

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Saida Dr. MOULAY Tahar
Faculté des lettres, des Langues et des Arts
Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de master

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Langue Française

Option : Didactique et Langue Appliquée

Intitulé

**Les aides mémoires comme les outils cognitifs dans l'enseignement /
apprentissage de la production écrite chez les élèves de 3^{ème} année
moyenne**

Réalisée et présentée par :

TAIBI Rajaa

Sous la direction de :

Dr. BOUHEDJAR Souad

Année universitaire

2019-2020

Résumé

Cette étude porte sur les aides mémoires dans l'apprentissage du FLE chez les apprenants. Un sujet qui sollicite beaucoup d'intérêt d'où la richesse des travaux en didactique et surtout en psychologie cognitive. Nous avons à travers l'observation non participante auprès des élèves de 3^{ème} année moyenne en classe de fle et la mise en place du dispositif expérimental essayé de répondre à nos questions de recherches sur la nature et l'importance des aides mémoires dans la réussite de la production écrite.

Abstract

This study focuses on memory aids in learning FLE among learners. The latter has become a phenomenon which is provoking more and more academic research in the field of FLE teaching. From this point, the strategies adopted are tested to find out the difficulties that prevent the learner from highlighting all the skills acquired

ملخص

تركز هذه الدراسة على مساعدات الذاكرة في تعلم FLE لدى المتعلمين. وهو موضوع يجذب الكثير من الاهتمام وبالتالي ثراء العمل في مجال علم النفس الإدراكي وخاصة في علم النفس الإدراكي. ومن خلال الملاحظة غير المشاركة بين طلاب منتصف السنة الثالثة في فصل FLE، حاول تنفيذ الجهاز التجريبي الإجابة على أسئلتنا البحثية حول طبيعة وأهمية الوسائل التي تساعد الذاكرة في نجاح الإنتاج المكتوب.

The image shows a decorative scroll with a parchment-like texture and irregular, torn edges. It is adorned with several floral illustrations: a cluster of pink flowers in the top left, a vertical vine with small white and pink flowers on the right side, and a small floral sprig in the bottom left. A large, circular red wax seal is visible at the bottom center. The text is written in a cursive, handwritten style.

Remerciement

*Nous remercions dieu le tout puissant de nous
avoir donné le courage, la volonté, l'amour du savoir
et surtout la patience pour pouvoir produire ce
modeste travail, nous tenons à présenter nos vifs
remerciements à :*

*Tous ceux qui nous ont aidé et pris en charge
théoriquement et pratiquement, je cite la directrice de l'établissement FEKIR
MUSTAFA qui m'a ouvert ces porte avec l'enseignante et ces élèves de
3AM3 .*

Merci



Dédicace :

Je dédie ce travail : A mes chères parentes, qui m'ont éduqué, soutenu tout au long de ma vie, éclairé le chemin, ont toujours prié, sacrifié et travaillé dur pour moi, qui m'ont appris le sens de la lutte, m'ont amené à être ce que je suis maintenant.

À ma très chère mère AOUNJA, que Dieu me la préserve.

A mon très cher mari : MoHAMED ziani

A mes sœurs et mes meilleures copines : FATIMA, SOUMIA et RADJA.

A mes chers frères : OMAR, OUSSAMA, KAMEL ET WAHID.

A mes sœurs que la vie m'a données : CHECHI ET SABRINA.

A mes nièces lilya, maria et leur maman khadidja :

A MON ENCADREUR M. bouhedjar souad celle que sans elle ce travail ne serait pas si parfait.

A tous les enseignants et étudiants de notre département, surtout ceux de Master

Table de matière

Table des matières :

Résumé

[Remerciement](#)

[Dédicace](#)

[Table des matières](#)

[Liste des Abréviations](#)

Introduction :	1
1. Apprentissage : Définitions	6
1.1. Les zones d'apprentissage dans le cerveau	6
1.2. Les théories d'apprentissage	7
1.3. Les différents niveaux de mémoire	9
1.4. Le rôle de la mémoire dans le processus d'apprentissage	11
1.5. Les types de mémoire	11
1.6. Les stratégies d'apprentissage et d'enseignement	12
1.7. Les Psychologie cognitive	16
1.8. Perspective didactologique des aides mémoires	17
2.1. La didactique de F.L.E :	22
2.2. La didactique de l'écrit : définitions	24
2.3. La place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques	27
2.4. Définition du texte	28
2.5. L'enseignement de la production écrite	29
2.6. La production écrite	31
2.7. Les principaux modèles cognitifs de la production de textes :	32

Table des matières

<u>2.8. Les compétences en production</u>	36
<u>3. Présentation de l'expérimentation</u>	42
<u>3.1. Description du terrain</u>	42
<u>3.2. Le Public visé</u>	42
<u>3.3. L'objectif de l'expérience</u>	42
<u>3.4 .Le Déroulement de séance 1 : dimanche 20 octobre 2019</u>	42
<u>3.5. Déroulement de la séance 2 : dimanche 03 Novembre 2019</u>	43
<u>3.6 Déroulement de la séance 3 : mercredi 6 Novembre 2019</u>	45
<u>3.7. Déroulement de la séance 4 : jeudi 7 Novembre 2019</u>	45
<u>3.8. Déroulement de la Séance 5 : mercredi 20 Novembre 2019</u>	46
<u>3.9. Déroulement de la Séance 6 : dimanche 15 décembre 2019</u>	47
<u>3.10. Déroulement de la séance 7: Lundi 16 décembre 2019</u>	48
<u>3.11. Déroulement de la séance 8 : dimanche 5 janvier 2020</u>	48
<u>3.12. Déroulement de la séance 9 : le mercredi 8 janvier 2020</u>	49
<u>3.13. Déroulement de la séance 10 : le jeudi 19 janvier 2020</u>	50
<u>3.14. Déroulement de la Séance 11 : le dimanche 22 janvier 2020</u>	50
<u>3.14. Déroulement de la Séance 12 : : le jeudi 26 janvier 2020</u>	51
<u>4 .Etat des lieux et description de la situation d'enseignement en classe de FLE</u>	54
<u>4 .1. Dispositif expérimental</u>	54
<u>4.2. Méthode</u>	54
<u>4.3. Le matériel expérimental</u>	55
<u>4.4 Consigne :</u>	55
<u>4.5 Objectif</u>	55

Table des matières

Conclusion	58
References Bibliographies	60
Annexe	63

*Liste des
Abréviations*

Liste des Abréviations

FLE : Français Langue Etrangère

Introduction

Introduction :

L'apprentissage des langues étrangères en Algérie commence au primaire avec comme langue étrangère la langue française. De ce fait, l'élève algérien est en contact avec cette langue dès l'enfance car cette dernière figure dans son environnement direct étant donnée son utilisation à tous les niveaux de la vie sociale. Dans une perspective cognitiviste, les didacticiens ont mis à profit l'apport de la psychologie cognitive dans l'enseignement /apprentissage des langues et de la langue étrangère et cela en montrant que l'enfant possède une capacité d'apprendre une langue grâce à la plasticité de son cerveau parce qu'il y a beaucoup plus d'espace dans le cerveau d'un enfant que le cerveau d'un adulte or, dans le domaine de l'enseignement /apprentissage se pose le problème de mémorisation des informations chez les apprenants qui sont soit dans une des compétence .D'où l'intérêt de cette recherche qui est axée sur les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite une activité qui reste dans la plupart du temps ardue car elle sollicite l'ensemble des compétences expression/production orale et expression écrite.

Nous avons fait le choix de travailler avec des apprenants de la troisième année moyenne dans l'établissement (Fekir Mustapha) qui se situe dans la ville de Saida. Il s'agit de mesurer le rôle des aides mémoires dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite. L'objectif de ce recherché consiste à expliquer, expérimenter une ou deux aides mémoires dans le développement de la compétence de l'écrit.

Notre tâche consiste à aider l'apprenant à mémoriser les informations durant son apprentissage soit pour un moment donné (à court terme) ou bien pour une longue durée (à long terme)

Ainsi, il est nécessaire de situer les déficits et les problèmes rencontrés chez élèves durant l'activité de la production écrite et rendre la langue française plus accessible.

L'objectif de ce travail consiste à vérifier les obstacles qu'un élève rencontre durant sa production d'un texte et l'importance de l'utilisation des aides mémoires par l'enseignant puis analyser l'efficacité des outils audio-visuel comme aide-mémoire pour les apprenants dans la production écrite en français langue étrangère.

A cet effet, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les outils cognitifs mis en œuvre par les enseignants du FLE dans l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite en 3ème année moyenne ?
- A quelles stratégies recourent-ils pour réussir cette activité d'exprimer une production écrite ?

Afin de répondre à ces interrogations, nous retenons les hypothèses suivantes :

- Les enseignants seraient conscients de l'importance de certains outils cognitifs pour développer la perception soit par le biais de l'image soit par le support audio-visuel ou d'autres outils.
- L'effet des stratégies cognitives, affectives, socio affectives, mnémotechnique, compensatoire, métacognition, ainsi que des couleurs, illustrations, tableaux comme représentation pour l'apprentissage.

Notre travail va se dérouler de la manière suivante :

Dans le premier chapitre de notre travail, nous avons défini les concepts opératoires à cette recherche qui s'inscrivent autour de la psychologie cognitive, les aides mémoires, les théories d'apprentissage et des différents types de mémoire.

Dans le deuxième chapitre, nous avons abordé les étapes essentielles de la production écrite dans la didactique de l'écrit en langue étrangère tout en mettant en exergue la place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques.

Dans le troisième chapitre, nous avons présenté une partie de l'expérimentation qui malheureusement n'a pas pu aboutir en raison des difficultés liées à la crise sanitaire de la COVID19.

Nous nous sommes contentées de faire part dans cette partie des séances d'observations que nous avons réalisées pendant notre phase pratique qui contient le déroulement des séances observées quant à l'expérimentation, nous avons uniquement décrit le dispositif expérimental

Chapitre I

*La Perspectives Didactéologique
des Aides Mémoires*

Les langues étrangères en Algérie se manifestent non seulement sous un aspect officiel et formel mais aussi sous un aspect informel où ces langues se pratiquent de manière mélangée aux langues premières des apprenants. Une importance primordiale a été accordée à la langue française au lendemain de l'indépendance, en conséquence elle est enseignée aux élèves à partir du pallier du primaire. Il est jugé qu'un enseignement précoce des langues étrangères est possible pour plusieurs raisons, d'abord celle de l'ouverture vers l'autre, l'éveil au langage mais surtout en raison d'un aspect cognitif. L'apprentissage précoce a connu une véritable période d'enthousiasme dans les années 60, suscitée par la parution du livre de Penfield (1959). Celui-ci montrait la grande malléabilité cérébrale chez le jeune enfant, favorisant tout apprentissage et notamment, celui d'une langue étrangère.

1. Apprentissage : Définitions

Pour définir l'apprentissage, nous nous sommes référés à une vision cognitive. Processus neurologique interne intervenant chaque fois que se manifeste dans les performances un changement qui n'est dû ni à la croissance ni à la dégénérescence (R.M. Gagné et E.A. Fleishman , 1967). L'apprentissage est un processus conscient par lequel un enfant apprend une seconde langue. Ce mot a été défini par CUQ comme : *un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère*. CUQ et GRUCA établissent un certain équilibre entre l'importance à accorder à l'apprentissage et l'enseignement par une simple définition : l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. Bref, un enseignement de qualité entraîne forcément un apprentissage de qualité. (Paul Cyr, 1998, p47).

1.1. Les zones d'apprentissage dans le cerveau

Lorsqu'une information est captée par les facultés sensorielles, qui sont appelées mémoire sensorielle, elle va être décodée avant d'être emmagasinée dans le cerveau. Chaque zone traite l'un des cinq sens : le visuel dans le lobe

occipital, le tactile dans le lobe pariétal. L'auditif est l'olfactif dans le lobe temporal. Chaque information va prendre un chemin nommé "circuit de Papez" qui maintient la consolidation des informations transmises par nos cinq sens. Avant de passer par ce circuit, les informations rentrent à travers l'hippocampe qui est situé dans le lobe temporal. C'est la zone comparée à une mémoire centrale d'un ordinateur parce qu'elle est responsable de recevoir tout type d'information et les envoyer à travers des neurones reliés entre eux par des synapses et elles passent grâce aux neurotransmetteurs et les informations vont être transférées vers le gyrus cingulaire. Cette faculté est située dans le lobe frontal va transporter les informations à la partie préfrontale pour les décoder et chaque information sera ensuite stockée dans la zone correspondante, Pareil pour les émotions et les sentiments le cerveau a créé un circuit qui s'appelle amygdalo- thalamo cingulaire : Ou bien le circuit émotionnel qui passe au premier lieu par l'amygdale cette zone traite les émotions instinctives et elle a une forte réaction envers les émotions négatives. Les deux circuits sont fortement liés entre eux, pour construire un souvenir. (Jean-Pierre Cuq, p22)

1.2. Les théories d'apprentissage

L'apprentissage est une activité très compliquée que nous expliquons à travers les théories psychologiques. D'abord par :

1.2.1. Le béhaviorisme

« *Apprendre c'est transmettre des savoirs, en renforçant des comportements* ». Cette théorie est apparue dans ce terme pour la première fois aux États-Unis vers le 20ème siècle par le psychologue américain John Broadus Watson, il a considéré le comportement comme l'objet d'étude de ses travaux, conforté par les travaux de Yvan Petrovic Pavlov qui a travaillé sur le conditionnement classique Ainsi que Watson a fait une expérience pour avoir la conception du conditionnement opérant et Skinner va venir par la suite pour développer et instaurer les bases du conditionnement opérant en s'inspirant de Watson et de Thorndike. Il a fait une expérience pour nous montrer la nouvelle conception

du comportement par renforcement surtout dans le domaine de l'éducation, son objectif était d'installer chez l'apprenant de nouveaux comportements, parce qu'il voit que l'enseignement n'est qu'une mise en œuvre des conditions dans lesquelles les élèves vont être renforcés lors d'un apprentissage afin d'avoir de nouveaux comportements. Cette pédagogie s'appelle "enseignement programmé ", c'est-à-dire que l'enseignant va programmer tout au préalable (son but visé, le processus de son travail)

1.2.2. Le cognitivisme

« *Apprendre c'est traiter de l'information, par les mécanismes mentaux internes constitutifs de la pensée et de l'action* ». Cette théorie est apparue en 1956 chez Miller et Brunner. Elle vise à travailler sur les manières de penser et de résoudre les problèmes (fonctionnement du cerveau lors de ses activités). La psychologie cognitive voit comme importantes trois catégories fondamentales de connaissances : la première c'est la connaissance déclarative qui répond à la question " Quoi ? ". La deuxième est la connaissance procédurale qui à son tour répond à la question " Comment ? " et la dernière c'est la connaissance conditionnelle qui répond aux questions suivantes : "Quand ? et Pourquoi ? " D'un point de vue cognitiviste, l'apprenant est comme un ordinateur. Il capte les informations, il les traite. Ensuite il les stocke dans sa mémoire et il peut les récupérer lorsqu'il en a besoin. En ce qui concerne l'enseignant, il est juste un guide. Il oriente ses apprenants, il leur corrige lorsqu'ils font des erreurs. Le cognitivisme laisse une place à l'interactivité (enseignant/apprenant). Il dépend nécessairement de la motivation pour avoir une bonne acquisition d'informations.

1.2.3. Le constructivisme

« *Apprendre c'est construire des images de la réalité dans des situations d'action* ». Cette théorie s'oppose au béhaviorisme. Pour les constructivistes, l'apprenant construit son savoir par lui-même, il s'appuie sur les représentations mentales. Le fondateur de cette théorie est Jean Piaget, ses travaux se basent

sur l'assimilation et l'accommodation. Il favorise le travail autonome d'un apprenant pour le laisser se débrouiller et utiliser lors d'une situation d'apprentissage ?

1.2.4. Le socioconstructivisme

« Apprendre c'est échanger du sens, dans des rapports sociaux ».

- La théorie socioconstructiviste

Est fondée par Vygotsky en s'inspirant des travaux de Jean Piaget en ajoutant la notion de la sociabilité lors d'un apprentissage. Vygotsky a favorisé l'échange entre apprenant/apprenant ou bien enseignant/apprenant. Il nous explique que les erreurs contribuent à la construction de nouveaux savoirs. Bruner a laissé sa trace aussi dans le socioconstructivisme lorsqu'il a montré que l'enseignement behavioriste empêche le processus d'apprentissage chez l'apprenant et il doit laisser l'apprenant pour participer à la construction de son savoir car cela le pousse à apprendre et il va être beaucoup plus motivé en apprenant.

1.3. Les différents niveaux de mémoire

1.3.1. La mémoire à court terme :

Est la capacité de stocker des informations pour une courte durée telle que : retenir un numéro de téléphone le moment de le composer. Elle dure de 0,5 secondes à 10 minutes, après l'arrivée de l'information dans le cerveau.

« C'est une mémoire consciente, elle permet de se souvenir pendant une courte durée d'un nombre limité d'éléments » (Charles. D,1899, p11-12).

Elle est également la première phase de la mémorisation à long terme, c'est-à-dire si on veut apprendre un texte, on procède à une répétition pour l'enregistrer dans notre mémoire à long terme. Quand un message arrive au cerveau, il est en diverses formes : il se stocke temporairement dans une mémoire sensorielle avant son identification, puis il se transfère en mémoire à court terme, cela diffère d'une personne à une autre. C'est-à-dire que chaque personne interprète les informations à sa manière et garde en mémoire ce qu'il décode un message reçu. C'est après 24 heures, qu'on oublie 80% des informations reçues. En effet

Il faut apprendre à se méfier car on a toujours l'impression qu'on se souviendra.

1.3.2. La mémoire à long terme ou profonde :

C'est la dernière phase du mécanisme de mémoire. Son rôle consiste à stocker les informations pour une longue période, même tout au long de notre vie. Elle se divise en plusieurs systèmes de mémoire, tout dépend du type d'informations mémorisées. Pour le chercheur canadien TULVIN, la mémoire fonctionne comme un ordinateur ou une bibliothèque, nos souvenirs sont classés dans nos mémoires munies d'indices pour les faire surgir. Dans ce cas, le rappel joue un rôle important dans le stockage des informations dans notre mémoire. Prenant l'exemple de l'enseignement, où l'enseignant doit installer chez ses élèves l'importance de cette notion du "rappel". Retenir ce qu'on apprend ne s'opère pas en une seule fois et n'est jamais totalement définitif. Pour être quelque situation. Selon Armelle Geninet mémoriser, « être capable de redire les notions, de donner du sens à ce qui a été appris ». En effet, la mémorisation se réalise en trois principales étapes premièrement l'encodage, qui est la capacité de l'acquisition des nouvelles informations liées à nos cinq sens, à savoir la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher. Dans cette phase, l'encodage se fait d'une manière facile. Il suffit d'associer, ensuite le stockage, qui consiste à faire une consolidation des nouvelles informations dans le cerveau. Elle se fait automatiquement une fois l'information est mise en mémoire, afin qu'elle soit gardée longtemps. Et enfin la récupération, appelée aussi rappel. Qui se présente comme étant un déclic pour la mémoire, pour l'aider à retrouver l'information mise en place durant la phase d'encodage.

Ces deux dernières parties sont liées l'une par rapport à l'autre, cela veut dire que plus le stockage est efficace, plus la récupération devient aisée.

1.3.3. La mémoire prospective :

Elle sert à nous rappeler ce que nous devons faire et ce que nous ne devons pas oublier. C'est la mémoire qui contient les tâches à faire au futur.

Elle fait partie de la mémoire à court terme (ou de travail). La mémoire prospective fonctionne par des facteurs qui sont imposés par l'individu pour se rappeler de quelque chose et par l'écrire par exemple.

Cette mémoire a deux types de mémoire

Mémoire du type event-based :

Elle est faite pour se rappeler dès qu'il apparait un évènement particulier.

Mémoire du type time-based :

Elle est faite pour nous rappeler des choses après certain temps elle se base sur l'attention qui se diffère d'une personne à une autre et selon son degré qui est mise sur cette tâche. Nous pouvons se rappeler aussi par peur d'oublier ou par le fait de penser d'y penser toujours à cette chose.

1.4. Le rôle de la mémoire dans le processus d'apprentissage

Apprendre mobilise un certain processus cognitif.

1.4.1. Le rôle de la mémoire à moyen terme

Sa fonction réside dans le traitement d'une partie des informations qui vient à la mémoire à court terme et de filtrer l'ensemble des informations qui va passer à la mémoire à long terme. (Rahmann.H ,1992, p220).

1.4.2. Le rôle de la mémoire à long terme

Elle sert à stocker les informations importantes pour une longue durée comme elle peut aussi faire appel à des connaissances et des habilités qui existent déjà au paravent. Elle garde nos souvenirs et les évènements les plus spéciaux pour chacun de nous. (David.L,2017, p6-14).

1.5. Les types de mémoire

Pour savoir chaque type de mémoire. Les chercheurs se mettent d'accord pour les distinguer selon la durée de la mémorisation des informations. (Charles D,1899, p12).

1.5.1. La mémoire sensorielle

C'est la faculté qui nous permet de mémoriser brièvement les informations (200 multi secondes à 3 secondes) grâce aux nos cinq sens (la vue.

I 'ouïe, le gout, le toucher. L'odorat) et à travers les organes sensoriels (yeux, peau, nez, oreilles, langue) nous captons et ces organes vont les transmettre au cerveau pour les analyser., Il faut savoir que chaque sens à sa propre mémoire.

1.5.2. La mémoire visuelle

Elle consiste à transmettre ce que nous voyons et nous stimulons la majorité des activités cérébrales à travers le visuel 80 % des informations sont transmises par la vue.

1.5.3. La mémoire auditive

Elle consiste à faire connaître les différents sons. Son travail diffère en dépendant de la personne. Elle joue un rôle très important dans la création musicale.

1.5.4. La mémoire tactile

Nous pouvons l'appeler aussi mémoire kinesthésique. Elle consiste à connaître la texture des matières, comme le tissu des vêtements par exemple. Nous avons deux facteurs qui peuvent influencer sur cette mémorisation : la température de l'objet et le déplacement de la peau qui stimule des vibrations vues comme un capteur sensible des informations.

1.5.5. La mémoire gustative

Elle consiste à capter les sensations par les papilles de la langue pour les transmettre au cerveau.

1.5.6. La mémoire olfactive

Elle consiste à capter les sensations par notre nez et les transmettre au cerveau.

1.6. Les stratégies d'apprentissage et d'enseignement

CORNAIRE définit les stratégies d'apprentissage comme étant les démarches Conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, en l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information Personne n'apprend de la même manière. « *Il n'existe pas une seule manière idéale d'acquérir une langue mais autant de manières que de type d'individu*

». Chaque individu construit son propre inter langue en fonction de ses capacités et de l'enseignement qu'il reçoit.

1.6.1. Les différentes stratégies d'apprentissage

Ces stratégies impliquent une réaction réciproque entre le sujet et la matière à l'étude. Elles sont au centre de l'acte d'apprentissage. Parmi les différents types de cette stratégie :

1.6.1.1. Les stratégies cognitives

a. Pratiquer la langue :

Cette pratique peut se renforcer par l'utilisation des nouvelles technologies. OXFORD considère que « *le fait de pratiquer la langue est une stratégie cognitive [...]* »

b. Mémorisation :

"*Mémoriser c'est la capacité de ce stocker et de retenir*". Cette dimension est fondamentale dans L'acquisition d'une langue seconde. Les techniques sont variées et visent tout le développement de la compétence de mémorisation.

c. Prendre des notes :

Noter les nouveaux concepts, les expressions, pour assimiler des idées et s'approprier des savoirs qui aident à construire progressivement une autonomie intellectuelle.

d. Grouper :

L'apprenant est amené à ordonner, classer la matière enseignée selon les attributs communs de façon à faciliter sa récupération

e. L'inférence :

Dans le but de comprendre le sens global d'un texte, on utilise des éléments connus dans le texte afin d'induire le sens des éléments nouveaux ou inconnus.

f. Élaborer :

Construire un lien entre des connaissances précédentes et des éléments nouveaux, dans l'intention de comprendre et de communiquer.

g. L'apprenant :

« *Qui voit pour la première fois le mot tourniquet peut reconnaître le verbe tourner*
»

h. Résumer :

Faire la synthèse de certaines parties du message, c'est aussi une technique qui peut être favorisée par l'enseignant lorsqu'il sollicite des reformulations dans le déroulement d'une activité.

i. Les stratégies affectives :

Elles constituent un facteur important dans l'apprentissage d'une langue étrangère et dans la motivation et la concentration des apprenants. Elles renvoient aux attitudes, aux émotions et à la confiance en soi.

j. Les stratégies socio-affectives :

Ces stratégies sont mises en œuvre durant une interaction avec les autres locuteurs Natifs. L'enseignant doit encourager les apprenants à travailler en binôme ou en groupe. On distingue parmi ces stratégies les questions de clarification et de vérifications, la coopération et la gestion des émotions. OXFORD et CROOKALL ont ajouté 3 nouvelles catégories de stratégies, Ce sont :

1.6.2. Les stratégies**1.6.2.1. Les stratégies mnémoniques :**

Elles sont définies comme des méthodes qui aident l'apprenant à garder en mémoire toute information ou idée nouvelle.

1.6.2.2. Les stratégies compensatoires :

C'est la compensation de l'information manquante par une autre lorsqu'on a un manque de connaissances par synonyme ou de paraphrase.

1.6.2.3. Les stratégies métacognitives :

Les stratégies métacognitives consistent en une réflexion sur le processus d'apprentissage et permettent à l'apprenant de mieux planifier et d'organiser ses travaux et s'auto évaluer.

La planification : Deviner ce qui vient anticiper les éléments linguistiques indispensables pour l'apprenant, ce type de stratégies est convoqué lors des exercices de simulation.

L'attention : C'est faire prêter l'attention à quelque chose, soit l'apprenant décide à l'avance de prêter attention à la tâche d'apprentissage d'une manière globale, soit l'enseignant la demande lorsqu'il prépare ses apprenants à une activité d'écoute en énonçant à l'avance les questions de compréhension.

L'autogestion : L'apprenant doit posséder une grande implication de gérer son temps et ses activités d'apprentissage et de s'organiser pour trouver du temps pour étudier.

L'autorégulation : Cette stratégie se manifeste souvent par l'autocorrection chez les bons apprenants sous diverses formes comme la vérification de la production.

L'auto-évaluation : L'apprenant peut évaluer le résultat de son apprentissage, de sa compréhension et de ses compétences à l'oral et/ou à l'écrit.

1.6.2. Les stratégies d'enseignement

C'est l'ensemble des comportements didactiques utilisés par l'enseignant dans le but de faciliter l'apprentissage ou d'orienter l'apprenant. L'enseignant doit faire des efforts conscients pour être bien compris de ses apprenants, en utilisant quelques stratégies :

- Utiliser un langage clair et prévisible.
- Éviter les termes ou expression inconnues, plus l'enseignant utilise des termes simples et connus, plus il facilitera la compréhension chez les apprenants.
- Utiliser des synonymes ou de paraphrase, lorsque les apprenants ne connaissent pas le sens d'un terme utilisé, l'enseignant doit le remplacer par un autre mot.
- Vérifier régulièrement la compréhension des apprenants au cours des exploitations, l'enseignant doit voir le comportement de ses apprenants qui

pourrait révéler un manque de compréhension, à travers les mimiques ou les mouvements des yeux.

1.6.3. La charge cognitive ou charge mentale

Correspond à la quantité de ressources mentales mobilisées au cours de la réalisation d'une tâche. Elle est donc à la fois fonction des difficultés de traitement et des caractéristiques imposées par la tâche et à la fois des ressources mentales que l'individu alloue à la réalisation de cette tâche (Tricot & Chanquoy, 1996). La difficulté imposée par la tâche serait liée à ses caractéristiques, au nombre de pas (e.g, d'étapes) pour en atteindre le but et aux moyens nécessaires à sa réalisation (Chandler & Sweller, 1991; Sweller, 1988, 1994). Ainsi, quand l'effort mental est trop fort (surcharge) ou trop faible (sous-charge), les performances d'apprentissage de l'apprenant diminuent (Tricot, 1998).

En effet, la conception de situations d'enseignement fait appel à des supports didactiques variés et les stratégies d'enseignement peuvent évoluer en fonction du contenu à apprendre mais aussi en fonction du support didactique choisi (Sweller & Cooper, 1985).

1.7. Les Psychologie cognitive

La psychologie cognitive est une sous discipline de la psychologie qui cherche à comprendre les processus de ses cognitifs (ou mécanismes ou opérations mentales) nécessaires pour réaliser de nombreuses activités intellectuelles comme la perception, la mémoire, le raisonnement, la résolution de problèmes, la prise de décision ou encore la compréhension et la production du langage. La psychologie cognitive fait partie des sciences cognitives rassemblant les disciplines qui cherchent à comprendre la structure et fonctionnement de l'esprit. Plus généralement, elles visent à comprendre comment un système naturel acquit des informations sur le monde représentant et transformant ces informations en connaissance et utilise ces connaissances pour guider son attention et ses comportements. (Patrick.L,2006, p6).

1.7.1. Qu'est-ce qu'une mémoire ?

Selon les dictionnaires « *c'est la faculté de conserver des idées antérieurement acquises* », (Pollina,2016, p91) c'est aussi «*la faculté de conserver et de rappeler des états de conscience passés et ce qui s'y trouve associé* » autrement dit : La mémoire est la capacité du cerveau de stocker et de restituer des informations préalablement acquises. (Paul, R.,20013, p95).

1.7.2. La notion de mémorisation

La mémorisation se définit comme étant la capacité qu'un cerveau peut enregistrer, stocker et récupérer des informations. À fin d'utiliser ces acquis dans quelques situations. Selon Armelle Geninet : « *mémoriser, c'est être capable de redire les notions, de donner du sens à ce qui a été appris.* »

1.7.3. Les étapes principales de la mémorisation

L'encodage : Qui est la capacité de l'acquisition des nouvelles informations liées à nos cinq sens à savoir la vue, l'ouïe, l'odorat le gout et le toucher, dans cette phase, l'encodage se fait d'une manière facile.

Puis : Le stockage, qui consiste à faire une consolidation des nouvelles informations dans le cerveau, elle se fait automatiquement une fois l'information est mise en mémoire, afin qu'elle soit gardée longtemps. Enfin la récupération, appelée aussi rappel, se présente comme étant un déclic pour la mémoire, pour l'aider à retrouver l'information mise en place durant la phase d'encodage. Alors ces deux dernières parties sont liées l'une par rapport à l'autre, cela veut dire que plus le stockage est efficace, plus la récupération devient aisée.

1.8. Perspective didactologique des aides mémoires

L'usage de matériels dans l'enseignement a principalement été étudié à travers le manuel scolaire et les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Il existe pourtant de très nombreux outils que l'enseignant utilise quotidiennement et qui sont indispensables.

Les aide-mémoires en font notamment parti. Par définition, ils sont destinés à soulager la mémoire de l'élève en lui procurant des informations sur les contenus enseignés mais ils sont aussi intensivement utilisés par les enseignants pour des tâches qui ne sont pas toutes nécessairement liées au contenu, se remémorer une information, suivre le travail des élèves, noter une tâche à effectuer, repérer ce qu'ils vont faire, etc. Les aides mémoires c'est ce qu'un enseignant utilise comme document synthétique, comportant des informations (textuelles et/ou imagées) potentiellement utiles à l'apprentissage dans les différentes phases de son travail (préparation, travail devant les élèves, post action), qu'il pourra consulter de manière transitoire. Mais aussi agir et percevoir dans un environnement scolaire, dans le sens où une grande partie des actions de l'enseignant n'a pas un effet immédiat (apprentissage, compréhension). Les Aides Mémoires sont des outils dont le rôle principal est d'alléger la charge cognitive de leurs utilisateurs, notamment quand ils ont à travailler dans un environnement complexe. C'est aussi une aide à l'action et à la perception. Les instruments (livres de compétences, carnets de notes) permettent à l'enseignant de se représenter et d'évaluer l'état du monde qu'il perçoit. Ayant ainsi une meilleure connaissance de ce monde, il peut agir sur eux par le biais d'outils (procédures, cahiers-journaux, calendriers). Ces actions et ces évaluations sont régies par les buts que l'enseignant poursuit et ces buts sont eux-mêmes gouvernés par certains principes généraux. L'Aide-mémoire se présente, sous une forme réduite, un ensemble important d'informations. Le type des supports, le format de représentations utilisés, mais aussi sa place dans la classe, génère des efforts spécifiques. Sa structure autorise un accès rapide, visuel ou écrit.

1.8.1. Les types et les fonctions des aide-mémoires (AM)

a. La première fonction des AM : l'instrument, aide à la perception. L'enseignant, s'il veut le plus précisément possible connaître et repérer différents états chez ses élèves à l'évolution de la construction de connaissances, doit pouvoir disposer d'AM qui fonctionnent comme Des instruments, c'est-à-dire qui représentent ces états, à divers moments et pour chaque élève ou groupes d'élèves pour lui permettre ainsi de percevoir, "d'un seul coup d'œil " un aspect de la situation.

Les AM que l'on nomme ici épistémiques sont centrés sur la connaissance. Quels que soient le contenu et le support sur lesquels l'enseignant travaille avec ses élèves, il est important qu'il puisse contrôler, vérifier, ce qui est dit, énoncé et dicté.

L'action qui est favorisée que la connaissance. Selon un principe l'enseignant est amené à valider l'information qu'il diffuse Dans ce cadre il se sert plutôt d'AM de type dictionnaire ou manuel spécialisé.

Plusieurs AM sont en rapport avec l'organisation de la classe au sens de la temporalité des événements, La gestion de la classe étant contrainte sur un plan cognitif, social et situationnel (difficulté des élèves, durées, horaires prescrits).

Les enseignants se réfèrent fréquemment à des AM du type plannings, emplois du temps, calendriers, listes d'événements, etc. Ces AM sont à La fois des outils pour organiser l'action et, pour certains d'entre eux, des objets intermédiaires au sens où les élèves les consultent très régulièrement, Des AM temporels, et notamment de ceux qui sont à l'usage exclusif de l'enseignant (le cahier journal, les fiches de préparation datées), est qu'ils permettent de Contrôler rapidement le décalage entre ce qui était prévu, planifié et ce qui a pu être effectivement réalisé au cours d'une journée ou d'une semaine de classe, les AM sont, dans ce cas, un moyen de réajuster le contenu des activités.

Les Aides Mémoires ont en outre une fonction représentative dans le sens où ils rappellent une action à faire une décision à prendre ou une information à ne pas oublier. Celles-ci peuvent être représentées de manière symbolique (textes, images) ou sub-symbolique.

Cinq principes qui peuvent gouverner le choix de l'utilisation d'AM en classe:

- **Principe d'économie cognitive** : l'enseignant ne mémorise, ne traite, et ne supervise que l'essentiel de la situation, pour ne pas « s'y perdre »
- **Principe de maîtrise de la classe** : l'enseignant fait en sorte de maîtriser du mieux possible le déroulement des activités dans la classe.
- **Principe de cohérence** : l'enseignant formule des tâches qui sont en accord avec celles énoncées dans les manuels scolaires.
- **Principe d'exactitude** : l'enseignant fait en sorte de dire, d'écrire, des faits exacts.
- **Principe de transparence** : l'enseignant doit permettre aux élèves d'être capable de comprendre et prédire ses actions et parfois aussi ses états mentaux (pour comprendre ce qui est à faire, pour se comporter conformément à des règles sociales). Tableaux, par exemple, mentionnent souvent des listes de choses à faire, à l'attention conjointe de l'enseignant et des élèves.

Chapitre II

Didactique de l'écrit en classe de

FLÉ

Ecrire est un acte qui joint la pensée, dont les mots fonctionnent inséparablement l'un à côté de l'autre. L'activité de production écrite est l'une des pratiques essentielles de la classe de langue, sa maîtrise est devenue un élément crucial pour la réussite scolaire. Or, beaucoup d'apprenants sont en difficulté et affirment leurs hésitations face à l'écrit, du fait qu'ils sont incapables de générer un simple écrit. Ce fait constitue l'une des majeures préoccupations de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

2.1. La didactique de F.L.E :

Par son origine grec (*didaskain* : enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale : « *ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire* ». La didactique des langues étrangères est une discipline qui fait appel à des sciences de référence (linguistique, psychologie, sociologie, sciences cognitives ...etc.)

Cette dernière se définit comme étant une palette de méthodes et de méthodologies, de principes et d'hypothèses qui permettent à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage de la langue étrangère, elle introduit de nouvelles approches dans la pratique des enseignants. Aussi : Elle se définit par un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les rapports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés (Vinger, G ,1982, p10). Toutes les langues enseignées dont le français peuvent faire l'objet d'une didactique spécifique. En outre :

La didactique du français comme langue étrangère a aussi connu des développements, originaux par rapport aux autres disciplines à cause de la spécificité des publics apprenants non- natifs [...]. (Moirand ,S , p9).

En effet, la connaissance des mécanismes d'acquisition de la langue dans une classe, aussi la définition des données linguistique et le choix des techniques pédagogiques permettent de concevoir et de développer la manière d'enseigner. D'autres voies s'offrent à la didactique, avec la remise en question des principes de la linguistique structurale, son éclatement, son extension, son

renouvellement. En état actuel des choses, la didactique des langues vise en premier lieu à comprendre les mécanismes qui gèrent l'acte d'apprendre, dans un deuxième temps, elle définit les outils d'enseignement. « *Dans son acception moderne, la didactique des langues étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/ apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de savoir et un élève censé apprendre celui-ci* ». Par la présente on peut dire que l'objectif est alors d'enseigner mieux plus vite et donc plus efficacement tout en favorisant l'interaction entre les acteurs principaux de cette situation. (Martinez.P,2004, p42).

2.1.1. Le F.L.E : Français langue étrangère

Le FLE est l'abréviation de l'expression « *Français Langues Étrangère Il est utilisé pour désigner l'enseignement du français à des apprenants en France pour les non natifs, et même à d'autres non francophones qui sont en dehors de la France* ». (CUQ.J. Pierre,2003, p69). Le FLE est défini par Jean pierre Cuq comme suit : « *toute langue non maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente, pour un individu ou pour un groupe, un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage* ». Cet auteur présente le domaine du FLE comme suit :

FLE : Français Langue Etrangère désigne à l'origine l'enseignement apprentissage du français à l'étranger dans des contextes non francophones ou pour des étudiants de passage en France, Le français est alors appris dans un but professionnel, culturel, touristique ou personnel. (Gallison. R,2004, p90).

2.1.2. Le statut de la langue française en Algérie

La langue française en Algérie occupe une place de choix ; car même si elle n'est pas reconnue comme une langue secondaire, elle reste par excellence celle qui véhicule le savoir, surtout à l'école. Cette dernière, constitue un terrain d'investigation très riche qui nous permettra d'effectuer une analyse de situation en bonne forme, et de vérifier certains phénomènes comme celui de l'écriture que nous avons pris dans le centre de notre travail de recherche.

Le statut de la langue française nous a permis l'explication des difficultés que rencontrent les élèves lors du procédé de l'écriture. Et nous évoquons l'aspect graphique de l'écriture comme facteur important constituant la différence entre les deux codes (celui de l'arabe et celui du latin), bien que les élèves soient familiarisés avec le code graphique de la langue française depuis l'âge de 8 ans, cela ne voudrait pas dire forcément qu'ils arrivent à distinguer complètement le code graphique. Ce facteur est d'autant plus important que celui de l'aspect social que revêt la langue française dans l'institution algérienne.

2.2. La didactique de l'écrit : définitions

Écrire est une notion complexe qui renvoie à une multitude de pratiques tant au niveau culturel que social. Pendant plusieurs années, l'écriture était envisagée par les chercheurs comme un code descriptif et représentatif du langage.

Le dictionnaire du français fournit ainsi un nombre important de synonymes, écrire c'est : tracer des lettres, tracer des signes d'écriture, orthographier, consigner, composer, rédiger, publier, affirmer, soutenir, exposer, exprimer. Une autre définition de l'écrit, on peut encore dire qu'écrire est une activité faisant appel à l'utilisation simultanée de savoirs sur la langue exigeant des compétences variées au niveau de :

- **La gestion de l'interaction** : point de vue pragmatique (contextualiser le projet d'écriture et choisir une stratégie discursive).
- **La gestion de l'objet du discours** : point de vue sémantique (analyser et créer le référent).
- **La gestion de l'objet texte** : point de vue morphosyntaxique (structurer le texte, en assurer la progression et la continuité, rédiger des phrases)
 - La relecture (évaluer).
- **La réécriture (mettre au point et finaliser)** : A travers ces différents éléments liés à l'écriture, nous pouvons apercevoir que c'est une notion

complexe, impliquant multiples compétences et qui laisse entrevoir des enjeux importants pour l'institution scolaire.

2.2.1. L'écriture chez l'enfant

« *La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres* ». Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires. Marzano et Paynter¹² parlent de 6 processeurs mis en jeu dans l'activité d'écriture :

- **Processeur de tâche** : ce processeur comprend trois éléments principaux : objectif de l'écriture, public à qui l'écrit est destiné, la validité de l'information.

- **Processeur logique** : l'auteur part d'idées de base qui pourraient être comparées à des réseaux logiques ; c'est-à-dire que l'auteur part d'un squelette abstrait d'idées ; une partie du travail de l'écriture consiste à compléter ce squelette.

- **Processeur par phrase** : lorsque vous commencez à coucher des mots sur le papier, le processeur par phrase se met au travail ;

- **Processeur par mot** : la tâche du processeur par mot consiste à choisir les mots exacts à utiliser dans la construction d'une phrase ; les mots choisis peuvent être considérés comme une sélection initiale de mots issus du lexique du lecteur.

- **Processeur par lettre** : un trait particulier du processeur par lettre est qu'il peut arrêter trop longtemps pour réfléchir à l'orthographe d'un mot, cela va inhiber la réflexion à l'intérieur des autres processeurs ; en bref, le processeur par lettre traite de la bonne représentation orthographique des mots.

- **Processeur de relecture** : l'aspect final du processus de composition est la phase de relecture ; dans ce modèle, l'activité de relecture se produit après le premier brouillon d'une composition, même s'il peut aussi arriver que cette

phase se produise simultanément avec d'autres phases ; au cours de la relecture, l'auteur s'assure que l'information est présentée logiquement et qu'elle obéit aux règles syntaxiques et orthographiques.

- « *La production écrite n'est pas une aptitude isolée ; son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante* ». Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. A travers la lecture, les mots sont reconnus sur la base d'une image graphique et ces unités graphiques sont disposées en mémoire visuelle.

Selon Gate ,

Dès lors, l'identification du mot est immédiate. Elle est de l'ordre de l'évidence perceptive, déclenchée par un mécanisme visuel. Lorsqu'ils doivent écrire le mot, il leur suffit " d'appeler " cette image dans leur tête et d'écrire ce qu'ils voient " mentalement.

Les recherches les plus récentes confirment que l'apprenant apprend à lire en lisant et à écrire en écrivant. C'est aussi en écrivant qu'elle apprend à mieux apprécier ses lectures et en lisant avec le point de vue d'un auteur qu'elle peut développer son propre style à l'écrit. Ce rapport entre lecture et écriture est aussi souligné par Moirand. A son avis,

On devrait également ne jamais oublier que la compréhension préexiste toujours à l'expression (on ne pourra produire que des types d'écrits déjà rencontrés), qu'elle est, qu'on le veuille ou non. Toujours plus développée que la production et qu'il serait donc totalement artificiel de séparer l'expression de la compréhension.

Les programmes d'études, surtout de Langue Française et de Pratique de Langue, devraient aider les étudiants à développer leur compétence et leur efficacité en lecture et production de textes.

2.3. La place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques

L'acte de communiquer langue étrangère reste toujours un objectif essentiel de l'enseignement des langues. Sans oublier le grand souci des méthodologies et des pédagogies, celui d'apprendre à l'apprenant à s'exprimer

oralement et par écrit dans une langue étrangère. Pour arriver à cet objectif, le chemin sera long et plein de difficultés, car certaines méthodes vont opter pour l'acte pédagogique lui-même, d'autres relèvent des différentes composantes du milieu scolaire, les interactions, leurs représentations, le statut de la langue étudiée, les objectifs d'enseignement. Mais ce qui nous intéresse, c'est le statut et la place de l'écrit à travers les enchainements et les méthodologies qui restent instables. Nous allons à présent faire un rappel de certaines approches et évoquer les grandes tendances didactiques qui abordent dans ce sens. La méthode traditionnelle, les MAO, les MAV et la (les) méthodologie (s) communicative (s), pour n'énumérer que les grands moments du renouveau en didactique, car ces méthodes constituent la vraie image du statut variable de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement des langues étrangères.

Les unes donnent la primauté à l'oral. A titre d'exemple, les MAV accordent la priorité absolue à l'enseignement de la langue orale, car ces pédagogies considèrent l'écrit comme code second, comme l'affirme G. Vinger « *l'écriture n'a pas de statut linguistique propre ; elle prend le caractère de primauté qui était le sien dans conceptions traditionnelles Elle est désormais subordonnée au langage oral* ». Les autres donnent plus d'importance à l'enseignement de l'écrit. Nous pensons à l'approche communicative, où l'écrit va continuer à prendre de plus en plus d'importance, la communication n'étant plus uniquement réservée à l'oral. Enseigner l'écrit ne peut certainement plus être un simple moyen de contrôle de l'oral. Comme le souligne S. Moirand dans son ouvrage situation d'écrit : « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* » D'autres proches cherchent à mener les deux plans à la fois, nous pensons ici, à l'approche cognitive qui accorde une certaine importance à l'écrit et recommande même un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues (Bibeau ,1986).

2.4. Définition du texte

L'écrit se manifeste sous forme de texte, c'est pour cette raison, que nous allons le définir. L'origine d'un mot texte est le nom " latin " " textu " qui donne également en français tissus et textile. Mais si le texte est bien à considérer comme matière composée sa composition n'est toujours visible en surface. Etudier un texte et apprendre à comprendre et rédiger des textes demandent donc une réflexion sur son architecture, sur les réseaux (ou si l'on veut les fils qui le sous, tendant). Nous reviendrons sur ces questions d'architecture et de réseau tout au long de ce module, et des autres qui composent l'ensemble des modules texte consacrés à la compréhension et à l'expression écrite.

2.4.1. Les différents types de textes

2.4.1.1. Le texte narratif :

La progression du texte narratif et leur étude pourrait favoriser l'appréhension et la chronologie ou le déroulement d'histoire peut être ramené à trois phrases (situation initiale, processus de transformation et situation finale).

2.4.1.2. Le texte descriptif :

Il est en attente d'un certain champ lexical et il peut ainsi comparer son savoir à ce qu'il découvre l'objet, le personnage ou le paysage ainsi nommé et ensuite décomposé en ses différents.

2.4.1.3. Le texte argumentatif :

Les indices dénonciation car tout texte argumentatif défend une de position en s'opposant de manière implicite ou explicite.

2.4.1.4. Le texte informatif :

Pour définir le texte informatif d'après ses buts : il vise à informer et à connaissances.

2.4.2. Les caractéristiques des textes écrits en FLE

Les caractéristiques des textes écrits en français langue étrangère se résument par les éléments suivants :

a. Les textes réalisés sont plus courts : Ce sont les travaux de Hall et Silva qui montrent que les textes produits par les apprenants sont en général assez courts (Hall et Silva). Les deux auteurs montrent que ces derniers contiennent peu d'informations et donc moins de contenu.

b. Un lexique limité : Connors montre que le vocabulaire utilisé par les apprenants est assez restreint et qu'il y a davantage de redondance lexicale, parce que les mots ont tendance à se répéter.

c. Une syntaxe simple : Les textes en langue étrangère de caractérisent par rapport aux textes en langue maternelle par une syntaxe moins complexe, moins d'enchâssements au moyen de conjonctions de subordination comme le confirme Woodley et Scarcella dans leurs travaux réalisés auprès des étudiants de langue étrangère. Les expressions écrites en langue étrangère vont témoigner donc d'une syntaxe simple, comme le précise Carson et Scarcella : « *à l'abri des risques* ».

d. Davantage d'erreurs : A partir de la règle générale, et comme le confirme Hall⁴, ce sont les expressions écrites en langue étrangère qui comportant beaucoup d'erreurs relevant surtout du niveau de la forme du texte, que de la syntaxe, des marques de cohésion. (Cornaire. C, 1999, p64).

2.5. L'enseignement de la production écrite

La question de l'enseignement de la production écrite est fort importante et complexe, l'application des connaissances dans un domaine peu structuré présente des difficultés particulières et nécessite une représentation flexible des connaissances, pouvant être facilement aménagée ou réaménagée pour satisfaire avec exigences de la situation. Si la production écrite et comme nous l'avons prétendu, un domaine peu structuré, chaque situation d'écriture est un cas à peu près unique et exige une solution tout à fait particulière que le

scripteur doit pouvoir construire ou élaborer en tenant compte de ces caractéristiques.

Une organisation des connaissances qui serait trop rigide et dont on ne pourrait modifier les relations risquerait de produire un échec.

Dans tous les cas, on demande l'utilisation d'un sous-ensemble (ou d'une représentation particulière) des connaissances selon un assemblage qui doit correspondre aux exigences de la situation.

Du point de vue de l'enseignement, on ne facilitera l'apprentissage de la production si l'on fournit à l'apprenant, pour représenter ces connaissances complexes, des organisations simples et rigides reflétant une structure idéale à retenir. Pour que des connaissances soient organisées de façon flexible, elles doivent être apprises ou mentalement représentées au moment de leur construction de différentes manières et accessibles pour d'autres regroupement afin de répondre aux besoins des situations particulières que le scripteur pourra rencontrer.

Un enseignement compartimenté, linéaire, sans perspective, hiérarchique ou organisé de façon rigide conduira à des représentations morales difficilement utilisables dans des contextes autres que ceux de leur acquisition et seront donc non transférables. Il faut alors créer des environnements flexibles permettant la présentation des informations selon différents points de vue et pour répondre à différents buts (Spiro et ses collaborateurs, 1991). Ces environnements permettent la réinterprétation d'un même contenu à différents moments, contextes, pour divers objectifs et perspectives. Il ne s'agit pas de répéter simplement le même contenu, mais de modifier l'organisation des informations présentées en trouvant des significations différentes illustrant l'étendue de leur application pour faire comprendre qu'il y'a plusieurs façons d'aborder une même réalité. On peut ainsi construire des représentations à plusieurs niveaux ou contenant des interrelations multiples et variées ou plusieurs représentations des mêmes connaissances. La complexité de la production écrite est le fait

qu'on la décrit comme la mise en œuvre de différents processus récursifs se recouvrant partiellement, conduisant souvent les enseignants à diviser les tâches d'écriture en petites unités d'apprentissage pour favoriser leur acquisition. Il ne semble pas qu'il s'agisse là de la meilleure façon d'y arriver, car on réduit un processus en mouvement dans des règles ou des principes que les apprenants tentent de mémoriser (Engbert, 1990). Il faut plutôt aborder des tâches d'écriture dans leur globalité, en situation réelle ou authentique stimulant le processus complet

2.6. La production écrite

L'expression écrite tient une place importante dans le cours de langue, elle a été longtemps considérée dans les classes comme une discipline venant couronner les apprentissages de la compréhension, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. A l'école et au collège, l'expression écrite est le domaine où les élèves doivent écrire selon un sujet pour pouvoir obtenir la meilleure appréciation possible. Elle est considérée comme une sorte de test final destiné à démontrer par un texte bienfait, que les notions distribuées dans l'enseignement des différentes disciplines du français ont été acquises. Elle peut impliquer la gestion de plusieurs paramètres comme la structure de texte ou de phrase, le fonctionnement de la langue, le style propre à chaque type. Cela est sans oublier de remarquer aussi qu'il y a une différence dans les deux langues, écrite et parlée, c'est-à-dire que nous ne parlons pas comme nous écrivons et vice versa puisqu'il s'agit de deux codes différents, autrement dit deux systèmes de communication avec leurs caractères particuliers. A l'oral : les gestes, les mimiques, l'intonation, etc., alors qu'à l'écrit : la construction des phrases, le choix des mots, la ponctuation, etc.

2.7. Les principaux modèles cognitifs de la production de textes :

Plusieurs recherches conduites en psychologie cognitive se sont centrées principalement sur la modélisation de l'activité de la production écrite en permettant d'analyser les processus mobilisés lors de la réalisation de cette activité ainsi que les deux types de connaissances activées, celles fournies par le scripteur sur le contenu du texte, mais également, ses connaissances sur la langue et ses connaissances pragmatiques, en effet, ces modèles ont permis d'analyser cette activité considérée comme une activité mentale complexe, ainsi, ils intègrent non seulement les connaissances nécessaires à cette activité, mais aussi, les différentes opérations mises en œuvre lors de la tâche de la production écrite, les composantes contextuelles et les caractéristiques du rédacteur. (Thomas,2000).

2.7.1. Le modèle de Hays Flower (1980) :

Ce modèle, prend en compte les différents niveaux (« base de texte » et « modèle de situation »), il consiste à formaliser cette activité et analyser les différents processus liés au traitement des niveaux par le rédacteur lors de la production de textes. Le modèle de Hays et Flower (1980) fait l'analyse de l'activité de production à partir d'un système englobant les règles verbales nommées " des protocoles verbaux " de rédacteurs experts, plus explicitement, ils utilisent des stratégies de réflexion à voix haute (think aloud). Cette analyse sert à recueillir des données à partir de la verbalisation des scripteurs en situation d'écrit, en d'autres termes, ces rédacteurs expliquent au fur et à mesure de la production écrite, la façon qu'ils adoptent pour expliciter les processus liés à cette activité. Ces protocoles aident ces chercheurs à élaborer une structure voire une architecture cognitive du fonctionnement de l'individu lors d'une tâche de production verbale écrite. Selon Piolat et Roussey (1992) en développant cette analyse, ils soulignent ainsi :

Un protocole verbal est l'enregistrement de ce qu'a pu verbaliser un rédacteur à propos de ses pensées tout au long de l'élaboration de sa composition par écrit, suite à une consigne incitatrice (Piolat & Roussey, 1992, p 107).

Cette architecture est composée de trois grandes composantes : l'environnement de la tâche, qui comprend tous les facteurs qui influencent l'activité de production d'un texte ainsi que les différentes caractéristiques de l'activité d'écriture, citons par exemple : le lieu, les circonstances, l'état du sujet, son état émotionnel, etc., cette activité représente une résolution de problème là où le scripteur est capable de surmonter les contraintes d'écriture. Ensuite, la mémoire à long terme (MLT), qui représente un système mnésique qui consiste à stocker des informations indéterminées en fonction du temps et du nombre qui peuvent être de type déclaratif ou procédural, ces connaissances sont souvent identifiées comme l'équivalent à des connaissances, soit explicites ou implicites, en effet, les premières sont stockées dans la mémoire à long terme sous forme de propositions, alors que les secondes font référence à des plans d'action bien organisés. Les méta connaissances nécessaires pour rédiger un texte, ainsi que toutes les connaissances antérieures, du rédacteur qui exercent un impact positif sur la facilitation de l'accomplissement de sa tâche, ainsi, pour construire un texte, le scripteur doit accumuler en quelques sortes toutes les informations stockées en MLT et les organiser en fonction de plans d'actions. Et enfin, l'ensemble des processus liés à l'activité rédactionnelle, qui se subdivisent en trois composants : 'abord, le premier composant est la planification (planning). Il consiste à formuler au niveau conceptuel le message préverbal qui correspond aux idées que le rédacteur veut communiquer avec le lecteur. Ensuite, le second composant est le processus de formulation ou de mise en texte (translating) qui permet de transformer le message préverbal en message verbal. Enfin, le troisième composant est le processus de révision (reviewing).

C'est un processus qui consiste à corriger le fond et la forme du texte écrit en fonction des objectifs de la tâche. Ainsi, les trois composants sont gérés par une instance de contrôle (monitor). Le texte ne peut donc être considéré comme un produit complet que lorsque le rédacteur met en œuvre les sous-processus décrits par Hayes et Flower, (1980), (planification, mise en texte et révision). Ces sous-processus flexibles peuvent apparaître à tout moment de la rédaction, dans un ordre indéfini : « *les trois phases apparaissent à tout moment du processus, que ce soit d'une manière réursive ou séquentielle* » (Butler-Nalin, 1984, p121). Ainsi, ils peuvent intervenir : " à n'importe quel moment et interrompre l'un ou l'autre des deux autres processus" (Hayes & Flower, 1981, p. 374). La formalisation d'un texte est donc une activité mentale complexe. Car, elle met en place un ensemble d'idées cohérent qui vont être transmises aux lecteurs. En outre, le recours à des connaissances nouvelles (inférences) et antérieures reflète la qualité du texte produit. Dans le modèle de Hayes et Flower (1981), les auteurs reprennent la description des processus de planification, de mise en texte et de révision et ils les décomposent en plans d'actions, dans le but de les rendre plus opératoires. Ainsi, la planification est composée de trois plans d'actions qui touchent aux traitements et aux contenus des textes : le plan pour faire « plan to do » correspond aux buts rhétoriques et pragmatiques, variables en fonction des intentions du rédacteur, de sa motivation et du type de texte à rédiger (explicatif, argumentatif ou narratif). Le plan « pour dire » (plan to Say) est relatif aux notes établies par le scripteur en fonction du texte à écrire. Enfin, le plan « pour rédiger » (plan to compose) conçu comme l'élaboration d'un plan procédural facilitant les traitements linguistiques et procéduraux indispensables pour la production d'un texte. En ce qui concerne la formulation (translating), elle met en œuvre deux opérations de traitement de l'information. La première consiste à améliorer chaque partie du plan. La deuxième vise à traduire linguistiquement des représentations activées et à sélectionner des items lexicaux en fonction de leurs

caractéristiques syntaxiques et orthographiques mises en cohérence lors du processus de « mise en texte ». Le modèle de Hayes et Flower présente cependant des limites et connaît un ensemble des critiques et notamment de la part de Berninger et Swanson (1994) et de Hayes lui-même (1996) qui décrivent dans leur modèle les processus qui entrent en jeu dans la production verbale écrite, mais ils n'expliquent pas le fonctionnement des mécanismes cognitifs en mémoire. Ils considèrent que la présentation du fonctionnement du processus d'activation des connaissances en mémoire à long terme est insuffisante et manque de précision. Cette modélisation prend exclusivement en compte le rédacteur expert. Elle ne s'intéresse pas à l'aspect du développement de la construction des connaissances chez les rédacteurs novices.

2.7.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) :

Ce modèle adopte principalement l'impact de la révision sur la production des textes, il vise à comparer les représentations textuelles (texte écrit vs texte envisagé). Ce modèle concerne les stratégies de révision utilisées individuellement. Toutefois, ces deux types de textes constitués d'informations stockées dans la mémoire à long terme (MLT) dès le début du processus rédactionnel. Pour Bereiter et Scardamalia (1983), la révision comprend trois sous processus qui interviennent de manière séquentielle selon une procédure appelée COD (compare, diagnose, operate). D'abord, c'est le processus mental de comparaison (compare) qui apparaît sous forme de marques écrites lorsque le rédacteur planifie son texte. En effet, la comparaison a pour objectif de découvrir les incohérences du texte en rapport avec l'intention du rédacteur. Ensuite, le processus de diagnostic (diagnose) qui intervient pour déterminer la source d'une inadéquation entre le texte lu et les objectifs posés. Enfin, le processus de la réalisation (operate) qui consiste à valider le choix de la stratégie de modification. Par ailleurs, le mécanisme de révision intervient à plusieurs reprises et à tous les niveaux de la production écrite. Il s'agit donc

d'une « lecture évaluation » suivie d'un « diagnostic » pour parvenir à une « sélection » d'une stratégie de correction. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1983) met en exergue trois facteurs : une représentation textuelle intentionnelle, un texte réellement produit et une évaluation de l'écart entre le texte écrit et le texte envisagé. Néanmoins, des mécanismes opérationnels cherchent à réduire cette distance par des marques de correction portées soit au niveau de la surface, soit au niveau du contenu. Ces mécanismes visent à améliorer la qualité du texte écrit. Crinon et Legros (2002) ont étudié l'effet de la consultation d'une base de données textuelle sur le retraitement des structures sémantiques locales et globales et ses effets sur la réécriture. Le produit de la réécriture constitue alors une trace de la restructuration du modèle mental initial de l'élève, l'enrichissement du texte réécrit a été évalué par le nombre d'informations importantes (appartenant à la macrostructure) et par le nombre d'informations originales ajoutées. Le processus de révision comprend donc un ensemble d'opérations cognitives et métacognitives qui facilitent le contrôle du produit écrit pendant et après l'exécution de celui ci

2.8. Les compétences en production

La production et la compréhension sont deux concepts différents, mais l'une ne peut être pensée sans l'autre car l'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre. « *Mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler* »(Cuq Jean Pierre & Gruca Isabelle p 178)

2.8.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Selon le dictionnaire Hachette : elle désigne une « *connaissance, expérience qu'une personne a acquise dans tel ou tel domaine et qui lui donne qualité pour en bien juger* ». Le mot compétence reste difficile à cerner, il suscite différents questionnements, il s'effectue par deux volets différents, écrit et oral, et de deux manières différentes, compréhension et expression.

2.8.1.1. Les compétences langagières :

L'enseignement du français langue étrangère a pour but de faire apprendre aux apprenants à bien communiquer. Pour atteindre cet objectif l'enseignant doit faire acquérir aux apprenants les quatre compétences de communication à savoir la capacité de comprendre un message oral et écrit et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit.

2.8.1.2. La compétence de compréhension

Pour comprendre l'oral ou l'écrit, il faut savoir la signification d'une phrase ou d'un discours et de préciser leurs fonctions communicatives. La compréhension nécessite de connaître le système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, les règles socioculturelles de la communauté, les facteurs extralinguistiques qui interviennent à l'oral (les gestes, les mimiques). (Sophie M).

2.8.2. Qu'est-ce que la compréhension ?

C'est une activité mentale de construction de sens qui peut s'exercer dans tous les registres (oral, écrit, lecture d'images.) Ce processus se construit progressivement par l'intégration de nouveaux éléments. Cette intégration se produit soit au niveau explicite (mise en relation directe des éléments), soit au niveau implicite (inférences.)(Galisson et Coste,1976). DUBOIS : « *c'est l'ensemble des activités qui mettent en relation le stock acquis passif avec les possibilités du texte* ». Comprendre c'est :

- Mobiliser des savoirs disponibles (liés au contenu du texte, maîtrise du lexique ...)
- Construire des références : anaphores pronominales, synonymiques, métaphoriques...
- Construire de la cohérence (inférences, chronologie, personnages, évocation du contexte, éléments spatiaux, temporels, de causalité...
- Interpréter un texte, des images (émission d'hypothèses, idées essentielles...).(Boyer H,1982).

Sophie Moirand a donné aussi sa conception de la compréhension. D'après elle « *comprendre, c'est produire de la signification à partir des données du texte mais elles reconstruisant d'après ce qu'on connaît déjà* ».

2.8.2.1. La compréhension écrite :

La compréhension d'un document écrit est liée à la lecture, lire des documents fait partie de notre vie quotidienne. La compréhension de l'écrit est une compétence fondamentale, elle est un procédé compliqué qui résulte du transfert des connaissances en langue maternelle comme l'affirme CUQ et GRUCA : « *l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle* ». Et du développement des compétences linguistiques et discursives, elle a pour but d'amener l'apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de textes. L'objectif premier de cette compétence n'est pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégie de lecture. Pour comprendre un message écrit, il ne s'agit pas seulement de connaître les significations linguistiques, l'apprenant doit être aussi capable de trouver les enchaînements de l'écrit (conséquence, enchaînement chronologique) de maîtriser les règles principales du code de l'écrit (les accords, les types de phrase). Dans le dictionnaire de didactique des langues, on trouve la définition Suivante :

La compréhension écrite est l'action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit ou c'est l'action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu.

Elle est aussi une activité cognitive complexe qu'il est nécessaire de connaître et d'analyser pour mettre en place des stratégies d'apprentissage et de médiation efficaces.

La compréhension écrite est une de quatre compétences de communication de la langue étrangère qui est très nécessaire à l'apprentissage d'une langue mais elle est aussi une compétence assez difficile à faire bien

acquérir aux élèves. La définition de la compréhension écrite est nombreuse et variable mais elle partage les deux points communs :

- La compréhension écrite, c'est la lecture du texte, c'est à dire identifier des phrases et leurs sens en étant qu'un élément linguistique.
- Mettre les significations linguistiques en relation avec des données antérieures pour comprendre le sens du texte.
- Donc, la compréhension écrite est l'action de lire pour atteindre la réception des informations importantes nécessaires ou la découverte d'une chose inconnue. (J.P. Cuq, p370).

2.8.3. La compréhension d'un texte en langue étrangère (L2)

Pour comprendre un texte, il faut d'une part intégrer les données informationnelles des différents mots et des différentes phrases en une représentation unique et cohérente, et d'autre part, combiner par un processus de construction les informations explicites du texte et les informations provenant d'autres sources de connaissances (mémoire à long terme et contexte) pour produire une représentation de la situation d écrite par le texte. Cette construction relève de la mise en œuvre d'inférences (Bransford et Franks, 1971 ; Bransford, Barclay et Franks, 1972). Si l'intégration des données textuelles et la construction d'une représentation situationnelle se font plus ou moins sans problèmes chez les Lecteurs en langue maternelle (L1), il n'en est pas toujours en langue étrangère (L2). Lorsque les individus abordent la lecture d'un texte en langue étrangère, ils consacrent une part importante de leurs ressources cognitives au traitement des aspects littéraires du texte (reconnaissance). (Enseigner à communiquer en langue étrangère, p130).

Des mots, activation des représentations sémantiques et syntaxiques qui leur Correspondent... il s'agit d'opérations très automatisées en langue maternelle) et peu de ressources seront consacrées à la construction du sens du texte. En langue étrangère, la maîtrise insuffisante des opérations liées à la manipulation du code graphémique perturbe l'utilisation des stratégies fondées

sur des opérations de haut niveau liées aux aspects discursifs du texte (Cziko, 1980, Acuña, 1999).

Pour conclure, nous pensons que l'écrit n'est pas une simple transcription de l'oral, mais il est un système d'inscription aussi bien compliqué qu'il en paraisse. Dans ce système, l'expression écrite est vue comme l'action de rédiger un message écrit pour annoncer les nouvelles et atteindre le but de communication. Ecrire dans une langue étrangère c'est exprimé une pensée en respectant un code doublement particulier, celui de l'écrit (s'opposant à celui de l'oral) et celui d'une langue qui obéit à des règles.

Chapitre III

*L'observation non participante
de la production en classe de*

FLE

3. Présentation de l'expérimentation

3.1. Description du terrain

Notre investigation dans le domaine de notre recherche, s'est orienter vers une investigation de type observation non participante et l'enregistrement porté sur une situation de classe lors de l'acquisition de la compétence de communication écrite en français langue étrangère.

Nous avons pris comme échantillon, une classe du palier de 3ème année moyenne 3 « L'observation s'est déroulée durant une période de deux mois un total de douze séances réparties sur quatre séances /semaine qui a débuté le 21 novembre 2019 au niveau du collège FIKIR MUSTAPHA situé dans la commune de SAIDA.

Nous nous sommes mis dans une position face aux élèves pour pouvoir noter leurs interactions.

3.2. Le Public visé

Notre première séance d'observation a débuté le lundi 21 novembre 2019, avec les élèves de la 3ème année moyenne avec un effectif de 28 élèves dont 14 garçons et 14 filles parmi eux 4 élèves redoublants, dont il y avait des apprenants divisés en deux groupes, un groupe expérimental et un groupe témoin.

3.3. L'objectif de l'expérience

Notre expérimentation a commencé d'abord par une observation non participante, l'objectif est de monter l'importance des aides mémoire comme outils cognitifs pour aider l'apprenant à remédier ses difficultés en production écrite.

3.4. Le Déroulement de séance 1 : dimanche 20 octobre 2019

La durée : 1h de 10H00 à 11H00

L'objectif de la séance : l'apprenant sera capable de comprendre et lire un texte

-Identifier la visée du texte

Matériel didactique : manuel scolaire p 34 et tableau

3.4.1. Déroulement de la séance 1

En premier lieu, nous avons commencé par l'observation d' une séance la compréhension de l'écrit, car durant cette séance l'apprenant est face au type de texte qu'il est amené à rédiger en fin de la séquence ainsi il va enrichir son vocabulaire par des nouveaux mots qui appartiennent au lexique de la séquence; Puis elle les a demandé de prendre le manuel scolaire et d'observer le texte et le paratextualité, ensuite de faire une lecture silencieuse car elle a un rôle important dans la compréhension du texte et pour qu'ils puissent donner leurs hypothèses de sens ainsi l'apprenant est capable de comprendre le contenu du texte à partir de l'image qui accompagne le texte avant même de le lire . Ensuite une lecture magistrale phrase par phrase pour exploiter le texte ; enfin la vérification des hypothèses par un questionnaire fait par l'enseignante et à partir de leurs réponses ils arriveront à rédiger une synthèse qu'un apprenant l'écrira au tableau et qui va résumer tout le contenu du texte puis elle sera lue par quelques élèves.

3.4.2. Compte rendu de la séance 1

Nous avons remarqué que les apprenants ont des difficultés pour distinguer les sens des nouveaux mots et d'identifier la visée de l'auteur.

Car durant la séance précédente quelques apprenants ont négligé la lecture silencieuse même si l'enseignante a consacré 10mn que je trouve largement suffisante pour avoir une première lecture et pour cela l'enseignante est passé directement à la lecture magistrale phrase par phrase en prenant son cahier de notes pour que les élèves comprennent qu'ils sont obligés de lire et suivre leurs camarades durant la lecture car c'est sérieux quand c'est noter.

3.5. Déroulement de la séance 2 : dimanche 03 Novembre 2019

La durée : 1h de 14h : 30 à 15h :30

Objectif de la séance : se préparer à écrire

Matériel didactique : manuel scolaire page 45

3.5.1. Déroulement de la séance 2

Cette séance est inscrite dans la préparation à la production de l'écrit
L'enseignant demande aux élèves de prendre le manuel scolaire à la page 45, pour faire des activités

Activité 1 :

À partir d'images sur le manuel, l'enseignante demande aux apprenants de réaliser les titres et les chapeaux des faits divers.

Cette étape a duré (15min) d'observation afin de bien observer les images proposées, ensuite l'enseignant a posé cinq questions :

Que représentent ces images ? Ou Que voyez-vous sur ces deux images ?

Quand ? Le temps

Où ? Le lieu

Pourquoi ? La cause

Comment ? Le déroulement

A partir de ces deux images les apprenants ont compris les sujets abordés et ont donné des titres acceptables ainsi on remarque l'importance de l'image dans la compréhension des textes.

Activité 2

Consigne : Souligne l'information principale contenue dans le chapeau des faits divers.

Propose un titre (sous forme de phrase nominale)

L'enseignante demande aux élèves de tracer un tableau qui contient les informations soulignées

Cette démarche a duré (15min), enfin l'enseignante pose des questions pour noter sur le tableau les réponses plus pertinentes.

3.5.2. Compte rendu de la séance 2

La majorité des apprenants ont participé à l'activité et cela grâce au cours de la nominalisation de la leçon de vocabulaire précédant car le but c'est la nominalisation à base verbale et l'utilisation des titres sous forme nominale

ainsi l'enseignante a donné à ces élèves l'astuce des noms féminins et les noms masculins pour leur faciliter la tâche exemple : ation , ition ,ution...pour les noms féminins comme observer §une observation ;age et ement pour les noms masculins comme barrer §un barrage ; Certains apprenants ne sont pas parvenus à réaliser l'activité (Et bien sûr il y a quelques-uns en lacunes qui vont être remédié en séance de rattrapage)

3.6 Déroulement de la séance 3 : mercredi 6 Novembre 2019

La durée : 1h de 8 :00H à 9 :00H

Objectif de la séance : l'apprenant sera capable d'écrire un fait divers

Matériel didactique : Manuel scolaire page 46

3.6.1. Déroulement de la séance :

La 3ème séance est inscrite dans la production écrite

L'enseignante demande aux élèves de rédiger un titre et Un chapeau des faits divers, de l'article « l'inondation au sud de l'Espagne »

La première étape consiste à bien lire et analyser l'article pendant (20 mins) puis souligner les mots clés (temps lieu personnage causes et conséquences)

La deuxième étape est la réalisation de la production écrite où ils disposent du temps restant.

3.6.2. Compte rendu de la séance

La majorité des apprenants ont participé à la tâche demandée cependant des apprenants éprouvent des difficultés au niveau de quelques erreurs de points de langue ou d'une amélioration de style de phrase c'est-à-dire une mauvaise formulation.

On peut le constater depuis le tableau suivant :

Erreurs de langue :Erreurs de formulation

Il a eu décidé - Des pluies ont frappé les systèmes électricité
en France - Les voitures piégé des personnes

3.7. Déroulement de la séance 4 : jeudi 7 Novembre 2019

Le durée : 1h de 9H00 à 10H00

Objectif de la séance : -Améliorer le niveau d'écriture

-Remédier aux lacunes insuffisantes, les incorrections les plus communes

Matériel didactique : le tableau, une production d'un apprenant moyen « HASSAD AMIRA »

3.7.1. Déroulement de la séance :

Cette séance consiste en compte rendu de la production écrite qui a déjà été faite par les élèves à partir de la consigne demandée par l'enseignante

L'enseignante choisit des productions écrites des élèves moins compétentes pour tirer les erreurs communes et les corriger

L'enseignante à tracer un tableau de deux colonnes l'une contient l'erreur et l'autre consiste à la correction faite par les apprenants qui doivent passer au tableau puis elle passe par une deuxième activité de conjugaison

Quand elle termine elle passe à la correction et l'amélioration de la production choisie.

3.7.2. Compte rendu de la séance

-Chaque apprenant doit s'auto-corriger et s'auto-évaluer ou bien à l'aide son camarade

-Puis ils passent au tableau des critères de réussites et coche sur oui ou non

3.8. Déroulement de la Séance 5 : mercredi 20 Novembre 2019

La durée : 1h de 8H00 à 9H00

Objectif de la séance : - lire et comprendre le texte puis identifier la visée de l'auteur

Matériel didactique : manuel scolaire p55 + tableaux

3.8.1. Déroulement de la séance :

Notre cinquième séance se déroule sur l'activité de la compréhension écrit

L'enseignante demande aux élèves de prendre le manuel scolaire page 55 d'observer et de lire le texte qui s'intitule (Syrie il risque sa vie pour sauver les chats en péril)

Le professeur met les apprenants en chemin en leur posant des questions sur la localisation du pays puis elle leur demande d'observer l'image du texte et dire de quoi se compose le texte (un titre et un sous-titre un chapeau une source et une photo) pendant (5min) pour avoir une idée sur le thème du texte, Après une lecture silencieuse pour avoir les hypothèses de sens des apprenants

A la suite de lire le texte collectivement et exploiter les paragraphes puis répondre aux questions choisies par l'enseignante : le titre, l'auteur, la source pendant (20min) puis l'enseignante demande aux apprenants de relire le texte et poser d'autres questions pour approfondir la compréhension du texte et de synthétiser ou récapituler par une ou deux phrases. (20 mins)

3.8.2. Compte rendu de la séance :

Les apprenants sont en difficulté pour lire un texte mais ils savent distinguer le fait divers d'un autre type de récit et le classer dans sa rubrique (un accident insolite un méfait ou une catastrophe)

3.9. Déroulement de la Séance 6 : dimanche 15 décembre 2019

La durée : 1h de 10H00 à 11H00

Objectif de la séance : sera capable à écrire un fait divers

Matériel didactique : manuel scolaire p63 et le dictionnaire

3.9.1. Déroulement de la séance :

La séance inscrite dans la Préparation à l'écrit

L'enseignante propose une activité qui s'agit de : remettre en ordre cet article de presse pour retrouver sa structure afin de contraindre les étapes du faits divers ; l'article est présenté sous forme des paragraphes colorés chaque un a sa couleur

L'enseignante donne 30min pour bien lire les cinq paragraphes en désordre pour les classés correctement

Les élèves qui ne comprennent pas des mots difficiles, elle leurs demande de consulter le dictionnaire

Après cette étape l'enseignante corrige dans le tableau l'activité en faisant passer les apprenants moyens

3.9.2. Compte rendu de la séance :

C'est presque toute la classe qui participe car les couleurs des paragraphes et l'utilisation du dictionnaire les ont beaucoup aidés

3.10. Déroulement de la séance 7 : Lundi 16 décembre 2019

La durée : 1h de 08H00 à 09H00

Objectif de la séance : rédiger un article de presse et y insérer un témoignage

Matériel didactique : le manuel scolaire et le dictionnaire

3.10.1. Déroulement de la séance :

L'enseignant demande aux apprenants de rédiger un petit texte de 8 lignes individuellement dans le cahier de rédaction pour répondre à la consigne suivante : en sortent du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation, un enfant a été renversé par une voiture rapporte cet accident sous forme d'un faits divers

On respecte les critères de réussite

3.10.2. Compte rendu de la séance :

Chaque apprenant fait des efforts pour rédiger son article ; les élèves s'entre aident entre eux car leur professeur a bien précisé que ce type de production sera présente dans leur sujet de composition

3.11. Déroulement de la séance 8 : dimanche 5 janvier 2020

La durée : 1h de 10H00 à 11H00

Objectif de la séance : se rendre compte de ses erreurs et s'auto-évaluer

Matériel didactique : le tableau et la production choisie « Mokhtari Salah »

3.11.1. Déroulement de la séance : Compte rendu de la production écrite

Le professeur commence par les remarques générales sur le respect de la consigne puis par les remarques qu'elle a pu distinguer en lisant les productions et préféré commencer par les observations positives puis les négatives.

En suite elle trace un tableau de deux cases la première contient les erreurs communes et la seconde la correction qui doit être faite par les apprenants.

Puis une première activité sur la ponctuation (celle du discours directe), et une troisième activité de conjugaison

A la fin elle écrit l'article choisi erroné puis tous ensemble il le corrige en respectant l'idée de l'apprenant

Et toujours ils doivent s'auto-corriger et s'auto-évaluer

3.11.2. Compte rendu de la séance :

Les apprenants utilisent la grille du manuel pour cocher le oui ou non selon leurs productions

Pour les encourager l'enseignante leur tamponne des IMOJIS (bravo très bien un sourire...)

PROJET N 2 : Histoire et patrimoine

Séquence N1 : Rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée

3.12. Déroulement de la séance 9 : le mercredi 8 janvier 2020

La durée : 1h de 9H00 à 10H00

Objectif de la séance : lire le texte et identifier le récit historique

Matériel didactique : des images le manuel scolaire p 75 et le tableau

3.12.1. Déroulement de la séance : compréhension de l'écrit

L'enseignante commence par une mise en train elle raconte avec les apprenants quelques événements qui ont marqués la guerre de révolution nationale algérienne puis de localisé le texte dans l'histoire de l'Algérie. (10mins)

Puis elle leur demande de relever les paras textes du récit « femmes courage » (5MIN)

Puis ils passent à la lecture silencieuse pour donner les hypothèses de sens (10mins)

Par la suite une lecture magistrale phrases par phrases à fin d'analyser et d'exploiter le texte et son contenu (20 mins)

Enfin une compréhension plus approfondie pour conclure avec une synthèse et une récapitulation du texte (15 MINS)

3.12.2. Le compte rendu de la séance :

L'apprenant peut distinguer le récit historique du récit narratif et fait la différence entre Histoire et histoire.

3.13. Déroulement de la séance 10 : le jeudi 19 janvier 2020

La durée : 1h00 de 10H00 à 11H00

Objectif de la séance : se préparer à rédiger un récit historique

Matériel didactique : le manuel scolaire p 85 le dictionnaire et le tableau

3.13.1. Déroulement de la séance : Préparation à l'écrit

Le professeur commence par un rappel de l'intitulé du projet puis de la séquence et l'objectif à réaliser

Pour les aider elle écrit au tableau une banque de mot du lexique de la guerre donné par les apprenants et leur autorise d'utiliser le dictionnaire et de travailler en groupe

Elle leur demande de réaliser l'activité n°1 de la même page compléter un texte troué par une liste de mots proposés puis elle passe avec ses imojis pour les encourager et finir par la correction au tableau.

Puis une deuxième activité celle de rédiger une compléter la situation finale d'un récit historique

3.13.2. Compte rendu de la séquence :

Les apprenants apprécient ce genre d'activité (les textes troués pour eux c'est pile au face) même si je dois noter que le lexique est difficile

Mais ils imaginent cette fin de récit chaque un de sa manière.

3.14. Déroulement de la Séance 11 : le dimanche 22 janvier 2020

La durée : 1h de 8H00 à 9H00

Objectif de la séance : rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée

Matériel didactique : le manuel scolaire page 86

3.14.1. Le déroulement de la séance : Production écrite

L'enseignante écrit le sujet sur le tableau et explique la consigne puis elle leur demande de lire les critères de réussite (5mins)

Elle demande à deux apprenants de passer au tableau et jouer la scène de la bande dessinée de « PETIT OMAR » et refaire la même chose cinq fois à fin de comprendre le récit (15mins)

Puis elle explique aux apprenants qu'ils doivent transformer ce qu'ils ont lu vu et compris en un petit récit historique en trois situations (situation initiale suite des événements et situation finale) (40mins)

3.14.2. Le compte rendu de la séance :

La faite de jouer la scène de la bande dessinée plusieurs fois et de relire la BD a permis aux apprenants d'enrichir leurs vocabulaires et de mieux comprendre la consigne

3.14. Déroulement de la Séance 12 :

La durée : 1h de 9H00 à 10H00

Objectif de la séance : se rendre compte de ses erreurs et s'auto-évaluer

Matériel didactique : une production d'un apprenant « YOUSSEF SARA » et le tableau

3.14.1. Déroulement de la séance : Compte rendu de la Production écrite

Le professeur commence par le rappel de la consigne et le sujet puis elle dit ses remarques positives puis négatives sur les productions des apprenants

En premier l'enseignante trace le tableau de deux cases une pour les erreurs communes et la deuxième de la correction qui est faite par les apprenants en passant au tableau

En deuxième l'enseignante écrit une activité sur les connecteurs chronologiques un paragraphe troué qu'ils doivent le compléter par ces connecteurs

En troisième elle écrit le récit de l'apprenant tel qu'il est et tous ensemble il corrige et améliore en respectant les idées de l'apprenant

A la fin elle leur demande de tracer une grille d'évaluation ou ils sont amenés à travailler ensemble chaque apprenant corrige la production de son camarade puis font les échanges

3.14.2. Le compte rendu de la séance :

La grille d'évaluation et le fait de s'échanger les productions et une action bénéfique pour les apprenants et pour l'enseignant.

Chapitre IV

Expérimentation

4. Etat des lieux et description de la situation d'enseignement en classe de FLE

Notre présente expérimentation nous a offert l'opportunité de vivre une situation d'enseignement d'une langue étrangère (il s'agit dans notre cas du FLE) avec les élèves de troisième année moyenne, permettant d'effectuer un ensemble des observations qui nous amènent à un objectif unique et qui se révèle dans le fait de vérifier et analyser les difficultés que rencontrent les apprenants d'une langue étrangère et détecter leurs besoins.

Au cours de nos observations, qui se sont déroulées sur 12 séances dans une classe composée de 14 garçons, 14 filles et leur enseignante :

4.1. Dispositif expérimental

Nous avons recouru à une étape que nous considérons très importante dans notre recherche qui est l'observation de classe, cette étape nous permet de voir non seulement les difficultés des élèves pour produire mais aussi les outils cognitifs qu'utilise l'enseignant pour remédier ces difficultés.

4.2. Méthode

4.2.1. Participants

Notre expérimentation a été menée auprès des élèves inscrits au niveau du moyen. Ces élèves sont en train de faire leurs études au niveau de l'établissement « FEKIR MUSTAPHA », qui se trouve au niveau de la wilaya de Saïda. Ils sont inscrits en troisième année moyenne.

Notre expérimentation a été réalisée autour de 28 élèves, âgés entre 12 et 14 ans.

Nous avons réalisé cette expérimentation auprès de deux groupes d'élèves, dont un est appelé groupe expérimental et le deuxième groupe témoin, autrement dit, le premier groupe est composé de 14 élèves (G1=14) et qui constitue notre groupe expérimental et le deuxième groupe est composé de 14 élèves (G2=14) et qui constitue notre groupe témoin. (Dr meskine mohammed yacine, préparer un mémoire de fin d'études, p 37 A ,2006)

4.3. Le matériel expérimental

Afin de réaliser notre expérimentation, nous avons proposé aux deux groupes des participants de produire une expression écrite le premier l'a réalisée à partir d'une consigne écrite au tableau et le deuxième à partir d'un diaporama d'images qui a duré 1min 30 secondes.

4.4 Consigne :

G1 : Tu as assisté à un mariage traditionnel, raconte le dans un petit texte de 10 lignes dans lequel tu présentes les plats, les gâteaux et les tenues traditionnelles ainsi les traditions et coutumes des mariages de ta région.

G2 : observe bien ce support audio-visuel puis rédige un petit texte de 10 lignes dans lequel tu raconteras le sujet qui rassemble toutes ces images et précise leurs relations.

4.5 Objectif

La raison pour laquelle nous avons choisi cette consigne, est d'une part, traite un sujet qui peut intéresser les élèves car il représente la culture de la langue mère, d'autre part, à travers ce choix, nous voulons être conforme avec notre problématique de recherche qui spécifie son champs de recherche autour des productions écrites.

Conclusion

Conclusion

Au terme de cette recherche, nous avons essayé d'aborder le sujet intéressant : « les aides mémoires comme outils cognitifs dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite » (chez des élèves de 3^e année moyenne). Tout au long de ce travail, nous avons tenté de démontrer la présence de certaines aides mémoire chez les enseignants et quels sont les types de stratégies les plus utilisées par eux

Dans cette perspective, la tâche des enseignants consiste à faire preuve d'adaptation de ce programme, avec l'utilisation de certaines démarches et méthodes pédagogiques qui amènent ces apprenants à la réussite. Ce qui justifie le recours aux aides mémoire et stratégies d'enseignements.

Il ressort de cette étude que l'apprentissage en F.L.E peut être vu comme tout autre processus de traitement de l'information, où il y a à l'intérieur des stratégies qui peuvent se manifester par des simples techniques.

Rappelons brièvement que notre objectif étant d'aider l'apprenant à développer chez lui de véritables mécanismes pour qu'il s'investisse réellement et soit responsable de son propre savoir. Ce qui confirme nos hypothèses que les méthodes d'enseignement/apprentissage utilisées en F.L.E exigeraient quelques stratégies d'apprentissage, de plus le niveau de compétence et les approches d'apprentissage facteurs qui influenceraient sur le choix de ces derniers.

Nous souhaitons que cette étude puisse montrer aux enseignants du F.L.E que la prise en compte de ces aides mémoire et ces stratégies permet de construire une forme d'individualisation et d'autonomie, dans la manière de compréhension et de production.

Compte tenu des limites de cette étude, nous n'avons pu analyser l'ensemble de ce sujet très vaste ; cependant nous souhaitons contribuer par un travail plus important qui ferait suite à cette recherche, pour l'amélioration d'une acquisition de F.L.E en Algérie.

Références

Bibliographiques

References Bibliographies

- ❖ BOYER H., (1982), Introduction à la didactique du français, Paris, CLE Internationale
- ❖ Chandler & Sweller, 1991; Sweller,(1988, 1994).
- ❖ Cornaire. C,(1999) et al. La production écrite,.Ed. CLE international. Paris.
- ❖ CUQ.J.Pierre,.Dictionnaire(2003), de didactique du français langue étrangère et seconde,éd.Asdifle,Paris.
- ❖ David L. Hall and James Llinas,(2017) , Handbook of multisensor data fusion, CRC Press.
- ❖ David L. Hall and James Llinas,(2017), Handbook of multisensor data fusion, CRC Press.
- ❖ Dr meskine mohammed yacine, préparer un mémoire de fin d'études,(2006) p 37
- ❖ Dictionnaire LE PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ, (2016). Pollina. Paris.
- ❖ Galisson et Coste(1976) « Dictionnaire de didactique des langues ». Ed Hachette, Paris.
- ❖ GALISSON et D. COSTE, (1976), Dictionnaire de didactique des langues.
- ❖ GALLISON ,Robert,(2004).D'autres voies pour la didactique des langues étrangères LAL : langue et apprentissage des langues.éd,Crédif ,Paris.
- ❖ H. Rahmann and M. Rahmann,(1992) The neurobiological basis of memory and behavior, Springer-verlag.
- ❖ J.P.Cuq et I.Gruca, Cours du didactique du français langue étrangère et seconde , BP47-38040 Grenoble.
- ❖ Jean-Pierre Cuq,p22
- ❖ MARTINEZ, Pierre,(2004) La didactique des langues étrangère, 4ème éd. Collection (Quesais-je ?),Paris .

- ❖ MINDER, Michel, (1999), Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation, le cognitives opérant ,8ème éd, paris.
- ❖ Moirand, S, situation d'écrit, compréhension/ production en français langue étrangère.
- ❖ Paul Cyr,(1998), Stratégies d'apprentissage, clé international, Paris.
- ❖ PAUL, R. (2013). Dictionnaire Le Robert, nouvelle édition millésime. Paris.
- ❖ Sophie Moirand Michel , Les activités d'apprentissage en chasse de langue .
- ❖ Surbled, La mémoire,(1899), 2ème édition, Ancienne maison Charles Douniol, paris.
- ❖ Surbled, La mémoire,(1899), 2ème édition, Ancienne maison Charles Douniol, paris.
- ❖ Thomas. S. V,(2002) La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit , L'Harmattan, Paris
- ❖ Tricot, 1998)
- ❖ Vinger, G (1982), Ecrire éléments pour une pédagogie de la production écrite, CLE international .Paris.

Site d'internet :

- ❖ <http://saoussendkhil.over-blog.com/2014/03/behaviorisme-la-science-du-comportement.html> consulté le 12-03-2019 à 15:32.
- ❖ <http://www.sietmanagement.fr/theories-de-lapprentissage-individuel-transmettre-construire-echanger-i-piaget-l-vygotski/> consulté le 28-03-2019 à 20 :26.
- ❖ <https://journals.openedition.org/tfe/583>.
- ❖ <http://www.scientificbraintrainingpro.fr/fonctions-cognitives/memoire> consulté le 30-11-2018 à 14 :30

Annexes

10h ou
11h00

- Dimanche 3 Novembre 2019.

projet: 01

séquence: 02.

séance: orthographe / conjugaison.

support: M.S. p 42.

léçon: conjugaison passive.

Remarque:

La conjugaison passive, c'est à la voix passive lorsque l'auxiliaire être se conjugue au Temps du verbe de la voix active

séance: préparation à l'écrit.

Support: M.S. p 45.

Activité n°01 :

Titre image 01	Titre image 02.
Un incendie dans une forêt.	Un cycliste percuté par une voiture.

Activité n°02:

	qui ?	quoi ?	où ?	quand ?
Titre 1 : La célébration de Yannayer	Yannayer	il est célèbre	dans tout le Maghreb	le 12 janvier
Titre 2 : La fermeture du Tunnel	Les autoristes	ont décidé de fermer le Tunnel	de Kharati	le 09 septembre de 2013 à 2015

Activité N°3 : Mets les verbes de ces phrases au passé composé.

▷ Les petites filles (sautent) un chat .

-> " ont sauté "

▷ Le voleur (fait) un accident .

" a fait "

Redaction :

- Le lundi soir, à 19h30, à Strasbourg, en France .

- Un automobiliste de 54 ans a fait un accident à cause
d'un malaise qu'il lui a fait perdre le contrôle de la voiture .

- L'info du 18/09/2013

• Mercredi 09 octobre 2019 •

- projet : 01 - séquence : 01

- France : production écrite

- Sujet : Rédige une brève à partir des informations suivantes :

qui ? → un automobiliste de 54 ans.

quoi ? → décédé dans un accident

où ? → à Strasbourg, en France de la Ganzou.

quand ? → Le lundi soir à 19 h 30.

pourquoi ? → suite à un malaise.

La source ? → L'info du 18/09/2019.

L'accident d'un automobiliste :

~~- Un chauffeur de voiture âgé de 54 ans a fait un accident à Strasbourg en France rue de la Ganzou Le lundi soir à 19:30.~~

~~- La police a fait une enquête et après ça, ils ont compris que cette grave accident était causé d'un malaise.~~
~~- à l'info du 18/09/2019~~