Chaque groupe a discuté des principales révisions à apporter et a partagé des suggestions sur la manière d'améliorer les textes en fonction de la grille d'évaluation. Néanmoins, le manque d'implication de certains élèves a parfois limité l'efficacité des discussions de groupe.

Les productions ont ensuite été collectées pour une analyse générale.

4. Séance 3 : Collecte de données par questionnaire (lundi 06 novembre 2023)

La troisième séance était consacrée à la distribution et à la collecte des questionnaires. Les questionnaires ont été conçus pour recueillir des données qualitatives et quantitatives auprès des élèves et des enseignants. Voici les détails de cette étape

4.1. Questionnaire pour les apprenants

Ce questionnaire composé de 13 questions comportait des questions fermées et semi-ouvertes sur leurs perceptions des activités d'écriture, les difficultés rencontrés, leurs stratégies d'apprentissage, et leur auto-évaluation de leurs compétences rédactionnelles. Les apprenants ont été encouragés à répondre honnêtement, avec des explications fournies pour les questions non comprises.

4.2. Questionnaire pour les enseignants

Les enseignants de français ont été invités à remplir un questionnaire composé de 12 questions, fermer, ouverte et semi-ouverte. Ces questions portent sur leurs pratiques pédagogiques, leur perception des compétences des élèves et les défis rencontrés dans l'enseignement de la production écrite. La collecte de ces données a été facilitée par l'enseignante.

Chapitre IV

Les Stratégies d'Apprentissage à travers l'Analyse des Productions Écrites des apprenants

Introduction

Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), la production écrite se révèle être un indicateur clé de la maîtrise linguistique des apprenants. Ce chapitre d'analyse se propose d'explorer les stratégies d'apprentissage déployées par ces derniers dans leurs productions écrites.

Dans un premier temps, nous avons appuyés notre travail sur le modèle d'O'Malley et Chamot (1990), qui identifie trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage : les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives. Les stratégies métacognitives englobent la planification, la surveillance et l'évaluation de l'apprentissage, tandis que les stratégies cognitives concernent l'utilisation des connaissances et des ressources pour accomplir des tâches spécifiques tels que : la pratique de la langue, la traduction, la déduction, la répétition, la mémorisation…etc. Les stratégies socio-affectives incluent la coopération avec les pairs et la gestion des émotions liées à l'apprentissage.

Cependant nous avons mis de côté les stratégies socio-affectives, car nous trouvons que cela nécessite des observations répétées en classe afin de mieux les distinguer et les analyser convenablement

1. Aperçu sur la grille d'évaluation et la grille d'analyse du corpus

1.1. Grille d'évaluation des copies présentée par l'enseignante

Notre collecte des données est réalisée grâce aux efforts de production écrite réalisés dans le projet 01 « Réaliser un palmarès de faits divers pour le journal ou le blog de l'école » et de la séquence 01 « produire une brève » lors de la séance de « préparation à l'écrit ».

Les apprenants doivent répondre à la consigne suivante : rédige une brève de 3 à 5 lignes dans laquelle tu rapportes (relates) un évènement/ incident (accident, catastrophe naturelle, un méfait et insolite) tu donnes l'essentiel de l'information.

Grille d'évaluation :

Tableau N°01 : Grille d'évaluation

Pour réussir ma rédaction	Oui	Non
Je trouve les mots clés qui introduisent la phrase d'accroche.		
Je réponds aux questions : pourquoi ? où ? qui ? comment ? quoi ? quand ?		
J'emploie des indicateurs de lieu/ temps		
Je mets les verbes au passé composé		
La source « presse écrite », et ma signature		

1.2. Codification

Par souci d'objectivité, nous avons procédé à la codification des productions écrites de nos informateurs sondés comme suit

[Prod- ELVn]

Le tableau ci-après implique ces abréviations :

Tableau N°02 : Codification

Prod	Outil d'enquête = production écrite
ELV	Elève sondé
n	Numéro de l'élève sondé

1.3. Grille d'analyse : Définition des descripteurs

Chaque descripteur utilisé comme moyen de classification des erreurs commises par nos informateurs correspond aux stratégies d'apprentissage du modèle d'O'Malley et Chamot (1990)

1.3.1. Les descripteurs correspondant aux stratégies métacognitives

Tableau N°03 : descripteurs correspondant aux stratégies métacognitives

Stratégie	Descripteurs
Planification	- D1 : capacité à être autonome lors de l'étude d'un sujet en classe - D2 : capacité à mobiliser une ressource linguistique
Attention	- D3 : capacité à prêter attention à l'illustration d'un élément linguistique adéquat pendant l'exécution d'une tâche ou d'une acticité
Autogestion	- D4 : capacité à comprendre le contexte de l'énoncé en relation avec ce qui est exigé dans la consigne
Autorégulation	- D5 : capacité a repéré ses erreurs
Identification des problèmes	- D6 : capacité à comprendre la situation problème
Auto-évaluation	- D7 : capacité à corriger ses erreurs

1.3.2. Les descripteurs correspondant aux stratégies cognitives

Tableau N°04 : Les descripteurs correspondant aux stratégies cognitives

Stratégie	Descripteurs
Pratique de la langue	- D1 : capacité à maitriser le système linguistique du FLE
Technique de mémorisation	- D2 : capacité à mémoriser les mots clés, les concepts, les images - D3 : capacité à mobiliser son capital culturel en relation avec la situation de communication
Prise de note	- D4 : maitrise de l'orthographe d'usage - D5 : maitrise des catégories grammaticales et morphosyntaxiques
Groupement des donnés	- D6 : capacité à choisir les catégories grammaticales - D7 : capacité ou maitrise des fonctions grammaticales
Révision	- D8 : maitrise des métarègles de cohérence textuelle et de la cohésion dans la phrase - D9 : capacité à appliquer ces règles dans la révision des énoncés
Inférence	- D10 : capacité a deviné le sens par intuition
Déduction	- D11 : capacité à raisonner (établir une règle à partir de la connaissance acquises)
Traduction	- D12 : capacité à comparer, chercher des similitudes, faire des calques sémantiques de la langue maternelle
Elaboration	- D13 : capacité à mettre en relations les partis d'un énoncé
Résumé	- D14 : capacité à synthétiser pour restituer l'information

2. Analyse des productions écrite

2.1. Partie 01 : du 1er jet (près-teste) au 2éme jet (production écrite finie)

Dans cette partie nous présentons l'analyse de chaque copie à part. Nous avons procédé à cette analyse en identifiant d'abord les erreurs commises par les apprenants dans le premier jet puis nous avons identifié dans le deuxième jet les corrections apportées par ces derniers. Cette correction constitue pour nous une stratégie déployée par les apprenants ce qui justifie l'intérêt qu'on lui porte dans cette partie d'analyse. Par la suite nous sommes passés à l'identification des différentes stratégies déployées par les apprenants dans les deux jets afin de corriger les premières erreurs et améliorer la production, pour cela nous nous sommes servis des descripteurs (D1, D2, D3…) qui accompagnent chaque stratégie.

2.2. Première copie : [prod1/ELVn1]

Repérage des erreurs dans le premier jet et leurs corrections dans le 2éme jet

"L'anée" "⟶ L'année".

"Aarone ⟶ "Aron".

"montagnieuse" ⟶ "montagneuse".

"tous seul" ⟶ "tout seul".

"soudanement" ⟶ "soudainement".

"roucher" ⟶ "rocher".

"500KG" ⟶ "500 kg".

"a survécu a une situation mortel" ⟶ "a survécu à une situation mortelle" (accord de genre et correction de l'orthographe).

"Quand il etait en train d'escalader" ⟶ "Quand il était en train d'escalader" (accord du verbe être).

"son bras droit est coincé sous un bloc de roucher de 500KG" ⟶ "son bras droit était coincé sous un bloc de rocher de 500 kg" (temps du verbe et correction orthographique).

Remarque :

Dans son deuxième jet, l'apprenant a accompli un bon travail en corrigeant toutes les erreurs précédemment identifiées. Cette initiative témoigne d'un engagement louable envers l'amélioration de la qualité de son écrit. En rectifiant ses erreurs l'apprenant a démontré une volonté de perfectionner ses compétences linguistiques. Ces corrections ont en renforcé la clarté et la cohérence du texte.

Analyse des stratégies d'apprentissage dans Les deux jets selon le modèle d'O'Malley et Chamot :

Stratégies déployés	Exemple	Commentaires
D1. Pratique de la langue (Stratégie cognitive)	Utilisation de phrase simple et directe pour exprimer une idée	L'apprenant démontre une tentative de mise en pratique des règles grammaticales de base.
	Utilisation correcte de termes techniques comme « bloc de rocher », « tranchant », « provision »	Cela indique une assimilation du vocabulaire spécifique lié au contexte de la brève.
D3. Mémorisation (Stratégie cognitive)	Application des règles d'accord des adjectifs « se sont battu » « s'avère »,	L'apprenant montre une capacité à se rappeler et à appliquer des règles de grammaire spécifiques ainsi des mots clé
D10. Inférence (Stratégie cognitive)	Dans « son bras droit est coincé » au lieu de « son bras droit s'est coincé »	L'apprenant n'a peut-être pas encore pleinement intégré la distinction entre l'utilisation de "être" pour indiquer un état et l'utilisation de "s'être" pour indiquer une action passée avec un verbe pronominal
D7. Auto-évaluation (Stratégie métacognitive)	Conscience des erreurs orthographiques et grammaticales dans la production.	Cela suggère une capacité à reconnaître ses propres erreurs lors de la révision du texte.
D9. Révision (Stratégie cognitive)	Correction de "soudanement" à "soudainement" après relecture. Correction de "roucher" à "rocher" pour améliorer l'orthographe.	Cela montre une conscience des erreurs et une volonté de les corriger pour améliorer la fluidité du texte, preuve d'une capacité à réviser son texte pour corriger des erreurs orthographiques.

Commentaire :

Ce tableau met en lumière les erreurs orthographiques et grammaticales de la première copie et leurs corrections dans le second jet, démontrant ainsi les progrès de l'apprenant. Elle illustre aussi l'application de stratégies d'apprentissage, mettant en évidence des compétences cognitives et métacognitives comme la pratique de la langue, la mémorisation, la révision et l'auto-évaluation. De plus, elle souligne une bonne compréhension des critères d'évaluation.

2.3. Deuxième copie : [prod2/ELVn2]

Repérage des erreurs dans le premier jet leurs corrections dans le 2^{éme} jet :

"lycén" ⟶ "lycéen".

"poiguarder" ⟶ "poignardé".

"devont" ⟶ "devant".

"baguarre" ⟶ "bagarre".

"agé" ⟶ "âgée"

"Ils s’averent que les deux adolescents" ⟶ "Il s'avère que les deux adolescents"

"s’averent" ⟶ "s'avère" (conjugaison incorrecte).

Remarque :

L'apprenant a montré une progression notable dans la correction de ses erreurs lors de son deuxième jet. Bien qu'il ait initialement rencontré des difficultés orthographiques, et des erreurs d'accord mais il a démontré une capacité à intégrer les corrections nécessaires. Sa maîtrise de la conjugaison a également progressé, comme en témoigne la correction de "s’averent" à "s'avère".

Analyse des stratégies d’apprentissage dans les deux jets selon le modèle d’O’Malley et Chamot

Stratégies déployées	Exemple	Commentaires
D1. Pratique de langue (stratégie cognitive)	-Ecriture spontanée par l’apprenant « il s’avère que	L'apprenant montre une volonté d'appliquer ses connaissances linguistiques

	les deux adolescents se sont battus pour une fille »	et un engagement actif à pratiquer la langue.
D11. Déduction (Stratégie cognitive)	-Utilisation correcte du passé composé lors du 2éme jet. « a été poignardeé »	Démontre la capacité de déduire la forme grammaticale correcte à partir des règles apprises précédemment.
D8. Révision (Stratégie cognitive)	-Correction des erreurs de conjugaison ex « Correction de "à été poiguarder" à "a été poignardé" ». Correction de "agé" à "âgé" pour accorder avec "fille".	Cela Indique une révision attentive pour améliorer la précision grammaticale et le choix du vocabulaire dans la rédaction.
D7. Auto-évaluation (Stratégie métacognitive)	Production d'une deuxième version améliorée	L'apprenant montre qu'il a tenté d'apporter des corrections à son travail

Commentaire

Ce tableau montre une approche proactive et réfléchie de l'apprentissage de la langue chez l'apprenant. La pratique spontanée de la langue reflète une volonté d'appliquer les connaissances acquises, même si des erreurs initiales sont corrigées dans une révision ultérieure. L'utilisation correcte du passé composé et la correction des accords démontrent une capacité de déduction des règles grammaticales apprises. L'auto-évaluation est également présente à travers la production d'une version améliorée, indiquant une conscience des erreurs et un effort pour les corriger.

2.4. Troisième copie [Prod3.ELVn3]

Repérage des erreurs dans le premier le deuxième jet (sans correction préalable)

Type d'erreur	Premier jet	Deuxième jet
Orthographe	septoumbre, catastrof, bouceut, materyeel, mourtes, effondres, poles, hommebelance	passée, dangeureux, causaut, degâs, materille, immeuble cassé
Grammaire	a la village, la wilaya de derna a la libi, ses passé, acosébouceut, elle a doner	Le mois passée, au Derna qui situer à Lybi, un grande tornade il été, et a causaut, des degâs humains et materille comme des blesses et des mortes, les immeuble cassé

Remarque

Bien que l'élève ait démontré certains progrès entre les deux jets, des erreurs persistent en raison d'interférences linguistiques, de connaissances incomplètes et d'un manque de relecture attentive. Exemples

Analyse des stratégies d'apprentissage dans les deux jets selon le modèle d'O'Malley et Chamot

Stratégie	Exemple	Commentaires
D1. Pratique de la langue (stratégie cognitive)	Le tornade	Utilisation incorrecte de l'article défini ("le" au lieu de "la").
	Le mois passé le 8 septoumbre 2023 à 5 heure et 30 minutea la wilaya de darna a la libi	Tentative d'expression temporelle, mais avec des erreurs de syntaxe et d'orthographe.
D3. Mémorisation (stratégie cognitive)	Le village ou bien la wilaya de derna a la libi, battiman, materyel, sover	Transfert direct de termes phonétiquement proches de l'arabe, et le kabyle
D12. Traduction (Stratégie cognitive)	Une catastrof naturel ses passé,	Tentative de traduction directe de L1 avec des erreurs d'orthographe et de structure.
D11. Déduction (Stratégie cognitive)	Une catastrofe naturel ses passé	Tentative de reformulation avec des mots appris, mais avec des erreurs de conjugaison et de syntaxe.
Transfert phonétique (Stratégie cognitive)	Le tornade	Erreur de genre (masculin au lieu de féminin).

Commentaire

Les stratégies d'apprentissage de l'apprenant montrent une tentative d'application des règles linguistiques apprises, mais elles sont entravées par des erreurs fréquentes d'orthographe, de syntaxe et d'accord. Il y a un besoin clair de travailler sur la correction des transferts phonétiques et grammaticaux pour améliorer la clarté et la précision de ses écrits en français. Absence de révision et d'auto-évaluation la majorité des erreurs ne sont pas corriger ni améliorer.

2.5. Quatrième copie [Prod4.ELVn4]

Repérage des erreurs dans le premier jet leurs correction dans deuxième jet :

"sécliste" ⟶ "cycliste".

"faits" ⟶ "a fait",

"la cause etait" ⟶ "la cause était"

"téllepone" ⟶ "téléphone".

Remarque :

L'apprenant présente plusieurs erreurs dans son écrit, notamment en orthographe, accord, ponctuation, syntaxe et phonétique. Les fautes telles que "sécliste" au lieu de "cycliste", ou l'omission de virgules après des mentions d'âge, montrent un besoin d'attention aux détails grammaticaux. De plus, des phrases mal structurées rendent la lecture difficile, ainsi que des erreurs de phonétiques indiquent une faiblesse dans la transcription correcte des sons. Ces erreurs initiales peuvent être dues à plusieurs facteurs tels que la précipitation lors de la rédaction, une compréhension incomplète des règles grammaticales ou simplement des habitudes de communication non encore parfaites. Cependant, dans son deuxième jet, l'apprenant a manifesté une volonté évidente de les rectifier.

Analyse des stratégies d'apprentissage dans les deux jets selon le modèle d'O'Malley et Chamot

Stratégie	Exemple	Commentaires
D1. Pratique de la langue (stratégie cognitive)	Écriture de phrases complètes. « Le week-ned dernier, un jeune motosécliste de 23ans faits une grave accident »	L'apprenant essaie de structurer correctement les phrases, mais fait des erreurs d'orthographe et de grammaire
D12. Traduction (Stratégie cognitive)	"téllepone portable" au lieu de "téléphone portable"	Influence possible de la langue maternelle ou d'une traduction littérale sans adaptation complète.
D11. Déduction (Stratégie cognitive) D10. Inférence	Construction de phrases cohérentes malgré les erreurs ("Il derapé").	L'apprenant tente de déduire les structures syntaxiques appropriées, mais les applique incorrectement parfois.
Transfert (Accord) (Stratégie cognitive)	"un grave accident" (correct), initialement écrit "une grave accident".	Tentative de faire les accords de genre et de nombre, mais avec des erreurs dans le premier jet.

Transfert (Grammatical) (Stratégie cognitive)	Conjugaison de verbes ("fait" au lieu de "faits").	L'apprenant applique des règles grammaticales mais avec des erreurs d'accords et de conjugaison.
D9. Révision (Stratégie cognitive)	Passage de "faits" à "fait", correction de "Il derapé" à "Il a dérapé".	Tentative d'auto-correction et d'amélioration entre les deux jets.
6D7. Auto-évaluation (stratégie métacognitive)		Bien que le premier jet montre des erreurs significatives, le fait que l'apprenants ait pu identifier ces erreurs pourrait indiquer une forme d'auto-évaluation

Commentaire :

L'apprenant utilise plusieurs stratégies d'apprentissage pour écrire. Il essaie de structurer ses phrases correctement et de corriger ses erreurs, montrant des efforts d'autocorrection et d'amélioration. Les erreurs fréquentes en orthographe et en grammaire indiquent des domaines où il a besoin de plus d'instruction.

2.6. Cinquième copie [Prod5.ELVn5]

Repérage des erreurs dans le premier jet et leurs corrections dans le deuxième jet :

"un camion charger en fère" ⟶ "chargé de fer"⟶ manque de concordance et de structure grammaticale correcte, Le participe passé "charger" doit être accordé avec le sujet "camion"

"outorout" ⟶"autoroute",

"algér" ⟶ "Alger",

"a été crivé"⟶ (a crevé)

"deux petite voitur"⟶" deux petites voitures"⟶Erreur d'accord en nombre "

Remarque :

L'apprenant présente plusieurs lacunes dans ses compétences linguistiques. Il montre des difficultés notables en matière de grammaire et de syntaxe, ce qui se traduit par des erreurs de concordance et de structure grammaticale. De plus, son orthographe semble être un point faible, avec des mots mal orthographiés. La conjugaison pose également problème, avec des

erreurs fréquentes dans l'accord des verbes. Dans son deuxième jet, il a tenté de corriger certaines de ses erreurs précédentes.

Analyse des stratégies d'apprentissage dans les deux jets selon le modèle d'O'Malley et Chamot

Stratégies	Commentaires
D1. Pratique de la langue (Stratégie cognitive)	La production montre une tentative de pratiquer la langue cible (le français) à travers la rédaction de son texte
D10. Inférence (Stratégie cognitive) D11. Déduction (Stratégie cognitive)	L'apprenant a fait des inférences sur la structure des phrases et l'utilisation des mots, bien que ces dernières aient conduit à des erreurs dans le premier jet « le pneu de camion a été crivé et il a dérapé sur les deux voitur ». Dans le deuxième jet, il corrige certaines de ces erreurs, montrant une capacité à déduire les règles grammaticales.
D12. Traduction (Stratégie cognitive)	L'apprenant utilise la traduction pour passer de sa langue maternelle (kabyle) à la langue cible (français), ce qui peut expliquer certaines erreurs directes de traduction comme « crivé »,
Transfert grammatical	Des erreurs de genre et d'accord ("dérapé sur les deux voitur", "en a un mort et deux blessé"). Cela montre une tentative de transférer des règles grammaticales, mais avec des difficultés dans l'application correcte des accords et des genres en français.

Commentaire :

Ce diagramme montre que l'apprenant adopte une approche méthodique dans son apprentissage du français, en mettant en œuvre plusieurs stratégies. La pratique active à travers la rédaction montre un effort pour améliorer ses compétences linguistiques. Bien que des erreurs initiales aient été observées dans le premier jet, notamment des difficultés avec la structure des phrases et l'exactitude grammaticale, le deuxième jet révèle une capacité à corriger ces erreurs grâce à des inférences et déductions sur les règles linguistiques. L'utilisation de la traduction comme outil de transition entre les langues montre une tentative de compréhension, même si cela conduit parfois à des maladresses dans l'expression. En ce qui concerne le transfert grammatical, bien que des erreurs persistent, notamment dans l'accord et le genre des mots, cela témoigne d'une tentative de mettre en pratique les règles apprises. Dans l'ensemble, l'apprenant démontre une volonté remarquable d'apprendre et de progresser malgré les défis inhérents à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

2.7. Sixième copie [Prod6.ELV6n]

Repérage des erreurs dans le premier jet et leurs corrections dans le deuxième jet :

"cortége" ⟶ "cortège“

"a Alger" ⟶ à Alger,

"il marche en vitesse" ⟶ “ il marchait en vitesse“,

“parce que iletais" ⟶ “parce qu'il était“

"cousi" ⟶ "Cousin",

"cului ⟶ “celui“

"le marie a fait un accident" ⟶ "Le mari a eu un accident" ⟶ confusion dans le choix du verbe "faire" au lieu de "avoir

Remarque :

L'apprenant montre des lacunes significatives en orthographe, grammaire et conjugaison. Les fautes orthographiques incluent des erreurs de mots courants et des confusions dans l'usage des accents et des prépositions. Sur le plan grammatical, il y a des difficultés dans la construction des phrases et le choix des verbes, parfois en utilisant incorrectement des constructions verbales. En conjugaison, les erreurs portent sur l'emploi inexact des temps et des formes verbales.

Analyse des stratégies d’apprentissage dans les deux jets selon le modèle d’O’Malley et Chamot

Stratégie déployées	Commentaires et exemples
D1. Pratique de langue (Stratégie cognitive)	L'apprenant pratique l'emploi de la langue française à travers la rédaction de deux versions de son texte, ce qui indique une tentative de trouver la formulation correcte.
D3. Mémorisation	Mémorisation de structures et de vocabulaire à travers la répétition de la tâche d'écriture « l’été dernier »
D12. Traduction (Stratégie cognitive)	L'apprenant traduire directement des expressions ou des constructions de sa langue

	maternelle (kabyle) vers le français « il marche en vitesse »
Transfère grammaticale (accord)	Problèmes de transfert grammatical, comme l'accord incorrect des adjectifs et des noms (ex : "causer un crise cardiaque").
D11. Déduction (Stratégie cognitive)	L'élève tente de déduire la structure de la phrase et l'usage des mots, mais il y a des erreurs dans l'application.

Commentaire :

L'apprenant semble utiliser efficacement la pratique de l'écriture pour affiner ses compétences en français. Cependant, la traduction directe depuis sa langue maternelle peut représenter un défi, entraînant des erreurs grammaticales spécifiques, notamment en matière d'accords. Ainsi il n'y a pas eu d'amélioration significative dans la deuxième version du texte.

2.8. Septième copie [Prod7.ELV7n]

Repérage des erreurs dans le premier jet et leur correction le deuxième jet

"la guerre Palestinien" ⟶ "Palestinienne",

"quanquet" ⟶ "conquête",

"conquerire" ⟶ "conquérir",

"teritoires" ⟶ "territoires"

le samedi dernier "a eu une guerre" ⟶ “une attaque est survenue

"tous ça" ⟶ "tout cela"

"Palestinien, Israélien" ⟶ "Palestinienne, israélienne" ⟶ accord genre

"laquanquet des teritoires" ⟶ "la conquête des territoires" ⟶ accord du nom avec l'article.

Remarque :

L'apprenant présente des erreurs récurrentes en orthographe, grammaire et accord, ce qui affecte la précision et la clarté de son expression écrite. Les fautes orthographiques incluent

des erreurs dans la formation des mots et l'usage des accents, tandis que les erreurs grammaticales se manifestent par des constructions de phrases maladroites ou incorrectes. En ce qui concerne l'accord, des difficultés persistent dans l'harmonisation des genres et des nombres des mots dans les phrases.

Analyse des stratégies d'apprentissage dans les deux jets selon le modèle d'O'Malley et Chamot

Stratégie	Commentaires
D1. Pratique de la langue (Stratégie cognitive)	L'apprenant produit à un texte écrit relatant un événement précis, ce qui démontre sa capacité à utiliser la langue pour communiquer et transmettre des informations.
D3. Mémorisation (Stratégie cognitive)	L'utilisation de termes comme "Palestine", "conquête", "guerre" montre une certaine familiarité avec les noms propres liés au conflit grâce aux acquis vu en classe
D12. Traduction (Stratégie cognitive)	Tentative de traduction littérale ou d'expression d'idées en français, possiblement influencée par la langue maternelle « le samedi dernier a eu une guerre »
D7. Auto-évaluation (Stratégie métacognitive) D8. Révision (Stratégie cognitive)	Tentative de formuler et de reformuler des idées, lors du passage du premier au deuxième jet où l'élève révise et précise son argumentation.
D11. Déduction (Stratégie cognitive)	L'apprenant fait des déductions sur les causes du conflit en se basant sur des informations déjà entendues durant les dernières séances en classe.

Commentaire

Le tableau montre que l'apprenant fait des efforts pour comprendre et exprimer un événement complexe comme le conflit israélo-palestinien. Les stratégies cognitives et métacognitives utilisées incluent la pratique de la langue, la mémorisation de termes spécifiques, la tentative de traduction, et une auto-évaluation rudimentaire à travers la révision du texte.

2.9. Huitième copie [Prod8.ELV8n]

Réparage des erreurs dans le premier jet (absence du 2éme jet)

"alcolique" ⟶ "alcoolique"

"à déraper" ⟶ "a dérapé"

"a cause d'un alcolique qui à déraper vers une autre voiture" ⟶ "à cause d'un alcoolique qui a dérapé vers une autre voiture"

"le 19 septembre 2023 à la wilaya de TiziOuzou" ⟶ "dans la wilaya de TiziOuzou"

Remarque

Certes l'apprenant a fait face à quelques erreurs significatives concernant la grammaire et l'orthographe qui nécessite une correction attentive, mais dans l'ensemble il a su transmettre efficacement l'information principale avec cohérence et clarté.

Analyse des stratégies d'apprentissage dans les deux jets selon le modèle d'O'Malley et Chamot

Stratégies déployées	Commentaires et exemples
D1. Pratique de la langue (Stratégie cognitive)	Bonne maîtrise de base de la langue française Utilisation du passé compose pour relater un évènement passé
D3. Mémorisation (Stratégie cognitive)	Utilisation de termes spécifiques tels que "alcoolique", "déraper", montre que l'apprenant se souvient du vocabulaire pertinent et de certaines règles de grammaire et de conjugaison.

Commentaire

Cette analyse montre que l'apprenant possède une bonne maîtrise de base de la langue française. Cependant, le texte souffre de certaines erreurs grammaticales, orthographiques et syntaxiques. L'absence de révision et d'auto-évaluation est notable, car aucun deuxième jet n'a été produit.

2.10. Neuvième copie [Prod9.ELVn9]

Repérage des erreurs dans le premier jet sans effort de correction dans le deuxième jet :

Type de l'erreur	1er jet	2éme jet
Orthographe	"au Alger"	"a Alger"
Grammaire	"a 20 octobre"	"au 20 octobre"
Genre du nom	"un jane"	"un vendeur"

Substitution phonétique	"shershe"	Absent
Accord du nom	"la drogu"	"la drogu"
Accord du pronom complément	"la police a la trouve"	Absent
Accord du déterminant et du nom	"doné la drogu au les enfant"	"doné la drogu au les enfant"

Remarque :

L'apprenant a corrigé certaines erreurs entre le 1er et le 2ème jet, mais il en a fait de nouvelles. Les erreurs les plus fréquentes sont liées à l'accord du genre, du nombre et du temps, de la conjugaison et à la mal construction des mots, malgré tout il a tenté de rédiger un texte cohérent.

Analyse des stratégies d'apprentissage dans les deux jets selon le modèle d'O'Malley et Chamot

Stratégies déployées	Exemples	Commentaires et exemples
D1. Pratique de la langue (Stratégie cognitive)		L'apprenant a essayé de produire un texte en français, ce qui démontre une certaine pratique de la langue.
D3. Mémorisation (Stratégie cognitive) D12. Traduction (Stratégie cognitive)	"jane qui trafqer la drog"	L'apprenant a probablement mémorisé la forme masculine du mot "jeune" en arabe et l'a appliquée au français.
Transfère (Stratégie cognitive)	"quand le vendeur il est donné la drogu"	Reprise (dédoublement) du sujet
Substitution phonétique (stratégie cognitive) D11. Déduction (Stratégie cognitive)	"shershe les anfants"	L'apprenant a essayé de reproduire le son "ch" du français avec le son "sh" de sa langue maternelle (arabe)
Répétition (Stratégie cognitive)	"un vendeur de drogu, qui a trafcé la drogu	L'apprenant utilise plusieurs fois le même mot ou expression, ce qui peut appauvrir le texte.

Commentaire

Ce tableau montre que l'élève fait des efforts pour écrire en français et tente d'appliquer des stratégies d'apprentissage comme la mémorisation, la traduction, et le transfert. Cependant, des erreurs persistent, notamment des substitutions phonétiques et des répétitions, ce qui indique que l'élève a encore besoin de travailler sur la précision et la fluidité de son expression écrite.

2.11. Dixième copie [Prod10.ELVn10

Repérage des erreurs dans le premier jet et leur correction le deuxième jet :

Type de l'erreur	1er jet	2eme jet
Orthographe	comblement de tere	Tremblement de terre La treblemend
	Marouk	Maroc
	Semman	Semman
	plesyervectim	plesieurs victimes
Grammaire	Il a fait un comblement de tere	Il s'est passé un tremblement de terre
	Il aprendplesyervectim	Il prend plusieurs victimes
Conjugaison	Les abétent mort	Absente
	Les bébé. Les enfant.	Les bébés. Les enfants.

Remarque :

L'apprenant montre une variété d'erreurs typiques dans l'apprentissage du français en tant que langue seconde. Ces erreurs révèlent des besoins spécifiques en termes de pratique supplémentaire, de clarification des règles grammaticales et d'attention particulière à la différence entre sa langue maternelle et le français.

Analyse des stratégies d'apprentissage dans les deux jets selon le modèle d'O'Malley et Chamot

Stratégie déployés	Commentaire et exemples
D1. Pratique de la langue (Stratégie cognitive)	L'apprenant utilise des phrases simples et courtes, avec un vocabulaire limité. Il y a quelques erreurs grammaticales, comme l'absence d'accords et l'utilisation incorrecte de certains temps verbaux
D3. Mémorisation (Stratégie cognitive)	L'apprenant rapporte un événement précis qui s'est produit, un tremblement de terre au Maroc en septembre 2023. Il utilise des mots clés pour décrire les conséquences du tremblement de terre, comme "victimes", "bâtiments", "maisons", ", "morts"et "enfants".
D12. Traduction (Stratégie cognitive)	L'apprenant semble traduire directement des mots de l'arabe vers le français sans ajuster pour les différences phonétiques ou orthographiques entre les langues. Cela montre une dépendance à la langue maternelle exemple : En arabe, le nom du pays est "المغرب" (al-Maghrib), et une traduction phonétique incorrecte pourrait conduire à "Marouk" en essayant de translittérer le son en français.
D10. Inférence (Stratégie cognitive) D11. Déduction (Stratégie cognitive)	. L'apprenant démontre une capacité à tirer des conclusions logiques et à déduire des informations à partir de l'événement décrit (le tremblement de terre).
D7. Auto-évaluation (Stratégie métacognitive)	L'apprenant a réussi à améliorer un peu son texte dans la deuxième version, en corrigeant certaines fautes

Commentaire

D'après ce tableau l'apprenant montre un bon effort en utilisant des phrases simples et mémorise bien les événements, mais il dépend encore beaucoup de sa langue maternelle pour traduire, ce qui crée des erreurs et rencontre des difficultés à rédiger son texte.

2.12. Onzième copie [Prod11.ELVn11]

Repérage des erreurs dans le premier jet et leurs corrections dans le deuxième jet :

Erreurs	1er jet	2eme jet	Type de l'erreur
Article défini et genre	un terrible tornade	Une terrible tornade	Grammaticale (accord du genre)
Nom propre	Mimi	Miami	Orthographique
Verbe	Tompiers	Tombent	Orthographique
Accord du nombre	mètre carrée	mètre carré	Accord grammatical

Remarque :

Les erreurs entre le premier et le deuxième jet montrent une amélioration notable de la part de l'apprenant. Les corrections apportées, notamment concernant les accords de genre, l'orthographe des noms propres, des verbes, et des accords grammaticaux indiquent une bonne compréhension des règles linguistiques.

Analyse des stratégies d'apprentissage dans les deux jets selon le modèle d'O'Malley et Chamot

Stratégies déployées	Commentaires et exemples
D1. Pratique de la langue (Stratégie cognitive	L'élève utilise un vocabulaire précis et adapté au sujet "tornade" et utilise des phrases simples mais correctes sur le plan grammatical
D3. Mémorisation (Stratégie cognitive)	Mémorisation correcte des noms propres et amélioration de la précision orthographique. L'apprenant restitue des informations factuelles du sujet : "une tornade tropicale", "1000 litres d'eau par mètre carré", "plus de 10000 personnes évacuées".
Transfert grammatical (Stratégie cognitive)	L'apprenant utilise correctement les accords sujet-verbe ("détruit", "tombent", "évacuent").
D7. Auto-évaluation (Stratégie métacognitive)	L'apprenant a corrigé plusieurs erreurs entre le premier et le deuxième jet, Cela montre une capacité d'auto-évaluation, où il relit et identifie les erreurs pour les corriger.

Commentaire

Le tableau montre une bonne compréhension des stratégies d'apprentissage par l'apprenant. Il choisit des mots appropriés pour décrire la tornade et ses phrases sont claires et grammaticalement correctes. Il retient avec précision les noms propres et les détails importants comme les chiffres relatifs à la tornade. De plus, il corrige ses erreurs entre le premier et le deuxième essai, ce qui montre un bon sens d'auto-évaluation et une volonté d'amélioration continue dans son apprentissage

2.13. Douzième copie [Prod12.ELVn12]

Repérage des erreurs dans le premier jet et leurs corrections dans le deuxième jet :

Type de l'erreur	1er jet	2eme jet
Orthographe, Vocabulaire)	aboufarique "les jandarms"	àBoufarique "tout les militaires"
Grammaire (préposition)	"au 2018"	"on 2018"
Conjugaison (verbale)	"Il s'est pass"	"s'est produit"
Orthographe et phonétique	"crach"	"carch"
Accord (article)	"cette avion"	"cet avion"
Lexicale	d'unarmie"	"un avion de chasse"
Accord (participe passé	"sont mort"	"se sont retrouve mort"

Remarque :

Ce tableau montre une nette progression de l'apprenant entre le premier et le deuxième jet de sa production écrite. Il y a une amélioration notable dans la reconnaissance et la correction des erreurs orthographiques, grammaticales et de conjugaison. L'élève a démontré une meilleure compréhension des règles de base du français, ce qui est encourageant. Cependant, certaines erreurs subsistent, en particulier concernant l'accord des participes passés et certains choix lexicaux. Cela indique que, bien que des progrès aient été réalisés, il est nécessaire de continuer à travailler sur ces aspects pour une maîtrise plus complète.

Analyse des stratégies d'apprentissage dans les deux jets selon le modèle d'O'Malley et Chamot

Stratégies déployées	Commentaires et exemples
D1. Pratique de la langue (Stratégie cognitive)	L'apprenant manifeste une pratique active de la langue française à travers ses deux jets de production. Des tentatives pour utiliser et manipuler les aspects de la grammaire et de l'orthographe montrent une volonté de s'améliorer. « C'était un avion de chasse et tous les militaires se sont retrouve morts ».
D3. Mémorisation (Stratégie cognitive)	L'apprenant utilise des mots et des expressions qu'il a déjà rencontrés dans ses cours de français "crash, armée, militaires" et a mémorisé certaines structures grammaticales et du vocabulaire.
D12. Traduction (Stratégie cognitive)	Influence de la traduction mot à mot depuis la langue maternelle de l'élève vers le français. Par exemple, des expressions comme "au 2018", "un armi", "crach" indiquer une tentative de traduction littérale des prépositions ou des structures syntaxiques.
Transfert linguistique (Stratégie cognitive)	Des erreurs telles que l'utilisation de mots incorrects ou d'expressions non idiomatiques révèlent des défis potentiels de transfert linguistique.
D7. Auto-évaluation (Stratégie métacognitive)	On note une certaine capacité d'auto-évaluation de la part de l'élève, comme en témoigne la correction des erreurs entre le premier et le deuxième jet. L'élève semble avoir identifié certaines erreurs et a tenté de les corriger de manière proactive.

Commentaire :

Ce diagramme met en évidence l'engagement de l'apprenant dans l'exploration active de la langue française, avec une volonté visible d'amélioration et une capacité d'auto-évaluation perceptible Cependant, des traces de traduction littérale depuis sa langue maternelle soulignent des défis dans la précision et la naturalité linguistique. Toutefois, une capacité d'auto-évaluation émerge, illustrée par les corrections apportées entre les deux essais.

2.14. Treizième copie [Prod13.ELVn13]

Repérage des erreurs dans le premier jet et leurs corrections dans le deuxième jet :

Type de l'erreur	1er jet	2eme jet
Orthographe (confusion phonétique)	Hier soir, un camion a dérapé sur la rut...	Hier soir, un camion a dérapé sur rault...
Grammaire (accord)	.. a une fracture a ce jambe	... a une fracture à ce jambe

Orthographe (Accents incorrects)	à cause de l'excés de vitésse	à cause de l'excés de vitésse
Orthographe (confusion phonétique)	Le chaffeur a une fracture…	lechaffeur a une fracture...
Orthographe (Majuscule incorrecte en milieu de phrase)	Le chaffeur a une fracture...	lechaffeur a une fracture...

Remarque :

L'apprenant a commis diverses erreurs en orthographe et grammaire, principalement dues à des confusions phonétiques et un manque de maîtrise des règles grammaticales. Les fautes comme "rut" pour "route" et "chaffeur" pour "chauffeur" montrent une difficulté à distinguer les sons similaires et à les transcrire correctement. De plus, les erreurs d'accord, comme "ce jambe" au lieu de "sa jambe", et les fautes d'accentuation, telles que "excés" pour "excès", indiquent une connaissance imparfaite des règles de base. Néanmoins il a montré des progrès en corrigeant certaines erreurs entre le premier et le deuxième jet, ce qui démontre une volonté d'amélioration.

Analyse des stratégies d'apprentissage dans les deux jets selon le modèle d'O'Malley et Chamot

Stratégies déployées	Commentaires et exemples
D1. Pratique de la langue (Stratégie cognitive)	L'apprenant montre une tentative de structurer des phrases en utilisant le passé composé, ce qui est une pratique active de la langue. La phrase "Hier soir, un camion a dérapé..." montre une connaissance des structures grammaticales nécessaires pour exprimer un événement passé.
D3. Mémorisation (Stratégie cognitive)	L'apprenant se rappelle de certains mots et expressions déjà vu ou entendu auparavant, même si certaines sont mal orthographiées (par exemple, "dérapé", "fracture", "excés").
D12. Traduction (Stratégie cognitive)	Tentative de traduction littérale dans le mot « rut » l'apprenant l'écrit comme il le prononce. Traduction de la langue maternelle (arabe) vers le français dans le mot « ce jambe » qui est un nom masculin en arabe « رِجْلٌ »
D11. Déduction (Stratégie cognitive)	Les erreurs phonétiques comme "rut" et "chaffeur" montrent que l'apprenant tente de déduire l'orthographe des mots à partir de leur

D10. Inférence (Stratégie cognitive)	son. Cela indique une stratégie d'inférence basée sur la phonétique.
D7. Auto-évaluation (Stratégie métacognitive)	Entre le premier et le deuxième jet, l'apprenant a fait une tentative d'amélioration Cela montre une certaine prise de conscience et un effort pour évaluer et corriger son propre travail.

Commentaire :

Le tableau révèle une approche active et engagée de l'apprenant dans l'apprentissage du français. Il montre une volonté d'utiliser des structures grammaticales comme le passé composé, malgré quelques erreurs subsistantes. L'élève fait preuve d'efforts dans la mémorisation des mots et expressions, même si leur orthographe peut être inexacte. Les erreurs phonétiques et les tentatives de traduction littérale indiquent une stratégie d'apprentissage basée sur la compréhension du son et la traduction de sa langue maternelle. En outre, l'auto-évaluation entre les révisions montre une capacité à identifier et à corriger ses erreurs, ce qui reflète une progression encourageante malgré les défis rencontrés.

2.15. Quatorzième copie [Prod14.ELVn14]

Repérage des erreurs dans le premier jet et leurs corrections dans le deuxième jet :

Un Lycéen a égorgé son ami ⟶ Un lycéen a égorgé son ami

..du lycée ouarezdinachour ⟶ ...du lycée Ouarezdin Achour

aTizi-ghenif ⟶ à Tizighenif

jusqu'a maintenant ⟶ jusqu'à maintenant

"Les causes de ce drame son unconus" ⟶ "Les causes de ce drame sont inconnues".

Remarque :

L'apprenant a montré une amélioration significative en corrigeant la majorité de ses erreurs entre le premier et le deuxième jet. Il a rectifié des problèmes d'orthographe comme l'accentuation et l'utilisation incorrecte des majuscules, ainsi que des erreurs de conjugaison observées initialement.

Analyse des stratégies d'apprentissage dans les deux jets selon le modèle d'O'Malley et Chamot

Stratégies déployées	Commentaires et exemples
D1. Pratique de la langue (Stratégie cognitive)	L'élève utilise des phrases simples mais efficaces pour raconter l'événement il montre une tentative de construction de sens malgré quelques erreurs grammaticales
D3. Mémorisation (Stratégie cognitive)	L'utilisation des détails spécifiques comme la date et le lieu montre une tentative de mémorisation et de restitution précise des faits.
Transfert grammatical (Stratégie cognitive)	Utilisation de temps verbaux simples (présent de l'indicatif) mais avec des erreurs de conjugaison et d'accord (ex. "Les causes de ce drame son unconnus").
D7. Auto-évaluation (Stratégie métacognitive)	Les corrections indiquent que l'élève a relu son texte pour détecter et corriger des erreurs évidentes comme la conjugaison des verbes.

Commentaire

Le tableau montre que l'apprenant a utilisé diverses stratégies d'apprentissage pour améliorer son écrit. Malgré quelques erreurs grammaticales, il a réussi à construire des phrases simples mais efficaces pour relater l'événement. L'inclusion de détails précis tels que la date et le lieu révèle une tentative de mémorisation et une restitution précise des faits. Bien que l'élève ait utilisé principalement le présent de l'indicatif, il a encore fait des erreurs de conjugaison et d'accord, comme le montre l'exemple des "causes de ce drame son unconnus". Les corrections apportées indiquent une capacité d'auto-évaluation où l'élève a relu son texte pour identifier et corriger les erreurs grammaticales évidentes.

2.16. Quinzième copie [Prod15.ELVn15]

Repérage des erreurs dans le premier jet et leurs corrections dans le deuxième jet :

"une femme àdonné naissance" ⟶ "une femme a donné naissance"

"à l'opital" ⟶ "à l'hôpital"

"La nuit de Mercredi ⟶ "La nuit de mercredi"

"des quatre quadruplés par césarienne" ⟶ "des quadruplés par naissance"

Absence de ponctuation appropriée

Remarque :

L'apprenant présente plusieurs types d'erreurs dans son écrit, incluant des problèmes d'accord sujet-verbe, des choix lexicaux inappropriés, des fautes d'orthographe, et une utilisation incorrecte de la ponctuation. Ces erreurs affectent la clarté et la fluidité de sa production.

Analyse des stratégies d'apprentissage dans les deux jets selon le modèle d'O'Malley et Chamot

Stratégies déployées	Commentaires et exemples
D1. Pratique de la langue (Stratégie cognitive)	Une certaine maîtrise du vocabulaire et une tentative de structurer les phrases, et l'utilisation correcte du passé composé ex ("a donnée naissance à"). Malgré la présence certaine erreurs de syntaxe
D3. Mémorisation (Stratégie cognitive)	L'apprenant restitue correctement les informations factuelles de l'événement, notamment le lieu (hôpital "Frères Rahmani" au Nâama), la date ("la nuit de Mercredi")
Transfert linguistique (Stratégie cognitive)	Il y a des tentatives de transfert phonétique et grammatical, mais elles ne sont pas toujours correctement appliquées. Par exemple, l'omission de la préposition "à" dans "a l'hôpital" dans la deuxième version montre une difficulté avec le transfert grammatical précis.
D12. Auto-évaluation (Stratégie cognitive)	L'apprenant a relu son texte et apporté quelques corrections Cette démarche montre une volonté d'améliorer sa production écrite

Commentaire

Ce tableau montre que l'apprenant démontre une certaine compétence dans la pratique de la langue, illustrée par une maîtrise du vocabulaire adéquat et une tentative de structuration des phrases, malgré quelques erreurs syntaxiques. La mémorisation des informations factuelles, telles que le lieu et la date de l'événement, est correcte et précise. En ce qui concerne le transfert linguistique, bien que des efforts phonétiques et grammaticaux soient visibles, ils ne sont pas toujours appliqués de manière exacte. Enfin, l'auto-évaluation est présente avec des corrections apportées après relecture, indiquant une volonté d'améliorer la qualité de la production écrite.

2.17. Seizième copie [Prod16.ELVn16]

Repérage des erreurs dans le premier jet seulement, absence du 2éme jet :

Type de l'erreure	Nature de l'erreur
Orthographe, conjugaison	"Il tamboni la voiture" : Erreur orthographique due à une mauvaise transcription phonétique.
Orthographe	"l'enbillenses" : Erreur orthographique, mauvaise transcription.
Orthographe	"le chifor de camion" : Erreur orthographique, mauvaise transcription phonétique.
Orthographe	"les ligumes" : Erreur orthographique due à une mauvaise transcription phonétique.
Orthographe	"ses pièr"
Grammaire et syntaxe	"est avec une grande charge les fruits et les ligumes" : Mauvaise structure de phrase, manque de préposition et mauvaise concordance des éléments de la phrase.
Accord sujet-verbe	"Les hommes Il ont appllè" : Erreur d'accord, ajout superflu du pronom sujet "Il".

Remarque :

Ce tableau montre une prédominance d'erreurs orthographiques et de transcription phonétique que l'apprenant a commise, ce qui indique une maîtrise insuffisante des règles de base de l'orthographe. De plus, des erreurs de syntaxe et de concordance sujet-verbe sont également présentes, suggérant des difficultés avec la structure et la cohérence des phrases. L'absence d'un deuxième jet empêche toute possibilité de révision et d'amélioration, ce qui met en évidence l'importance d'un processus de relecture et de correction pour améliorer la qualité globale de l'écriture. Globalement, ces éléments indiquent un besoin d'attention particulière aux aspects fondamentaux de la langue écrite, notamment en orthographe et en grammaire.

Analyse des stratégies d'apprentissage dans les deux jets selon le modèle d'O'Malley et Chamot

Stratégies déployés	Commentaires et exemples
D. Pratique de la langue (Stratégie cognitive)	L'apprenant pratique la langue écrite, mais il manque de précision orthographique et grammaticale
D3. Mémorisation (Stratégie cognitive)	L'apprenant se rappelle des structures linguistiques de base et de certains mots de vocabulaire. Cependant, la mémorisation de certaines règles grammaticales et orthographiques semble insuffisante, comme le montre l'orthographe incorrecte de plusieurs mots (« tamboni » au lieu de « tamponné », « enbillenses » au lieu de « ambulance »).
D11. Déduction (Stratégie cognitive) D10. Inférence (Stratégie cognitive)	L'apprenant essaie de déduire la structure des phrases en français, mais avec des erreurs. Par exemple, « Le chifor de camion, mort » montre une tentative de déduction sur la manière de structurer l'information en français, mais qui ne respecte pas les règles syntaxiques correctes.
Transfert du genre des noms (Stratégie cognitive)	L'apprenant a des difficultés à appliquer correctement le genre des noms et des articles en français. Par exemple, « le chifor » au lieu de « le chauffeur » et « les ligumes » au lieu de « les légumes ».
D12. Traduction (Stratégie cognitive)	L'apprenant a traduit mentalement certaines phrases de sa langue maternelle (kabyle) au français, ce qui explique certaines erreurs syntaxiques et lexicales. Par exemple "le chifor", "tamboni", qui est une traduction littérale directe du Kabyle.

Commentaire :

Ce diagramme montre que la production écrite de l'apprenant, présente des tentatives visibles d'utilisation de la langue française, avec des erreurs syntaxiques, lexicales et orthographiques qui indiquent des difficultés dans l'application des règles grammaticales et dans le choix du vocabulaire. L'apprenant montre une certaine pratique de la langue mais manque de précision dans la mémorisation des formes correctes, ce qui se reflète dans des erreurs telles que "tamboni" pour "a tamponné" et "enbillenses" pour "ambulance". Les tentatives de « traduction et de déduction sont apparentes, mais les résultats sont souvent maladroits, comme en témoignent les phrases mal construites telles que "Le chifor de camion, mort, est mon pére a été blessé dans ses pièr". Le transfert des règles grammaticales, de l'accord et du genre des noms est incohérent, ce qui suggère un besoin d'attention particulière à ces aspects. L'absence d'auto-évaluation apparente et de correction des erreurs souligne un potentiel

pour améliorer la révision et l'autocorrection, des compétences cruciales pour un développement linguistique plus solide et plus précis.

3. Résultat des stratégies repérer lors du 1er et 2éme jet

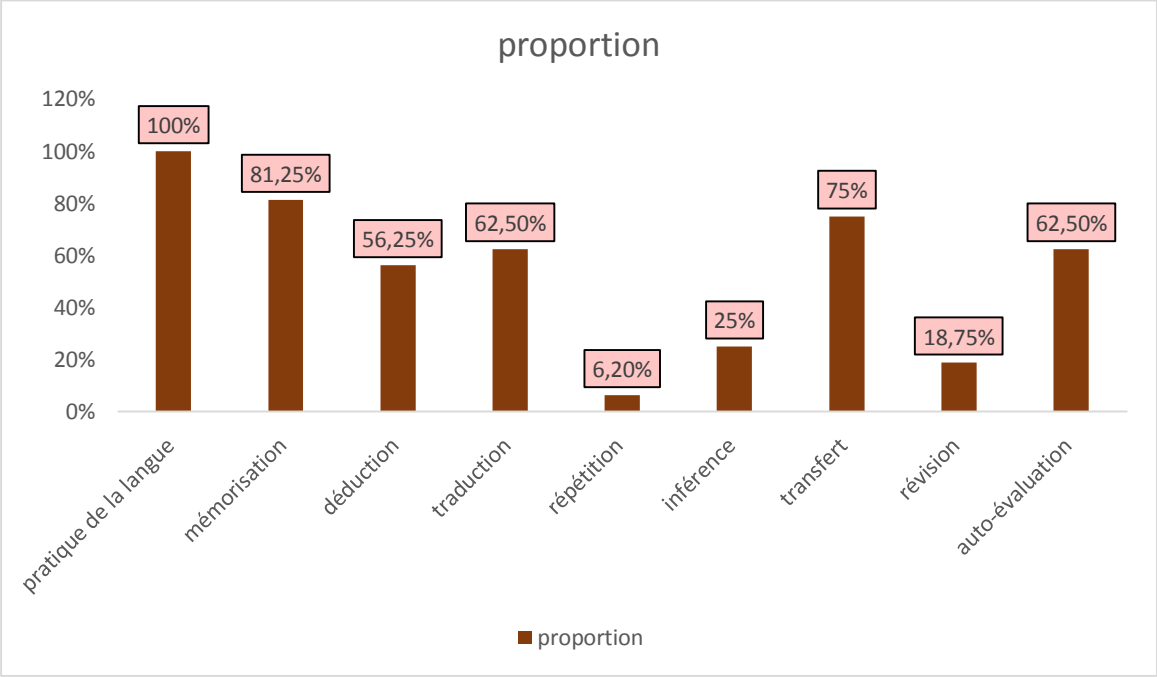

Figure N°01 : stratégies cognitives et métacognitive

Synthèse :

En guise de bilan et au terme de notre analyse face aux résultats obtenus en ce qui concerne les productions écrites des apprenants de troisième année moyenne réalisée en premier jet et en deuxième jet, nous avons observé une variété significative dans l'emploi des stratégies utilisées lors de la rédaction de leurs textes.

Un constat clair est que la stratégie la plus fréquemment déployée est la pratique de la langue, utilisée à 100% des cas. Cela se manifeste par l'utilisation de phrases simples et directes, bien que parfois limitées par des erreurs grammaticales et des choix lexicaux moins précis. Les apprenants montrent une tentative consciente d'appliquer les règles linguistiques enseignées, même si cela est parfois entravé par des difficultés syntaxiques et d'accord, notamment lors de l'utilisation de temps verbaux complexes.

En ce qui concerne la mémorisation, observée dans 81,25% des cas, ces derniers ont démontré une capacité à rapporter des événements spécifiques et à utiliser des mots clés

pertinents pour décrire des situations déjà vue auparavant, ainsi se mémérer des règles grammaticales enseignée en classe. Cependant, une dépendance persistante à la langue maternelle pour la traduction directe vers le français a été observée chez 62,5% d'entre eux, ce qui conduit parfois à des erreurs phonétiques et orthographiques.

Nous avons également remarqué une utilisation modérée des stratégies de déduction (56,25%) et d'auto-évaluation (62,5%). Les apprenants montrent une capacité à tirer des conclusions logiques à partir des événements décrits, bien que parfois avec des erreurs dans l'application des règles grammaticales. L'auto-évaluation indique une prise de conscience des erreurs, bien que cela ne se traduise pas toujours par une révision complète et systématique du texte initial.

En revanche, des stratégies comme la révision ont été moins fréquemment utilisées (18,75%), malgré quelques exemples notables où les apprenants ont corrigé des erreurs après une relecture attentive. Cela suggère une nécessité de renforcer les compétences en révision pour améliorer la précision et la fluidité des textes produits.

En somme, nos observations indiquent que les apprenants font preuve d'un effort louable pour appliquer les stratégies d'apprentissage enseignées, mais avec des résultats variables. Les obstacles rencontrés, tels que les transferts phonétiques et grammaticaux de la langue maternelle, soulignent la nécessité d'un soutien ciblé pour améliorer la clarté et la précision de leurs écrits en français.

4. Partie 02 : Analyse plus approfondie des productions écrite du deuxième jet selon les stratégies métacognitives du modèle de O'Malley et Chamot

Dans cette partie nous avons analysé uniquement le deuxième jet dans lequel ne peuvent figurer que les stratégies métacognitives du modèle concerné par notre étude.

4.1. Identification des stratégies d'apprentissage dans le 2éme jet de la production écrite finie

4.1.1. Introduction à la Révision

L'enseignante a introduit la séance en expliquant l'importance de la révision dans le processus d'écriture. Elle a souligné l'objectif de cette étape : permettre aux élèves de réviser et d'améliorer leurs textes initiaux. Ainsi elle leur a rappelé l'existence de la même consigne te

même grille d'évaluation utilisée lors de la première séance. Celle-ci inclut des critères tels que la structure du texte, la clarté des idées, la correction grammaticale, l'utilisation de connecteurs logiques, et la réponse aux questions essentielles.

4.1.2. Distribution des copies

Chaque apprenant a reçu sa première version de texte avec les remarques faites par l'enseignante. Ces commentaires ont été conçus pour guider les élèves dans leur révision en mettant en lumière les points forts et les aspects à améliorer grâce à la grille d'évaluation et au code de correction ci-dessous écrit au tableau

Tableau N° 05 : le code de correction

Au niveau du mot	Au niveau de la phrase	Au niveau du texte
Orthographe « Orth »	Temps	Alinéa
Conjugaison « conj »	Répétition	Incohérence
Minuscule et majuscule « M »	Oublie	
Auxiliaire « Aux »	Pas de sens	
Mal dit « M.dit »	Ponctuation	
Accord « A »		

4.1.3. Déroulement de la correction

Cette étape permet à l'apprenant d'essayer de corriger et de repérer les erreurs commises afin de les améliorer.

4.1.4. Discussion en Petits Groupes (Co-évaluation)

Selon Andrade (2019, 10) dans l'article de Fanny Piat « c'est l'acte d'étudier ses méthodes et ses productions afin d'apporter des ajustements qui approfondissent l'apprentissage En d'autres termes, au lieu d'attendre l'intervention de l'enseignant, l'auto- et la Co-évaluation donnent la possibilité aux apprenants de prendre le contrôle de leur apprentissage. »[1]

[1]Fanny Piat : 2022, Auto et Co-évaluation en classe de FLE : des évaluations alternatives à grand potentiel

Durant ces étapes les apprenants ont été regroupés pour discuter de leurs textes et échanger des idées sur les révisions à apporter. Cependant, la participation inégale de certains a parfois limité l'efficacité de ces discussions et a conduit à quelques perturbations en classe.

4.1.5. Réécriture (auto-évaluation)

Les apprenants reprennent leurs places et essayent d'effectuer un travail individuellement les majorités tentent de se concentrer sérieusement sur leurs textes, cherchant à améliorer la clarté et la précision de leurs idées. Cependant, quelques-uns semblent distraits, regardant à gauche et à droite ou chuchotant à leurs autres camarades.

Comme nous l'avons cité lors de la première analyse, 62.5% des apprenants ont fait l'effort de corriger leurs productions écrites.

5. Analyse du deuxième jet les stratégies métacognitives d'O'Mallet et Chamot repérées

- Stratégies d'identification de problèmes
- Stratégies de planification
- Stratégies d'autorégulation et auto correction

Pendant cette étape, les apprenants ont utilisé leurs premiers écrits pour avoir l'opportunité d'améliorer leurs productions initiales en se basant sur les commentaires de l'enseignante. Cette analyse nous a permis d'observer les stratégies employées dans cette seconde version

5.1. Stratégie d'identification de problème

Cette stratégie consiste à distinguer l'élément essentiel d'une tâche à accomplir pour trouver la meilleure solution possible. C'est la seconde démarche à suivre pour les apprenants après la révision de leur 1er jet. Nous avons distingué cela en comparant les deux jets, une tentative de compréhension et de clarté du sujet est remarquable dans les copies de ces apprenants ; (ELVn2), (ELVn4), (ELVn7), (ELVn10), (Elvn11), (ELVn12), (ELVn13), (ELVn14), (ELVn15), soit un pourcentage de 56.25% qui ont eu recours à cette stratégie. Un faible pourcentage pour les apprenants qui n'ont pas pu reconnaitre certaines erreurs et clarté dans leur écrit soit 43.75% d'entre eux.

5.2. Stratégie de planification

C'est la capacité de fixer des objectifs à court ou long terme et à mobiliser une ressource linguistique. Cette stratégie consiste à ce que les apprenants déterminent des buts et organisent

leurs travaux écrits avant de s'engager dans une activité. Bien que ce n'est pas très évident de la remarquer mais nous avons pu détecter parmi les 16 copies analyser, et grâce à la séance d'observation qui nous a permis de remarquer certains apprenants qui prenaient des notes et rédigeaient un brouillon, avant la réécriture du deuxième jet. Certains d'entre eux ont fait recours à cette stratégie parmi eux ; (ELVn1), (ELVn2), (ELVn4), (ELVn6), (ELVn11), (ELVn13), (ELVn15). Soit 43,75% des apprenants. La plupart ont totalement négligé cette étape de planification. Ils notent directement les idées qui leur viennent à l'esprit sans prévoir ni organiser les étapes à suivre. Cela peut entraîner une traduction littérale ou mot à mot de leur langue maternelle vers la langue cible, ce qui pose des problèmes pour la structure, la compréhension et la clarté du texte.

5.3. La stratégie d'autorégulation

C'est une technique que les apprenants utilisent pour contrôler et gérer leur propre apprentissage. Elle « peut prendre diverses formes : vérifier sa compréhension de l'écrit ou de l'oral, vérifier sa production, son plan, son style d'apprentissage ou même ses stratégies. Cette stratégie métacognitive se manifeste souvent par l'autocorrection, que l'on peut observer chez les meilleurs apprenants » (Paul Cyr, 1998 :45)[2].Nous avons remarqué un nombre significatif d'apprenants qui ont fait recours à cette stratégie qui sont, (ELVn1), (ELVn2), (ELVn4), (ELVn6), (Elvn11), (ELVn12), (ELVn13), (ELVn14), (ELVn15). (ELVn10) voir 62,50%. Nous avons retiré quelques exemples pour mieux illustrer :

- Son bras droit est coincé sous un bloc de roucher de 500KG" ⟶ "son bras droit était coincé sous un bloc de rocher de 500 kg
- Un lycén à été poiguarder le 24 octobre 2023 devont son lycée ⟶ un lycéen è été poignarder le 24 octobre devant son lycée
- le marier a fait un accident ⟶ Le mari a eu un accident
- Un jane qui trafqer la drog ⟶ un vendeur de drogue
- Il a fait un comblement de tere ⟶ s'est passé un tremblement de terre

Comme nous pouvons le remarquer les apprenants ont corrigé leurs erreurs en mieux que ce soit au niveau syntaxique ou orthographique ou au niveau du vocabulaire.

[2]CYR. Paul, Claude Germain, (1998), Les stratégies d'apprentissage, Les éditions CEC, Inc. 8101, boul. Métropolitain Est Anjou (Québec)

6. Résultats obtenus du compte rendu (2eme jet)

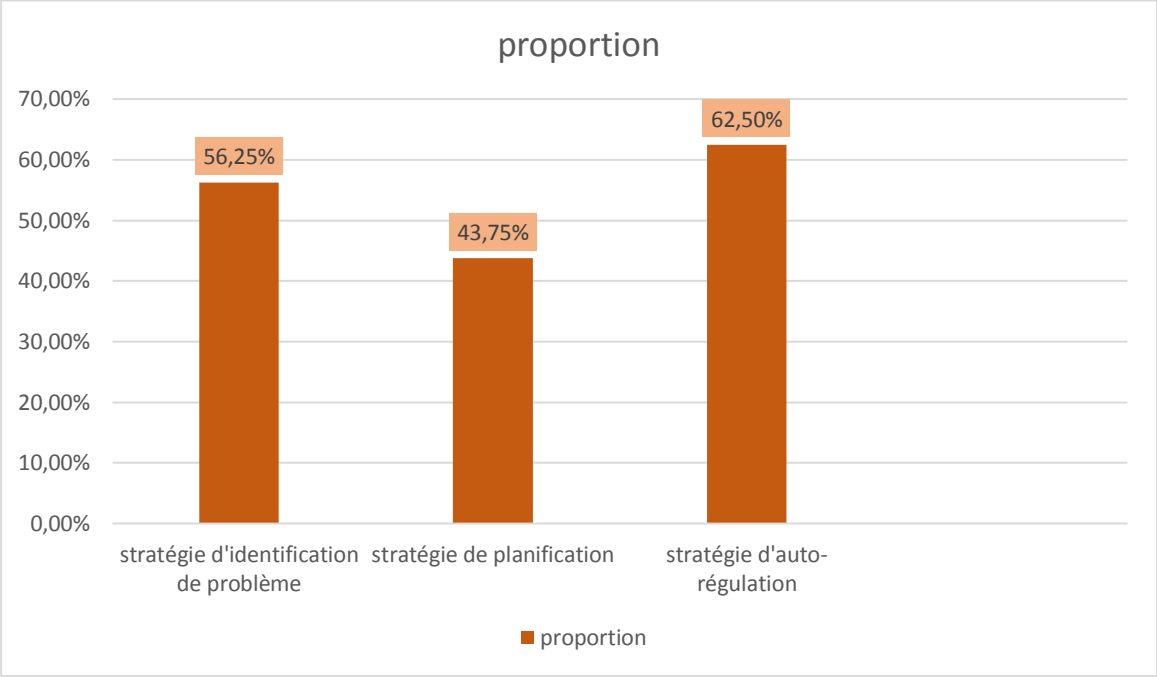

Figure N°2 : les stratégies métacognitives

Synthèse

La séance de la réécriture révèle des dynamiques variées parmi les apprenants. Dans cette phase, ils ont utilisé leurs premiers écrits comme base pour améliorer leurs productions initiales, guidés par les commentaires de l'enseignante.

Nous avons constaté que 56,25% des formateurs ont démontré une capacité à reconnaître et à clarifier les erreurs dans leurs textes révisés, tandis que 43,75% n'ont pas réussi à identifier efficacement ces aspects critiques.

En ce qui concerne la planification, seulement 43,75% ont démontré une capacité à organiser leurs idées avant de commencer à écrire, tandis que la majorité a commencé directement sans prévoir de structure, entraînant parfois des problèmes de clarté et de cohérence.

Par ailleurs, nous avons remarqué que 62,50% ont utilisé des techniques d'autocorrection pour améliorer la syntaxe, l'orthographe et le vocabulaire de leurs textes. Cette approche a permis une amélioration notable de la qualité de leurs réécritures.

Cependant, malgré l'utilisation de ces stratégies, certains apprenants ont encore rencontré des difficultés à corriger et à rédiger un texte suffisamment cohérent. Cela suggère que la maîtrise de ces compétences ne garantit pas automatiquement une rédaction sans erreurs ni ambiguïtés.

Il est important de reconnaître que d'autres facteurs peuvent influencer la capacité des apprenants à appliquer efficacement ces stratégies, comme leur niveau de maîtrise linguistique ou leur compréhension du sujet traité. Certains peuvent également avoir besoin d'un accompagnement plus ciblé pour intégrer ces stratégies de manière plus systématique et efficace dans leur processus d'écriture.

Ainsi, bien que les stratégies métacognitives offrent un cadre précieux pour l'amélioration des compétences rédactionnelles, elles nécessitent souvent un apprentissage continu et un soutien adapté pour être pleinement exploitées.

7. Analyse de la grille d’évaluation de la consigne

Respecter la grille d'évaluation lors de la rédaction est essentiel pour les apprenants car elle fournit un cadre clair et structuré pour leur travail. Cette dernière les aides à garantir que toutes les exigences et critères de notation sont respectés, ce qui augmente la qualité et la cohérence de leur rédaction et selon (Scallon2004) « elle permet de porter un jugement sur la qualité d’une production ou d’un produit, l’accomplissement d’une prestation ou d’un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d’une question à correction objective » SCALLON, Gérard (2004). L’évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Saint-Laurent. Donc c’est important de savoir est ce que les apprenant de troisième année moyen l’ont bien respecté ou pas

La grille est la suivante

Pour réussir ma rédaction	Oui	Non
Je trouve les mots clés qui introduisent la phrase d’accroche.		
Je réponds aux questions : pourquoi ? où ? qui ? comment ? quoi ? quand ?		
J’emploie des indicateurs de lieu/ temps		
Je mets les verbes au passé composé		
La source « presse écrite », et ma signature		

Tableau N°06 : Analyse de la grille selon les copies des apprenants

Copie N°	Je trouve les mots clés…d'accroche.	Je réponds aux questions : « pourquoi ? où ? qui …quand ?	J'emploie des indicateurs de lieu/temps	Je mets les verbes au passé composé	La source et la signature
1	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
2	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
3	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
4	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
5	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
6	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
7	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
8	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
9	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
10	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
11	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
12	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
13	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
14	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
15	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
16	Oui	Oui	Oui	Non	Oui

Remarque :

Nous remarquons dans ce tableau que la grille d'évaluation utilisée pour évaluer les rédactions des apprenants a montré que la majorité d'entre eux ont respecté les critères établis, comme indiqué. Cependant, un défi significatif a été observé concernant la conjugaison des verbes au passé composé, où près de 43,75% d'entre eux n'ont pas répondu correctement à cette exigence. Cette difficulté pourrait être attribuée à plusieurs facteurs potentiels tels que des problèmes de compréhension des règles grammaticales, un manque de pratique adéquate dans l'utilisation du passé composé, ou des niveaux de compétence linguistique variés parmi les apprenants

Chapitre V

Analyse des questionnaires adressés aux apprenants et aux enseignants

Introduction

Des questionnaires ont été administrés aux enseignants et aux apprenants. Afin de mieux distinguer les différentes stratégies ainsi voir les différentes perceptions de ces deux derniers en ce qui concerne la production écrite.

Celui des enseignants vise à explorer les méthodes pédagogiques utilisées en classe, les stratégies d'enseignement privilégiées, ainsi que l'évaluation des performances des apprenants en production écrite. Le questionnaire des apprenants permet quant à lui de recueillir leurs appréhensions sur les difficultés rencontrées lors de l'écriture en français, les stratégies qu'ils jugent efficaces pour surmonter ces obstacles, et leur propre évaluation de leurs compétences rédactionnelles.

1. Analyse du questionnaire adressés aux apprenants

1.1. Profil des apprenants

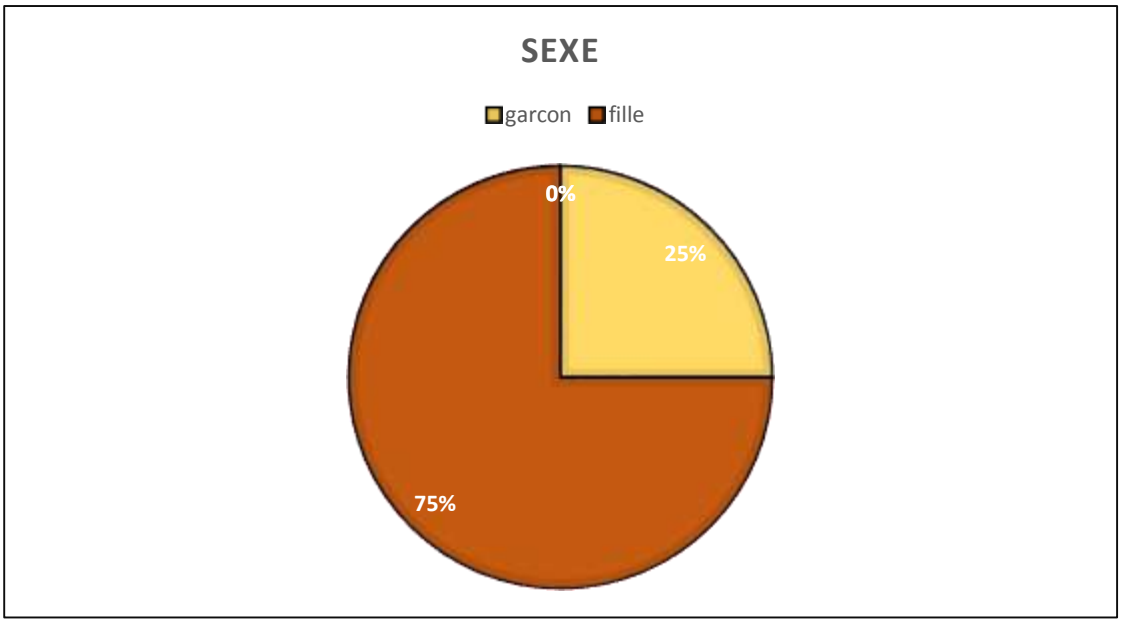

Figure N°03 : Analyse du questionnaire adressé aux apprenants

Commentaire :

La proportion de 75% de filles et 25% de garçons permet de donner une indication claire de la répartition sexuelle de notre échantillon.

1.2. L'intérêt que portent les apprenants à la langue française

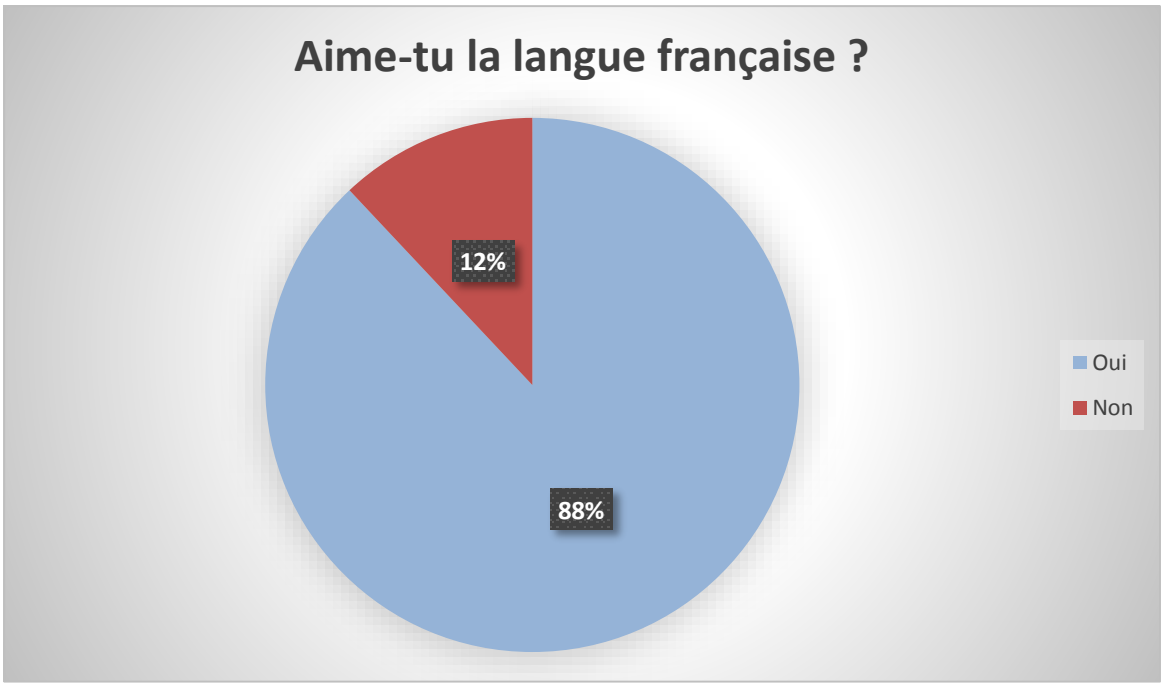

Figure N°04 : L'intérêt que portent les apprenants à la langue française

Commentaire :

A la question de savoir si les apprenants aiment la langue française 88% ont répondu par Oui cela montre une forte préférence pour la langue française. Ce pourcentage élevé indique que la majorité des apprenants ont une attitude positive envers le français, ce qui est un bon signe pour leur apprentissage, cela signifie ainsi qu'ils sont plus motivés et plus engagés dans leurs études. C'est particulièrement important pour les productions écrites, car l'écriture demande de la pratique, de la patience et de la motivation.

D'autre part, 12% des apprenants ont répondu "Non", indiquant qu'ils n'aiment pas la langue française. Bien que ce pourcentage soit relativement faible, il ne doit pas être ignoré. Car ils peuvent éprouver des difficultés à s'engager dans les cours de français. Leur manque d'intérêt peut être dû à diverses raisons, telles que, des difficultés personnelles avec la langue, ou simplement une préférence pour d'autres matières. Pour ces derniers il est important de trouver des moyens d'augmenter leur intérêt et leur motivation.

1.3. La préparation des productions écrite par les apprenants

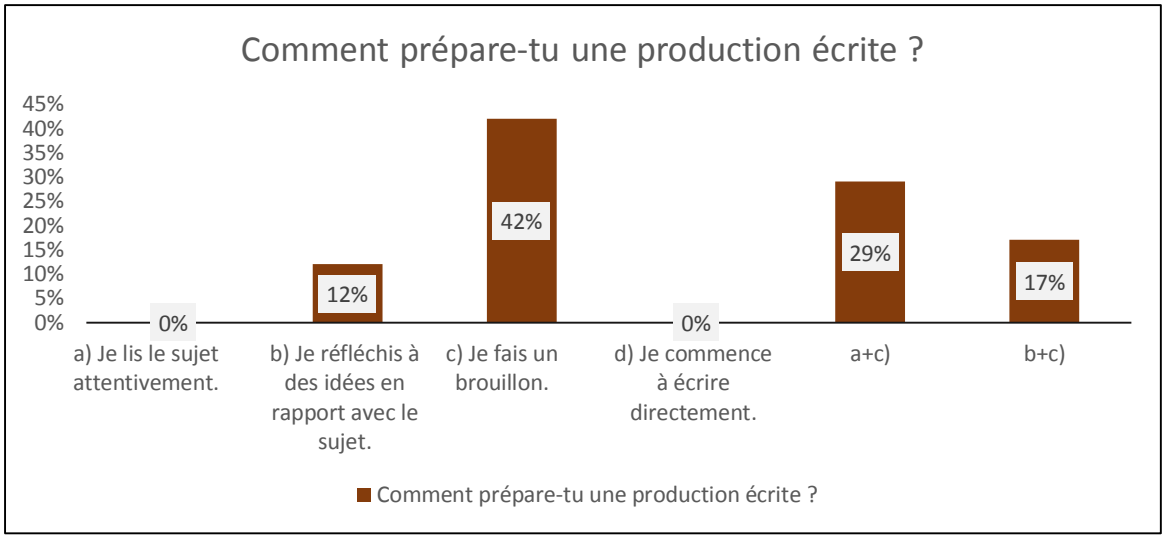

Figure N°05 : La préparation des productions écrite par les apprenants

Commentaire :

La majorité des apprenants trouvent important de faire un brouillon avant d'écrire leurs productions écrites. Environ 42% des élèves pensent que c'est la meilleure façon de se préparer, mettant ainsi en avant l'importance accordée à la planification et à la structuration des idées avant la rédaction finale. Ce choix reflète une approche méthodique visant à clarifier les pensées et à organiser le contenu avant de le formalise.

Ensuite, 29% combinent la lecture attentive du sujet avec l'étape du brouillon, témoignant d'une stratégie plus réfléchie et rigoureuse. Cette démarche suggère une prise de conscience de l'importance de la compréhension initiale du sujet en parallèle avec une première structuration des idées, facilitant ainsi un processus d'écriture plus fluide et mieux articulé.

Environ 17% préfèrent d'abord réfléchir aux idées en lien avec le sujet, puis faire un brouillon. Cela montre qu'ils privilégient une réflexion initiale sur les thèmes du sujet avant de passer à l'étape de structuration dans un brouillon. Cette méthode indique une préparation méthodique qui vise à clarifier leurs pensées avant de les mettre par écrit, ce qui peut favoriser une rédaction plus fluide et cohérente par la suite.

12% ont choisi de réfléchir seulement aux idées en lien avec le sujet, évitant ainsi l'étape de création d'un brouillon ce qui suggère qu'ils préfèrent ne pas trop se compliquer la tâche,

Cela peut suggérer qu'ils préfèrent une approche plus spontanée et rapide lors de la rédaction, peut-être par simplicité ou par désir de ne pas se prendre la tête avec des étapes supplémentaires.

Et le fait qu'aucuns apprenants n'aient choisi de commencer à écrire directement sans faire de brouillon montre que les élèves comprennent qu'il est important de bien réfléchir avant d'écrire. Ils savent que prendre le temps de planifier et d'organiser leurs idées avant de passer à l'écriture les aide à produire de meilleurs textes.

1.4. L'organisation d'idées des apprenants lors de la rédaction de la production écrites

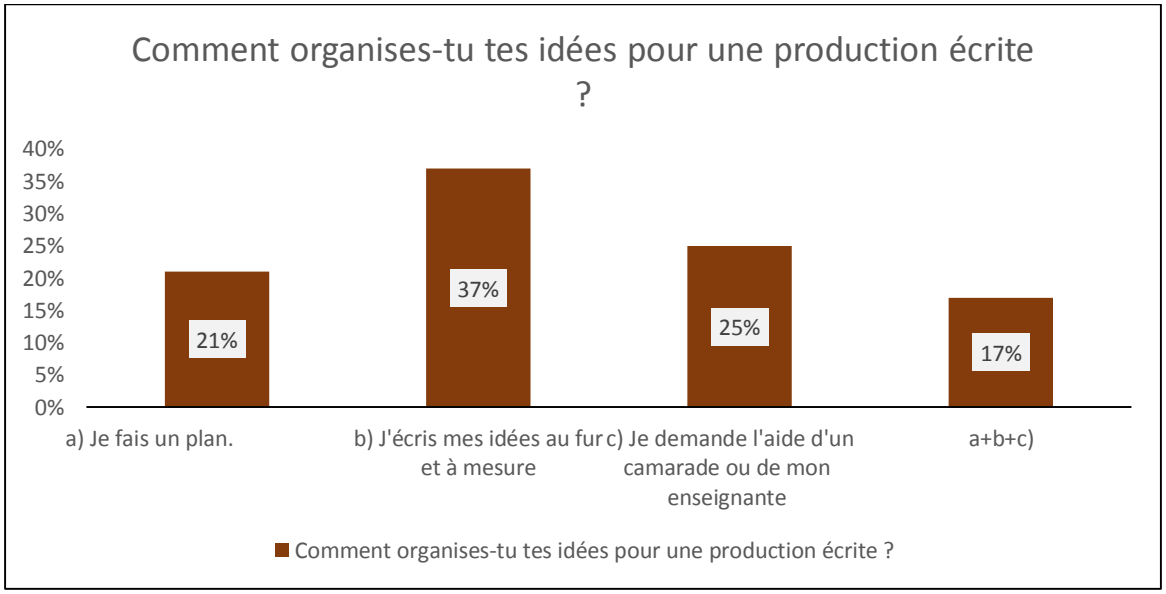

Figure N°06 : L'organisation d'idées des apprenants lors de la rédaction de la production écrites

Commentaire :

37% d'apprenants choisissent d'écrire leurs idées au fur et à mesure, cela peut refléter une certaine aisance ou confiance dans leurs compétences linguistiques. Elle peut aussi indiquer un manque de méthodologie structurée dans l'organisation des idées. Donc cette méthode peut inclure, une flexibilité dans l'expression des idées, et diminuer les contraintes initiales, ce qui peut réduire l'anxiété face à la page blanche. Cependant, cette stratégie comporte aussi des risques tels que ; un risque de manque de cohérence et de clarté dans le texte final ou Possibilité de répétitions ou d'oublis d'idées importantes.

25% des apprenants préfèrent demander l'aide d'un camarade ou de l'enseignante. Cela peut indiquer plusieurs choses tels que ; une reconnaissance de leurs propres limites et une envie d'amélioration, un environnement de classe collaboratif où l'entraide est encouragée.

Seulement 21% des apprenants font un plan avant de commencer à écrire. Cette méthode structurée présente des avantages évidents ; clarté et cohérence dans la production écrite, meilleure organisation des idées lors de la rédaction. Et le nombre limité d'apprenants utilisant cette stratégie pourrait être dû à plusieurs raisons ; certains pourraient ne pas avoir été suffisamment guidés ou formés sur l'importance et les techniques de la planification avant l'écriture. D'autres peuvent préférer des approches plus spontanées où ils écrivent directement leurs idées au fur et à mesure, pensant que cela est plus rapide ou moins compliquer.

17% des apprenants utilisent une combinaison des trois stratégies (a + b + c). Cela démontre une flexibilité et une adaptabilité dans leur approche de l'écriture. Ces élèves peuvent bénéficier des avantages de chaque méthode ; planification initiale pour organiser les idées, écriture au fur et à mesure pour ajouter spontanément des pensées, recherche d'aide pour renforcer la qualité du travail.

1.5. Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'écriture de leurs textes

Rencontres-tu des difficultés lors de l'écriture de ton texte ?

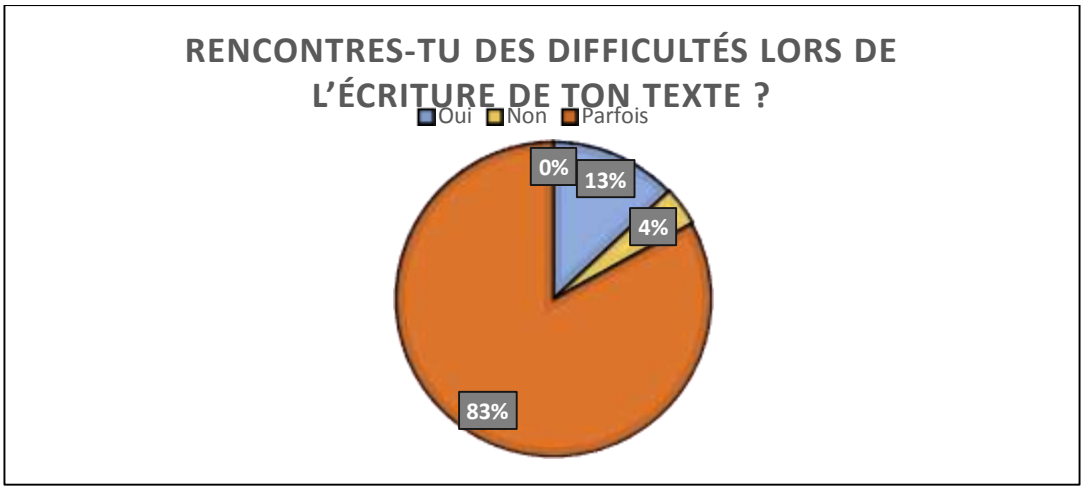

Figure N° 07 : Les difficultés rencontrées par les apprenants

Commentaire :

La majorité des apprenants, soit 83%, rencontrent parfois des difficultés lors de l'écriture de leurs textes. Cela suggère qu'ils ne trouvent pas les tâches d'écriture constamment difficiles, mais ils éprouvent des obstacles de manière occasionnelle.

Une minorité significative rencontre des difficultés régulières lors de l'écriture voir 13% des élèves, cela peut indiquer qu'ils peuvent avoir des lacunes plus profondes en termes de compétence linguistique ou de stratégies d'apprentissage.

Seulement 4% des apprenants ont répondu "Non", indiquant qu'ils ne rencontrent pas de difficultés lors de l'écriture de leurs textes, ce qui est un signe positif montrant que, pour une minorité, l'apprentissage et la pratique actuels sont suffisants pour surmonter les obstacles communs de l'écriture.

1.5.1. Les différentes difficultés

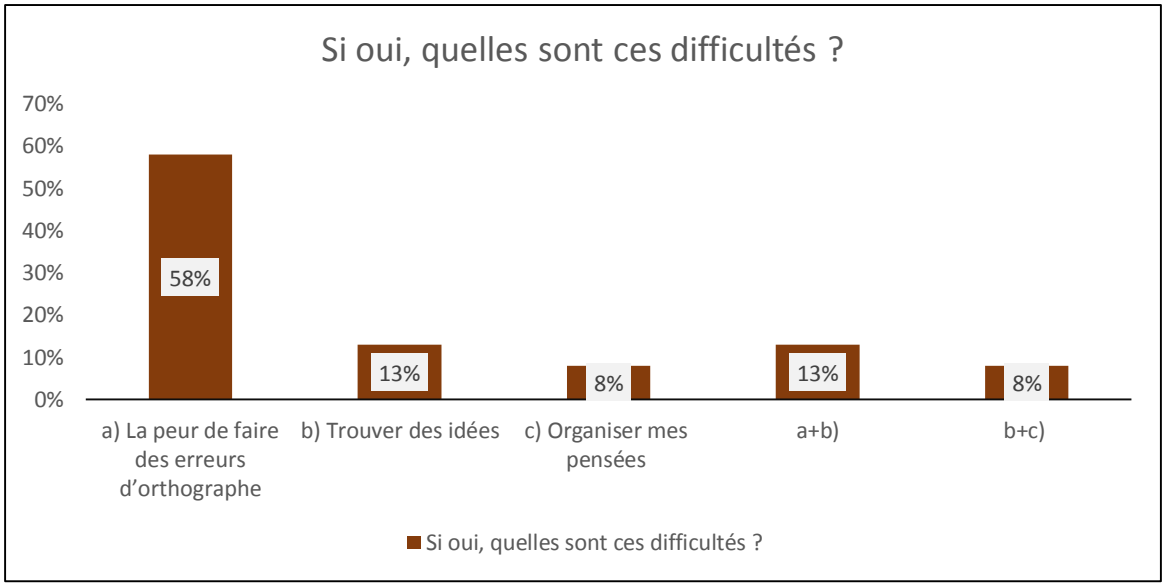

Figure N°08 : Si oui, quelles sont ces difficultés ?

Commentaire :

La peur de faire des erreurs d'orthographe est la difficulté la plus courante (58%), ce qui est typique pour des apprenants en langue étrangère. Cette peur peut freiner la fluidité et la spontanéité de l'écriture, les poussant à hésiter et à moins exprimer leurs idées lors de la rédaction.

Bien que moins fréquente que la peur des erreurs d'orthographe, la difficulté à trouver des idées montre que 13% des apprenants rencontrent des obstacles dans la génération de contenu. Cela peut être dû à une limitation de vocabulaire, à une méconnaissance du sujet

Un nombre plus restreint (8%) cite l'organisation des pensées comme une difficulté. Cela suggère que pour certains des apprenants, structurer clairement leurs idées dans un cadre cohérent peut poser problème, ce qui est crucial pour la clarté et la compréhension dans leurs productions écrites.

13% des apprenants ont choisi la réponse « A+B » Ces derniers cumulent la peur de l'erreur orthographique et la difficulté à générer des idées. Cette combinaison de difficultés

suggère que l'anxiété liée à l'orthographe pourrait bloquer leur capacité créative. Par exemple, la crainte de mal rédiger les mots peut chambouler leurs idées, rendant le processus de rédaction plus stressant.

8% des apprenants ont choisi « B+C ». Ils rencontrent à la fois des problèmes pour générer des idées et pour structurer leurs pensées. Cela peut indiquer une difficulté globale dans l'organisation cognitive et la planification de leurs écrits. Dans ce cas ils peuvent se sentir dépassées dès le début de la tâche de rédaction, ne sachant pas par où commencer ni comment structurer les idées.

1.6. Le nombre de brouillon utilisés par les apprenants lors de la rédaction du 1er jet de la production écrite

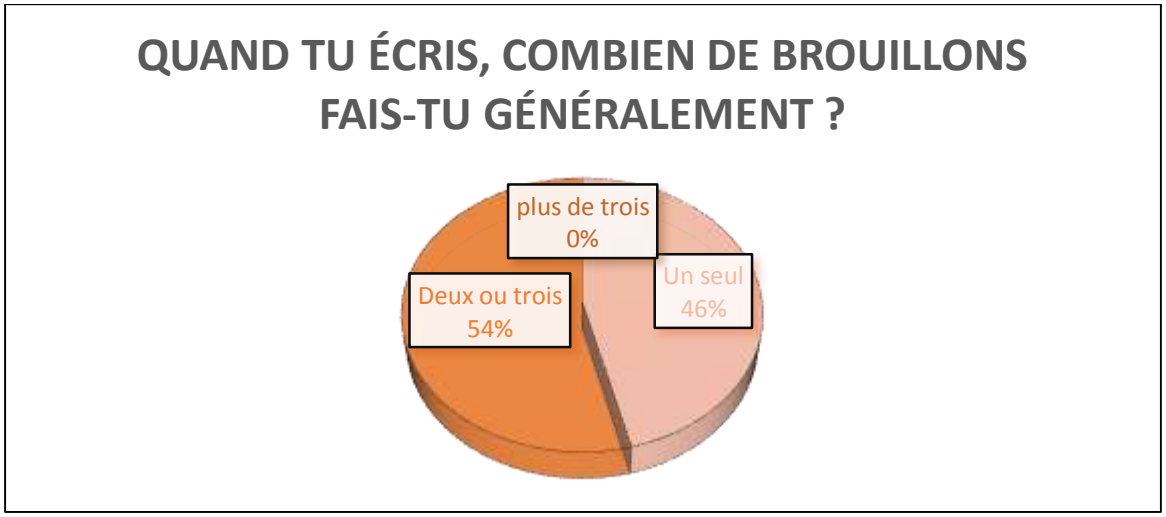

Figure N°09 : Le nombre de brouillon utilisés par les apprenants

Commentaire :

Nous constatons que 54% des apprenants choisissent de faire deux ou trois brouillons avant de finaliser leur production écrite. Cela suggère une certaine rigueur et un effort pour améliorer leur travail par étapes successives. Ils semblent comprendre l'importance de la révision et de l'autocorrection pour produire un texte de qualité.

Tandis-que 46% des apprenants préfèrent écrire un seul brouillon. Cela pourrait indiquer plusieurs choses. Certains peuvent se sentir suffisamment confiants pour produire un texte final après une seule version. D'autres pourraient ne pas voir l'utilité de multiples révisions ou manquer de temps ou de motivation pour en faire davantage.

Le fait que les réponses soient assez partagées montre une diversité dans les stratégies d'apprentissage des apprenants.

1.7. Les méthodes que les apprenants adoptent lorsqu'ils bloquent sur une idée quand ils rédigent

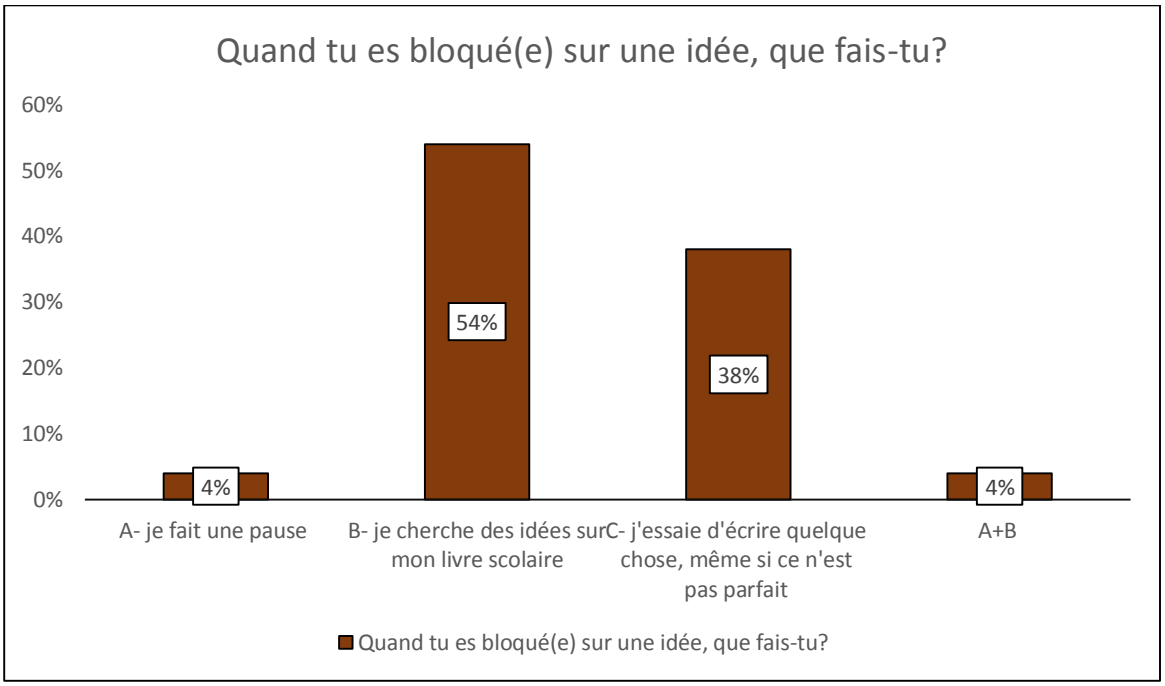

Figure N°10 : **Les méthodes que les apprenants adoptent lorsqu'ils bloquent sur une idée.**

Commentaire :

Plus de la moitié des apprenants voir 54% préfère consulter leur livre scolaire lorsqu'ils sont bloqués. Cela suggère qu'ils ont une confiance significative dans les ressources pédagogiques fournies par l'école. Ils voient leurs livres comme une source fiable d'inspiration et de solutions. Cette stratégie montre que les apprenants sont orientés vers des solutions concrètes et structurées pour surmonter les obstacles dans leurs productions écrites.

D'autre part 38% des apprenants choisissent d'écrire quelque chose même si ce n'est pas parfait. Cette approche indique une certaine capacité et un désir de progresser malgré les difficultés. Cette stratégie est positive car elle montre qu'ils sont prêts à prendre des risques et à avancer malgré l'incertitude ce qui peut favoriser l'amélioration continue et le développement de compétences d'écriture plus solides à long terme.

Seulement 4% des apprenants choisissent de faire une pause lorsqu'ils sont bloqués. Cette stratégie permet de prendre du recul, de réfléchir et de revenir avec une nouvelle perspective.

4% des élèves choisissent à la fois de faire une pause et de chercher des idées dans leur livre scolaire. Cela montre qu'ils sont capables d'adapter deux méthodes différentes pour résoudre leurs problèmes. Le fait qu'ils utilisent plusieurs techniques pourrait les aider à apprendre différentes compétences et à s'adapter plus facilement aux situations difficiles.

1.8. L'utilisation du vocabulaire lorsque les apprenant rédige leurs productions écrites

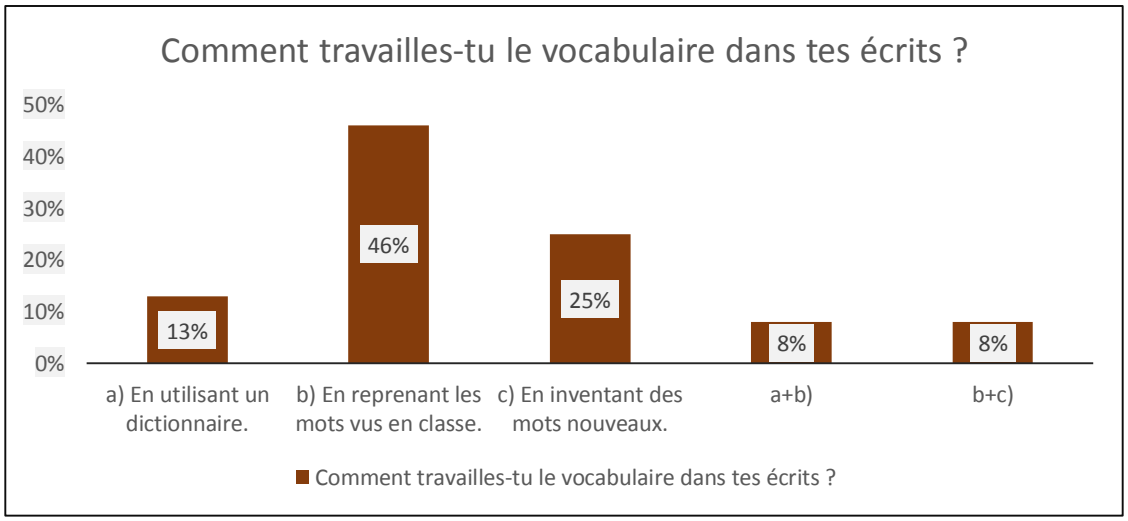

Figure N°11 : L'utilisation du vocabulaire lorsque les apprenant rédige leurs productions écrites

Commentaire :

Cette réponse a recueilli la majorité d'avis, 46% des apprenants ont indiqué qu'ils travaillent le vocabulaire en reprenant les mots vus en classe. Cela suggère une forte dépendance sur le matériel pédagogique enseigné, montrant ainsi une confiance dans les mots appris comme base pour leurs écrits. Ce qui peut démontrer la stratégie de mémorisation des acquis

Un quart des répondants voir 25% ont opté pour l'option d'inventer des mots nouveaux. Ce qui montre une volonté d'expérimenter et d'élargir leur vocabulaire au-delà de ce qui est directement enseigné. Néanmoins Cela peut causer aussi différentes erreurs morphologiques ou syntaxique même phonologiques lors de la rédaction de leurs productions écrites, et les emmener ainsi à l'utilisation de stratégies de traduction de leur langue maternelle vers la langue française.

Seulement 13% des apprenants se tournent vers le dictionnaire. Cette faible utilisation pourrait être due à plusieurs facteurs, tels que la difficulté perçue dans son utilisation ou le manque de familiarité avec cet outil

Les apprenants qui combinent les stratégies montrent une flexibilité dans leur approche de l'apprentissage du vocabulaire. Ceux qui utilisent à la fois le dictionnaire et les mots vus en classe (8%) semblent être conscients de l'importance d'élargir leur vocabulaire tout en s'appuyant sur une base solide. Cette combinaison peut être considérée comme une stratégie équilibrée qui mêle vérification et apprentissage contextuel.

Les apprenants qui utilisent à la fois les mots vus en classe et inventent de nouveaux mots (8%) montrent une capacité à intégrer les connaissances acquises tout en laissant place à la créativité. Cela peut être bénéfique pour l'expression écrite, tant que les néologismes restent compréhensibles.

1.9. L'objectif principale des apprenants lorsqu'il rédige

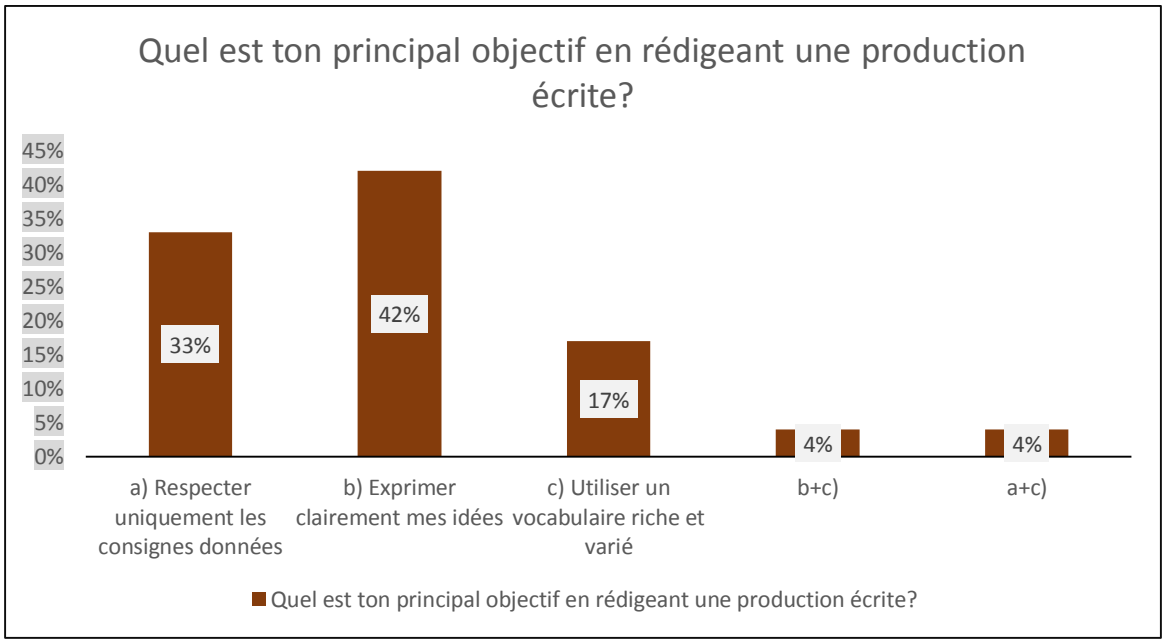

Figure N°12 : L'objectif principale des apprenants lorsqu'il rédige

Commentaire :

La majorité des apprenants, soit 42%, considèrent que l'objectif principal de leurs productions écrites est d'exprimer clairement leurs idées. Cela indique une prise de conscience de l'importance de la clarté et de la cohérence dans la communication écrite. Ces derniers

semblent valoriser la capacité à structurer et à transmettre leurs pensées de manière compréhensible, ce qui est nécessaire pour toute production écrite réussie.

Un tiers des apprenants 33% mettent l'accent sur le respect des consignes données. Cette réponse montre qu'ils sont conscients de l'importance de suivre les directives spécifiques dans leurs travaux scolaires Cela peut indiquer aussi une approche méthodique et une volonté de se conformer aux attentes des enseignants.

Seulement 17% des apprenants considèrent l'utilisation d'un vocabulaire riche et varié comme leur objectif principal. Cela montre qu'une minorité est consciente de l'importance de la diversité lexicale dans la qualité de la rédaction. Nous allons donc dire qu'ils sont plus motivés à élargir leur répertoire lexical, ce qui est bénéfique pour leur maîtrise de la langue.

Les réponses mixtes représentent une petite proportion de ces apprenants, mais elles révèlent des tentatives d'intégrer plusieurs objectifs dans leurs écrits. Ils cherchent à combiner la clarté des idées avec une richesse lexicale ou le respect des consignes avec un vocabulaire varié, ce qui est une démarche équilibrée.

1.10. Les défis rencontrés par les apprenants lors de leurs rédactions

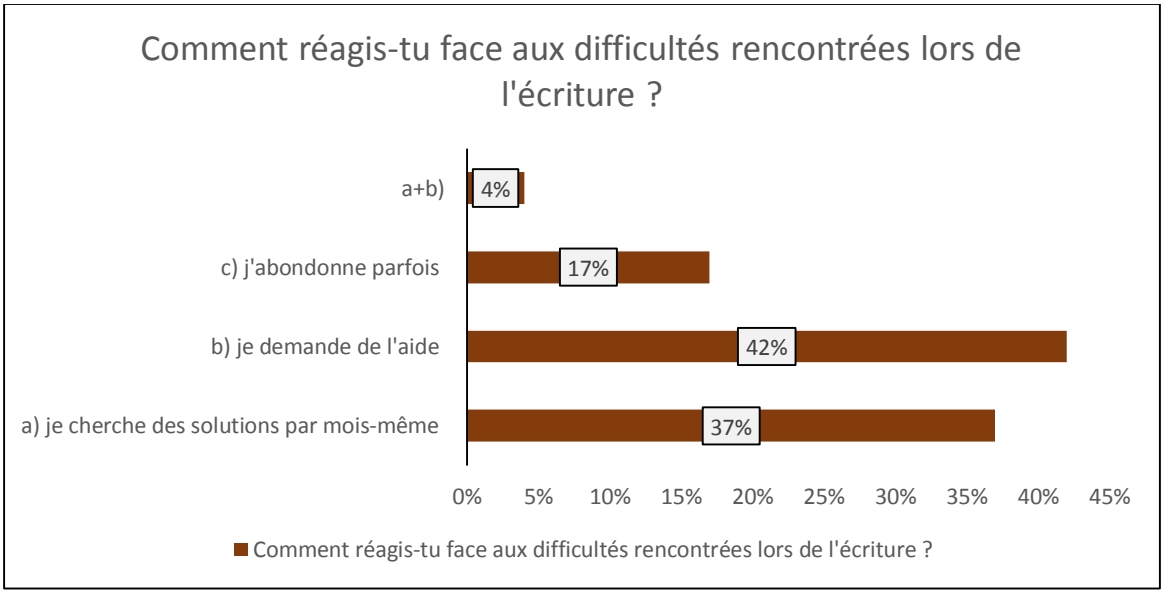

Figure N°13 : Les défis rencontrés par les apprenants lors de leurs rédactions

Commentaire :

Une majorité d'apprenants voir 42%, reconnaît l'importance de demander de l'aide lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Cela reflète une volonté d'interagir avec les autres pour

trouver des solutions efficaces, que ce soit de la part des enseignants, des camarades de classe, ou d'autres ressources. C'est une bonne pratique car elle favorise le partage des connaissances et le soutien mutuel entre pairs.

Un nombre significatif d'apprenants 37% préfère chercher des solutions de manière autonome. Cela montre un désir d'indépendance et de développement de compétences personnelles. Cette approche peut aider les élèves à devenir plus confiants et efficaces dans la résolution de problèmes.

Un pourcentage non négligeable d'apprenants 17%, avouent parfois abandonner lorsqu'ils font face à des difficultés. Cela peut indiquer un manque de persévérance ou de stratégies adaptées pour surmonter les obstacles, ou un sentiment de dégout ou de désintérêt. Il est donc important de les soutenir en renforçant leur motivation et en leur fournissant des techniques pour gérer le découragement.

Seulement 4% des apprenants ont indiqué qu'ils combinent les deux stratégies. Chercher des solutions par eux-mêmes et demander de l'aide. Cette approche équilibrée est idéale car elle permet de développer leur autonomie tout en sachant quand et comment solliciter de l'aide lorsqu'ils en ont vraiment besoin.

1.11. Les différentes approches utilisées par les apprenants lors de la révision de leurs productions écrites

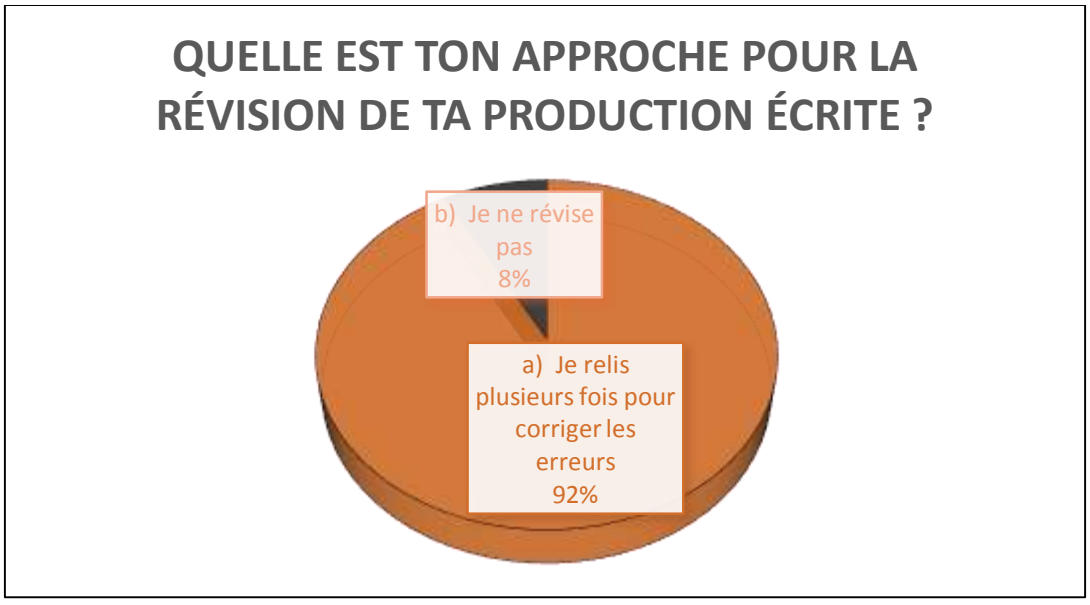

Figure N°14 : Les différentes approches utilisées par les apprenants lors de la révision de leurs productions écrites

Commentaire :

La grande majorité des apprenants 92%, préfère relire plusieurs fois leur production écrite pour corriger les erreurs Cette méthode démontre une prise de conscience de l'importance de la révision dans le processus rédactionnelle. En relisant attentivement, ils peuvent repérer et corriger les fautes d'orthographe, de grammaire et de syntaxe, ce qui contribue à la clarté et à la qualité générale de leur travail.

Un faible pourcentage d'apprenants 8%, indique ne pas réviser leur production écrite. Cette réponse peut s'expliquer par plusieurs raisons : manque de temps, désintérêt pour la correction, ou encore une confiance excessive dans leurs capacités sans percevoir le besoin de révision. Cependant, cette approche peut conduire à des erreurs non détectées et à une qualité d'écriture inférieure.

1.12. L'importance qu'accordes les apprenants à la relecture de leurs production écrite

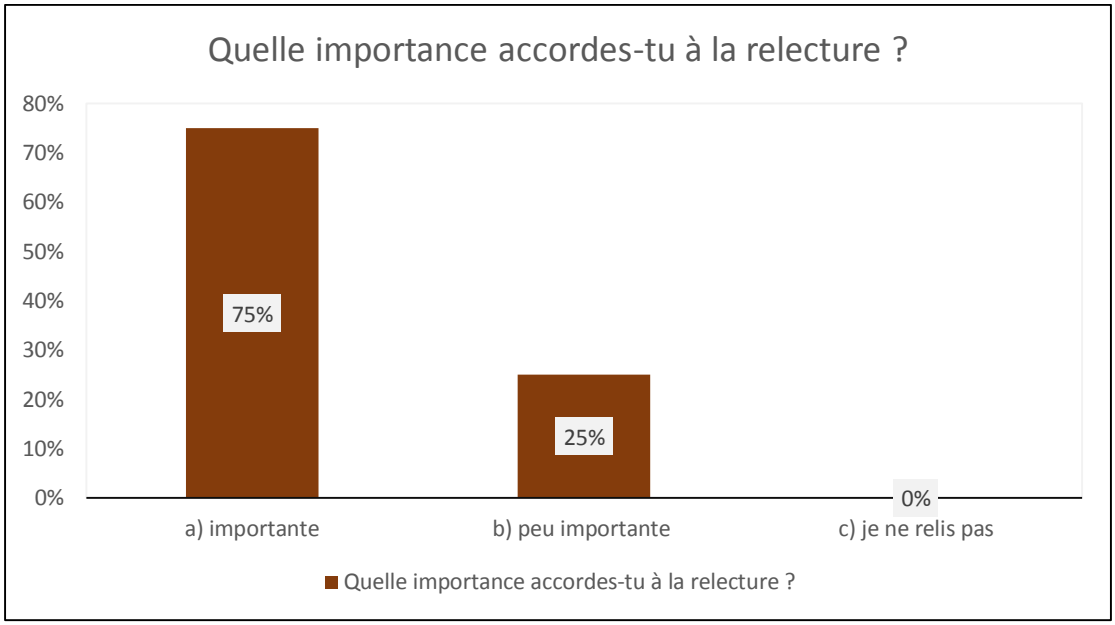

Figure N°15 : L'importance qu'accordes les apprenants à la relecture de leurs production écrite

Commentaire :

Une grande majorité des apprenants 75%, reconnaissent l'importance de la relecture dans leur processus d'écriture. Cela suggère une prise de conscience de l'impact positif de la relecture sur la qualité finale de leur texte. Les raisons de cette perception peuvent inclure la

correction d'erreurs, l'amélioration de la cohérence et de la clarté du texte, ainsi que la révision des idées exprimées.

Un quart des apprenants 25%, estiment que la relecture est peu importante dans leur processus d'écriture. Cette perception peut être due à divers facteurs, tels que le manque de temps, le manque de compétences perçues en révision ou une sous-estimation de l'importance de la correction dans la qualité globale du texte.

Synthèse

L'analyse du questionnaire administré aux apprenants révèle une variété de stratégies utilisées pour la production écrite en français, mettant en lumière leur motivation pour la pratique de la langue française. Un certain nombre d'apprenants montrent une préférence pour des approches méthodiques, telles que la rédaction de brouillons et la relecture multiple de leurs travaux, soulignant l'importance qu'ils accordent à la clarté et à l'organisation des idées. Ces pratiques sont complétées par l'utilisation fréquente de la mémorisation des mots et des structures enseignées en classe, ce qui indique une relance sur les connaissances acquises pour renforcer leur écriture.

En parallèle, bien que non explicitement mentionnée, la stratégie de traduction de la langue maternelle vers le français peut être déduite des difficultés signalées, telles que la peur des erreurs orthographiques. Cette anxiété orthographique est la difficulté la plus courante, freinant la fluidité et la spontanéité de l'écriture. De plus, certains éprouvent des défis dans la génération d'idées et l'organisation de leurs pensées, ce qui peut affecter la cohérence et la clarté de leurs textes.

Les apprenants montrent également une proactivité notable face aux obstacles, avec plus de la moitié préférant consulter leurs livres scolaires lorsqu'ils sont bloqués, et une proportion significative choisissant de continuer à écrire même en présence de difficultés, ce qui reflète une résilience et une volonté de progresser malgré les défis. En termes de vocabulaire, une majorité se base sur les mots appris en classe, tandis qu'un quart fait preuve de créativité en inventant de nouveaux mots, bien que cela puisse entraîner des erreurs morphologiques ou syntaxiques.

La diversité des stratégies adoptées, allant de la planification à une écriture plus spontanée, démontre une flexibilité dans les approches individuelles. Cependant, cette diversité souligne également la nécessité d'un accompagnement plus personnalisé pour certains

apprenants, en particulier ceux qui manquent de persévérance ou de techniques adaptées pour surmonter les obstacles. En somme, les apprenants manifestent une conscience aigüe de l'importance de l'organisation, de la révision et de l'amélioration continue, mais bénéficieraient de davantage de soutien pour renforcer leur confiance et leurs compétences rédactionnelles.

2. Analyse du questionnaire adressés aux enseignants

2.1. Nombre d'année d'expériences des enseignants

Enseignants	Nombre d'années d'expérience
1	8 ans
2	14 ans
3	4 ans
4	15 ans
5	15 ans
6	12 ans

Commentaire :

La répartition des années d'expérience parmi les enseignants montre une majorité de professionnels très expérimentés, avec une présence notable ayant entre 10 et 15 ans d'expérience.

Les enseignants très expérimentés peuvent adopter des approches éprouvées et possiblement plus conservatrices, basées sur ce qui a fonctionné dans le passé. Ils ont probablement développé des stratégies spécifiques pour aider les apprenants en se concentrant sur des aspects tels que la clarté, la structure et l'enrichissement du vocabulaire.

L'enseignant avec 4 ans d'expérience peut encore être en phase d'exploration et d'adaptation de ses méthodes pédagogiques, cherchant à intégrer des stratégies modernes et innovantes. Cette diversité dans l'approche peut créer un environnement d'apprentissage dynamique où différentes méthodes sont testées et ajustées pour répondre aux besoins des élèves.

2.2. L'utilisation de l'évaluation diagnostique par les enseignants

Les six enseignants ont répondu oui

Ensemble	Oui	Non
6 enseignants	6	0
Total 100%	100	0

Commentaire :

Tous les enseignants interrogés 100% font une évaluation diagnostique en début d'année. Cela montre que cette pratique est bien intégrée et considérée comme essentielle. Elle leurs permet de connaître le niveau initial des apprenant, de repérer leurs forces et leurs faiblesses. Elle aide ainsi à personnaliser les leçons pour mieux répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

2.3. L'utilisation des stratégies d'apprentissage par les enseignants pour l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants

Les six enseignants ont répondu oui

Ensemble	Oui	Non
6 enseignants	6	0
Totale 100%	100	0

Commentaire :

La totalité des enseignants 100% utilisent des méthodes d'enseignement spécifiques pour renforcer les compétences en rédaction de leurs élèves. Cela démontre une prise de conscience partagée de l'importance des approches pédagogiques ciblées dans l'enseignement de l'écrit, elles permettent de concentrer les efforts sur des aspects plus précis qui nécessitent une attention particulière, comme la structure des phrases, la grammaire, le vocabulaire, et la cohérence des idées.

2.3.1. La description des stratégies.

Nombre d'enseignants	Avis des enseignants sur les stratégies d'apprentissage spécifiques pour améliorer les compétences en rédaction des élèves
Enseignant 1	- Brainstorming qui vise à pousser l'élève à générer des idées en relation avec le thème. - Lecture entrainement pour développer le vocabulaire
Enseignant 2	-En séance de TD les enseignants préparent des activités ludique « les mots croisés, devinette, coloration »
Enseignant 3	-Les travaux dirigés aident beaucoup les apprenants à améliorer leur compétence cela se fait en proposant des dictés, des séances de lecture, écouter ou regarder des vidéos
Enseignant 4	-L'usage du glossaire de la séquence, un travail de préparation depuis le début de la séquence, il comporte les expressions et le vocabulaire de toute la séquence afin d'aider les élèves pour écrire
Enseignant 5	-Planifier sa production au plan programmatique du contenu -Réviser sa production -Souligner les mots clés -Organiser sa production -Elaboration d'une grille d'auto-évaluation et de préparation de l'écrit -Donner une banque de mots -Auto-évaluation et réécriture -Co-évaluation et amélioration d'une production d'un élève
Enseignant 6	-Planification dès le début de la séquence

Commentaire :

Les enseignants ont clairement identifié plusieurs méthodes efficaces pour soutenir le développement des compétences rédactionnelles chez leurs élèves.

Les approches vont de l'utilisation de techniques de brainstorming et de lecture pour stimuler la créativité et enrichir le vocabulaire, à l'intégration d'activités ludiques comme les mots croisés et les devinettes qui rendent l'apprentissage plus interactif et plaisant.

Les travaux dirigés, comprenant des activités telles que dictées, lectures, écoutes et visionnages de vidéos, montrent une volonté d'offrir une variété d'expériences d'apprentissage pour renforcer les compétences linguistiques globales des élèves.

Certains enseignants mettent l'accent sur une planification minutieuse dès le début des séquences d'apprentissage, incluant des étapes telles que la structuration du contenu, la révision systématique, et l'auto-évaluation. Cette approche encourage non seulement la précision dans la rédaction, mais aussi l'autonomie des élèves dans leur processus d'apprentissage.

Enfin, l'utilisation proactive de ressources telles que les glossaires de séquence est notée comme une pratique efficace pour préparer les élèves en avant, en leur fournissant le vocabulaire et les expressions clés nécessaires pour écrire de manière plus précise et fluide

2.3.2. Les défis rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre des stratégies d'apprentissages

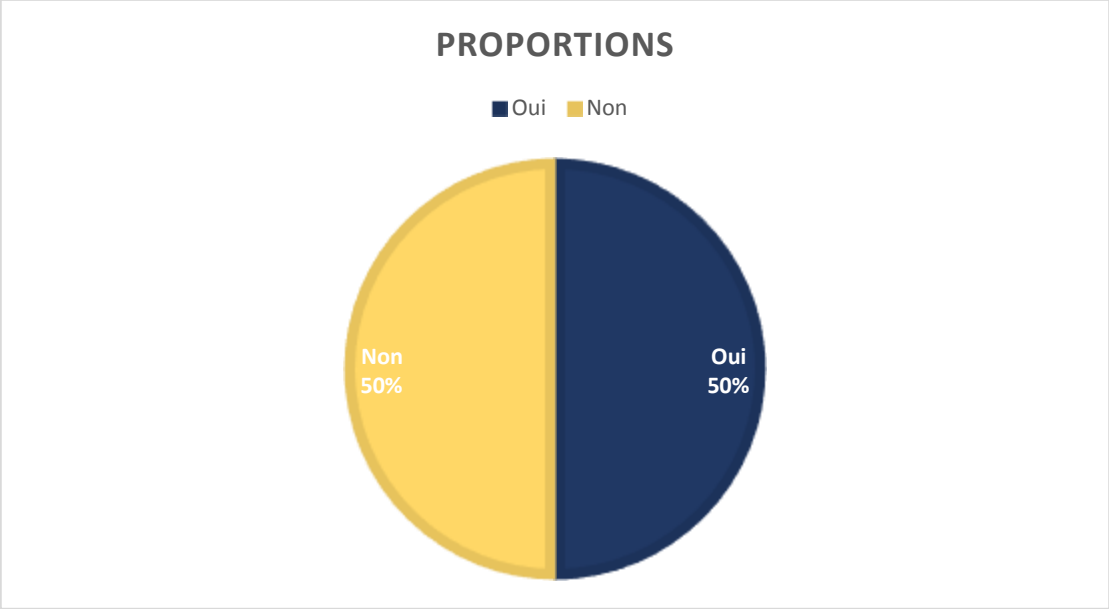

Figure N°16 : Les défis rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre des stratégies d'apprentissages

Enseignants qui ont dit « Oui »	Avis des enseignants
Enseignant 1	-Non élèves souffrent de manque de vocabulaire à cause du manque de contact avec la langue -Non élèves ne lisent plus de livres

Enseignant 2	-Le volume horaire est insuffisant pour atteindre l'objectif
Enseignant 3	-Certains élèves ne fournissent aucun effort

Commentaire :

La répartition égale des réponses (50% Oui, 50% Non), montre une division nette entre les enseignants concernant les défis rencontrés dans la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage. Cette dichotomie souligne la diversité des situations et des expériences de ces derniers. Ceux qui rencontrent des obstacles mentionnent des problèmes liés principalement à des facteurs externes tels que ;

Le manque de contact avec la langue et l'absence de la lecture qui sont des obstacles majeurs. Ces deux éléments sont essentiels pour développer une maîtrise linguistique adéquate, car cela peut limiter leur capacité à s'exprimer de manière riche et variée, rendant les productions écrites moins fluides et moins cohérentes.

L'insuffisance du volume horaire qui est e un problème courant dans l'éducation, Les enseignants ne peuvent pas couvrir tout le matériel nécessaire, ce qui restreint la profondeur et l'étendue des compétences développées chez les apprenants

Le manque de motivation des apprenants, Certains ne fournissent aucun effort ce qui est un défi comportemental. L'apprentissage est entravé par le manque d'engagement, cela peut mener à des résultats inégaux et à une stagnation dans le développement des compétences. Donc des stratégies d'engagement, comme l'apprentissage basé sur des projets, des travaux collaboratifs, ou des récompenses motivantes, pourraient aider à susciter l'intérêt et l'engagement des apprenants.

2.4. L'importance du processeur de planification selon les enseignants

Enseignants	Réponses	Justification
Enseignant 1	Oui	-Il est d'une importance capitale car on ne peut pas atteindre les objectifs sans une bonne planification
Enseignant 2	Oui	-Bien planifier son cours aide à le réussir et à atteindre les objectifs
Enseignant 3	Oui	-Certainement c'est l'un des points primordiaux dans la production cela consiste à expliquer et aider les apprenants à mieux comprendre

Enseignant 4	Oui	-La planification permet de mobiliser les outils, les connaissances et les acquis antérieurs des élèves pour résoudre un problème, on provoque chez eux un conflit cognitif et on leur permet de rédiger et préparer la production écrite (rédiger le brouillon)
Enseignant 5	Oui	-Il est important car il permet aux apprenants de mobiliser les acquis de la séquence pour produire le texte en question
Enseignant 6	Oui	Aucune

Commentaire :

Tous les enseignants interrogés sont unanimes sur l'importance de la planification dans la production écrite, tous ont répondu « oui ». Les justifications fournies permettent de dégager plusieurs points communs et des aspects spécifiques tels que ;

Les enseignants 1 et 2 mettent en avant que la planification soit essentielle pour atteindre les objectifs pédagogiques. Une bonne planification permet de structurer le cours de manière à guider les apprenants vers les résultats attendus. En d'autres termes, sans cette dernière, les chances d'atteindre les objectifs fixés diminuent considérablement

L'enseignant 3 indiquent que la planification aide à expliquer et à faire comprendre les concepts aux apprenants. Elle permet de décomposer les tâches complexes en étapes plus gérables, facilitant ainsi la compréhension des apprenants. Cela inclut la clarification des attentes et des critères de réussite, ce qui est essentiel pour les aider à comprendre ce qu'on attend d'eux dans leurs productions écrites.

Les enseignants 4 et 5 soulignent que la planification permet de mobiliser les connaissances antérieures et les acquis des apprenants. Cela est crucial car la production écrite nécessite non seulement des compétences linguistiques, mais aussi la capacité à intégrer des informations et des compétences acquises précédemment.

L'enseignant 4 mentionne spécifiquement l'importance de la préparation pratique, comme la rédaction de brouillons. Cette étape permet aux apprenants de structurer leurs idées, de les organiser de manière logique et de réviser leur travail avant de produire une version finale.

2.5. Les différentes techniques utilisées par les enseignants pour aider les apprenants dans la structure de leurs productions écrites

Enseignants	Techniques utilisées par les enseignants pour aider les élèves à structurer leurs idées lors de la mise en texte
Enseignant 1	- Transformation de dialogue ou de conversation en paragraphe
Enseignant 2	- Exercices de renforcement - Préparer une séance de préparation de l'écrit pour permettre à l'élève à mieux organiser et structurer ses idées
Enseignant 3	- Avant la mise en texte, les apprenants ont toujours une séance qui s'intitule « la préparation de l'écrit cela consiste à analyser la consigne d'écriture
Enseignant 4	- Analyser la consigne (mot clés, plan/structure du texte) - Elaborer, préparer la grille d'évaluation (collectivement)
Enseignant 5	- S'appuyer sur des textes déjà étudiés - Se référer à la consigne et aux mots clés - Réviser son écrit à plusieurs reprises pour faire l'enchaînement d'idées et avoir des phrases cohérentes
Enseignant 6	- L'analyse de la consigne - Repérage des mots clés - une grille d'auto-évaluation comportant les critères de réussite

Commentaire :

Les techniques utilisées par les enseignants pour aider les apprenants à structurer leurs idées lors de la production écrite sont variées mais complémentaires. Elles visent toutes à assurer qu'ils comprennent bien les consignes et sont capables d'organiser leurs idées de manière cohérente et structurée. Cette approche multidimensionnelle semble être efficace pour développer les compétences nécessaires en écriture.

Ces méthodes incluent principalement l'analyse de la consigne et des mots clés, permettant aux élèves de comprendre les attentes et d'organiser leurs pensées en conséquence.

Des séances de préparation de l'écrit sont également mises en place pour offrir aux apprenants une structure préalable avant de commencer à rédiger. Les exercices de

renforcement et la révision multiple les aident à solidifier les compétences et à améliorer la cohérence et la fluidité des textes produits.

L'utilisation de textes déjà étudiés comme modèles permet aux apprenants de s'inspirer de structures existantes, facilitant ainsi la compréhension et l'application des conventions d'écriture. Ayant une meilleure organisation d'idées et de cohérence des phrases.

Par ailleurs, la création collective de grilles d'évaluation et l'intégration de grilles d'auto-évaluation permet aux élèves de s'impliquer activement dans le processus d'écriture, de comprendre les critères de réussite et de s'autoévaluer de manière critique.

Ces méthodes, en intégrant à la fois l'analyse, la préparation, la pratique répétée, et l'auto-évaluation, offrent une approche globale et efficace pour aider les apprenants à produire des textes bien structurés et cohérents. Pour maximiser leur efficacité, il est conseillé de combiner ces techniques de manière systématique, en adaptant chaque méthode aux besoins spécifiques des apprenants. Cela permet de développer des compétences en écriture de manière progressive et intégrée, en offrant des outils variés pour une meilleure structuration des idées et une plus grande autonomie dans le processus d'écriture.

2.6. Les difficultés que rencontrent les apprenants lors de la rédaction de leurs écrits

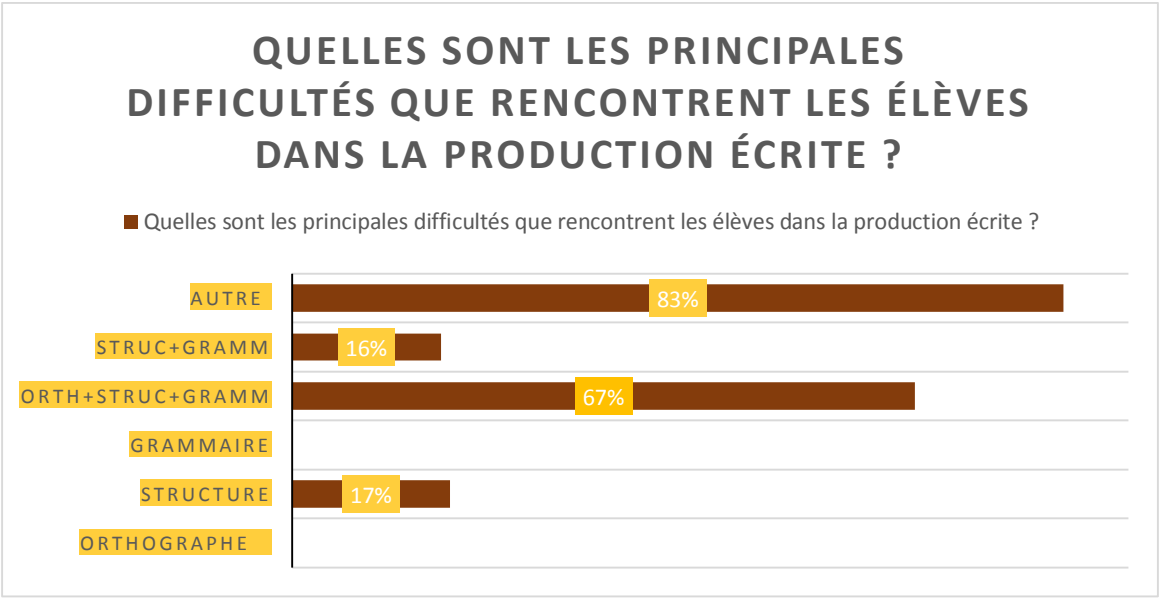

Figure N°17 : Les difficultés que rencontrent les apprenants lors de la rédaction de leurs écrits

Commentaire :

La majorité des enseignants 83% ont identifié des difficultés autres que celles explicitement mentionnées dans le ces propositions.

Un nombre significatif d'enseignants 67% ont pointé l'orthographe, la structure et la grammaire comme des difficultés combinées. Cela indique que ces éléments sont souvent interconnectés dans les problèmes de production écrite. Les apprenants ont sans doute du mal à respecter les règles orthographiques, à construire des phrases grammaticalement correctes et à organiser leurs idées de manière cohérente et structurée.

Pour 16% des enseignants, la structure et la grammaire sont les principales difficultés, sans mentionner l'orthographe. Cela pourrait indiquer que certains élèves parviennent à écrire correctement mais ont des problèmes à organiser leurs idées et à appliquer les règles grammaticales. Il serait pertinent de développer des exercices spécifiquement axés sur, La structuration des textes (introductions, développements, conclusions), la syntaxe et la concordance des temps.

Enfin, 17% des enseignants ont identifié uniquement la structure comme une difficulté. Cela met en évidence un besoin critique de renforcer les compétences en organisation textuelle. Les apprenants trouvent sans doute des obstacles planifier leurs écrits, utiliser des connecteurs logiques et à Structurer leurs arguments de manière cohérente.

Les enseignants qui ont répondu à « Autre » :

Enseignants	Autre avis
Enseignant 1	-Les élèves pensent dans leur langue maternelle et écrivent en langue étrangères
Enseignant 2	-Conjugaison
Enseignant 3	-Le vocabulaire des apprenants n’est pas riche et cela présente un vrai handicap dans la mise en texte
Enseignant 4	-Cohérence et cohésion
Enseignant 5	-Conjugaison, les élèves ont du mal à employer correctement les différents temps verbaux et à retenir les terminaisons

Commentaire :

Les enseignants qui ont choisi l'option "Autre" ont exprimé des préoccupations spécifiques qui n'étaient pas couvertes par les choix préétablis de la question, donc leurs avis étaient variés et plusieurs aspects ressortent ;

Tout d'abord, l'interférence de la langue maternelle pose un défi majeur, entravant la fluidité et la précision des écrits, qui pourrait entraîner des erreurs grammaticales et des formulations maladroites.

De plus, les lacunes en vocabulaire limitent la capacité des élèves à exprimer leurs idées de manière hétérogène et précise.

En parallèle, la conjugaison constitue un point critique, avec des difficultés notables dans l'utilisation correcte des temps verbaux et dans la mémorisation des terminaisons.

Par ailleurs, la cohérence et la cohésion textuelles sont identifiées comme des obstacles, nécessitant une guidance accrue sur la structuration des textes et la fluidité des transitions.

Ces observations soulignent la nécessité d'approches pédagogiques ciblées, visant à développer simultanément les compétences linguistiques, la maîtrise des règles grammaticales et la capacité à organiser efficacement les idées

2.7. L'estimation des enseignants par rapport à la maitrise des compétences de base des productions écrites de leurs apprenants

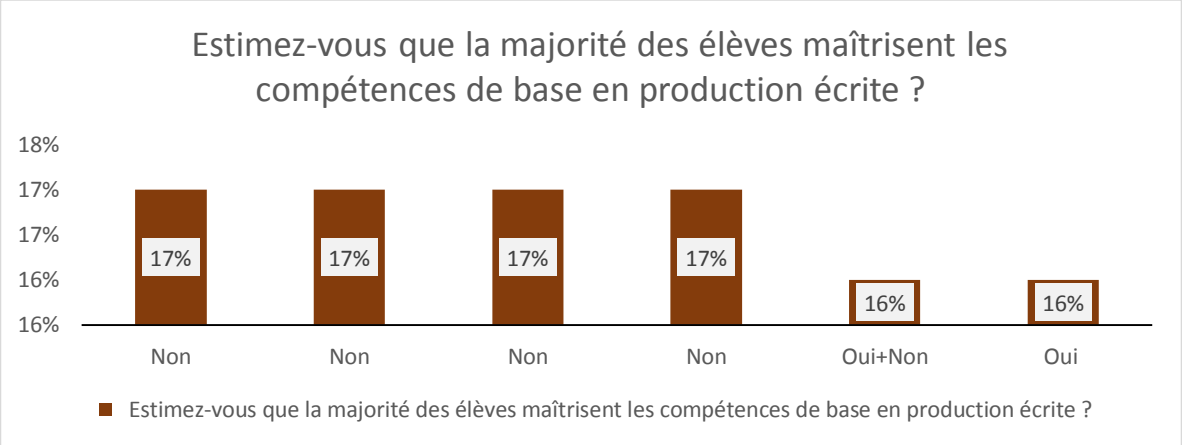

Figure N°18 : L'estimation des enseignants par rapport à la maitrise des compétences de base de la production écrite de leurs apprenants

Réponses des enseignants :

Enseignants	Réponses
1	-Non, pas la grande majorité
2	-Non, pas la majorité car il y a toujours des élèves en difficultés
3	-Non, une minorité d'élèves qui maîtrisent
4	-Non, la minorité les maîtrisent
5	-les compétences de bases sont parfois partiellement acquis ou non acquis
6	-Oui

Commentaire :

La majorité des enseignants, soit 68%, estiment que les apprenants ne maîtrisent pas les compétences de base en production écrite. Cette perception majoritaire souligne un problème généralisé dans l'acquisition des compétences essentielles nécessaires pour produire des écrits de qualité.

16% des professeurs ont répondu "Oui et Non", indiquant une perception plus nuancée. Cela suggère qu'il existe une hétérogénéité dans les niveaux de compétence des apprenants, certains peuvent maîtriser les compétences de base, tandis que d'autres en sont incapables. Cette réponse reflète les défis variés qu'ils peuvent rencontrer, avec des classes où coexistent des niveaux de compétences mélangées

Seuls 16% des enseignants pensent que la majorité des apprenants maîtrisent les compétences de base en production écrite. Ce pourcentage faible suggère que ceux qui réussissent bien sont probablement l'exception plutôt que la norme.

La plupart des professeurs soulignent que seuls une minorité ou une partie des apprenants maîtrisent les compétences de base.

Ils mentionnent spécifiquement la présence d'apprenants en difficulté, ce qui indique que les classes ne sont pas homogènes en termes de compétences.

L'un des enseignants note que les compétences de base sont parfois partiellement acquises, ce qui montre qu'il y a des progrès, mais qu'ils sont insuffisants pour une maîtrise complète

2.8. Le niveau des apprenants lors de la rédaction de leurs productions écrites

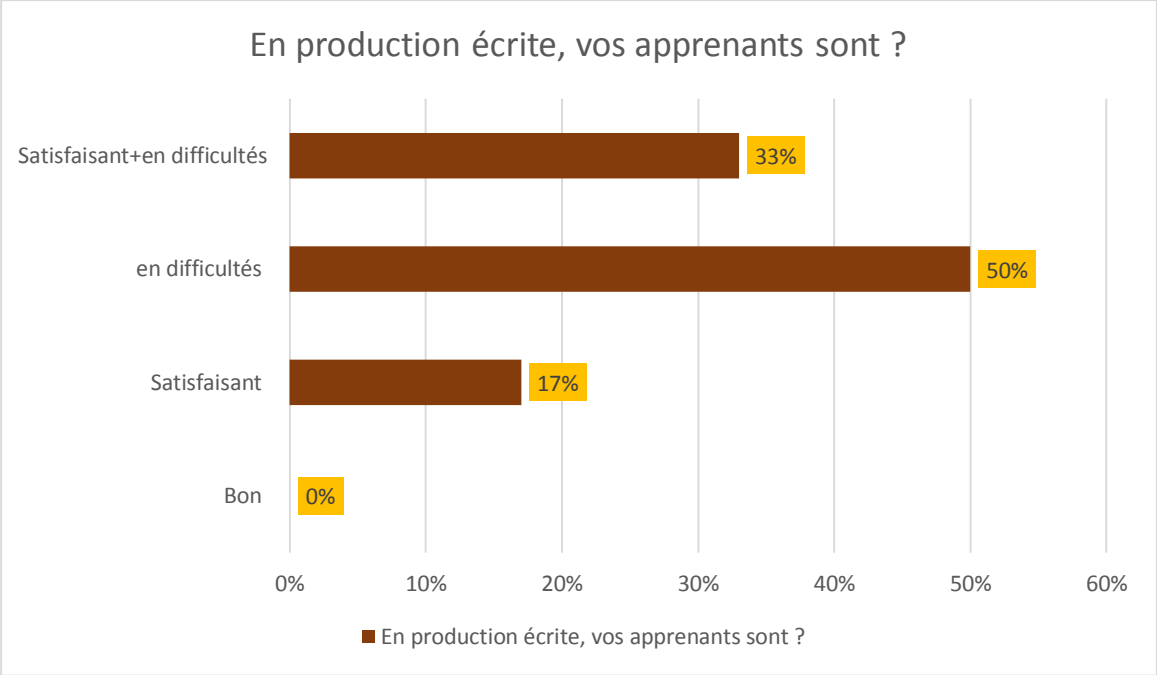

Figure N°19 : Le niveau des apprenants lors de la rédaction de leurs productions écrites

Commentaire

La moitié des enseignants perçoivent que leurs apprenants ont des difficultés en production écrite. Cela indique que pour une grande proportion, la maîtrise des compétences nécessaires pour produire des textes écrits n'est pas encore acquise. Cette situation pourrait être due à plusieurs facteurs tels que des lacunes dans la grammaire, un vocabulaire limité, ou une absence de stratégies efficaces d'apprentissage.

Une minorité d'enseignants 17% est perçue comme ayant un niveau satisfaisant. Ces derniers ont probablement acquis certaines compétences de base, mais c'est possible qu'ils aient encore besoin d'améliorations pour atteindre un niveau supérieur. Le pourcentage relativement bas indique que ces apprenants ne représentent qu'une petite partie de la classe, ce qui pourrait suggérer une variabilité significative dans les compétences au sein du même groupe.

Un tiers des enseignants 33% a noté que leurs apprenants se situent entre satisfaisant et en difficulté. Cette réponse ambiguë peut signifier qu'ils se balancent entre des performances acceptables et des difficultés récurrentes. Ils pourraient être capables de produire des écrits convenables dans certains contextes mais rencontrer des obstacles dans d'autres, ce qui montre

une compétence instable et un besoin d'intervention ciblée pour stabiliser et améliorer leurs capacités.

Aucun apprenant n'est perçu comme ayant une maîtrise "bonne" de la production écrite, ce qui est alarmant. Cela suggère un besoin d'améliorer les méthodes d'enseignement pour leurs permettre de non seulement atteindre mais aussi de dépasser un niveau satisfaisant.

2.9. L'utilisation préalable de la grille d'évaluation pour les productions écrites des apprenants

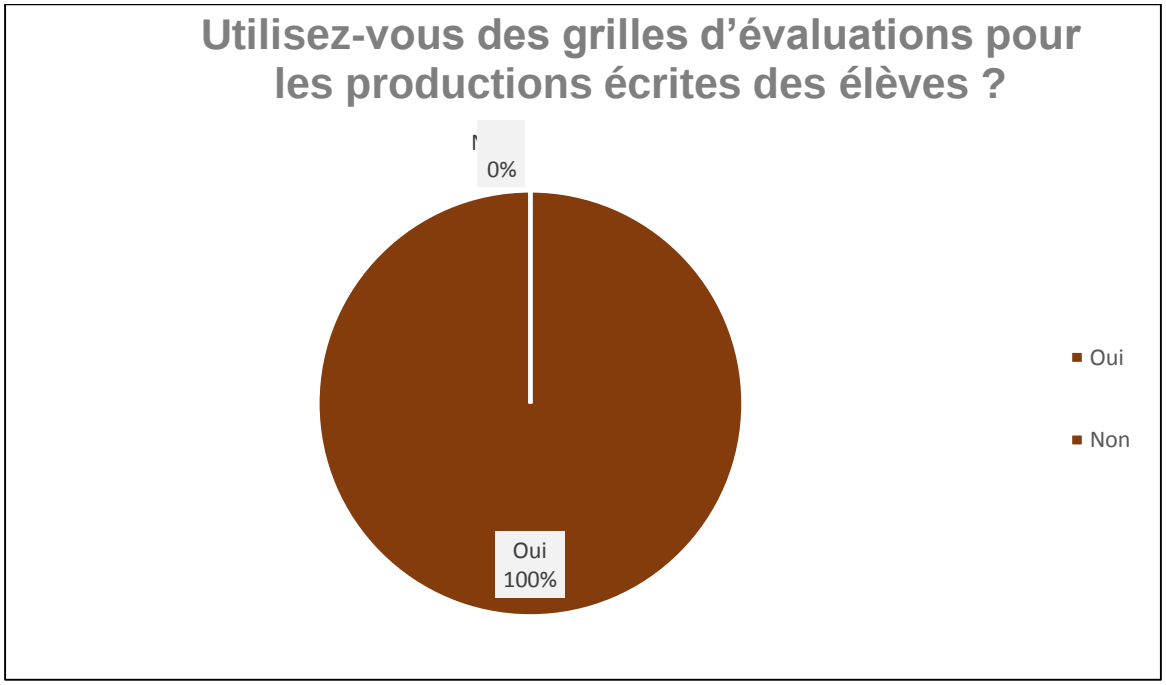

Figure N°20 : L'utilisation préalable de la grille d'évaluation pour les productions écrites des apprenants

Commentaire :

Tous les enseignants interrogés 100% utilisent des grilles d'évaluation pour les productions écrites des apprenants. Cela montre une adoption complète de cet outil dans les pratiques pédagogiques. Les grilles d'évaluation sont généralement conçues pour offrir une structure claire et cohérente pour évaluer les travaux des élèves, en fournissant des critères spécifiques et des niveaux de performance.

2.9.1. La classification des critères des enseignants par ordre d'importance

a- La précision du lexique

b- La correction grammaticale

c- La correction de l'orthographe
d- Le respect de la consigne
e- Cohérence et cohésion

66% des enseignants ont coché toutes les cases sans les ordonner

34% ont ordonnés leurs critères d'évaluation

- 1=d, 2=e, 3=b, 4=a, 5=c
- 1=b, 2=c, 3=d, 4=e, 5=a

Commentaire :

La majorité des enseignants 66% considèrent tous les critères comme importants, sans les prioriser. Cela peut indiquer pour eux que chaque critère joue un rôle crucial et ils préfèrent une évaluation holistique des productions écrites. Cependant, l'absence de priorisation peut également refléter une difficulté à distinguer les niveaux d'importance entre différents aspects de l'écriture.

Pour les 34% qui ont ordonné les critères, deux tendances distinctes émergent :

Priorité au respect de la consigne et à la cohérence :

Ordre : 1=d (respect de la consigne), 2=e (cohérence et cohésion), 3=b (correction grammaticale), 4=a (précision du lexique), 5=c (correction de l'orthographe).

Cela indique que ces enseignants valorisent d'abord la capacité des élèves à répondre aux attentes de l'exercice et à structurer leurs idées de manière logique avant de se concentrer sur les aspects techniques de la langue.

Priorité à la correction grammaticale et orthographique :

Ordre : 1=b (correction grammaticale), 2=c (correction de l'orthographe), 3=d (respect de la consigne), 4=e (cohérence et cohésion), 5=a (précision du lexique).

Ces enseignants mettent l'accent sur la maîtrise des règles linguistiques, considérant la grammaire et l'orthographe comme des fondations essentielles avant de s'intéresser à la structure globale et à la richesse lexicale.

Cela montre que tous les enseignants sont conscients de l'importance des grilles d'évaluation et utilisent une diversité de critères pour évaluer les productions écrites.

Cependant, il y a une variabilité dans leurs priorisations. Cela peut refléter des différences dans les objectifs pédagogiques ou les préférences personnelles des enseignants

2.10. L'avis des enseignants par rapport au temps alloué pour les séances de production écrites de apprenants

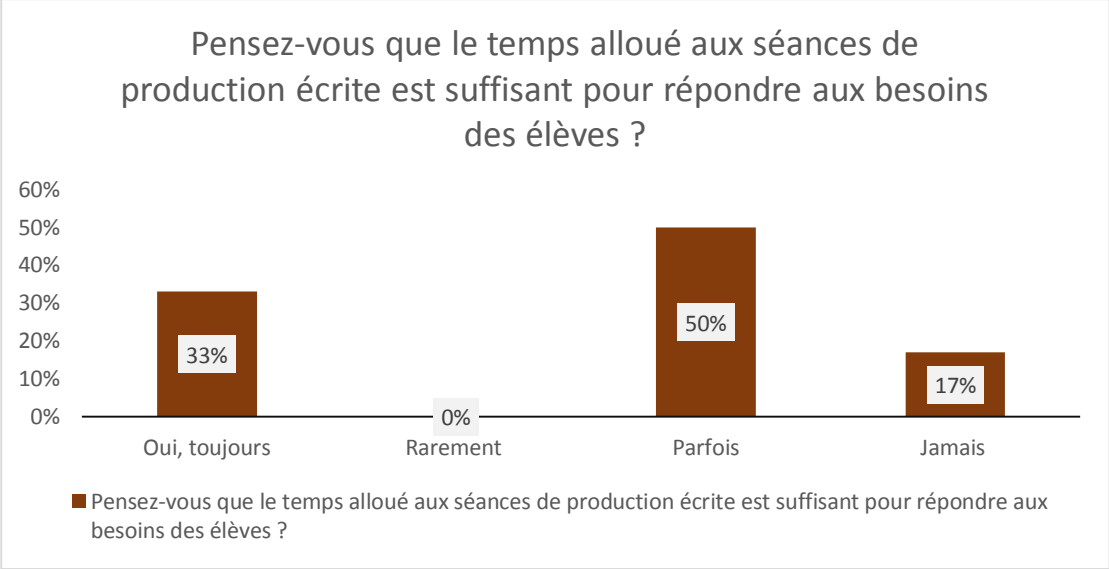

Figure N°21 : L'avis des enseignants par rapport au temps alloué pour les séances de production écrites d'apprenants

Commentaire :

Un tiers des enseignants voir 33% estiment que le temps alloué aux séances de production écrite est toujours suffisant. Cela suggère qu'ils pourraient avoir des stratégies de planification et de gestion du temps très efficaces, qui ont des classes plus homogènes en termes de niveau ce qui permet de maximiser chaque minute de la séance.

La majorité des enseignants 50% estiment que le temps alloué aux séances de production écrite est suffisant seulement de manière intermittente. Cela suggère que, bien qu'ils soient parfois adéquats, il y a également des moments où il est insuffisant. Ça peut être liée à des facteurs comme la diversité des niveaux de compétence des apprenants (certains peuvent nécessiter plus de temps et d'assistance pour achever leurs tâches d'écriture, tandis que d'autres peuvent progresser plus rapidement), les interruptions pendant les séances, ou la complexité des tâches de production écrite.

Une minorité non négligeable d'enseignants 17% considère que le temps alloué n'est jamais suffisant. Ce qui soulève des préoccupations, Cette perception pourrait être liée à des

contraintes de temps très strictes, à une charge de classe excessive ou des difficultés dans la gestion de la salle, comme des interruptions fréquentes ou des problèmes disciplinaires.

2.11. Les objectifs futurs des enseignants concernant l'enseignement de la production écrite ont leurs apprenants

Enseignants	Avis
Enseignant 1	-Utiliser des stratégies mieux adaptées au niveau de mes élèves et les motiver à lire et écrire.
Enseignant 2	-Aider les apprenants à mieux produire
Enseignant 3	-Encourager des stratégies de lectures car de nos jours, les apprenants ne lisent plus
Enseignant 4	-Amener les apprenants à raisonner d'une manière logique -Se baser beaucoup plus sur la construction de la phrase -Faire beaucoup de dictée afin d'améliorer l'orthographe
Enseignant 5	-Atelier de lecture et atelier d'écriture
Enseignant 6	-On doit consacrer plus de temps aux exercices correctifs et aux séances de l'autocorrection des productions écrites.

Commentaire :

Tous les enseignants expriment des perspectives diversifiées et complémentaires concernant leurs objectifs futurs pour l'enseignement des stratégies de production écrite. Leur vision collective met en lumière plusieurs axes clés pour améliorer efficacement cette compétence cruciale chez les apprenants

Ils soulignent l'importance vitale d'approprier les stratégies pédagogiques en fonction du niveau de compréhension et des intérêts des apprenants afin de les motiver à s'engager activement dans les activités de lecture et d'écriture. Cette adaptation personnalisée est perçue comme essentielle pour créer un environnement d'apprentissage stimulant et inclusif.

En parallèle, ces derniers partagent un objectif commun d'amélioration générale des compétences en production écrite. Cela inclut le développement de techniques spécifiques pour aider les élèves à produire des textes de qualité, en mettant l'accent sur la clarté, la cohérence et la pertinence du contenu. Certains proposent également des approches structurées telles que

l'enseignement du raisonnement logique, la construction de phrases et l'orthographe à travers des exercices comme la dictée, visant à renforcer les bases fondamentales de l'écriture

Par ailleurs, les enseignants envisagent la lecture comme un levier essentiel pour améliorer la compréhension et l'expression écrite. L'introduction d'ateliers dédiés à la lecture et à l'écriture est ainsi recommandée, offrant des espaces interactifs où les apprenant peuvent explorer et développer leurs compétences linguistiques de manière collaborative.

Enfin, un accent particulier est mis sur les pratiques correctives et l'auto-correction des productions écrites. Cette approche vise à autonomiser les apprenants dans l'identification et la résolution de leurs propres erreurs, favorisant ainsi leur développement personnel et leur confiance en leurs capacités d'écriture

2.12. L'intérêt qu'porte les apprenants durant la séance de la production écrite

Enseignants	Avis
Enseignant 1	-Quand le sujet répond à leurs centres d'intérêt
Enseignant 2	-Oui
Enseignant 3	-Pas la totalité, car ils ont toujours des difficultés à l'accès de sens
Enseignant 4	-Une minorité, J'ai constaté qu'ils portent de l'intérêt lors du compte-rendu, ils aiment corriger les fautes de leurs camarades et aussi leurs propres fautes
Enseignant 5	-Moyennement
Enseignant 6	-Partiellement

Commentaire

L'intérêt que portent les apprenants pendant les séances d'écriture révèle des perspectives variées pour les enseignants, offrant un aperçu modérer de leurs engagements dans cette activité essentielle

Selon certains enseignants lorsque les sujets d'écriture répondent aux centres d'intérêt des apprenants, ces derniers sont plus enclins à s'investir pleinement dans l'exercice. Cela souligne l'importance de choisir des thèmes qui captivent et motivent les apprenants, facilitant ainsi leur engagement actif.

D’autre indiquent que les apprenants ne sont pas systématiquement engagés. Ils expliquent que certains rencontrent des difficultés d'accès au sens, ce qui peut limiter leur rédaction. Ils peuvent montrer de l'intérêt à certains moments ou dans certaines facettes spécifiques des séances d'écriture, mais pas de manière constante ou généralisée.

Et seule une minorité d'apprenants manifeste un intérêt particulier pendant les séances d'écriture, notamment lors des activités de compte-rendu et de correction. Ils notent que ces derniers apprécient particulièrement l'opportunité de corriger les fautes, tant les leurs que celles de leurs camarades, ce qui peut stimuler leur participation et leur curiosité pour l'écrit

Synthèse

Sur la base des réponses obtenues auprès des enseignants à travers ce questionnaire, plusieurs observations clés émergentes. En premier lieu, l'évaluation diagnostique joue un rôle crucial en début d'année pour identifier les lacunes spécifiques des apprenants en rédaction. Cela leurs permet de définir clairement les objectifs d'apprentissage, alignés souvent avec les standards éducatifs, et de planifier des activités pédagogiques adaptées tout au long de l'année.

Les méthodes d'enseignement varient largement, allant du brainstorming pour stimuler la créativité à la lecture modélisatrice pour enseigner la structure et le style. Des activités interactives et ludiques sont également intégrées pour rendre l'apprentissage plus engageant. En parallèle, des séances de travail dirigé offrent un soutien individuel, tandis que la planification détaillée des projets d'écriture aide à guider les apprenants à travers les différentes étapes du processus rédactionnel.

Cependant, les enseignants font face à plusieurs défis significatifs. Le manque de vocabulaire et de pratique de lecture parmi les apprenants est souvent un obstacle majeur à la production de textes cohérents et variés ils soulignent « Non élèves souffrent de manque de vocabulaire à cause du manque de contact avec la langue », « nos élèves ne lisent plus de livres », « Les élèves pensent dans leur langue maternelle et écrivent en langue étrangères ». De plus, les contraintes de temps dues à des programmes chargés et à des pressions pour achever les programmes académiques limitent parfois la capacité à consacrer suffisamment de temps à l'enseignement de la rédaction.

Pour surmonter ces défis, les enseignants développent des stratégies d'amélioration continues. Ils adaptent leurs méthodes pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants, en intégrant des pratiques différenciées et en utilisant une gamme variée de ressources

pédagogiques. Ils estiment que « Les travaux dirigés aident beaucoup les apprenants à améliorer leur compétence cela se fait en proposant des dictés, des séances de lecture, écouter ou regarder des vidéos », ainsi « Amener les apprenants à raisonner d'une manière logique et se baser beaucoup plus sur la construction de la phrase ». La collaboration avec d'autres enseignants et l'exploration de nouvelles approches pédagogiques sont également des stratégies courantes pour enrichir l'expérience d'apprentissage en rédaction et stimuler la motivation des élèves pour écrire de manière autonome et créative.

Conclusion Générale

Dans cette recherche, nous avons étudié les stratégies d'apprentissage en particulier dans la production écrite. Le travail avait pour objectif de chercher l'efficacité de ces stratégies dans le processus rédactionnel et vérifier l'impact des stratégies cognitives et métacognitives dans l'amélioration des productions de l'écrit des apprenants de troisième année moyenne.

Nous avons mené notre investigation sur plusieurs plans, d'emblée à travers l'analyse des questionnaires menés auprès des enseignants. Les réponses à leurs questions nous ont permis d'identifier les différentes difficultés que rencontrent les apprenants dans la production de l'écrit notamment au niveau morphologique tels que ; le vocabulaire (due au manque de contact avec la langue), la grammaire, l'orthographe, la syntaxe et certaines difficultés dans la construction de leurs phrases.

L'analyse du questionnaire adressé aux apprenants nous a permis de comprendre la complexité qu'ils rencontrent lors de la rédaction tel que « La peur de faire des erreurs » ou bien « la difficulté à trouver des idées » ce qui les pousseraient à hésiter et à moins exprimer leurs idées lors de la rédaction. Ce qui les pousseraient ainsi à se référer aux différentes stratégies d'apprentissage tels que la traduction de la L1 ver la L2, ou à la déduction de certains mors. Par ailleurs, la grille d'auto évaluation est considérée comme une aide sur laquelle la majorité des apprenants reposent.

Notre étude est basée également sur l'analyse des productions de l'écrit, nous avons constaté que les apprenants utilisent d'une manière méthodique les consignes de sa professeure, ils investissent pour la réussite de la rédaction. Par ailleurs nous avons pu voir qu'une minorité ne fournisse pas l'effort pour la réécriture et l'amélioration de leur travail.

A travers cette analyse nous avons pu remarquer les enjeux de O'Malley et Chamot, les copies des apprenants de troisième année moyenne nous ont révélé la majorité des stratégies cognitives, nous avons remarqué que ces derniers montrent une diversité notable dans les stratégies qu'ils utilisent pour leurs productions écrites, tant en premier qu'en deuxième jet. La pratique de la langue est la stratégie la plus couramment employée, se traduisant par des phrases simples et directes, bien que parfois limitées par des erreurs grammaticales et des choix lexicaux imprécis. Ils s'efforcent d'appliquer les règles linguistiques enseignées, même si cela est parfois compliqué par des difficultés syntaxiques et d'accord, notamment avec les temps verbaux complexes.

La mémorisation joue également un rôle significatif, les apprenants étant capables de rapporter des événements spécifiques et d'utiliser des mots clés pertinents pour décrire des situations déjà vues auparavant. Cependant, une dépendance à la langue maternelle pour la traduction directe vers le français conduit souvent à des erreurs phonétiques et orthographiques.

Nous avons aussi observé une utilisation modérée des stratégies de déduction et d'auto-évaluation. Les apprenants montrent une capacité à tirer des conclusions logiques à partir des événements décrits, bien que cela soit parfois entaché par des erreurs dans l'application des règles grammaticales. L'auto-évaluation indique une prise de conscience des erreurs, même si cela ne se traduit pas toujours par une révision complète et systématique du texte initial

D'autre part, les stratégies métacognitives telle que, l'identification de problème, auto régulation et planification sont présentes, en effet, l'auto régulation se manifeste dans l'auto-évaluation lorsque l'apprenant corrige et améliore sa propre copie, il passe du jet 1 à jet 2. La séance de réécriture révèle une variété de dynamiques parmi les apprenants. Ils utilisent leurs premiers écrits comme base pour améliorer leurs productions initiales avec les commentaires de l'enseignante. Certains apprenants montrent une capacité à identifier et corriger les erreurs, tandis que d'autres ont plus de difficultés à le faire.

En termes de planification, une minorité parvient à organiser leurs idées avant d'écrire, ce qui conduit souvent à des problèmes de clarté et de cohérence pour la majorité qui ne le fait pas. Beaucoup utilisent des techniques d'autocorrection pour améliorer la syntaxe, l'orthographe et le vocabulaire, ce qui améliore la qualité de leurs textes.

Cependant, malgré l'utilisation de ces stratégies, certains éprouvent encore des difficultés à rédiger des textes cohérents. Cela indique que maîtriser ces compétences ne garantit pas automatiquement une rédaction sans erreurs. Divers facteurs, comme le niveau de maîtrise linguistique et la compréhension du sujet, influencent l'efficacité de ces stratégies. Certains apprenants peuvent aussi nécessiter un soutien plus ciblé pour intégrer ces méthodes de manière plus systématique et efficace.

Nous avons essayé à travers cette étude de relever les différentes stratégies d'apprentissage déployées dans le processus rédactionnel de la planification à la réécriture.

Dans notre recherche nous avons rencontré certaines difficultés qui ont eu une incidence négative sur les résultats, notre plus grande difficulté c'est le fait de se contenter uniquement des copies rédiger en début d'année, et de ne pas prendre en considération ceux de toutes l'année

qui auraient révélé une meilleure analyse des résultats malheureusement le temps ne l'a pas permis.

Pour approfondir cette recherche sur les stratégies d'apprentissage dans la production écrite, il serait pertinent d'envisager plusieurs axes futurs. D'abord, une étude prolongée sur une année entière permettrait de mieux comprendre l'évolution des compétences des apprenants et l'impact durable des stratégies cognitives et métacognitives. Ensuite, intégrer des méthodes de soutien supplémentaires, telles que des ateliers de lecture et des séances d'assistance, pourrait aider à renforcer les compétences de production écrite. Enfin, une collaboration plus étroite avec les enseignants pour développer des outils pédagogiques adaptés aux besoins spécifiques des élèves serait bénéfique.

En conclusion, notre étude a mis en lumière l'importance des stratégies cognitives et métacognitives dans l'amélioration des productions écrites des apprenants de troisième année moyenne. Malgré les difficultés rencontrées et les limitations de notre recherche, les résultats soulignent la nécessité d'un soutien pédagogique continu et ciblé pour aider les apprenants à surmonter les défis de la rédaction et à développer des compétences solides en production écrite.

Bibliographie

Les ouvrages :

- Akmoun, H, *Mieux enseigner les stratégies de planification in Le Français dans le Monde, n° 365, revue de la Fédération internationale des professeurs de français. Paris : CLE International*, 2009.
- Alber Boulet, *Lorraine Savoie-Zajc et Jacques Chevrier, Les Stratégies D'apprentissage à L'université*, 1996.
- Anderson. P, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet presses universitaires Franc-comtoises*, 1999.
- Chervel, A, *les origines de l'enseignement de la rédaction, Le français aujord'hui*,1985.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage. Paris : CLE International. Guan, X*. (2005).
- Cyr, P. *Les stratégies d'apprentissage. Paris : CLE International*, 1998.
- CYR. Paul, *Claude Germain, Les stratégies d'apprentissage, Les éditions CEC, Inc. 8101, boul. Métropolitain Est Anjou (Québec)*, 1998.
- Fanny Piat, *Auto et Co-évaluation en classe de FLE : des évaluations alternatives à grand potentiel***,** 2022.
- Florence Mauroux, Jacques David et Claudine Garcia-Debanc, « *Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire* », Repères, 52 | 2015.
- HADJI, Charles, *L'évaluation démystifiée*, 1997.
- Halté.J.F, *La rédaction, Pratiques*, 1981.
- HENRI BOYER, *Introduction nouvelle à la didactique du français langue étrangère, Paris, CLE Internationale*, 1990.
- Jean-Marie De Ketle, *l'évaluation de la production écrite, dans Revue française de linguistique appliquée*, 2013/1 (Vol.XVIII).
- Legendre, *Les stratégies d'apprentissage. Paris, Cle International*, 1993.
- Lise Saint-Pierre, *L'étude et les stratégies d'apprentissage, Pédagogie collégiale Décembre*, 1991.
- MÈGE-COURTEIX M.-C., *Les Aides spécialisées au bénéfice des élèves, ESF, Paris*, 1999.
- MÈGE-COURTEIX M.-C, *Les Aides spécialisées au bénéfice des élèves, ESF, Paris*, 1999.
- O'Malley, J.M. et Chamot, *A.U. Learning stratégies in second langage*, 1990.

- PUREN, C, *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes, Paris, Nathan CLE international*, 1998.
- Romainville, M, *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université. Bruxelles, De Bœck Université*, 1993.
- SOPHIE MOIRAND, *Situation d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère, Paris, CLE International*, 1979.
- Sylvie Cartier, *Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux, collection métacognition*, 2000.

Les dictionnaires :

- Dictionnaire français en ligne, *Le Petit Robert de la langue française*.
- Dictionnaire français en ligne, Le Lexilogos, *mots et merveilles d'ici et d'ailleurs*.
- Cuq, J-P, *Dictionnaire de didactique du français. Paris, Clé International*. (2003).

Sites web :

- COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES, Document d'accompagnement de français 2eAS, Office National des Publications Scolaires, Alger, 2006, 67-68Voir https://old-moodle.univ tissemsilt.dz/pluginfile.php/4242/course/overviewfiles/Les%20modeles%20de%20production%20des%20textes.docx?forcedownload=1
- http://www.scoalaargeseana.ro/didactica-magna/981-expression-ecrite-ou-production-ecrite-2

Liste des tableaux, figures et abréviations

Liste des figures

Figure N°01 : stratégies cognitives et métacognitive 59

Figure N°2 : les stratégies métacognitives 64

Figure N°03 : Analyse du questionnaire adressé aux apprenants 68

Figure N°04 : L'intérêt que portent les apprenants à la langue française 69

Figure N°05 : La préparation des productions écrite par les apprenants 71

Figure N°06 : L'organisation d'idées des apprenants lors de la rédaction de la production écrites 72

Figure N° 07 : Les difficultés rencontrées par les apprenants 73

Figure N°08 : Si oui, quelles sont ces difficultés ? 74

Figure N°09 : Le nombre de brouillon utilisés par les apprenants 75

Figure N°10 : Les méthodes que les apprenants adoptent lorsqu'ils bloquent sur une idée. 77

Figure N°11 : L'utilisation du vocabulaire lorsque les apprenant rédige leurs productions écrites 78

Figure N°12 : L'objectif principale des apprenants lorsqu'il rédige 79

Figure N°13 : Les défis rencontrés par les apprenants lors de leurs rédactions 80

Figure N°14 : Les différentes approches utilisées par les apprenants lors de la révision de leurs productions écrites 81

Figure N°15 : L'importance qu'accordes les apprenants à la relecture de leurs production écrite.....86

Figure N°16 : Les défis rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre des stratégies d'apprentissages 86

Figure N°17 : Les difficultés que rencontrent les apprenants lors de la rédaction de leurs écrits.....91

Figure N°18 : L'estimation des enseignants par rapport à la maitrise des compétences de base de la production écrite de leurs apprenants 93

Figure N°19 : Le niveau des apprenants lors de la rédaction de leurs productions écrites .94 .....

Figure N°20 : L'utilisation préalable de la grille d'évaluation pour les productions écrites des apprenants.....96

Figure N°21 : L'avis des enseignants par rapport au temps alloué pour les séances de production écrites d'apprenants 98

Liste des tableaux

Tableau N°01 : Grille d'évaluation 32

Tableau N°02 : Codification.....32

Tableau N°03 : Les descripteurs correspondant aux stratégies métacognitives 32

Tableau N°04 : Les descripteurs correspondant aux stratégies cognitives 33

Tableau N°05 : le code de correction 61

Liste des abréviations

FLE : français langue étrangère

Prod : production écrite

ELV : élèves

n : numéro de la copie de l'élève

Table des matières