

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAÏD –TLEMCEM

Faculté des Lettres et des Langues

Département des langues étrangères

Filière : Français

Thèse de doctorat : Didactique



Thème

Une exploration des stratégies
utilisées en production écrite :
cas des étudiants de 2^{ème} année L.M.D
Français

Présentée par :

M.KANDSI Abdelli

Sous la direction de :

M.KHELLADI Sid Ahmed

Membres du jury :

Dr.KHALDI Ibtissem	MCA	Université.Tlemcen	Présidente
Dr.KHELLADI Sid Ahmed	MCA	Univeersité.Adrar	Rapporteur
Dr.MISSOUM BENZIANE Hassane	MCA	Université Chelf	Examineur
Dr.HARIG Fatima Zohra	MCA	Université Oran 2	Examinatrice
Dr.BENGHABRIT Tewfik	MCA	Université. Tlemcen	Examineur
Pr. MAHIEDDINE Azzedine	Professeur	Université .Tlemcen	Examineur

Année universitaire 2022- 2023

Dédicace

Je dédie ce travail à :

- Mes feux parents, à l'âme de ma sœur Rachida
- Mes sœurs aimées : Hafida, Karima, Fouzia, Chahrazed et Hayet
- Mes frères : Madjid, Radwane et Mohamed
- Ma femme et mes enfants Halima, Salsabil, Meriem et Yacine.

Remerciements

Au terme de cette recherche doctorale , il m'est agréable d'exprimer ma gratitude à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à son élaboration et à sa réalisation.

En premier lieu, je tiens à exprimer mon profond respect et ma gratitude à M.KHELLADI Sid Ahmed. Sans ses conseils judicieux et son professionnalisme, ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Mes remerciements vont à mes frères, sœurs et ma femme, qui m'ont beaucoup aidé sur le plan moral.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les étudiants de la deuxième année LMD du département de français de l'université d'Adrar, qui ont accepté de participer à notre expérimentation; je les remercie pour leur engagement et leur sérieux.

Enfin, je remercie les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail de recherche.

Sommaire

Introduction générale	1
Première partie : cadre théorique et conceptuel	10
Chapitre I : place de la production écrite dans les différentes méthodologies	12
Chapitre II : enseignement de la production écrite	25
Chapitre III : sphère sociolinguistique en Algérie	49
Chapitre IV : stratégies d'apprentissage	78
Chapitre V: Méthodologie de la recherche	112
DEUXIEME PARTIE : ETUDE EXPERIMENTALE ET ANALYSE DES DONNEES	122
Chapitre I : analyse quantitative des protocoles verbaux	124
Chapitre II : Analyse qualitative des protocoles verbaux	145
Chapitre III : analyse quantitative du questionnaire	200
Conclusion générale	253

Liste des sigles et des abréviations

CF : Conception d'un point de vue du Français

CFU : Conception d'un choix du Français à l'Université

C.P : Comment planifier

CST : Comment surmonter le trac

CT : Comment traduire

DEF : Difficultés éprouvées à l'écrit

EDAF : école doctorale Algéro-française

EPS : Établir un plan à suivre

IDC : Importance de la consigne

JDF : Jugement du Français

MAU : Mot approprié à utiliser

OC : Où corriger

LADS : Langue Apprises Durant le cursus Scolaire

LC: Lecture de la consigne

LEF : Lecture en français

MDF : Maîtrise du français

PFMU : Pratique du français aux milieux universitaires

PFMEU : Pratique du français aux milieux extra-universitaires

PFMF : Pratique du français aux milieux familiaux

PBMF : Pour une bonne maîtrise du français

PIPC : Point important à prendre en considération

PLE : Problème liés à l'écriture

QC : Quand corriger

QLU : Quel lexique utiliser

RT : Recours à la traduction

RDB : Rôle du brouillon

RC : Relecture et correction

SDFA : Statut du Français en Algérie

U.B : Utilisation du brouillon

VFU : Valeur du Français à l'Université

Liste des figures

Fig.01 :Modèle de Hayes et Flower sur les processus cognitifs (1980).....	27
Fig02 : Fonction de la mémoire de travail dans le processus rédactionnel (Fayol, 1997)	287
Fig03 : Processus de révision de texte dans le premier modèle de Hayes et Flower (1980).....	30
Fig04 : Modèle de la méthode Compare Diagnose Operate (CDO)de Breiter et Scardamalia (1983).....	31
Fig.05 : Vision classique du processus d'écriture Emig 1971	35
Fig.06 : Processus d'écriture vu par Perl et ses successeurs	36
Fig.07 : Présentation schématique du modèle princeps de Hayes et Flower(1980, Extrait de Garcia-Debanc& Fayol, 2002, p. 297).....	37
Fig.08 : Stratégie des connaissances transférées selon Bereiter et Scardamalia, 1987 et 1998	43
Fig.09: Développement de la rédaction aux premiers paliers scolaires (Selon Berninger et Swanson, 1994).	44
Fig.10 :Modèle de la stratégie des connaissances rapportées,D'après Bereiter et Scardamalia	46
Fig.11 : Stratégie des connaissances transformées, d'après Bereiter et Scardamalia ...	47
Fig.12 : différents types de révision	133
Fig.13: stratégies de l'auto-surveillance.....	134
Fig.14 : Emploi des stratégies cognitives.....	136
Fig.15 : stratégies affectives	143
Fig.16 : langues apprises par les étudiants	204
Figure 17 : Choix du français à l'université	206
Figure18 : jugement porté sur le français	208

Fig19 :Conception du Français par les étudiants.....	210
fig.20 : Valeur du Français à l'Université	212
fig.21: le Statut du Français en Algérie	215
Fig 22 : lecture en français	216
Fig23 : maitrise du français	218
Fig.24: pratique du français au milieu universitaire	219
Fig25 : pratique du français en milieu extra-universitaire	220
fig.26: pratique du français en milieu familial	225
Fig 27: difficultés éprouvées à l'écrit	228
Fig28 : pour une bonne maitrise du français	229
Fig 29: lecture de la consigne	231
Fig 30 :Importance de la consigne.....	232
Fig 31 : établir un plan à suivre	233
Fig 32 : comment planifier	234
Fig 33:utilisation du brouillon	236
Fig34: rôle du brouillon.....	237
Fig35 :Point important à prendre en considération	238
Fig36 : quel lexique utilisé	239
Fig37 :Mots appropriés à utiliser.....	240
Fig38 : Recours à la traduction.....	241
Fig 39 :comment de traduire.....	242
Fig40: Problèmes liés à l'écriture.....	244
Fig41: Comment surmonter le trac	245
Fig42 :Relecture et correction	247
Fig 43 : où corriger	248

Fig44 : quand corriger	248
------------------------------	-----

Liste des tableaux

Tableau 01 : Taux d’alphabétisation en Algérie durant l’ère coloniale entre 1888 /1938	56
Tableau 2 : Typologie d’Oxford (1985,1990)	92
Tableau 3-Typologie de Rubin (1989)	94
Tableau 4 : Typologie d’O’Malley et Chamot(1990 :46)	95
Tableau 5 : stratégies mobilisées par les tous scripteurs	126
Tableau 6:Stratégies métacognitives mises en œuvre	128
Tableau 8: les stratégies cognitives	138
Tableau 9 : Stratégies socioaffectives	142
Tableau 10 : comparaison entre le brouillon et la feuille de réponse du premier scripteur	148
Tableau 11: notes obtenues par l’ensemble des scripteurs	194
Tableau 12 : résultats obtenus après évaluation	194
Tableau 13 : stratégies utilisées par le premier scripteur le plus performant	195
Tableau 14: stratégies utilisées par le deuxième scripteur le plus performant	195

Introduction Générale

Introduction Générale

La présente recherche s'inscrit dans la perspective de l'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE ; elle s'intéresse, en effet, aux stratégies d'écriture susceptibles d'être déployées par des scripteurs passant pour experts en vue de la rédaction d'un texte argumentatif. Une attention particulière est ainsi portée, d'une part, aux rapports que tissent ces scripteurs avec l'écrit et, d'autre part, aux stratégies que suppose la production d'un texte à visée argumentative. L'écriture dans le sens de la production de textes semble, après le temps des vaches maigres, avoir aujourd'hui le vent en poupe : un regain d'intérêt dont les initiateurs ont été les recherches menées, sous la houlette de la psychologie cognitive, par Hayes et Flower.

A la suite de la réforme du système scolaire au cycle secondaire, on a assisté à de nouvelles conceptions de l'écriture : la pédagogie du projet, qui fait la part belle à la production verbale écrite, est ainsi adoptée. La production de l'écrit n'est désormais plus située, constate avec un certain enthousiasme Caroline Masseron, au terminal d'un processus de travail ; celle-ci chemine, en effet, le projet d'écriture car il ne fait, actuellement, plus de doute qu'il est impossible de produire, du premier coup, un texte et de qualité. Comme le texte passe dans le cas des scripteurs, dont l'expertise est admise, par des états intermédiaires, il est paradoxal qu'il soit exigé, dans le contexte scolaire, des scripteurs malhabiles la production de textes, et de surcroît de qualité, du premier jet. Aussi est-il escompté que les pratiques enseignantes à l'endroit de l'écrit, dans le sens de produire des textes, inclinent dans le sens des avancées théoriques en rapport avec l'écrit et son fonctionnement. Il est d'ores, relèvent les cognitivistes comme les généticiens des textes, inadmissible que l'enseignement de l'écrit persiste à négliger les processus mentaux au profit des seules connaissances linguistiques. Il est attendu ainsi que l'écriture et les processus mentaux la soutenant bénéficient d'un enseignement au même titre que les sous-systèmes de la langue.

Reposer la maîtrise de la production de l'écrit sur des enseignements autres qu'elle-même relève, semble dire Yves Reuter, de la gageure. Une gageure dans la mesure où il est espéré qu'un enseignement faisant fond sur les sous-systèmes de la langue disposerait l'apprenant à entrer dans l'écriture.

Il s'ensuit un paradoxe : les élèves produisent et reproduisent à rythme régulier, des rédactions, mais l'écriture ne s'enseigne pas. Elle est censée résulter d'autres enseignements qu'elle-même : l'écriture se présente comme une synthèse « magique » des autres enseignements essentiellement les « sous-systèmes » de la langue : orthographe, syntaxe,

Introduction Générale

ocabulaire, conjugaison...C'est aux élèves à apprendre par eux-mêmes, comment les intégrer (Yves Reuter, 1969 :15)

L'adhésion à une telle conception de l'écriture paraît difficile voire impossible car celle-ci est au rebours des avancées théoriques en rapport avec la didactique de l'écrit. L'impulsion transmise par les travaux de Hayes et Flower à la recherche en didactique de l'écrit a révoqué en doute, d'une part, cette conception assimilant l'écriture à une résultante automatique et naturelle d'autres apprentissages et insisté par contrecoup, d'autre part, sur la nécessité de lui dédier un enseignement qui lui est propre.

Dans le but de stimuler les recherches en didactique, les relations franco-algériennes se sont, dans le cadre de l'E.D.A.F renforcées, dès le début des années 2000. Des ces relations s'est ensuivi de nombreux travaux de recherche dont une grande partie, est-il à noter, s'est penchée sur l'enseignement/apprentissage de la production écrite en contexte scolaire et universitaire algérien. De ces recherches, nous pouvons citer à titre indicatif, les travaux suivants : (AMEUR-Amokrane, 2007 ; HARFOUCHE ; 2008 ; BOURAS, 2013, OUAHMICHE G 2012, ADIB 2012, AOUDACHE, 2014, IMESSAOUDENE 2018)¹. Toutes ces recherches, dont l'objet d'étude a porté sur la production de l'écrit, ont révélé, souligne Mohamed Mehdi Aoudache, que les pratiques enseignantes s'orientent au seul décompte des erreurs commises sans pour autant proposer aux apprenants des pistes d'amélioration de leurs écrits. L'évaluation des productions écrites est réduite, ajoute le chercheur, à sa portion congrue : celle-ci se borne à *son seul aspect sommatif-numérique (attribution des notes)*², *ce qui n'aide pas les apprenants à progresser.* (Mohamed Mehdi Aoudache, 2014 :9)

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères vise à développer chez les apprenants les compétences à même de leur permettre d'apprendre à bien s'exprimer aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Son rôle est donc de doter l'apprenant des moyens linguistiques nécessaires à l'acquisition et la pratique de la langue dans des situations authentiques. Dans ce sens Hymes. D (1984 :47) souligne que l'apprentissage d'une langue consiste à « *acquérir une certaine compétence de communication dans cette langue* ».Jean Pierre Cuq (2003, 99) semble rejoindre cette idée en soulignant que « *L'expression sous sa forme orale ou écrite constitue avec la compréhension orale et écrite un objectif fondamental de l'enseignement des langues*»

¹Nous avons relevé, suite à la consultation du site de l'école doctorale (EDAF), que 19 thèses, de l'ensemble des thèses soutenues depuis 2005, ont porté sur le thème de l'enseignement-apprentissage de la production écrite.

²Mohamed MehdiAoudache « Engager les apprenants de FLE dans l'autorégulation de leurs productions écrites: le cas des grilles d'autorégulation alphanumériques»

Introduction Générale

La production écrite en langue étrangère est un domaine qui a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs comme l'ont constaté Jacqueline Lafont-Terranova et Didier Colin (2006 :07) qui suggèrent : « *Les questions posées par et à la didactique de l'écrit ces dernières années nous paraissent d'autant plus importantes que les attentes sociales vis-à-vis de la maîtrise de l'écrit semblent de plus en plus fortes* ». En effet, l'écrit est une compétence qui s'inscrit dans de nombreuses perspectives, pédagogiques, linguistiques et psycholinguistique. Pour mieux comprendre les comportements scripturaux des apprenants lors de la rédaction, plusieurs recherches ont été menées afin d'éclairer les différents processus cognitifs sous-jacents à la compétence scripturale.

Dans cette perspective, les travaux de Flowers et Hays(1980) ont donné le branle à de nombreuses recherches qui se sont intéressées non seulement aux scripteurs experts (Hayes et Flower,1980 ; tardif,1992 ; Schneuwly et Revaz, 1994) mais également aux scripteurs novices (Bereiter et Scardamalia, 1987). Ainsi le modèle princeps (1980) des deux chercheurs américains est venu promouvoir une conception de l'acte scriptural qui rompait totalement avec celle qui avait jusqu'alors cours. A l'opposé de modèle linéaire de Rohmer³ (1965), le modèle mis en circulation par Hayes et Flower assimile l'écriture non comme un processus linéaire où les différents moments de la production écrite se développent indépendamment l'un de l'autre mais comme un processus récursif à part entière où tous les éléments s'entremêlent.

Ainsi le scripteur peut aller, lors de l'exécution de la tâche rédactionnelle, de la planification à la correction pour s'intéresser à la rédaction proprement dite, de là il peut revenir à la planification ou la consultation de la consigne et inversement. Les chercheurs se sont focalisés sur l'interrelation des activités cognitives présentes aux différents moments de la tâche. C'est un modèle qui regroupe trois éléments indissociables qui s'articulent entre eux lors de la réalisation de la tâche, et sont par excellence : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme et le processus d'écriture.

Par la suite, d'autres travaux ont succédé à ceux de Flowers et Hays(1980) et qui ont, tenté de mieux comprendre les processus mentaux des scripteurs lors de l'exécution de la tâche. Ces différentes recherches ont essayé d'analyser les comportements des apprenants et ont proposé, chacun, un modèle qui décrit et résume les différentes étapes par lesquelles

³Rohmer serait, selon certains chercheurs en didactique de l'écrit, le premier à avoir élaboré un modèle de l'activité scripturale.

Introduction Générale

passent les scripteurs lors de la rédaction. Nous pouvons citer entre autres, le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987), le modèle de Deschênes (1988), le modèle de Danesi et Mollica (1990). A ces recherches sur les modèles d'écriture, d'autres travaux portant sur les stratégies d'écritures et leurs classifications s'ajoutent les typologies d'Oxford (1985,1990) ; de Rubin (1989) et d' O'Malley et Chamot(1990). Ces recherches avaient toutes pour but de comprendre les aspects cognitifs des scripteurs et de voir comment ces derniers font face aux problèmes rencontrés lors de l'exécution de la tâche scripturale.

La production écrite en langue étrangère et notamment en FLE, demeure une activité très complexe car elle résulte d'un ensemble de processus mentaux et physiques étroitement liés qui interviennent lors de l'exécution de la tâche. En effet, si écrire en FLE est une tâche difficile pour les non natifs, il en demeure de même pour les natifs. De nombreuses études ont évoqué ce problème ; celles-ci ont, en effet, montré que l'enseignement de la production écrite en milieu scolaire constitue un lieu d'échec. Ce phénomène est notoirement connu chez les collégiens, les lycéens et les universitaires. En effet beaucoup d'apprenants ne réussissent pas leurs tâches rédactionnelles: peu d'entre eux maîtrisent le français écrit et arrivent à écrire des textes sans fautes. Dans leur ouvrage intitulé « *Didactique du français et recherche-action* », les auteurs Romian, Ducancel , Garcia-Debanc, Mas, Treignier, Yziquel et coll., (1989 :8) ont évoqué l'idée selon laquelle « *l'enseignement du français traverse une crise dont l'issue n'a rien d'évident. Notoire au Collège, au Lycée, cette crise n'en existe pas moins à l'école.* »

En raison des résultats jugés insatisfaisants, la didactique du FLE s'est intéressée à cette compétence pour pallier les carences scripturales des apprenants. Ce constat d'échec a toujours été soulevé et cette faiblesse du niveau des apprenants en production écrite est due, selon Moffet (1992) à une faiblesse des compétences, facteur indispensable à leur réussite scolaire et universitaire et au développement des compétences cognitives de haut niveau.

Ce regain d'intérêt relatif à cette question est dû également à plusieurs facteurs, Cunanan (1988) et Mofet(1992), estiment que la qualité de l'expression écrite chez les apprenants connaît une baisse remarquable. Cet état de fait a entraîné une prise de conscience de l'importance de l'écrit dans la vie scolaire et professionnelle. Un autre facteur aussi important que les autres, s'est lui aussi imposé, en l'occurrence la mise en place de nouvelles méthodes susceptibles d'aider les enseignant(es) à faire renouer les apprenants avec l'activité scripturale et de participer ce faisant dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement /apprentissage de la production écrite.

Introduction Générale

L'écriture demeure une tâche qui permet à l'apprenant non seulement d'explorer et d'exprimer sa pensée, mais également d'exprimer ses valeurs, ses sentiments et ses goûts. Dans cet ordre d'idée Vygotsky (1985: 261) considère que « *Le langage écrit [...] permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral* »⁴ En effet, la non maîtrise de la langue durant les différents parcours des apprenants (scolaire et universitaire) entraîne l'abandon et la déperdition scolaire et universitaire. Pour cette raison, l'apprenant doit apprendre à maîtriser les mécanismes de l'écriture pour pouvoir mener à bien son parcours scolaire et universitaire en contribuant davantage à son devenir personnel et professionnel. L'écriture apparaît donc comme une compétence scolaire et sociale essentielle chez les apprenants qui sont appelés non seulement à se doter des règles fondamentales qui régissent l'écriture mais aussi maîtriser le code linguistique.

Les études en didactique de l'écrit s'accordent à dire qu'il y a une faiblesse du niveau des apprenants en production écrite. Certains apprenants vont jusqu'à faire l'impasse sur cette tâche lors des épreuves déterminantes dans leurs cursus. L'idée que les élèves ne savent plus écrire de manière correcte et cohérente est très fréquente. Le constat est alarmant chez les enseignants du FLE ; ces derniers expriment leur inquiétude concernant les performances scripturales des apprenants. Il semble que les apprenants n'ont pas reçu une préparation adéquate leur permettant de développer des compétences en écriture à même de les prédisposer à la réussite de leurs études et notamment leurs études universitaires. En effet, les apprenants manifestent des sérieux problèmes rédactionnels : ils n'arrivent ni à résoudre des situations problème de manière efficace, ni à écrire avec précision, clarté et exactitude. En effet, rédiger en langue étrangère ne consiste pas seulement à dire, mais à savoir dire avec clarté et exactitude car les pensées les plus justes risquent de demeurer sans effets si elles sont mal exprimées. Par ailleurs, ils n'arrivent pas exprimer leurs idées et présenter des faits de façon cohérente dans une langue correcte : ils raisonnent partiellement, éprouvent des difficultés en lecture et leurs écrits sont souvent courts et manquent de cohérence et de cohésion.

A l'instar de beaucoup d'étudiants, les étudiants du département de français de l'université d'Adrar accusent ces insuffisances rédactionnelles. En dépit de leur cursus scolaire en français, ils comptabilisent trois années au cycle primaire, quatre au cycle moyen

Introduction Générale

et trois au cycle secondaire,-, ces étudiants continuent à manifester de sérieux problèmes liés à la production écrite tant au niveau des mots, des phrases et donc des paragraphes tant et si bien qu'ils impactent négativement sur la qualité de leur production écrite. Le même constat est présent même dans les autres départements de langue (arabe et anglais mais à des degrés différents). Il faut reconnaître qu'un échec dans la maîtrise d'une compétence importante dans un contexte académique constitue une entrave à la réussite des étudiants quelles que soient leurs langues d'études.

Objet de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans une perspective didactique. Elle cible les étudiants inscrits en deuxième année LMD au département de français à l'université d'Adrar. Le choix du thème n'est pas fortuit mais, il est plutôt un prolongement de notre mémoire de magistère, dans lequel nous avons focalisé notre attention sur les stratégies mises en œuvre par les élèves de deuxième année secondaire en vue de surmonter les problèmes sous-jacents à l'écrit. Nous avons pris comme modèle d'écriture celui de Hayes et Flower (1980) qui envisage le processus d'écriture en termes de résolution de problèmes.

Le choix de cette thématique est également justifié par trois autres raisons que nous avons jugées pertinentes : d'abord le fait que le module de CPE⁵ reste, dans le canevas de la licence, omniprésent et garde sa cote durant toute la période de graduation. Ensuite, l'examen approfondi des écrits des étudiants du département a révélé des difficultés diverses : problèmes liés à la conjugaison à la morphologie, au vocabulaire et l'expression de manière générale. Il en est ainsi de leur sens de la créativité et du respect de la typologie discursive. Enfin, suite aux différentes discussions que nous avons eues avec les collègues, il s'est avéré qu'il y avait un handicap manifeste chez la plupart des apprenants, sachant que les différentes évaluations s'appuient essentiellement sur les genres scripturaux. En effet, un grand nombre d'étudiants en situation d'écriture éprouvent un malaise en production écrite. Ce phénomène révèle de ce que Dabène (cité par Miled, 1998 : 56) qualifie d' « *insécurité scripturale* »⁶,

Problématique

En tant que chercheur, nous avons pensé qu'il fallait étudier de plus près ce problème rédactionnel éprouvé par les étudiants et ce, pour mieux explorer les stratégies mises en œuvre lors de la rédaction. En effet, durant l'acte rédactionnel, le scripteur effectue des opérations

⁵ Module semestriel que se répète durant les trois années de licence, de la première à la troisième année

⁶ On entend par insécurité scripturale, le malaise éprouvé par un scripteur, ce dernier est souvent dû à une défaillance linguistique en raison de son bagage linguistique très restreint ce qui ne lui permet pas de répondre aux différentes activités scripturales et mener à bien la tâche qui lui est confiée

Introduction Générale

complexes en mobilisant toutes ses ressources aux fonctions tant attentionnelles qu'exécutives. Les étudiants dont il est question dans notre recherche ont des capacités scripturales limitées quant au traitement de l'information (Gaonach & Larigauderie, 2000) ce qui constitue donc un sérieux handicap pour ces scripteurs qui se trouvent dans l'incapacité de mobiliser le processus de conceptualisation et de formulation durant la rédaction.

Comme nous l'avons précédemment cité, nous allons focaliser notre attention sur l'emploi des stratégies d'écriture par les sujets. Ces dernières sont considérées, tel qu'il est affirmé par P. Cyr (1998:4), comme « *un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifiées par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique* ». Rappelons dans le même ordre d'idée qu'O'Malley et Chamot (1990) et Oxford (1990) ont déjà proposé des typologies très importantes dans l'étude des aspects cognitifs chez les sujets.

En raison de son adoption par un nombre important de chercheurs et au vu de son efficacité dans le cadre des recherches sur l'apprentissage des langues étrangères, il s'avère que les stratégies d'apprentissage sont des comportements qui ont pour objectif de favoriser l'apprentissage, optimiser la performance et améliorer la réussite du scripteur. Sur cette base, nous nous sommes posé les questions suivantes :

Question directrice : Dans quelle mesure les stratégies mobilisées par les étudiant-scripteurs leur permettent de produire des textes argumentatifs de qualité ?

- Quelles sont les stratégies mises en œuvre par les scripteurs lors de la rédaction d'un texte argumentatif ?
- Les scripteurs utilisent-ils les mêmes tactiques rédactionnelles ?
- Quelles sont les stratégies utilisées par les scripteurs les plus performants ?

Hypothèses

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

- 1- Les scripteurs déploieraient des stratégies plus métacognitives que cognitives ou affectives.
- 2- Les stratégies mises en œuvre permettraient aux scripteurs de produire des textes plus performants.
- 3- Le scripteur performant arriverait à mobiliser plusieurs stratégies pour atteindre son objectif.

Introduction Générale

Architecture de la thèse

Notre travail s'articule autour de deux parties. La première partie qui se veut théorique est divisée en quatre chapitres. Nous réservons le premier chapitre à la compétence de l'écrit. A cet effet, nous focaliserons notre attention sur les soubassements théoriques sous-jacents à la compétence de l'écrit. Nous définirons les concepts clés relatifs à l'écriture ; nous verrons ainsi la place de la production écrite dans les différentes méthodologies et aborderons également la question des modèles d'écriture⁷.

Le deuxième chapitre sera réservé à l'enseignement de la production écrite et les spécificités de la rédaction en L2. Les notions relatives à la complexité de cette tâche seront abordées ; nous nous intéresserons conséquemment aux types de connaissances et leur transfert d'une langue à une autre et clôturons ce chapitre par le passage en revue des pratiques favorisant l'apprentissage de la production écrite.

Le troisième chapitre sera consacré à la présentation de la sphère linguistique, les langues en présence ainsi que la politique linguistique en Algérie. Nous parlerons de l'histoire du français depuis l'ère coloniale jusqu'à l'ère post indépendance dans le contexte d'enseignement/ apprentissage du FLE. Nous évoquerons également la question de la politique linguistique et du processus d'arabisation.

Le quatrième chapitre tournera autour de la question des stratégies d'écriture, nous procéderons d'abord à la définition des stratégies. Seront traités donc, tour à tour, les types de stratégies d'apprentissage, leurs caractéristiques et leurs typologies qui s'y rattachent. Un intérêt particulier sera toutefois porté à la typologie de (Rubin 1987, Oxford 1990, O'Amalley et Chamot 1990, Stern 1992, et Grahamm 1997). Nous finirons ce chapitre par l'enseignement stratégiques-et ses caractéristiques.

La deuxième partie traite le côté expérimental. Elle se veut empirique et sera répartie en trois chapitres. Le premier chapitre sera consacré à l'analyse quantitative des protocoles verbaux. Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser essentiellement aux stratégies d'écriture et leur fréquence d'emploi. Le deuxième chapitre abordera l'analyse qualitative des protocoles concomitants. Dans ce chapitre, nous procéderons à une analyse individuelle des travaux réalisés par les sujets afin de voir de plus près les différentes stratégies mises en œuvre par chaque scripteur. Et nous finirons cette partie par une analyse quantitative du questionnaire.

⁷ Modèle linéaire et modèle récursif

Première partie

Cadre théorique et conceptuel

Introduction

Cette première partie se compose de cinq chapitres. Le premier se veut de donner un aperçu historique sur la place de la production écrite dans les différentes méthodologies, mais avant de se faire, nous avons jugé utile de définir les deux concepts « écrire » et « l'écriture » selon les différents chercheurs en la matière. Nous avons également évoqué la question de modèles d'écriture en L1 et en L.E ; ce qui nous a permis cerner les différentes caractéristiques de chaque modèle aussi bien en L1 qu'en LE. Le deuxième chapitre présente une idée générale sur l'enseignement de la production écrite. Dans le troisième chapitre nous avons évoqué la question de la sphère linguistique en Algérie, nous avons parlé des langues en présence sur le sol algérien, nous avons également donné un aperçu sur la politique linguistique en Algérie pour finir avec ce processus notamment en contexte scolaire. Le quatrième chapitre se rapporte aux stratégies d'apprentissage proprement dites, nous avons commencé par définir la notion de stratégies et leurs caractéristiques pour finir avec les différentes classifications des stratégies d'apprentissage. Un dernier chapitre méthodologique où nous avons parlé de la méthode de travail, la récolte des données sur le terrain, nous avons également parlé des étapes par lesquelles nous sommes, les entraves et les problèmes rencontrés.

Chapitre I

**Place de la production écrite dans les
différentes méthodologies**

Introduction

Le présent chapitre a deux objectifs, d'une part nous allons définir le concept « écrire », qui est le noyau dur de notre travail et d'autre part présenter la place de l'écriture dans les différentes méthodologies et comment elle est perçue par ces dernières. Pour ce faire, nous avons dressé un historique de chaque méthodologie, ses caractéristiques et les circonstances de leur apparition.

Que signifie le verbe écrire ?

« *Ecrire* » consiste à produire des énoncés communicatifs. De ce fait, la compétence d'écrire est l'assurance d'une communication que le scripteur accomplit dans des limites dans lesquels il est confiné. Dans cette communication, le scripteur implique un savoir qui véhicule un contenu conforme à son intention communicative tout en respectant les conditions matérielles de communications.

Pour mieux cerner la notion d'« écrire » ou « savoir-écrire », nous nous sommes basé sur les différentes définitions données par des spécialistes en la matière. Cette notion n'a pas été définie de la même manière puisque chacun lui a attribué une définition particulière. Ainsi, si nous nous référons au dictionnaire de l'éducation de 1993, nous allons nous rendre compte que, selon la définition que se propose Legendre en didactique des langues selon Malmquist (1973) et Proett et Gill (1987) l'écrit est une « *activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* ». Une autre définition apparaît dans son l' édition datée de 2005, où Legendre nous propose la définition de Pambianchi, G. (2003) qui voit le savoir-écrire comme une « *tâche d'emploi de la langue qui conduit l'apprenant à rédiger un texte en s'appuyant sur certaines composantes de la situation pédagogique* ». Du point de vue cognitif, nous retrouvons la définition de Hayes et Flower (1985) selon lesquels le savoir-écrire est vu comme « *processus interactif de production de textes mettant en jeu la situation d'écriture, la mémoire à long terme et les processus d'écriture* »

Ainsi, savoir-écrire n'est pas une définition figée et n'est pas vu de la même façon par les différents spécialistes. Selon Milot (1987), savoir- écrire est un comportement particulier attendu de la part du scripteur qui a déjà appris à écrire. Selon lui ce comportement consiste en la capacité :

« *De formuler un message écrit tout en écrivant correctement par automatisme des centaines de mots, et en s'arrêtant instantanément à d'autres pour en vérifier l'orthographe et,*

au besoin, apporter les corrections nécessaires, à l'aide de connaissances acquises ou à l'aide d'un instrument d'information ».

A ces définitions, s'ajoute celle que nous propose Mas (2000) et qui ne considère pas cet acte comme un simple résultat de la maîtrise de savoir linguistique, mais il *«est avant tout un «savoir-faire»*. Dans tous types d'écrits, le scripteur doit tenir compte de son intention communicative et de la dynamique communicationnelle (pourquoi et pour qui écrire ?) en vue de produire un texte *«C'est seulement alors qu'on pourra apprécier (s'inquiéter) d'éventuelles lacunes de nature morphosyntaxique »*(Mas dans Fabre-Cols, 2000, p.126). Ce savoir-faire qui est l'acte d'écrire se manifeste, selon Mas

« en savoirs opératoires plus ou moins complexes [...] [qui] résultent de la mise en œuvre de divers savoir-faire plus élémentaires [...] [l'apprentissage de ce savoir-faire] peut gagner à être soutenu et développé par l'acquisition de savoirs notionnels concernant les faits langagiers et linguistiques mis en jeu»

De ce que nous venons d'esquisser, nous pouvons dire, de l'avis même de plusieurs auteurs que, la compétence d'écrire demeure une activité complexe qui implique la mise en œuvre des savoirs et des savoir-faire. C'est une activité nécessitant l'apprentissage d'habiletés langagières et linguistiques avant qu'elles ne soient maîtrisées.

1. PLACE DE L'ÉCRIT DANS LES GRANDS COURANTS

1-1 Qu'est-ce qu'une méthodologie

Selon Cuq. J.P, par « méthodologies », on entend toutes les constructions méthodologiques qui peuvent être situées dans un ordre chronologique et qui peuvent servir de réponses au *« comment optimiser la façon de faire dans les différents champs de l'enseignement/ apprentissage de langues »*. Une méthodologie peut intervenir dans (la compréhension et expression écrite et orale, la grammaire, la syntaxe, le vocabulaire, la phonétique, la phonologie). Dans son dictionnaire de la didactique, (Cuq 2003 :234) définit la méthodologie comme étant *« un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origine diverses qui le sous-tendent. »*

De son côté, Saussure, fondateur de la linguistique moderne, considère l'acte d'écrire *« une transcription graphiques des énoncés langagiers »*

Cet acte langagier permet aux individus non seulement de mieux saisir le monde qui les entoure d'un point de vue cognitif mais aussi de le comprendre à fin de mieux le manier. Pour ce qui est de l'étape de développement des modes de communications, qui est l'écriture ayant surgi au Proche-Orient il y a cinq millénaires, peu d'attention aux implications de l'intervention de l'écriture lui a été accordée.

En somme, on peut considérer la méthodologie comme étant un appareil conceptuel qui fonde l'enseignement des langues et qui en prend compte des :

1. objectifs fondamentaux : apprendre une langue pour en faire quoi ?
2. théories de référence ne se limitent plus uniquement aux théories linguistiques mais puisent des concepts dans d'autres disciplines : sociolinguistique, psycholinguistique, théories de communication, ethnographie de la communication.

Afin de mieux cerner le parcours de la didactique de l'écrit et son évolution à travers le temps, nous tenterons de situer la place qu'elle occupe dans les différentes méthodologies de langue à commencer par la méthode traditionnelle la plus ancienne pour finir avec la méthode la plus récente, celle dite actionnelle.

1-2 La Méthodologie Traditionnelle

C'est une méthodologie qui est née vers la fin du XVIème siècle et a continué son existence jusqu'au XX^{ème} siècle, elle est considérée comme étant la plus ancienne de toutes les autres méthodologies. C'est une méthodologie qui s'est occupée de l'enseignement des langues appelées « mortes » comme le Grec et le Latin, pour se consacrer par la suite à l'étude des langues modernes.

L'objectif principal assigné à cette méthodologie est de procéder à la lecture traduction. En effet, on commençait d'abord par lire des textes d'auteurs grecs ou latins puis on procédait à leur découpage mot à mot avant de passer à la traduction des mots, des phrases et enfin des mini-textes dans la langue maternelle. L'apprenant utilise les règles apprises explicitement de la langue cible dans sa langue maternelle. Ce qui caractérise cette méthodologie c'est qu'elle donne la primauté à l'écrit, l'oral quant lui, est resté dans un second plan. La langue dite étrangère demeure une langue d'enseignement à part entière.

Dans cette méthode, l'enseignement allait du professeur vers l'apprenant, ce dernier était vu comme détenteur de savoir et c'était lui qui dominait la classe, il posait des questions et répondait, toute son attention était basée sur le respect des normes qui régissent la langue.

L'apprenant n'avait pas un grand rôle à jouer dans sa relation avec l'enseignant et le savoir, il était passif et était soumis au maître, la créativité et l'individualisme étaient carrément absents, car l'enseignant était vu comme source de savoir à ne pas contrarier. Par ailleurs, dans cette méthodologie, l'expression écrite dans son sens le plus large faisait défaut, et les apprenants ne pouvaient en aucun des cas accéder à cette activité tant nécessaire à l'apprentissage d'une langue, cela s'explique comme l'affirment (Cornaire & Raymond, 1999 :4-5) par le fait que : « *Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions.* » il poursuit que

« *Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme « le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur ».*

Cependant, il ne faut pas perdre de vue que cette méthodologie était jugée inefficace dans la mesure où son enseignement était purement imitatif et dont la créativité de l'apprenant faisait défaut, ce qui a donné ultérieurement naissance à d'autres méthodologies beaucoup plus efficaces. En effet, selon C. Puren (1988 :23)

« *La mise en œuvre de cette méthode, même défini ainsi de manière restrictive, a donné lieu entre le 18^{ème} et 19^{ème} siècle à des variations méthodologiques assez importantes et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe »*

Les exercices proposés ne créaient « *aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite.* » La production écrite que réalisait les apprenants obéissait au modèle proposé par l'enseignant. Il convient de dire que c'est une méthodologie qui avait pour objectifs de former de bons traducteurs, puisqu'elle était basée essentiellement sur la traduction d'anciens textes.

La compétence de l'écrit s'acquerrait par des exercices portant sur la composition ou la rédaction. C'était une occasion d'investir les savoirs que l'apprenant a construits dans d'autres disciplines du français sans qu'elle ne fût objet d'enseignement explicite. C'était en quelques sortes des applications de ce que l'apprenant avait déjà vu en orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison, etc. Halté J.F(1988) souligne dans son analyse de la conception didactique de l'écriture, dans son article intitulé : « *L'écriture entre didactique et*

pédagogie », que ces années-là, au lycée, la rédaction devenait la composition française qui pouvait porter sur des sujets très variés tels la narration historique, et de petits sujets littéraires ou moraux.

A noter cependant qu'aucune proposition de situation permettant à l'apprenant l'accès à un usage individuel du code ni un véritable apprentissage de l'expression écrite n'a eu lieu.

1-3 La Méthodologie Directe

Née vers les années 1900, cette méthodologie est venue relayer la méthode traditionnelle basée essentiellement sur la traduction. Cette méthode rejette la traduction en tant que pratique. En effet, selon elle, la notion de « thème et version » créent chez l'apprenant une certaine équivalence entre LE et LM. Les deux langues sont alors imbriquées, et l'apprenant ne peut se passer de la LM lors de son apprentissage d'une langue étrangère, ça devient pour lui une passerelle indispensable à l'apprentissage et la maîtrise de la langue cible.

Les adeptes de cette méthode voyaient que l'enseignement des langues étrangères avait besoin de plus de pratique de connaissances puisqu'on cherchait à faire de la langue beaucoup plus un moyen de communication et qu'elle se basait essentiellement sur l'emploi oral de la langue. Puren (1998 :43) considère cette méthodologie comme « *la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE [langues vivantes étrangères]* » à l'inverse de la méthodologie naturelle où l'enseignant était considéré comme un détenteur de savoir et que la motivation de l'apprenant était en quelque sorte bannie, le centre d'intérêt de cette méthodologie est la motivation des élèves et leurs centres d'intérêts, elle adopte une méthode qui va des éléments les plus simples aux éléments les plus complexes tout en écartant graduellement la langue maternelle pour ne se focaliser que sur la maîtrise et l'utilisation de la langue étrangère comme moyen de communication. L'objectif principal de cette méthodologie est l'oral comme le souligne (Cuq, 2003 :237) « *l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation...* » Dans le même contexte (Germain, 1993 :127) semble en accord avec Cuq en déclarant que « *Les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler.* » L'oral est donc la pierre triangulaire de cette méthodologie.

De surcroît, dans la méthodologie directe, les activités de l'écrit sont placées après les activités de l'oral, elle leur a accordé une importance particulière, d'où la nécessité d'avoir l'aptitude de transcrire les idées que développe l'apprenant d'une manière concrète ce qu'il

peut dire oralement. Le statut de l'enseignant n'est plus comme dans la méthodologie directe, ce dernier ne parle qu'en langue étrangère sans passer à la traduction mot à mot, par ailleurs, les éléments para-verbaux interviennent pour mieux expliquer les mots sans les nommer ce qui facilite la compréhension. Quant à l'apprenant, il est plutôt autonome, il est responsable de son apprentissage en fournissant des efforts personnels qui lui permettent d'accéder à la compréhension des messages oraux et verbaux de même il tâche de réemployer toutes les formes linguistiques qu'il a étudiées, d'une manière concrète.

On peut identifier l'invention de l'écriture à la formation d'une « *nouvelle technologie de l'intellect* » comme le souligne Goody. J et se constitue selon lui sur trois plans indissociables qui sont :

- 1- Le premier plan se rapporte à l'instrumentation physique (systèmes d'écriture, supports matériels, instruments, habiletés correspondantes)
- 2- Un deuxième plan relatif au stockage de l'information et des savoirs (tablettes, parchemins, livres, dictionnaires, disques, etc.)
- 3- Et un dernier plan, le plus important, des procédures cognitives dont l'écriture rend possibles la formalisation et l'usage.

Vers les années 1930, Vygotski avait déjà manifesté son intérêt à l'écrit, il voyait que le « *langage écrit n'est pas la simple traduction du langage oral, mais une fonction verbale tout à fait particulière que son développement exige un haut niveau d'abstraction* ». Cela dit que pour passer à cet acte langagier, qui est « l'écrit » il faut qu'il y ait un rapport plus volontaire et plus conscient de la part du scripteur.

On doit admettre que ce langage exige de ses pratiquants un rapport plus volontaire et plus conscient à la production linguistique. Pour ce faire, les enseignants sont appelés à mettre les apprenants dans des situations authentiques favorisant l'écrit, de ce fait, l'apprenant doit agir de manière volontaire « *le langage écrit est plus volontaire que le langage oral* »

1-4 La Méthodologie Audio-Orale (M.A.O.)

C'est durant la deuxième guerre mondiale que cette méthodologie est apparue, son principe se base sur le structuralisme linguistique et sur le behaviorisme. En effet, pour apprendre la langue, il fallait apprendre les structures linguistiques qui la régissent, pour ce faire, une batterie d'exercices facilitant l'automatisme de ces règles, sont présentés aux apprenants, cette méthodologie part du principe, stimulus réponse. La M.A.O consiste en «

une acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes. » (Cornaire & Raymond, 1999 :5). Pour mieux concrétiser ces connaissances linguistiques et les mettre en exergue d'une manière efficace, cette méthodologie a tiré profit du développement technologique, des enregistrements et des différents supports qui avaient pour objectif « *de faire répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu'elles s'en trouvent mémorisées et automatisées.* » (Hirschsprung, 2005 :31).

La M.A.O visait à faciliter la communication en langue cible et à faire acquérir aux apprenant les quatre compétences linguistiques qui sont « *(compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours.* » (Germain, 1993 :142)

À l'instar de la méthodologie directe qui place l'écrit au second plan et donne plus d'importance à l'oral, la M.A.O donne peu d'importance à l'écrit, et par conséquent les activités de l'écriture sont très restreintes. En réalité, les activités de l'écrit se limitaient à de simples exercices de substitutions ou de transformation. Dans cette perspective, (Cornaire & Raymond, 1999 :5-6) avancent que les activités d'écriture « *se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution* » dans lesquels le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique ;

- ou bien se limitent « *à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral.* ».

1-5 La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle(SGAV)

C'est une méthodologie qui vient relayer la méthodologie M.A.O, elle est apparue vers le début des années 50 à Zagreb, et a comme objectif principal la communication orale en langue étrangère. Son principe est l'utilisation de l'image et du son pour optimiser la communication. Cette méthodologie considère la langue comme outil d'expression et de communication écrite et orale et « *dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage* ». (Cornaire, 1998 :18).

Pour cette méthodologie, la langue est un enchevêtrement de deux éléments acoustico-visuels et donc l'apprentissage d'une langue étrangère est tributaire de l'oreille qui

reçoit les sons émis et la vue qui perçoit le caractère graphique. J Cureau, (1968 :461) décrit les quatre termes significatifs de la méthodologie S.G.A.V.

« **Structuro** »: parce que basée sur une description structuraliste de la langue : la langue est étudiée sous forme de structures dont les éléments sont interchangeables et s'influencent réciproquement. Par exemple si on substitue « je » par « nous » dans la phrase « je parle français », le mot « parle » devra être transformé en « parlons »

Donc, si on substitue « je » par « *les enfants de mon frère* » on obtiendra « *Les enfants de mon frère parlent français* » le mot « *parlent* » sera différent à l'écrit du mot « *parle* » mais identique, car prononcé de la même façon à l'oral. Tout ceci nous paraît banal aujourd'hui, mais à l'époque où est né le structuralisme, il s'agissait d'une véritable révolution car la langue était décrite de façon très normative à travers des grammaires (Grevisse par exemple) appuyées sur des citations d'auteurs quelquefois très anciens.

« **Globale** » parce qu'elle vise l'ensemble de la langue, écrite et orale.

« **Audio** » : elle donne la primauté à la langue orale pratiquée et entendue dans un contexte déterminé. Donc elle est basée sur l'écoute, non pas du professeur comme dans la méthode directe, mais d'enregistrements de dialogues avec des voix différentes (hommes, femmes et enfants) et diffusés sur d'antiques magnétophones à bande.

« **Visuelle** » : car elle est basée sur des images. Le livre de l'élève de « Voix et Images de France » était en fait un livre d'images, sans texte, projetées sur un écran grâce à un projecteur de films fixes.

Au même titre que les autres méthodologies précédentes, l'écrit est placé au second place et n'est cocrétable qu'à la suite d'une dictée à haute voix effectuée par l'enseignant. La dictée « *devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire.* » (Cornaire & Raymond, 1999 :8). L'écrit demeure tributaire de l'oral, pour parvenir à la production écrite proprement dite, il faudra attendre que l'approche communicative voie le jour et que l'écrit prenne le dessus sur l'oral.

1-6 La Méthodologie Communicative

Née vers le début des années 70, la méthodologie ou l'approche communicative est apparue en réaction aux autres méthodologies l'ayant précédée, en particulier la méthodologie SGAV. Elle rejette le béhaviorisme qui voit que pour l'apprentissage d'une langue étrangère, il ne faut pas automatiser l'apprenant, mais il faudra se centrer sur l'aspect cognitive, (Bérard,

1991 :31) considère que pour optimiser l'enseignement de la langue étrangère « *il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens* » La méthodologie communicative prend en considération le sens et non pas les structures à faire apprendre à l'apprenant pour être reproduites par la suite.

A l'instar des autres méthodologies qui considéraient la langue comme un moyen de communication à part entière, l'approche communicative ajoute cet élément de l'interaction comme ingrédient principal de l'insertion sociale de l'individu dans sa société. En 1984, D. Hymes, propose la notion de compétence communicative pour désigner l'aptitude d'un tel locuteur de produire des énoncés grammaticalement corrects et d'une manière appropriée tout en adaptant son discours à une situation de communication authentique en prenant en considération le statut de l'interlocuteur et les facteurs externes qui rentrent en jeu lors du discours, les facteurs conditionnant la communication sont : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leurs finalités et les normes sociales. Donc la visée principale de cette approche est l'intervention de plusieurs composantes à la fois comme le soutient (Germain, 1993 :204).

« *Dans cette perspective, savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc.)* ».

Si le concept clé de la compétence communicative est d'apprendre à l'apprenant à communiquer, il faut que ce dernier acquière une compétence de communication proprement dite, ce concept évoqué par D. Hymes qui pense qu'acquérir une compétence de communication, c'est acquérir « *une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, ou en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emplois* » (D.Hymes, 1984 : 47)

Donc, selon cette citation, l'apprenant doit, dans un premier temps, être en mesure de gérer simultanément ces deux composantes, l'une repose sur la connaissance des éléments linguistiques indispensable à produire des énoncés intelligibles, comme savoir conjuguer, maîtriser les accords grammaticaux, les temps verbaux, en somme, maîtriser les normes qui régissent la langue, doit être la préoccupation principale de tout apprenant. Dans un deuxième

temps, l'apprenant doit être en mesure de réutiliser les notions antérieurement acquises dans des situations authentiques selon des contextes sociaux tout en prenant en considération le statut de son interlocuteur

L'approche communicative se propose d'enseigner aux apprenants des savoirs qui seront transformés par la suite en savoir-faire selon les besoins communicatifs. Quant à la production écrite, elle occupe une place prépondérante dans cette approche et ce, en fonction des besoins et les situations auxquelles l'apprenant est confronté dans son entourage immédiat, comme la compréhension de messages écrits, rédaction d'une note ou informer autrui par écrits. Les produits écrits ne se limitent pas aux mots, mais les dépassent pour aller jusqu'à la phrase et donc le paragraphe. Il faut noter, que malgré la réhabilitation de l'écrit par l'approche communicative, il demeure en quelque sorte peu marginalisé jusqu'aux années 90, c'est la période à laquelle l'impact de la didactique de l'écrit se fera toutefois sentir (Cuq, 2003 :248)

1-7 Approche actionnelle

Cette nouvelle approche, est apparue vers le début des années 1990. Son objectif majeur est beaucoup plus social puisque, en plus de la communication préconisée par l'approche communicative, cette dernière met l'accent sur l'action, en d'autre terme, elle vise beaucoup plus à ce que l'apprenant soit en mesure d'agir avec les autres en langue étrangère. En Europe, l'un des soucis du CECR est d'encourager le plurilinguisme entre les apprenants d'une même classe ce qui leur permet ultérieurement de s'intégrer dans la société moderne et de jouer le rôle du citoyen européen.

Selon cette approche, les apprenants venant d'autres pays peuvent avoir des cours non pas dans leur langue d'origine mais dans la langue du pays d'accueil pour s'ouvrir sur des cultures différentes et pour enrichir et développer les qualités humaines. Ce brassage des cultures prépare les apprenants à travailler ultérieurement avec les natifs de plusieurs langues comme il est le cas dans les entreprises multinationales où les natifs de plusieurs langues cohabitent et agissent en parallèle.

L'élément pivot de la perspective actionnelle est la notion de tâche : *« le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement ».*

Pour mieux cerner le fondement principal de cette méthodologie, il semble important de procéder par expliquer la notion de « tâche » qui est le centre d'intérêt de cette approche actionnelle. Une première définition qui nous vient à l'esprit, est celle que se propose le CECR, selon lequel: « *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé...* » il s'agit donc de plusieurs tâches que peut effectuer une personne quelconque tel que demander un service par téléphone, réaliser un exposé, expliquer les règles d'emploi d'un produit...etc.

Le CECR privilégie cette approche dans la mesure où elle permet aux apprenants d'une langue étrangère de développer leurs compétences langagières pour pouvoir communiquer d'une manière spontanée et efficace. Les apprenants d'une langue, ayant acquis une certaines compétences devront la réutiliser dans une situation authentique et dans des contextes et des conditions variés. Il faut souligner à cet effet, que tout acte d'apprentissage d'une langue se focalise sur l'aspect actionnel. L'encyclopédie Larousse nous propose une définition assez claire de la notion de compétence, selon cette ouvrage la compétence est un : « *Ensemble des dispositions, capacités, aptitudes spécifiques qui permettent à tout sujet parlant une langue de la maîtriser, et qu'il met en œuvre à l'occasion de ses actes de parole effectifs dans des situations concrètes* »

1-7-1 L'apprenant en quête de savoir

Chaque être humain acquiert des savoirs divers au fil des années soit d'une manière empirique, c'est-à-dire à partir d'un apprentissage informel, voire social qu'il a eu de l'interaction avec son entourage socio-familial, ou le savoir académique appris en présentiel dans différents établissements scolaires. Il est important de signaler que les savoirs empiriques jouent un rôle important dans la mesure où ils contribuent amplement à la gestion des différentes activités langagières en effet, ces savoirs permettent à l'apprenant de gérer et d'organiser son temps par exemple et aussi d'entreprendre des communications dans diverses situations.

Signalons à cet effet qu'à l'ère de l'interculturel et l'ouverture sur le monde extérieur, et que les croyances, les tabous sont partagés dans d'autres pays. En plus de ces savoirs, l'apprenant est doté d'un savoir-faire, qui est la capacité de l'individu d'adapter son discours pour désigner la capacité d'un locuteur à produire et à interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent, aussi, il doit être en mesure de conjuguer un verbe à tel

ou tel temps. C Bachman J. Lindelfeld et J. Simonin semblent partager le même avis de Dell, Hymes en avançant que « *pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social* ».

Donc , la dimension sociale est le noyau dur de toute communication, on ne peut dissocier un discours quelconque de son caractère social sans prendre en considération toutes ces valeurs pour adapter son discours au récepteur et son statut social. Un troisième point relatif au concept de compétence, est celui du **savoir-être**, ce type de savoir est relatif à ce qui forge la personnalité de l'individu. Ces savoirs ont trait à des motivations personnelles, ses attitudes et ses valeurs. Le savoir être varie durant la vie de l'individu, en d'autre terme, les motivations que peut avoir une personne à vingt ans ne le sont pas forcément celles qu'il aura à un âge avancé. Enfin, on a **les savoirs-apprendre**, ce ne sont que les capacités qu'un individu a et qui lui permettent d'observer, d'analyser pour construire un autre savoir qui surajoute au savoir déjà acquis, ce savoir-apprendre et une source indispensable permettant à l'individu d'avoir de nouvelles expériences dans la vie.

Chapitre II

Enseignement de la production écrite

Introduction

Beaucoup de recherches se sont intéressées à la production de l'écrit mais rares sont toutefois celles qui ont porté sur les processus mentaux. Le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) a posé, en effet, les premiers jalons de la recherche orientée principalement vers les processus mentaux sous-jacents à l'activité scripturale. Dans le présent chapitre, nous allons nous intéresser à la production de l'écrit ; un intérêt dont le point focal sera, en accord avec notre recherche, les processus mentaux mis à contribution lors de l'activité rédactionnelle. Nous allons ainsi passer en revue les différents modèles psycholinguistiques afférents à la production de l'écrit. Il n'est pas dans notre intention, rappelons-le, de procéder à un passage en revue exhaustif car il n'est pas possible, tel qu'il est expliqué par Alamargot & Chanquoy, 2002 ; Piolat, 1990 ; Piolat & Roussey, 1992, de rendre compte dans le menu des différents modèles rédactionnels en psychologie. Traiter des modèles de rédaction va nous mener inexorablement à distinguer le modèle linéaire des modèles récursifs. Nous verrons ainsi le modèle unidirectionnel de Rohmer (1965) dont les trois composantes, en l'occurrence la pré-écriture, l'écriture et la post-écriture sont étanches ; une étanchéité rendant de la sorte impossible toute communication entre lesdites composantes. Suivra ensuite le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) ; modèle qui a ouvert aux recherches relatives aux modèles récursifs ou non linéaires. Nous allons de même établir un parallèle entre les processus d'écriture en L1 et L2. Même si les processus rédactionnels se trouvent à l'intersection de la L1 et L2, il est à noter que leur traitement ne s'effectue, tel qu'il est précisé par Barbier, 1998 ; Wang et Wen, 2002 ; Zimmerman, 2000 ; Lefrançois, 2001, pas identiquement

2-1 Approche cognitive de l'activité de rédaction

La didactique de l'écrit considère l'acte d'écrire comme une activité complexe qui nécessite la mobilisation de toutes les connaissances et la maîtrise des structures linguistiques de la part de l'apprenant. C'est dans cette perspective que Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002 : 178) considèrent que « *rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer* ».

De ce fait, et pour déterminer et classer les étapes de l'activité rédactionnelle, il est vital que le processus rédactionnel soit modélisé. Les travaux réalisés par les psychologues

Hayes et Flower ont permis d'élaborer leur premier modèle en 1980 et qui a été aménagé en 1994. Ce modèle est devenu pour de nombreux chercheurs un modèle de référence, en matière de production écrite. Pour Jean Pascal Simon (2001-167), ce modèle « sert de point de référence à de nombreux travaux de recherche en didactique ». Il a été largement diffusé et vulgarisé dans les années 80 dans le champ de la didactique du français.

Ces auteurs ont construit différentes versions de ce modèle dans le but d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer les origines des difficultés et de voir comment améliorer les productions. Ce modèle se présente de la manière suivante :

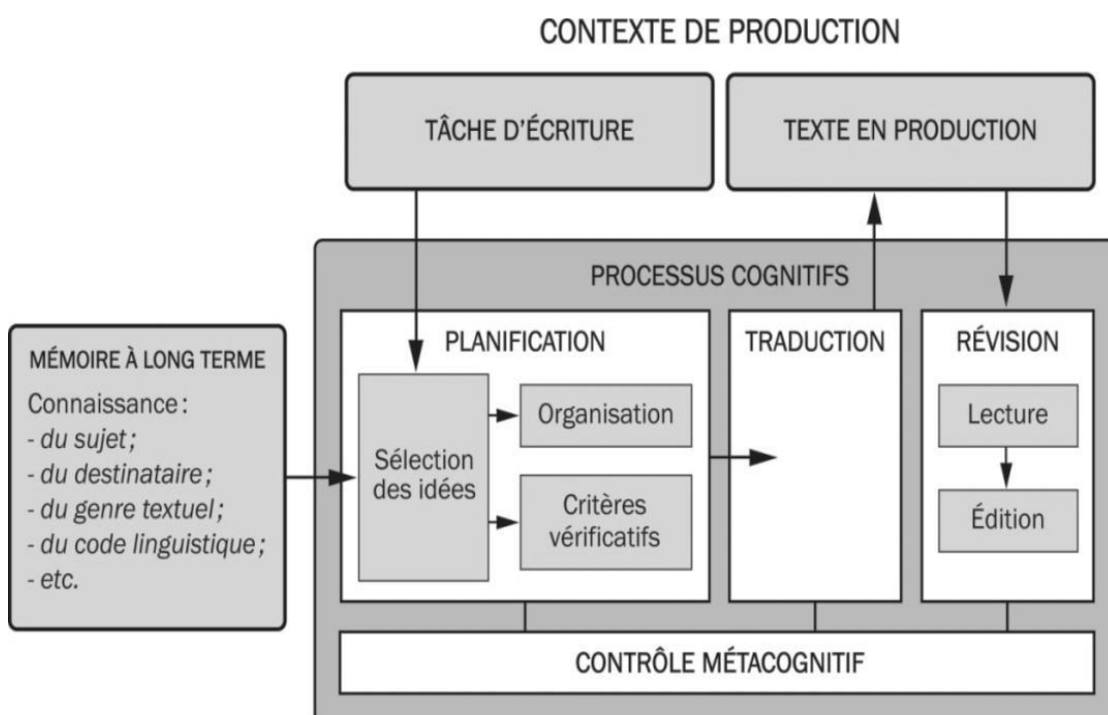


Fig.01 :Modèle de Hayes et Flower sur les processus cognitifs (1980).

Rôle de la mémoire de travail dans la production écrite

La mémoire de travail joue un rôle prépondérant dans la production écrite. Or il n'est pas à celle-ci dans le modèle de Flower et Hayes (1980). La place de la mémoire de travail est cependant revue dans les modèles ultérieurs ; elle y occupe, en effet, les premières loges. Ce changement d'orientation en rapport avec la mémoire de travail tient au fait que les recherches entamées, dans le sillage du modèle de Hayes et Flower, ont de conserve montré que cette dernière constituait la cheville ouvrière de l'activité scripturale. Dans le modèle élaboré ultérieurement en 1996, Hayes lui a accordé une grande place, car il a vu que les trois processus sont étroitement liés les uns aux autres. En effet, la production d'un texte écrite nécessite de la part du scripteur l'activation, la création et la régulation de connaissances qui

ont un poids cognitif incontournable. Les études menées dans ce sens ont montré que le problème de planification et celui du contrôle s'avèrent très importants aussi bien chez des scripteurs novices que chez les experts. Le schéma suivant élaboré par (Fayol 1997), résume bien comment se présente la fonction de la mémoire de travail lors de la rédaction de texte.

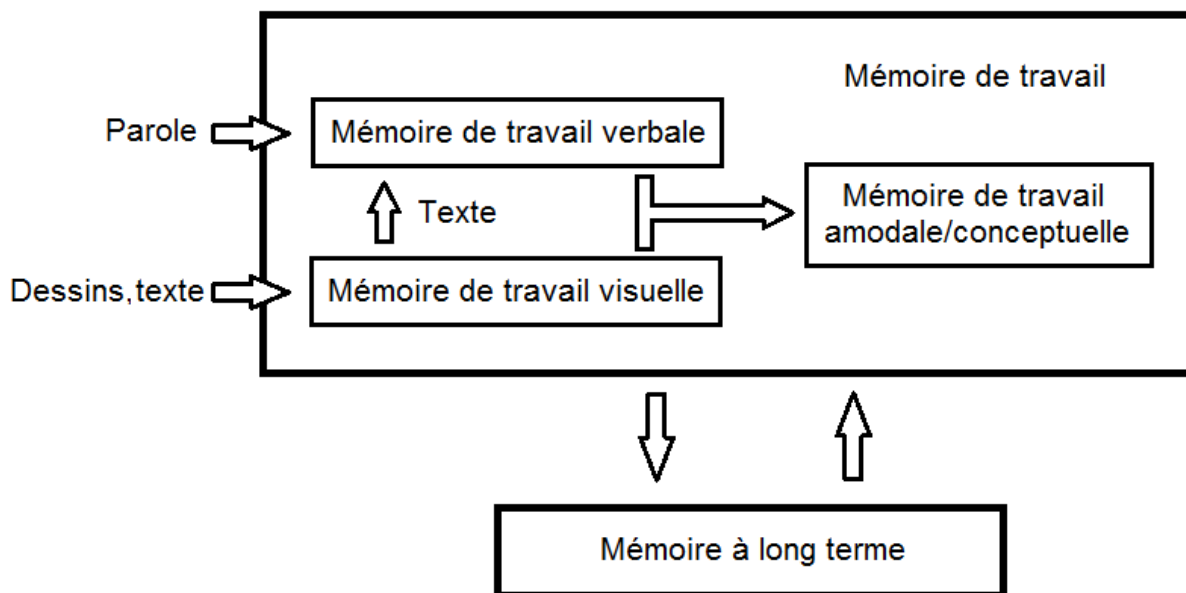


Fig02 : Fonction de la mémoire de travail dans le processus rédactionnel (Fayol, 1997)

2-2 Le processus d'écriture en L 1

Les recherches qui se sont intéressées à la production écrite en L1, ont procédé à une description de cette compétence scripturale et ont permis donc de déceler les différents moments de son élaboration. En effet, l'activité rédactionnelle passe indéniablement par trois étapes indispensables durant tout le processus cognitif : la planification, la rédaction et la révision.

2-2-1-La planification

On peut considérer la planification de la production écrite comme une ébauche proprement dite, car elle joue un rôle déterminant dans la définition du but du texte à produire. Dans cet ordre d'idée Garcia-Debanc,(1986:25) précise que ces processus «consistent à définir le but du texte [...] et à établir un plan qui guide de l'ensemble de la production » Garcia-Debanc semble être d'accord avec Flowers et Hays (1981 :372) qui considèrent l'étape de la planification comme «une représentation interne des connaissances du scripteur qui devront être utilisées pour écrire un texte ». Le scripteur ne procède à la planification que quand il prend connaissance de la tâche et de la consigne qu'il devra

exécuter. Une fois que cette connaissance est prise, il passe à une sélection des informations emmagasinées dans la mémoire à long terme pour qu'il puisse traiter son sujet de façon à donner du sens au texte à produire. Dans un premier temps, une tâche primordiale prend place, celle du classement de ces connaissances pour passer par la suite à donner du sens à son texte final en lui donnant la forme requise tout en intégrant les connaissances préalablement sélectionnées. Cette première étape de la planification de la production écrite peut être subdivisée en trois grandes parties :

2-2-2-La production des idées

L'apprenant doit avoir connaissance préalable sur le type de texte à produire ; ce qui lui permet de prévoir les idées appropriées qui vont dans ce sens, il doit éventuellement prendre en compte ses destinataires éventuels

2-2-3- l'organisation des idées

Dans cette deuxième partie, le scripteur doit connaître le sujet c'est-à-dire le contenu de ce dernier, il doit également connaître les attentes de son futur lecteur et surtout la structure du texte qu'il produira. Dans ce sens, la connaissance des différentes structures textuelles est indispensable, car elle lui permet de produire son texte selon sa typologie et sa structure.

- 1- Selon (Flower et Hays1981)**, toute écriture émane d'un but, en effet, le scripteur s'engage dans sa tâche rédactionnelle soit par obligation comme il est le cas dans les écrits scolaires où la production écrite est omniprésente dans tous les projets pédagogiques et prend place également dans les différents tests périodiques (devoirs et compositions), ou examen de fin d'études, dans ce cas, des critères doivent être respectés tout au long de la rédaction. Soit dans les écrits extrascolaires où on écrit tout simplement pour exprimer ses sentiments, ses goûts et ses réflexions, sans qu'il n'obéisse pas aux mêmes critères d'évaluation imposés dans les écrits

2-2-4- La mise en texte

Cette deuxième étape relative à la rédaction proprement dite du texte peut être considérée comme un aboutissement des apprentissages antérieurs. En effet, durant cette dernière, toutes les connaissances préalablement acquises par l'apprenant sont investies : une connaissance des règles de la grammaire du texte, le lexique approprié et la conjugaison des verbes construisent la trame principale du texte à produire. Durant la mise en texte

l'apprenant, organise ses idées et leur donne une forme, pour ce faire, il procède à la sélection des mots, composition de phrases et enfin, la construction des paragraphes (Garcia-Debanc, 1986) toutes-en veillant à la cohésion et la cohérence textuelles.

Selon Gagné (1985) un bon scripteur doit maîtriser quatre habiletés indispensable lors de la mise en texte. Dans un premier temps, une attention particulière doit être portée aux habiletés motrices. Aussi pour sauvegarder ou assurer cette cohésion, il doit y avoir des éléments externes efficaces. Finalement, lors de blocages éventuels, un recours aux stratégies permet de les solutionner les difficultés rencontrées lors de la production. Enfin, il doit accorder une attention particulière aux mécanismes d'écriture.

Dans leur travail sur le processus de la mise en texte élaboré en 1980, Flower et Hayes définissent ce processus comme «*the function of the translating process is to take material from long term memory under the guidance of the writing plan and to transform it into acceptable written English sentence* » (Hayes et Flower, 1980, p.15).

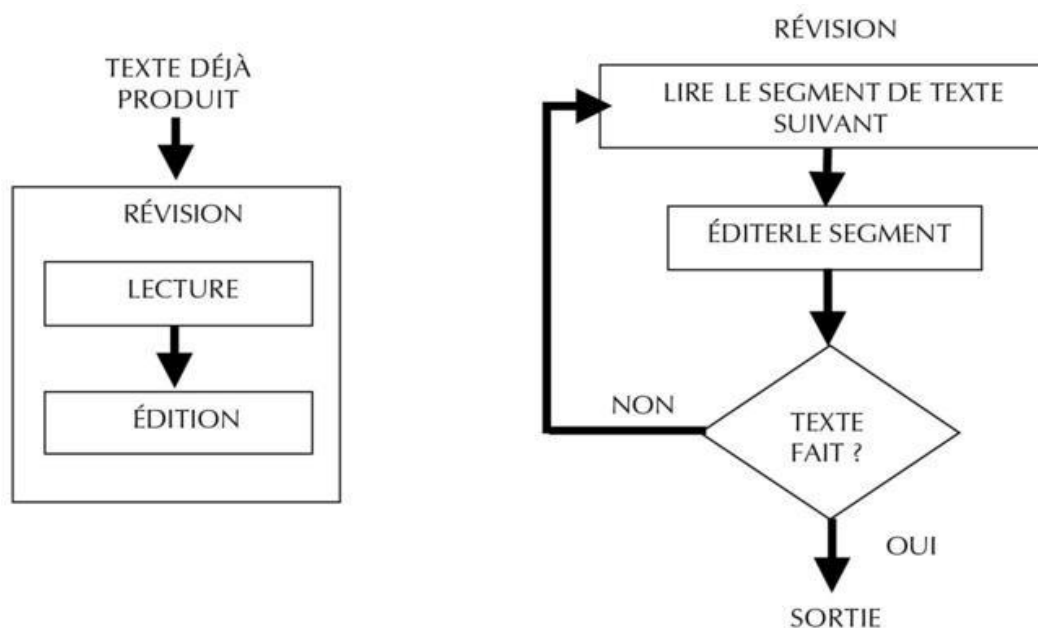


Fig03 : Processus de révision de texte dans le premier modèle de Hayes et Flower (1980).

2-2-4-1-Les opérations de révision.

Par révision, on entend donner plus d'importance aux aspects de la forme qui donnent du sens au texte. Durant cette phase, le scripteur procède à la révision de son texte par l'effectuation d'une série de changements intervenant à différents moments de l'activité rédactionnelle. A cet effet, il réduit des écarts entre ce qu'il envisage d'écrire et ce qu'il écrit.

La réalisation de cette tâche est tributaire de ses décisions, car c'est à lui de décider quoi changer et comment le faire.

Durant la phase de révision, le scripteur revoit les règles grammaticales et lexicales et vérifie si ces dernières sont bien respectées et placées à bon escient. Il peut éventuellement vérifier si son texte correspond à la consigne demandée. Les opérations relatives à la révision interviennent à deux moments : dans un premier temps, le scripteur relit son texte en vue d'y déceler quelques dysfonctionnements pour passer par la suite à une deuxième lecture lui permettant d'apporter quelques modifications afin de répondre à ses intentions.

Dans ce sens, plusieurs recherches ont été réalisées par des spécialistes en la matière (Flower et Hayes, 1981 ; Fortier et Préfontaine, 1994). Ces derniers ont constaté que l'activité révisionnelle se réalise par le scripteur à différents moments de l'écriture. Chez les scripteurs d'un niveau plus avancé, la mise au propre est une évidence qui leur permet d'effectuer d'autres corrections et des changements du texte produit ce qui le rend plus performant et procure chez eux la fierté. Cependant, les novices ou les jeunes scripteurs, même s'ils font des allers-retours sur le texte produit, la qualité du texte ne change pas, ceci serait dû au processus d'écriture jugé nouveau pour eux.

Monahan (1984) et Matsuhashi (1987) avaient déjà expliqué la question de révision de texte, ils parlent plutôt de « révisions » en faisant référence à toutes les modifications que subit la production écrite. Dans cette perspective, Matsuhachi définit la révision en se basant sur toutes les opérations qui y ont eu lieu.

En somme, il y a consensus entre toutes les études faites par les théoriciens en la matière et qui s'accordent à dire que la révision est l'apport que peut avoir la/ les modification(s) apporté(es) à un texte préalablement écrit.

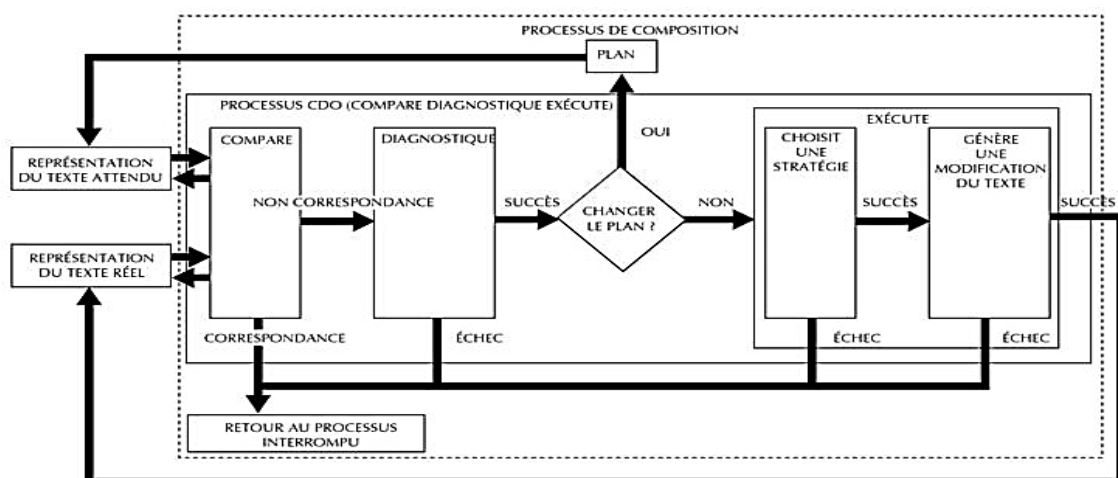


Fig04 : Modèle de la méthode Compare Diagnose Operate (CDO)de Breiter et Scardamalia (1983).

2-3 Le processus d'écriture en L.E

Les études réalisées par de nombreux chercheurs tels (Jones et Tetroe 1987) sur le processus d'écriture en L1, montrent que ces derniers se mettent d'accord pour dire que les mêmes composantes décrites ci-haut, à savoir la planification la mise en texte et la révision sont transférées en L2, ce qui prouve qu'il n'y a pas de processus d'écriture caractérisant spécifiquement la L2. Du point de vue théorique, le processus d'écriture dans deux langues est récursif à part entière. A la différence du scripteur en L1 qui est beaucoup plus stratégique et possède des compétences linguistiques suffisante pour parfaire son acte d'écrire, le scripteur en L2 n'est pas stratégique ou plutôt ses stratégies sont limitées au même titre que ses compétences linguistiques. Cet état de fait le pousse à consacrer beaucoup plus de temps à écrire ce qui affecte négativement la qualité du texte produit (Zamel, 1983). Pour mieux comprendre les différences existant entre le processus d'écriture en L1 et en L2, essayons d'examiner étape par étape les liens entre ces deux processus.

2-3-1- La planification

Il est évident que les scripteurs en L1 et celui en L2 se trouvent dans de contexte différents en réalisant cette tâche, mais cela n'empêche de déceler quelques rapprochements stratégiques entre les deux. Que le scripteur écrive en L1 ou en L2, c'est durant la phase planification qu'il définit tous ses objectifs relatifs à la nature de texte qu'il va produire en exploitant ses connaissances procédurales. il faut signaler que le recours à la L1 est fréquent chez les scripteurs de la L2 durant cette étape de planification, c'est ce qu'affirment De Koninck et Boucher (1993:31) en soulignant qu'« *un scripteur qui écrit un texte dans une L2 est tenté de maintenir un certain niveau de qualité, un standard auquel il était habitué dans sa L1; il aborde donc la planification d'un texte en L2 de la même façon qu'il le ferait pour un texte en L1, avec les mêmes forces et les mêmes lacunes*»

A noter dans ce contexte que plusieurs problèmes relatifs au lexique et à la syntaxe interviennent lors de développement des idées et de l'organisation du texte final. Néanmoins, si les objectifs de l'écriture sont bien définis, les élèves peuvent planifier leur travail ce qui facilite la tâche. Selon Krashen (1984) ce qui différencie les scripteurs experts des novices c'est que les premiers se sentent beaucoup plus à l'aise en écrivant ce qui leur permet de mieux planifier et de faire des modifications à leur texte pour le parfaire au fur et à mesure qu'ils écrivent en L2.

2-3-2-La mise en texte

Lors de la rédaction les scripteurs se trouvent confrontés à trois problèmes d'ordres différents : la syntaxe, le lexique et enfin le texte lui-même. En 1983, Zamel a montré, suite à une recherche qu'elle avait menée auprès de scripteurs en L1 et en L2, que quelle que soit la langue dans laquelle ces scripteurs rédigent (L1 ou L2), ils le font tous de la même façon. Zamel déduit alors de ce constat leurs habiletés rédactionnelles de la L1 sont transférées vers la L2, en d'autres termes, une compétence développée en L1 participe dans la rédaction en langue seconde.

Cumming (1990) affirme que les scripteurs qui ont des compétences rédactionnelles en L1 les maintiennent toujours en rédigeant en L2 et procèdent par contrecoup à la vérification de toutes ces équivalences linguistiques entre les deux langues avant même de procéder à la transposition proprement dite des connaissances procédurales et déclaratives qu'ils ont développées en L1. A cet effet, les scripteurs se soucient aussi bien de la forme que du fond du texte produit. Ce souci fait preuve d'une maturité cognitive. Selon De Koninck et Boucher (1993), le scripteur affronte pas mal de problèmes propres à la L2 ce qui le pousse à garder son processus récursif durant toute la tâche d'écriture pour revoir, remplacer, corriger et modifier le fond et la forme du texte produit.

2-3-3-La révision

Durant cette opération de révision, les scripteurs transfèrent leurs stratégies de la L1 vers la L2. Il faut noter cependant que l'acte d'écrire impose plus de contraintes et de difficultés que les problèmes de langue en question. En effet un apprenant qui apprend à écrire en langue maternelle ou seconde doit également développer cette habileté de révision comme le soulignent bon nombre de didacticiens en la matière tels que (Barnett, 1989; Bisailon, 1991 ; Marquillo, 1993). Si par contre cette activité n'est pas développée et qu'elle n'est que rarement mobilisée en L1, le scripteur en fera encore moins recours en L2 (Heuring, 1984; Gaskill, 1985).

Quand les scripteurs de la L2 estiment que l'objectif principal de leur texte produit est purement communicatif, ils lui donnent plus d'importance et de soin en recourant à la révision et à la reformulation (Cummins, 1984; Edelsky, 1986; Zamel, 1983). Si l'activité d'écriture en L2 n'est pas imposée ni commandée par un enseignant en vue d'être évaluée, les scripteurs mettent en pratique toutes leur compétences et leur capacité scripturale pour produire un texte

performant, à la différence des travaux imposés par l'enseignant pour être évalués (Kreeft-Peyton et al, 1990).

En somme, tous les travaux réalisés par de nombreux de chercheurs en didactique permettent de nous donner plusieurs pistes d'informations sur les contenus (quoi) à enseigner aux apprenants en incluant toutes les connaissances relatives à la syntaxe et l'organisation textuelle. Ces pistes ont trait au comment l'enseigner en privilégiant la démarche appropriée pour y parvenir et en intégrant les différents aspects qui caractérisent cet acte rédactionnel dans son ensemble et non pas d'une manière discontinue.

En matière de l'enseignement / apprentissage de la production écrite, le modèle développé par Flowers et Hays(1980) demeure le plus approprié puisqu'il repose sur une interrelation des activités cognitives à chaque niveau du processus rédactionnel, il représente un référentiel dans l'enseignement de l'écriture en L1 et en L2. Fayol (1996:36)voit que pour acquérir les mécanismes de la production écrite, l'instruction est la démarche la plus appropriée.

2-4 Les Modèles De Production Ecrite

Dans les modèles de productions, plusieurs opérations sont intégrées par le scripteur lors de la rédaction d'un texte. Or, il est bien admis que la production écrite demeure une tâche ardue et difficile à accomplir car sa réalisation fait appel à un processus mental très complexe. Ce dernier ne se limite pas en effet à une seule action alors qu'il rédige. Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux étapes du processus rédactionnel.

Marin & Legros considèrent ces processus très important, ils soulignent: «*La rédaction de textes nécessite de mobiliser des connaissances référentielles (concernant le domaine évoqué par le texte), linguistique (mettant en jeu la syntaxe et l'orthographe), et pragmatiques (adaptées aux objectifs du scripteur en fonction du contexte et du destinataire). Cette activité met en œuvre de nombreux processus qui permet d'activer le contenu du texte à produire, d'adopter la forme linguistique la plus adaptée au but de l'écriture et au destinataire. Parmi ces processus interviennent aussi la relecture et la correction du texte* ». (Legros &Marin, 2008 : 96)

Cornaire et Raymond (1999) nous proposent deux catégories de ces modèles qu'ils regroupent en deux grands types : le modèles linéaires et le modèle récursif.

2-4-1 Le modèle linéaire (vision classique)

Selon la conception classique, l'activité d'écriture est considérée comme un processus linéaire où le scripteur suit les étapes unidirectionnelles qui obéissent à un ordre linéaire. (pré-écriture, écriture, révision et édition). Une fois que le scripteur franchit une étape, il ne peut pas faire marche arrière pour la revoir, mais passe obligatoirement à l'étape qui la suit. Les travaux de Rohmer (1965) ont permis d'élaborer le modèle linéaire.

« Notons que, dans le modèle de Rohmer, la pré-écriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées, qui se concrétisent par l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme et de fond. Dans ce type de modèles, le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes. En d'autres mots, il s'agit d'un modèle unidirectionnel, sans retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux ». (Cornaire & Raymond, 1999 : 26)

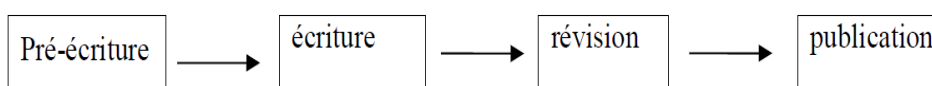


Fig.05 : Vision classique du processus d'écriture Emig 1971

Ce modèle était sujet à des critiques en raison de son caractère unidirectionnel et qui fait que ses étapes sont très limitées, car le scripteur suit la même direction lors de la rédaction sans pouvoir faire des allers-retours d'une étape à une autre. En revanche, les recherches menées dans le domaine des sciences cognitives ont montré que dans l'activité rédactionnelle, toutes les étapes s'entremêlent et donc, le processus rédactionnel du scripteur se fait de façon récursive. En d'autres termes, l'activité rédactionnelle ne saurait avoir lieu sans qu'il y ait des va et vient et qu'une réécriture ne peut se faire sans la planification qui, à son tour, peut être revue et peut subir des changements avant l'aboutissement de la tâche.

Nonobstant ses lacunes, ce modèle d'écriture dit, linéaire, est devenu pour bon nombre de chercheurs source d'inspiration qui leur a permis de mettre en lumière un autre modèle dit récursif.

2.4.2 Le modèle récursif de l'écriture

Tout en gardant les mêmes étapes définies dans le modèle précédent, plusieurs chercheurs ont entrepris des études en psychologie-cognitive en vue d'explication des processus rédactionnels d'un point de vue cognitif. Selon ces chercheurs il y aurait donc interrelation entre les diverses activités cognitives aux différents niveaux du processus, ce n'est plus une démarche linéaire impliquant des opérations se déroulant l'une après l'autre.

Dans cette perspective, Pour (Perl 1979), l'acte d'écrire est considéré comme un acte récursif passant par plusieurs étapes successives : de l'étape de la pré-écriture à la publication en passant par l'écriture, la révision et enfin l'édition. Durant tout ce processus, des allers-retours entre toutes ces étapes sont possibles. Le schéma qui suit, synthétise ce processus d'écriture.

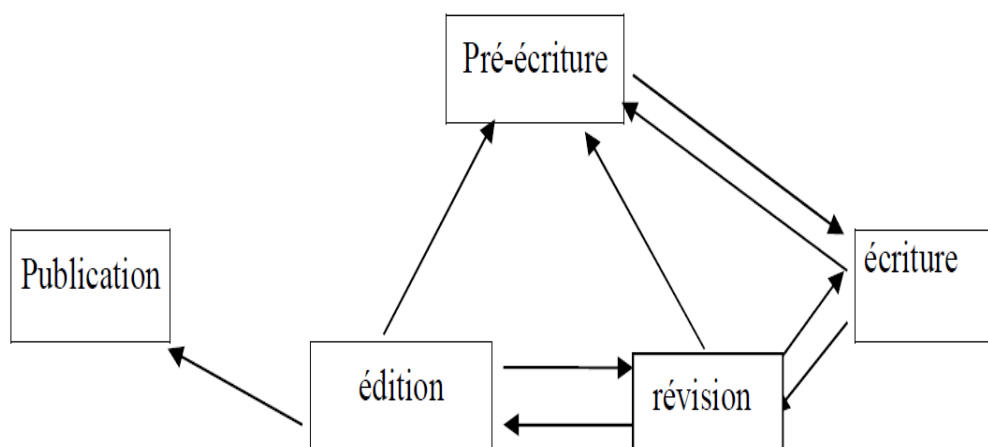


Fig.06 : Processus d'écriture vu par Perl et ses successeurs

2.4.3 Le modèle de Flower et Hayes

Au début des années 80, Flower et Hayes ont procédé à l'élaboration de leur modèle en s'appuyant sur l'analyse des protocoles verbaux recueillis auprès de scripteurs experts. Ces derniers étaient appelés à verbaliser leurs pensées de façon à être enregistrés au cours de l'activité rédactionnelle, ce qui leur a permis d'élaborer leur modèle qui regroupe les trois composantes suivantes :

- l'environnement de la tâche.
- le rôle de la mémoire à long terme.

- les processus rédactionnels eux-mêmes, englobant les processus de la planification, la mise en texte, et la révision ou la réécriture. Ces différentes composantes se présentent comme le montre ma figure ci-dessous.

Pour voir en quoi consiste chacun de ces trois points, nous allons les examiner de plus près en nous focalisant sur le processus rédactionnels puisque notre travail de recherche se greffe autour de cette notion rédactionnelle.

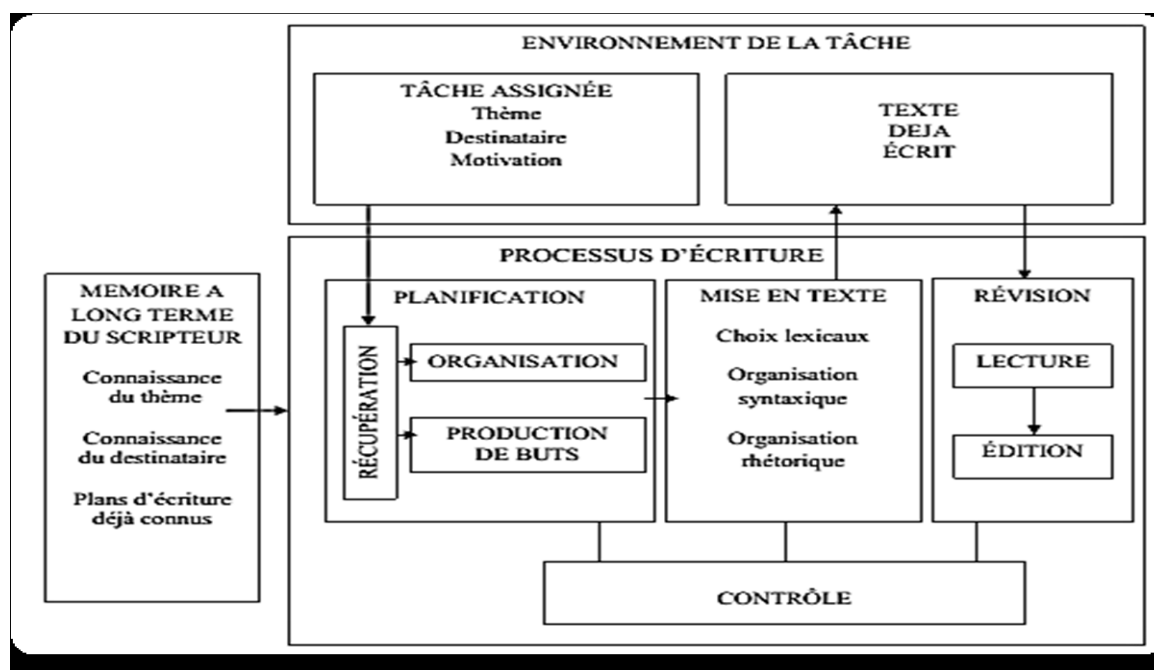


Fig.07 : Présentation schématique du modèle princeps de Hayes et Flower (1980, Extrait de Garcia-Debanc & Fayol, 2002, p. 297)

2.4.4. L'environnement de la tâche

Les auteurs et chercheurs dans ce domaine, attribuent à la notion de l'environnement de la tâche, toutes les contraintes qui peuvent avoir un impact sur le scripteur lors de la rédaction. Il regroupe les composantes sociales comme les consignes de rédaction proposées par l'enseignant, et d'autres facteurs physiques comme le texte que le scripteur est appelé à rédiger.

Une autre composante relative à l'aspect cognitif qu'implique la rédaction est celle de la planification (quoi et comment écrire), la traduction (générer des idées) et la révision (consiste à apporter des améliorations au niveau de la forme et du fond). Vient enfin, la troisième composante qui est celle relative à la mémoire à long terme du scripteur et qui se rapporte à la connaissance du thème proposé, l'interlocuteur et la typologie du texte à produire.

Au moment de la rédaction, les paramètres physiques sont pris en considération, on doit savoir où est-ce qu'on écrit et dans quelles conditions. Par ailleurs, la nature du sujet proposé joue un rôle déterminant dans la mesure où elle permet au scripteur de savoir s'il est (abordable, difficile, il est déjà connu ou non et s'il est motivant). Enfin, le scripteur doit avoir une connaissance sur les destinataires ou le public pour qui il écrit « les lecteurs », est-ce une écriture pour soi-même ou pour une tierce personne ?, est-ce dans une situation authentique ? écrit-on pour son professeur ?

Il est important de signaler qu'en contexte scolaire, l'environnement de la tâche a un impact sur le rendement de l'élève, il peut influencer positivement ou négativement. A cet effet, et pour un rendement optimal, l'enseignant est appelé à mieux préparer toutes les conditions possibles à ses scripteurs. Le contexte social prend en considération le récepteur et la consigne pour exécuter la tâche. Tandis que le contexte physique concerne le texte produit et le médium d'écriture. Il comporte les différents plans établis et les brouillons que le rédacteur a produits.

2.4.4.1 Les processus rédactionnels vus par Flower et Hayes(1980)

Le processus rédactionnel que proposent Flower et Hayes comprend les trois composantes qui sous-tendent l'activité rédactionnelle, à savoir, la planification, la mise en texte et la révision.

La planification

Cette étape joue un rôle prépondérant dans la réalisation de la tâche. Dans un premier temps, elle permet au scripteur de formuler des idées relatives au sujet proposé, celui-ci peut faire une critique ou les comparer avec la source. Plusieurs chercheurs (Roy. G. R 1992) se sont intéressés au processus rédactionnel et ont mis l'accent sur l'importance de cette étape qui joue un rôle déterminant dans la réalisation de l'activité écrite. En effet, en contexte scolaire, une bonne planification permet au scripteur de garantir une rédaction optimale, c'est ce que souligne Roy en affirmant :

« Planifier une tâche d'écriture se déroulant dans un contexte scolaire serait donc un processus qui donne des résultats intéressants tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu du texte, puisqu'il permet au scripteur de transformer les informations et de les intégrer pour les transmettre d'une façon originale plutôt que de simplement les transcrire telles quelles dans son texte ». (Roy. G. R, 1995 : 10)

Dans ce contexte, Flower et Hayes, identifient trois types de planification :

- 1- Plan « pour faire » (plan to do), dans ce dernier sont déterminés les buts rhétorique et pragmatique de la rédaction en fonction de la typologie textuelle.
- 2- Plan « pour dire » (plan to say), c'est un plan où est organisé, sous forme de notes, le contenu général du texte que le scripteur doit écrire
- 3- Plan « pour rédiger » (plan to compose), c'est ce qui est appelé plan procédural, ce dernier met en relief comment le rédacteur traite les informations qui sont à sa disposition et qui lui permettent de réaliser la tâche qui lui est confiée.

Le modèle proposé par ces deux chercheurs comprend trois sous-processus : un premier sous processus relatif à la génération des idées (generating), ce dernier permet au scripteur de récupérer les idées emmagasinées dans la mémoire à long terme. Le deuxième sous-processus se rapporte à l'organisation (organizing) des informations. Vient enfin, le dernier sous-processus qui est l'établissement de buts (goal setting), ce dernier a pour rôle d'ajuster les traitements des informations en fonction des objectifs assignés à la production écrite.

En effet, le scripteur parvient à gérer ses efforts cognitifs à travers la bonne planification, quand il attribue à chaque processus le temps nécessaire qui lui est imparti. En d'autres termes, le fonctionnement du rédacteur est comme une balance qui lui permet de répartir les charges et de ce fait, le système de traitement est soulagé via le contrôle de la répartition de l'activité du processus dans le temps. (Piolet&al. 1996)

« On a également observé que, non seulement les produits sont de meilleure qualité quand on a des connaissances préalables, mais aussi que le coût cognitif de la production est bien inférieur. »

La bonne connaissance du domaine et l'organisation des connaissances correspondantes permettent de mieux produire, le texte sera nettement cohérent et de meilleure qualité. Par contre, si on se trouve dans un niveau d'organisation plus faible, à ce moment- là, il faudra une organisation préalable relative à l'organisation des idées sous forme de plans rhétoriques

La formulation

La formulation est aussi dite mise en texte, cette étape implique de multiples opérations qui permettent d'assurer deux fonctions distinctes. Une première consistant à développer la partie du plan élaboré lors de la planification, quant à la deuxième, elle traite la traduction linguistique du contenu sémantique.

A noter que toutes les idées que le scripteur avait déjà prévues dans la phase de la planification, sont les mêmes qui sont reproduites dans la mise en texte mais de manière plus élaborée. En réalité, si la planification est l'élément pivot de la rédaction d'un texte, il ne faut pas oublier que la traduction linguistique est aussi complexe que la planification

En revanche, si le scripteur procède à une planification préalable de son contenu en oralisant ses connaissances sur le sujet à traiter, la mise en texte deviendra pour lui plus facile. Selon (Olive et Piolat, 2005), les scripteurs novices puisent peu d'informations de façon spontanée dans la mémoire à long terme. Ce type de stratégie permet au scripteur de préparer son activité scripturale à partir des sources dont il dispose. En contexte scolaire, la lecture préalable sur le sujet traité a un effet positif sur la qualité des textes produits (Alamargot, Chanquoy et Chuy, 2005), chose qui échappe aux lecteurs faibles, car ils n'arrivent pas à réaliser grand-chose avant la rédaction face à une activité d'écriture d'un document précédemment lu.

A l'inverse, les bons lecteurs font preuve de compétence et produisent des écrits plus performants, ces derniers prennent notes et établissent des rapports entre les informations recueillies, ce qui leur permet de mieux rédiger sans faire appel aux textes de départ. (Hayes1996) considère le facteur « temps » un élément prépondérant à la mise en texte, ainsi, plus on accorde de temps au rédacteur à la mise en texte, plus le texte est affiné. En effet, les élèves en difficulté n'arrivent pas à gérer le temps pour diminuer leur charge cognitive. Ces derniers établissent un lien étroit entre leur échec et le temps jugé bref et donc, ils n'arrivent pas à faire des apprentissages qui leur permettent une mise en texte efficace.

Pour une meilleure mise en texte, certains dispositifs s'avèrent importants, à cet effet, l'enseignant est appelé à :

- Proposer des activités d'écriture diverses, à partir de consignes indiquant la situation de communication et l'aspect général de la tâche ;
- Procéder à une planification collective de l'activité d'écriture, en d'autres termes, l'enseignant doit établir une planification collective où l'ensemble des élèves participent à cette tâche tout en créant un dispositif lié au genre à produire;
- Les élèves doivent apprendre la prise des notes ce qui leur permettra par la suite de mieux rédiger à partir d'un document source ;
- Effectuer des exercices qui permettent l'automatisation de la gestion de certaines dimensions du texte ;

La révision

Cornaire & Raymond définissent le processus de la révision comme étant:

« L'étape qui se caractérise par un mouvement d'aller et retour, conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre. Il faut comprendre par là qu'il s'agit d'une lecture très attentive du texte avec des retours sur les formes linguistiques et sur le plan adopté que, selon le cas, on pourra réviser en y incorporant de nouvelles idées à partir de l'information emmagasinée dans la mémoire à long terme. Le rédacteur pourra même trouver bon d'effectuer une nouvelle recherche sur le sujet de son texte ». (Cornaire & Raymond, 1999 : 28)

Dans le même ordre d'idée, (Legros & Marin, 2008 : 98) considèrent que

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

La révision participe de manière efficace à la réussite de la réécriture dans la mesure où elle permet à chaque fois de produire un nouveau jet. La révision ne se fait pas qu'en aval, car elle peut toujours se manifester même après la mise en texte.

Les recherches entreprises dans ce sens ont évoqué l'apport de la réécriture à la qualité des textes produits. Dans son expérience menée auprès des élèves de primaire, Plane (2003) a fait remarquer que ces derniers parviennent à mieux développer des stratégies de réécriture personnelles leur permettant d'améliorer leurs textes tout en gérant les contraintes imposées par la tâche.

Ces derniers développent, selon Plane.S (2003) qui a mené une expérience avec des élèves du primaire, des stratégies de réécriture personnelles qui leur permettent d'améliorer à chaque fois leur texte, en gérant mieux les contraintes imposées par celui-ci. A ce propos elle affirme

« Nous considérons que le texte produit génère un ensemble de contraintes qui limitent l'espace de liberté offert au scripteur. Ces contraintes sont nécessairement évolutives et cumulatives, puisqu'elles dépendent de l'avancée du texte : au fur et à mesure que le texte est produit, il restreint les choix possibles pour rédiger la suite. Ces contraintes se situent à tous les niveaux et recouvrent des phénomènes d'ampleur variable ; il peut s'agir, par exemple, de choix énonciatifs (choix d'une instance narrative, d'un temps...) ou de composantes diégétiques (caractère d'un personnage, détermination d'un chronotope...) aussi bien que de phénomènes très locaux ; par exemple, le début d'une phrase pilote les

accords grammaticaux qui devront être réalisés dans la suite de cette phrase, voire dans la suite du texte». (Plane. S, 2003)

Selon elle, l'observation des apprenants en pleine réécriture permet aux enseignants de voir de plus près les différences existant entre les deux textes produits et donc d'identifier les stratégies adoptées par les scripteurs. De cela, on peut tirer des éléments permettant la présentation des deux sous-processus de la révision:

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

En somme, nous pouvons dire que Flower et Hayes sont les pionniers de la science cognitive ayant proposé un modèle détaillé décrivant l'activité rédactionnelle comme processus et non comme finalité en soi. Cependant, bien que ce modèle fût une référence pour beaucoup de chercheurs, il a également fait l'objet de nombreuses critiques qui ont évoqué ses limites (Berninger et Swanson, 1994).

Legros & Marin évoquent des points pertinents qui dévoilent les carences de modèles, ils citent :

« Le modèle de Hayes et Flower demeure une référence, tout de même il a fait l'objet de critiques nombreuses telles que celles Berninger et Swanson (1994) ou celle de Hayes lui-même (1996). Ces critiques concernent d'une part le traitement des connaissances. Les connaissances emmagasinées dans la mémoire et les processus d'activation de ces connaissances en MLT sont insuffisamment pris en compte. D'autre part, ce modèle, qui envisage exclusivement le fonctionnement cognitif de l'expert, ne rend pas compte de la construction progressive des compétences du scripteur novice et ignore l'aspect développemental » (Legros & Marin, 2008 : 97)

Les travaux réalisés par les deux chercheurs Flower et Hayes avaient pour public des scripteurs expérimentés, de ce fait, on peut considérer leur modèle insuffisant et ne pouvant être adapté à des novices. Malgré ses limites, ce modèle reste toujours utile dans la mesure où il permet de mettre en exergue les grandes parties de l'activité rédactionnelle.

2.4.4.2 Le modèle de Bereiter et Scardamalia

D'après Bereiter et Scardamalia (1987), lors de la rédaction d'un texte, le scripteur vise à résoudre un problème en fixant des objectifs et des sous-objectifs en fonction des

contraintes auxquelles il est soumis (contrainte du destinataire, de l'objectif et du texte produit). Sur cette base, les sondes mémorielles récupèrent les informations emmagasinées dans la mémoire puis sont transformées et ajustées avec l'analyse rhétorique faite par le scripteur. Ce modèle proposé est purement comparatiste puisqu'il est basé sur les stratégies adoptées par deux types distincts de scripteurs (des enfants-novices et des adultes-experts). De ce fait, dans le traitement et l'exploitation des informations, les enfants-novices font recours à ce que Bereiter et Scardamalia appellent « *knowledge-telling model* » qui pourrait être traduit par « *modèle des connaissances rapportées* » ou « *modèle des connaissances-expression* ».

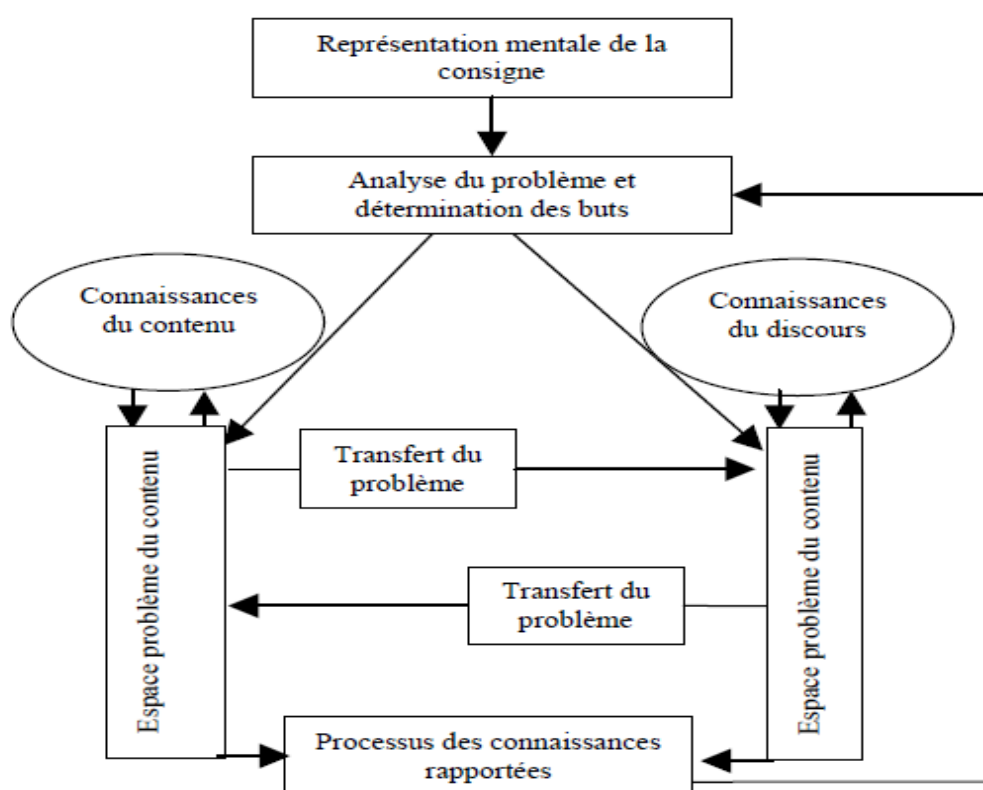


Fig.08 : Stratégie des connaissances transférées selon Bereiter et Scardamalia, 1987 et 1998

Lors de la rédaction, les scripteurs novices ne dressent souvent ni un plan à suivre, ni font une révision à proprement parler, mais ils se contentent de récupérer des connaissances stockées dans la mémoire à long terme alors qu'ils transcrivent, de ce fait ils rédigent sans se fixer un objectif déterminé en rapport avec le type d'écrit à produire. De ce point de vue, il paraît qu'il y a une nette différence entre un expert et un novice en matière de production écrite. Le deuxième manque de planification des buts à atteindre et ses écrits sont souvent sous forme de juxtaposition des connaissances à leur état brut telles qu'elles ont été

récupérées puis transposées dans le produit fini. Ce rédacteur est qualifié de malhabile qui ne ménage aucune stratégie facilitant la rédaction, il ne prévoit aucune étape de réécriture lui permettant de peaufiner texte déjà produit en quête d'une production finale plus correcte.

Pour le premier modèle associé aux scripteurs novices, Cornaire & Raymond (p. 1999 : 29) font remarquer :

« *La première description (knowledge-telling model) décrit la démarche des scripteurs novices ou d'enfants, centrés sur eux-mêmes et éprouvant des difficultés à se distancier de leur mode de pensée, qui commencent à rédiger un texte sans trop se préoccuper de recueillir des renseignements préliminaires précis sur le sujet qu'ils vont traiter, mais qui se fient uniquement à leurs champs d'expérience ou à leurs connaissances. Ces scripteurs malhabiles n'ont pas davantage le souci de vouloir connaître leurs lecteurs, d'en cerner les attentes, et par conséquent de présenter un contenu bien organisé et accessible* ».

Dans ce modèle proposé de (Legros & Marin, 2008 et Chanquoy, L. & Alamargot, D.2002) font remarquer deux types de stratégies. Une première stratégie qui consiste à utiliser les habiletés conversationnelles, qu'ils appellent « *stratégie des connaissances rapportées* » propres à l'oral dans des tâches purement écrite.

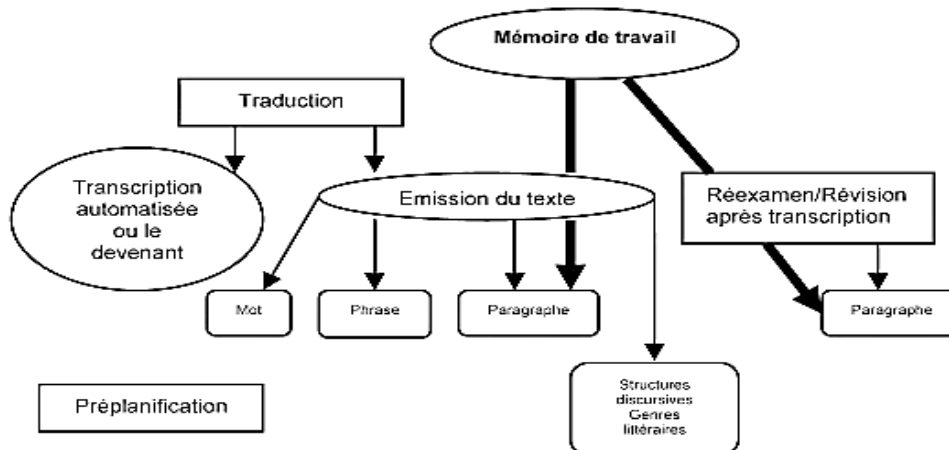


Fig.09: Développement de la rédaction aux premiers paliers scolaires (Selon Berninger et Swanson, 1994).

Contraints par les exigences du processus rédactionnel, les scripteurs novices n'arrivent pas à gérer de manière progressive leurs écrits et ne s'intéressent qu'à certains paramètres rédactionnels, tels que le genre et le thème du texte à produire. Les autres aspects jugés importants à l'élaboration d'un texte écrit, tels que le récepteur et le contexte de la production, sont quant à eux négligés. Une négligence que dénotent d'ailleurs leurs écrits : ces derniers se présentent

souvent sous formes d'énoncés juxtaposés manquant considérablement d'organisation en lien avec les informations récupérées de la mémoire de travail. Un manque d'organisation qui affecte non seulement la structure de surface du texte (les idées paraissent décousues et les liens entre les phrases ne sont assurés), mais également sa structure profonde (les interrelations de la chaîne de mots et des groupes et de propositions ne tissent correctement le texte .

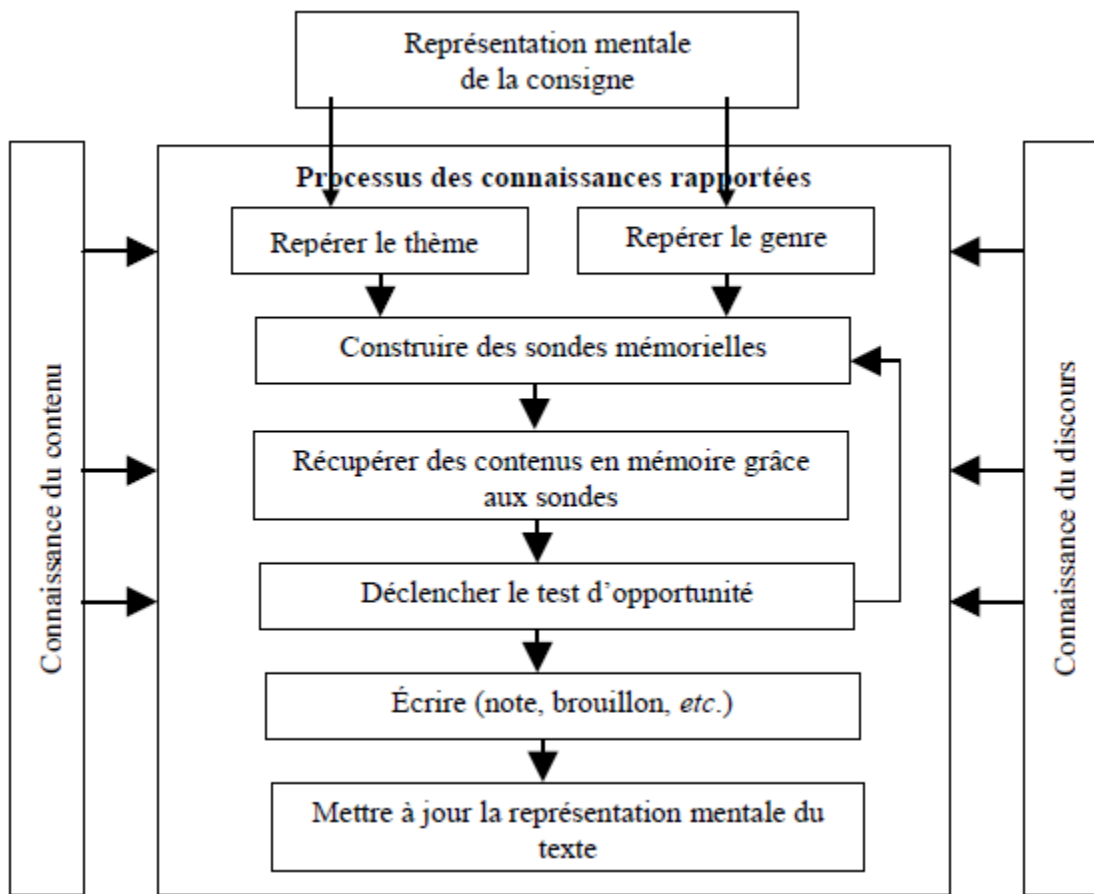
Les scripteurs novices arrivent par moment à produire des textes qui ont une certaine richesse des idées mais celles-ci n'ont aucun enchaînement logique. En effet, les connaissances récupérées sont transcrites telles quelles ont été activées au début de la rédaction «*Chaque segment du texte produit sert de source d'activation pour la recherche du suivant* » (Piolat&Roussey, 1992 :116). De surcroît, on peut considérer cette stratégie utile pour les novices car malgré toutes les exigences relatives au processus rédactionnel, ces derniers arrivent quand même à rédiger des textes aussi courts soient-ils. Par contre, le scripteur expérimenté adopte des stratégies lui permettant le transfert et l'adaptation des connaissances aux exigences de la tâche demandée.

Ce transfert exige un effort cognitif incontournable très « couteux » puisqu'il cible en même temps les connaissances et les contraintes qui doivent être gérées, c'est cet effort que Legros et Marin expliquent en parlant de résolution de problèmes :

« Cette transformation du contenu et de la mise en forme linguistique suppose le développement des compétences de planification du contenu du texte pour atteindre des buts de plus en plus complexes. Elle s'apparente à une activité de résolutions de problèmes au coût cognitif important qui nécessite d'augmenter l'empan de la mémoire de travail pour maintenir actives les contraintes liées à la tâche. » (Legros & Marin, 2008, 105)

Ce qui caractérise le rédacteur expérimenté, c'est que grâce à ce « feedbacks » qu'il agit sur le texte produit en quête de détecter les difficultés en vue de les surmonter et les solutionner au moment même de la rédaction, ce qui lui permet de rédiger un texte performant en créant un certain équilibre entre la trace linguistique qu'il a effectivement produite et ses intentions communicatives.

« Le rédacteur peut transformer des connaissances au sein de l'espace des contenus, en tenant compte des buts et des contraintes pragmatiques et rhétoriques définies dans l'espace rhétorique. Inversement, il est également possible de modifier, dans ce même espace, les dimensions rhétoriques et pragmatiques en fonction de contraintes liées au contenu.» (Lucile Chanquoy 2003 :20)



**Fig.10 :Modèle de la stratégie des connaissances rapportées,
D'après Bereiter et Scardamalia**

Ce qui fait la particularité de ce modèle par rapport aux autres, c'est que si un scripteur dispose de connaissances assez riches sur le thème à produire et qu'il les organise de manière cohérente, il parviendra à rédiger un bon texte. Cette stratégie de transformation de connaissance est schématisée selon Bereiter et Scardamalia de la manière suivante :

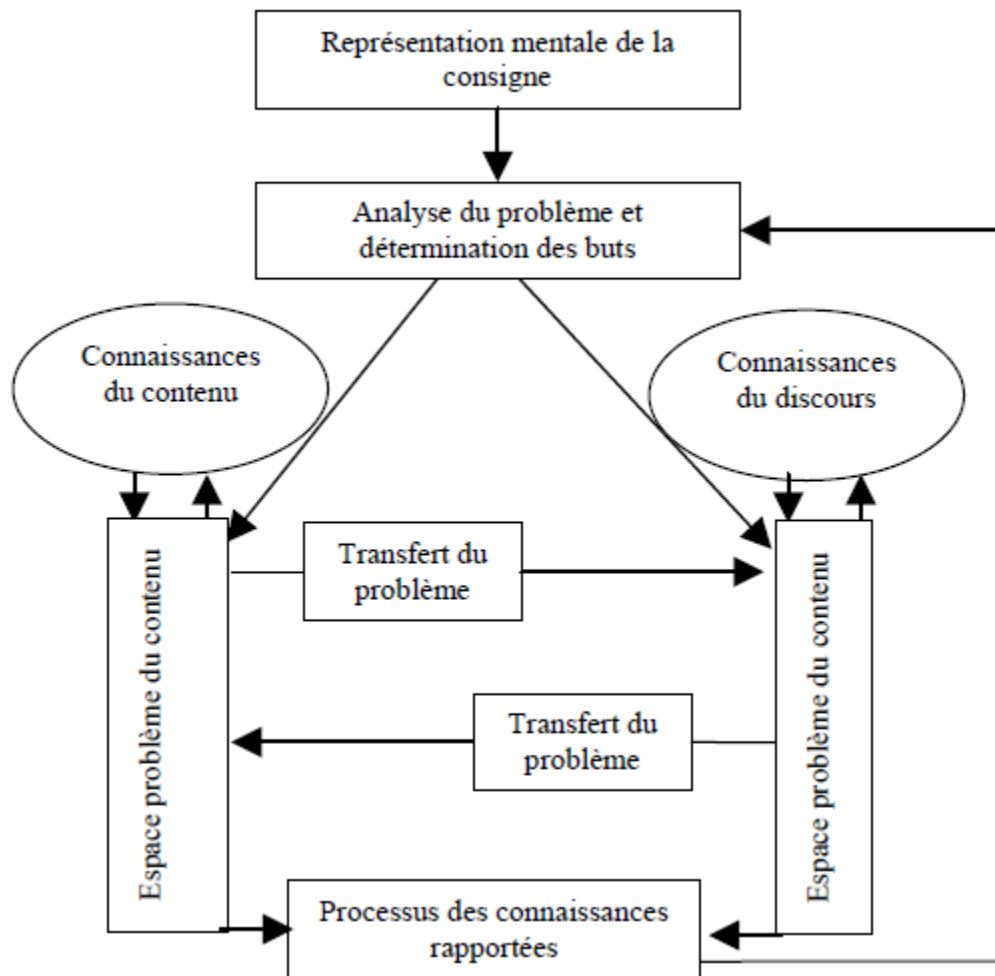


Fig.11 : Stratégie des connaissances transformées, d'après Bereiter et Scardamalia

A noter que pour produire un texte de qualité remarquable, il faut une bonne organisation et une bonne structuration des connaissances (Fayol 1996). Les scripteurs débutants n'arrivent pas à transformer leurs connaissances et les textes qu'ils produisent sont souvent de mauvaise qualité et qui, plus est, pâtissent d'une carence en informations.

Enfin, chez les novices, la révision qui est la base principale de la production écrite (Faol, 2007) n'est qu'un simple retour sur les éléments superficiels sans pour autant faire une opération de réécriture au propre sens du mot.

Conclusion

En guise de conclusion, il s'avère que l'écriture est un processus mental complexe composé de plusieurs opérations aboutissant à la production du matériau (le texte) qui est le noyau dur de l'activité rédactionnelle. La conception et la réalisation de ce dernier, passe inévitablement par deux processus différents, le premier est le processus linéaire regroupant la planification, la mise en texte et la révision. Le deuxième est un processus récursif où sont imbriqués plusieurs éléments à travers des aller-retours (planification, mise en texte, révision, réécriture, planification, rédaction et publication). De ce fait, lors de la tâche, l'apprenant fait appel à des activités cognitives complexes et étroitement liées auxquelles il doit obéir. Les opérations mentales doivent intervenir de manière efficace lors de la réalisation de ces tâches, fautes de quoi, le produit fini, ne répondrait pas aux exigences assignées à la tâche, ce qui peut affecter de manière directe la qualité du texte produit. En effet, l'objectif principal de l'activité rédactionnelle est double, le premier objectif étant d'abord d'assurer une cohérence textuelle entre les différents éléments du texte, le deuxième est de produire un texte porteur de sens et qui a une intention communicative entre le texte lui-même et le lecteur, chose qui se trame par le biais des différentes dimensions grammaticales, lexicales et orthographiques.

Chapitre III

Sphère sociolinguistique en Algérie

Introduction

L'univers sociolinguistique en Algérie se caractérise par la complexité et la diversité des langues en présence. En effet, plusieurs langues coexistent en parallèle : l'arabe et le kabyle avec leurs différentes variétés et les langues étrangères à leur tête le français, un butin de guerre hérité du système colonial. Notons dans ce contexte que l'Algérie est un pays dont les habitants (autochtones) ainsi que la langue sont berbères comme le souligne l'historien et le sociologue mondial IBN KHALDOUNE :

« (...), les Berbères sont les habitants (autochtones) du littoral africain leur langue est parlée partout sauf dans les grandes villes. »

L'Algérie se caractérise par « un plurilinguisme diglossique complexe » en raison de la présence de plusieurs langues ayant des statuts différents, entre autres l'arabe (standard et/ ou dialectal), le français et le tamazight (dans toutes ses variétés) qui sont, par excellence, présents sur tout le territoire algérien.

Le rapport qui unit ces trois langues en parallèle « triangle linguistique »⁸ est décrit par le sociologue G. Granguillaume, qui explique le lien fondamental et la conception des deux langues en particulier dans les rapports communicationnels entre les différents sujets dans des situations formelles ou non-formelles, le sociologue fait remarquer que « *La situation linguistique actuelle est ainsi triangulaire, la langue maternelle – arabe ou berbère occupe le champ de la vie familiale et sociale. Dans la vie scolaire, elle demeure la langue de relation entre élèves et enseignants, sauf dans l'acte d'enseigner, qui doit être fait en arabe (classique) ou en français selon le cas.* » (Granguillaume, 1979 : 4).

Cette présence est due à des facteurs historiques, géographiques et idéologiques, comme l'affirme Khawla Taleb Ibrahim : « *le caractère évolutif fluctuant et même conflictuel existant entre les idiomes en usage* »

Dans le même ordre d'idée, Ratiba Hadj Moussa avance en expliquant qu'en Algérie « *le lieu de la langue est un champ de turbulences traversé par de luttes à l'origine, en grande partie, de la crise vécue aujourd'hui par la société. Il est vrai, dit-elle que les turbulences coloniales puis postes coloniales ont mis les algériens hors d'eux-mêmes* »

La langue berbère, étant la plus ancienne, a sauvé sa cote et sa présence en résistant aux conquêtes qui se sont succédé sur le Maghreb arabe elle « *a su résister, dans l'antiquité, aux conquêtes phéniciennes et romaine* » (Haddadou, Mohand-Akli, 2003) mais elle n'a pas pu le faire devant la langue arabe, suite à la conquête musulmane qui a gagné le

terrain et donc , elle⁹ s'est trouvé inapte devant elle, par ailleurs, même les berbères se sont trouvés contraints de se convertir à l'islam dont la langue arabe est une langue liturgique à part entière.

La présence de toutes ces langues, malgré leur divergence, constitue pour certains nombre de chercheurs une véritable richesse linguistique, ce qui donne au peuple algérien un caractère vital et nous permet de dire que l'Algérie est un pays plurilingue par excellence.

C'est cette diversité linguistique qui fait d'elle une richesse de la sphère sociolinguistique algérienne, Gilbert Grand guillaume avance, comme l'affirme Khaoula Taleb Ibrahim « *la multiplicité devrait être considérée comme une richesse* ». Toutes ces langues en présence simultanée constituent un champ non seulement de variété linguistique, mais aussi identitaire, c'est ce qui a suscité un débat notoire, identitaire et historique avant tout, car la langue est pour un peuple, sa « mémoire et son histoire »

3.1 Langues en présence simultanée en Algérie

L'univers sociolinguistique algérien se caractérise par le phénomène de « *plurilinguisme diglossique complexe* » que J.L Calvet appelle « Diglossie enchâssée » il s'avère que la sphère linguistique algérienne se trouve confrontée à une co-existence de quatre langues différentes, du moins celles qui sont les plus parlées, cet état évoque le caractère « quadridimensionnel » dans la société algérienne. De son côté, le sociologue G. Granguillaume, pense que la situation linguistique en Algérie est trilingue, en affirmant :

«La situation linguistique actuelle est ainsi triangulaire, la langue maternelle – arabe ou berbère occupe le champ de la vie familiale et sociale. Dans la vie scolaire, elle demeure la langue de relation entre élèves et enseignants, sauf dans l'acte d'enseigner, qui doit être fait en arabe (classique) ou en français selon le cas.» (1979 :4), il ajoute aussi « trois langues sont utilisées : la langue arabe, la langue française et la langue maternelle. Les deux premières sont des langues de culture de statut écrit. Le français est aussi utilisé comme langue de conversation. Toute fois la langue maternelle véritablement parlée dans la vie quotidienne, est toujours le dialecte, arabe ou berbère ; cette langue maternelle, sauf à des rares exceptions n'est jamais écrite»

Si on se limite au premier point de vue quadridimensionnel, on distinguera les quatre langues principales qui prédominent le sol algérien et qui sont :

- L'arabe dialectal
- L'arabe classique.

- Le tamazight.
- Le français.

Depuis son indépendance, le système algérien n'a cessé d'entreprendre des réformes scolaires tout en se basant sur les langues et leurs statuts, en particulier le français et l'arabe, langues en concurrence. La première étant une langue identitaire symbolisant notre appartenance arabo-musulmane, que l'Algérie n'a cessé de revendiquer depuis l'ère coloniale, de l'autre côté, il y a le français, langue étrangère, héritée du colonialisme et qui a sévi depuis plus d'un siècle. Cette réforme qui s'est trop préoccupée par l'arabe classique et le français, a occulté en parallèle les deux langues¹⁰ en présence, comme l'affirme Yacine Derradji (1999-71) quand il déclare : *«l'arabe dialectal et le berbère dans leurs divers variétés sont disqualifiés dans le discours officiel»*

Pour mieux cerner ce caractère quadridimensionnel et comprendre de plus près l'importance de chacune de ces langues en présence simultanée en Algérie, on devrait faire un petit retour rétrospectif et historique sur chacune d'elle et voir son histoire, sa place et son rôle dans le paysage linguistique algérien.

3.1.1. L'arabe classique

On attribue à l'arabe classique plusieurs appellations (arabe scolaire / arabe littéraire), c'est la langue du Coran, considérée comme miraculeuse. C'est une langue qui a pris sa place après les conquêtes après que les autochtones avaient adopté l'Islam comme religion. Cette langue est, comme l'affirme G. Grand-guillaume :

« La langue de la prière, des rituels, et dans sa forme écrite s'exprime toute la tradition religieuse et ses annexes (Coran, commentaire, ouvrage de grammaire, de syntaxe, d'éloquence). Dans la suite des siècles, elle a été la seule langue du savoir, de la littérature, mais aussi du poésie savante (pour la distinguer de la poésie populaire) , le fait qu'elle soit soustraite à l'usage quotidien lui a conservé une stabilité ... elle conserve jusqu'à nos jours une relation forte à l'islam»¹¹

Durant la colonisation, la France n'a cessé de marginaliser l'arabe en l'interdisant aux citoyens pour opter à l'instauration du français, mais face à cette politique dévastatrice, les Oulémas ont toujours réclamé la langue identitaire sous la devise tridimensionnelle réclamée par Messali et ses adeptes *«l'Algérie ma patrie, l'Arabe ma langue, l'Islam ma religion »¹²*

¹⁰ L'arabe dialectal et le berbère

¹² Mouvement nationaliste dirigé par Messali Elhadj.

C'est ce qui rejoint la politique algérienne avant et poste indépendance comme le souligne Ratiba Hadj Moussa : *«dès l'indépendance et malgré le manque patent de moyens, l'état F.L.N s'efforcera de mettre en place une politique d'arabisation qui ignore les langues parlées et consistera progressivement à faire de l'arabe une langue de substitution au français»*

Les textes officiels, notamment la charte nationale de 1964 stipule :

« L'Algérie est un pays arabo-musulman. L'essence arabo-musulmane de la nation algérienne a constitué un rempart solide contre sa destruction par le colonialisme » celle de 1976 souligne que *« le peuple algérien se rattache à la patrie arabe dont il est un des éléments indissociables... l'Islam et la culture arabe étaient cadre à la fois universel et national, désormais, c'est dans ce double cadre que vasa dérouler son évolution »*

L'arabe demeure donc une langue littéraire, il est qualifié de langue de la religion et de l'administration, et avant tout, une langue officielle. Cet état n'est qu'apparent puisque son usage demeure réduit et qu'il est concurrencé par le français et le dialecte, ce qui fait qu'il leur cède la place, dans ce sens, Derradji affirme : *«Si l'arabe est déclaré langue officielle pour des raisons idéologiques, son emploi dans le secteur économique et les administrations est rendu problématique par la présence des autres langues et plus particulièrement de l'arabe dialectal [...] »*

C'est grâce au processus d'arabisation que l'arabe parvient à dominer les secteurs de l'administration, des sciences sociales, économique et juridiques, par ailleurs les médias (radio et télévision) ont joué un rôle considérable dans sa promotion. Son usage oral est encouragé par les divers moyens mis en œuvre tels (la radio, télévision, cinéma, enseignement)

Donc, dans les milieux formels et informels, l'arabe cède devant le français, le dialecte et le berbère, ces deux derniers étant langues maternelles, se trouvent plus utilisées dans les conversations interpersonnelles et discours quotidiens des algériens.

3.1.2.L'arabe dialectal

L'arabe dialectal représente la langue de communication de masse aussi bien avant qu'après la colonisation. Son utilisation par un grand nombre de citoyens lui donne toute sa vitalité et son dynamisme. Cet arabe se distingue lui aussi par certaines variations du point de vue phonétique et lexical. Vu le nombre considérable de locuteurs qui l'utilisent dans leurs communications quotidiennes. L'arabe dialectal s'impose en dépit du mépris des puristes de l'arabe classique qui le considèrent encore une « sous langue » comme l'avance

DOURARIA « *l'arabe algérien est considéré comme une forme allité de l'arabe classique voire « sous langue » une langue « subalterne » ou « une variété basse » « carentiel » « rudimentaire » ne pouvant s'élever au-delà des descriptions concrètes et incapable de logique et d'abstraction, alors que (...) la langue classique est un formidable outil d'une grande souplesse »*

Cette langue est qualifiée de subalterne pour deux raisons majeures, d'une part, son incapacité à être écrite, et d'autre, elle est bannie des institutions scolaires, des espaces étatiques et du paysage médiatique.

Face à l'arabe classique, le statut de l'arabe dialectal n'est toujours pas reconnu, c'est ce qu'explique R.CHIBANE « *malgré l'importance numérique de ses locuteurs, et son utilisation dans différentes formes d'expression culturelle (théâtre et la chanson), l'arabe dialectal n'a subi aucun processus de codification ni de normalisation* » cependant son emploi et son usage restent très répandus sur le territoire national, selon J.LECLERC « *l'arabe dialectal est la langue maternelle de 72% de la population algérienne* ». La presque totalité des algériens en font usage, cet emploi apparaît dans les conversations interpersonnelles, entre les membres de la famille et entre amis, il est exclusivement oral puisqu'il ne sert qu'à des échanges oraux et d'intercompréhension. Il est aussi présent dans les discours politiques et dans le théâtre et le cinéma, Kateb Yassine insiste sur le fait que « *cette langue s'impose d'elle-même au théâtre comme au cinéma car, pour un art vivant, il est nécessaire d'adopter une langue vivante* »

L'arabe se manifeste également dans les échanges verbaux entre arabophones et berbérophones, ces derniers l'emploient quand il est question d'interlocuteur arabe, et ce pour faciliter l'intercompréhension, comme l'explique H Basset en avançant :

« *le Berbère, lui-même, dès qu'il connaît l'arabe, emploie toujours cette langue de préférence à la sienne, quand il s'entretient avec des étrangers ; aussi, c'est l'arabe qu'on lui parle toujours, en pensant de bonne foi d'adresser à lui dans sa langue maternelle* »

On ne peut évoquer la question de l'arabe dialectal sans nous passer de ses quatre variétés dialectales qui se distinguent l'une de l'autre notamment du point de vue « accent » : la première est celle du nord qui s'étend des frontières algéro-marocaine jusqu'à Chlef, quant à la deuxième, appelée « l'algérois » qui s'étend jusqu'à Bejaia. Un autre parler rural sis à l'Est du pays, (entre Constantine et les frontières algéro-tunisiennes. Enfin, l'arabe rural du sud que K.T Ibrahimy qualifie de « l'aire saharienne ».

3.1.3 Le français

Comme nous l'avons dit ci-avant, l'arabe est la langue la plus utilisée dans les administrations, à ses côtés, le français vient prendre place. Nous ne pouvons parler du français sans évoquer son statut durant l'ère coloniale et après l'indépendance, et voir les étapes par lesquelles il est passé au cours de l'histoire algérienne depuis son intrusion sur le sol algérien jusqu'à l'heure actuelle

3.1.3.1 Français durant la colonisation

Au début de la colonisation, la France a engagé une entreprise de désarabisation et de francisation de l'Algérie et ce pour parfaire la conquête du pays. En 1843, Rovigo¹⁹ écrit : « *Je regarde la propagation de l'instruction de notre langue comme le moyen le plus efficace de faire des progrès à notre domination dans ce pays* » Khaoula Taleb Ibrahim (1987 :36).

Durant cette période, l'arabe est banni de son pays, ce n'est qu'en 1938 qu'il a eu son droit de cité à l'école. Pour former des indigènes dans le but de gérer l'administration française, des medersas et des Zaouias ont été transformés en écoles.

« *La langue française était introduite par la colonisation. si elle fut la langue des colons, des algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'imposa surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays dans la perspective d'une Algérie française* »

L'arabe était considéré comme étant langue étrangère. Face à cette désarabisation, Khaoula Taleb Ibrahim signale dans ce sens : « *les mesures discriminantes à l'encontre de la langue arabe et de son enseignement vont se multiplier et aboutir à la destruction des mosquées et Zaouïas, structures et institutions de l'enseignement traditionnel* ». Une entreprise de francisation est déclenchée, la France a mis en œuvre des mesures qui ont pour but d'imposer de français. En 1887, A. Rambaud a déclaré :

« *La troisième conquête de l'Algérie se fera par l'école : elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux* ».

Dans le besoin d'une culture, d'un enseignement, les algériens ont donc accepté d'envoyer leurs enfants à l'école, ils n'ont pas pu tolérer ce vide intellectuel, pour s'opposer à cette puissance coloniale et se défendre contre l'oppression, ils ont compris la nécessité de s'approprier de la langue de l'autre et de son mode de pensée. Malgré ces mesures de francisation prises par la France, les résultats de scolarisation des algériens furent modestes, voire très faibles, vu le nombre jugé restreint des enfants scolarisés à cette époque. Clonna Fanny illustre cet état par les chiffres ci-après :

Années	Taux de scolarisation
1888	02%
1902	03.5%
1912	04.5%
1914	05%
138	08.9%

Tableau 01 : Taux d’alphabétisation en Algérie durant l’ère coloniale entre 1888 /1938

Ce taux d’alphabétisation en comparaison avec celui d’analphabétisme, paraît très bas, étant donné que les chiffres en question montrent qu’en 1954, 85% de la population algérienne était analphabète face à un taux exorbitant d’alphabètes 15%. Cet état, loin de confirmer la politique coloniale ayant considéré sa politique comme « *le vrai prodige à opérer serait de remplacer peu à peu l’arabe par le français* » a montré son échec dans les deux langues à la fois. Cet échec s’explique par le fait qu’il y avait beaucoup de disparité entre filles et garçons, entre ruraux et citadins¹³ et entre colonisés et colonisateurs. C’est pour quoi durant plus de 50 ans, le taux le plus élevé de la scolarisation des autochtones algériens était de 8.9 % .

3.1.3.2 Le français après l’indépendance

Après l’indépendance, le Français s’est étendu ; le pays allait vers une francisation. L’état Algérien a déployé de grands efforts de scolarisation ce qui explique l’expansion du Français après 1962, surtout avec l’augmentation du taux de scolarisation. En faisant appel à des diplômés et à la coopération Française, un bilinguisme est vu naître. Le français demeure pour certains une langue d’ouverture et de modernité pour assurer une évolution technologique.

Ce n’est qu’au lendemain de l’indépendance que le français regagne le champ, c’est ce que qualifie K.T Ibrahim de « Francisation à rebours », cette langue est enseignée dans tous les paliers, et même dans le cycle universitaire, elle a pris une grande ampleur et occupe une place prépondérante dans la société, actuellement, on assiste à un flux d’émissions

¹³ Le nombre de filles scolarisées était nettement inférieur à celui des garçons, de même les villageois étaient trop marginalisés que les habitants de la ville, mais en définitif, que ce soit citadins ou ruraux, l’école française a échoué dans sa mission de transmission de savoir et a fait du peuple algérien inculte.

télévisées en français dans les médias écrits¹⁴, et la radio, telle la chaîne III¹⁵ qui possède une grande pluralité sur le territoire national, dans ce sens affirme « *la forte imprégnation de la langue française dans la société algérienne fait que, jusqu'à ce jour, cette langue dite étrangère continue de jouir du statut obligatoire dans l'école algérienne* »

Le français est pratiqué dans les rues et au sein de certaines familles à des âges, de sexes et de statuts sociaux différents. Il connaît donc un essor sans précédent, il n'est plus considéré langue du colonisateur, mais langue de prestige et d'ouverture sur la civilisation et la culture, comme le citent LAROUCSI Fouad « *depuis la libération la raison de se démasquer de cette langue n'existe plus (.....), le français a acquis auprès de cette génération au moins un grand prestige et connaît une grande valorisation sociale* » C'est la langue de communication quotidienne. La présence du français sur le territoire algérien nous oblige d'évoquer la question de « *la francophonie en Algérie* », dans ce contexte, nous pouvons identifier trois types de francophones en Algérie :

- Les vrais francophones, ce sont ceux qui maîtrisent le français et le parlent couramment dans leur vécu quotidien, on le trouve en particulier dans les grandes villes (Alger- Tizi-Ouzou et Bejaia) et fait presque défaut dans les zones rurales.
- Des francophones occasionnels, ces derniers possèdent un bagage linguistique assez suffisant, mais l'emploi du français chez eux est tributaire de certaines circonstances.
- Les francophones passifs, ces derniers, même possédant un bagage modeste et comprennent le français, ils ne l'utilisent que rarement.

3.1.4 Le tamazight.

Le berbère est une langue orale, il est la langue maternelle de beaucoup d'algériens, le berbère est composé de plusieurs variétés : le kabyle, le tamazight, le chaouiïa (shawiya), le mzab, le mozabite, le tshalhit, le touareg, le tarifit, le tumzabt. On ne peut réellement estimer le nombre exact des berbères en Algérie selon Salem Chaker

« *On peut raisonnablement estimer les berbérophones à un pourcentage minimum de 20% de la population en Algérie (dont la grande majorité est kabyle) soit 4.5 millions de personnes sur un total de 22 millions et demi (recensement de 1986)* ».

Au lendemain de l'indépendance, le berbère fut censuré, son emploi était exclusivement vernaculaire, langue de communication. Ce n'est qu'en 1980, suite aux événements du printemps berbère, que les autorités modifièrent leur discours vis-à-vis cette langue.

¹⁴ Un grand nombre de journaux nationaux sont édités en langue française ce qui fait que l'arabe est concurrencé par cette langue dite étrangère.

¹⁵ Ce n'est qu'en 2007 que cette chaîne voit le jour et prend ampleur.

Plus tard, en 1988, suite aux événements ayant donné la liberté d'expression, que le pouvoir reconnaît timidement cette langue. *«Un changement se produit dans le discours officiel, qui reconnaît timidement l'existence de fait du berbère comme élément de la culture du peuple algérien»*

Ce n'est qu'à la suite des manifestations et la grève des cartables de 1994, que les berbères réclamèrent une reconnaissance officielle du tamazight au même titre que l'arabe

«La concession du statut de langue nationale à l'amazigh est loin de satisfaire les amazighophiles qui exigent la co-officialité de leur langue au même titre que l'arabe et des moyens à la fois juridiques et financiers pour l'aménager et élargir aussi bien ses fonctions sociales que sa pratique au double niveau horizontal et vertical » (Chérif 2004 : 72).

Le tamazight n'est reconnu officiellement langue nationale qu'en 2002, suite à la loi¹⁴ de révision constitutionnelle adoptée par le Parlement algérien, il a été introduit dans la Constitution l'article 3 bis qui stipule que *«tamazight est également langue nationale. L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national»*¹⁶.

Cette décision de nationaliser le tamazight, a permis à cette langue, 13 ans plus tard à jouir d'un nouveau statut, elle est désormais « langue nationale et officielle » et suite à l'avant-projet de la révision de la Constitution algérienne annoncé par Ahmed Ouyahiale mardi 5 janvier 2015 qui a officialisé le Tamazight «langue nationale et officielle» dans son article 3 bis. Il a estimé que *« cette décision est un acte méthodologique qui permettra un aménagement efficace et planifié de notre langue, sous l'égide d'une académie de la langue amazighe »*

Actuellement la situation de cette langue est devenue plus optimiste, on voit un département de langue ouvert permettant à un grand nombre d'étudiants de s'inscrire et poursuivre des études en langues et cultures berbères.

3.2 Statuts des langues

3.2.1 Langue officielle/Langue nationale

En Algérie, l'arabe revêt un statut officiel et national à la fois, c'est la langue utilisée dans les institutions, et dans de nombreuses relations tant nationales qu'internationales. Ce choix de statut de notre langue arabe est tributaire de plusieurs critères identitaires : historiques, politiques, idéologiques et même économique. A l'ère postcoloniale, et après sa censure et

¹⁶ Loi n° 02-03 du 10 avril 2002 portant révision constitutionnelle

son interdiction par le système colonial, le système politique a renoué avec sa langue tout comme les autres pays voisins, en effet, renouer avec sa langue officielle c'est renouer avec « l'authenticité ». Dans ce contexte, au même titre que la Tunisie, la Lybie et le Maroc, l'arabe a pu sauvegarder son statut de langue officielle.

«Du Maroc à la Lybie en passant par l'Algérie et la Tunisie, la même politique ...consiste à exclure toutes langues (locale ou du colonisateur) au profit d'une langue seule (et même) langue prônée officielle »

Bien que l'arabe soit une langue officielle, il demeure peu éloignée de la réalité linguistique des peuples arabes, du moins ceux des pays voisins dans la mesure où c'est la langue de l'enseignement, du Coran et de la littérature, mais la réalité sociolinguistique des locuteurs est loin de cette langue, puisque ces locuteurs utilisent dans leur ensemble la langue maternelle (le plus souvent dialectale), et dans certains cas, c'est le français qui domine dans certains foyers francisants où les membres des familles sont familiarisés avec cette langue et l'utilisent de manière permanente.

Cependant , il ne faut pas confondre entre langue nationale et langue officielle, car les deux termes ne relèvent pas de la synonymie, comme le confirme Ali Bouamrane, en donnant une explication très claire pour différencier l'une de l'autre, pour lui : *« certains sociologues, tel que Fishman, font la distinction entre nationalisme et nationisme. Le premier se rapporte à la notion d'intégration socioculturelle, et à celle de langue nationale, le second à la notion d'intégration politique et à celle de la langue officielle»*

En Algérie « L'arabe » n'est la seule langue officielle, mais, il y a, à son côté, le Tamazight qui revêt de statut de langue officielle. Et ce, conformément à la révision de la Constitution qui établit que le tamazight est désormais une « langue officielle » alors que l'arabe reste « la langue nationale et officielle ».

3.2.2 Langue maternelle

Comme nous l'avons déjà signalé, la situation linguistique algérienne est caractérisée par la présence de plusieurs langues dites maternelles. Ces langues sont répandues dans tout le pays, notamment l'arabe dialectal¹⁷ et le berbère. Comme son nom l'indique, pour attribuer à une langue le qualifiant « maternel », il faut qu'elle soit acquise directement par la mère qui l'emploie et la transmet à son enfant. Mais d'après (Ngalasso, M.M. (1989) la langue maternelle n'est :

¹⁷ L'arabe dialectal, varie d'une région à une autre, mais le degré de compréhension est le même,

« Pas nécessairement la langue de la mère; - souvent la langue de la communauté linguistique dans laquelle l'enfant naît et verbalise ses premières expériences sensorielles et intellectuelles; - langue que l'enfant maîtrise mieux pour exprimer ses besoins, ses opinions, ses sentiments, etc »

Par ailleurs, il se trouve que dans certains cas, la langue maternelle, ne soit pas forcément celle transmise par la mère biologique directement à son enfant, puisqu' « *il existe dans de nombreuses sociétés dans lesquelles la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise à l'enfant* ». Citons dans ce contexte les familles qui confient leurs enfants à des nourrices et dont la langue maternelle, n'est pas toujours celle de la mère biologique, ce qui fait que l'enfant reçoit les premiers sons, premiers mots, voire premier bagage linguistique, de la part de la nourrice pour se les approprier à son tour et en faire langue maternelle.

Ajouter à cela, le cas enfants issus de parents émigrés et dont la langue maternelle est autre que la langue de leur maman, voire, leurs parents. Si on prend l'exemple d'enfants algériens nés en France, ils parlent et pratiquent le français mieux que l'arabe qui est la langue de leurs parents et donc censé leur avoir été transmise directement. Partant du premier principe qui est « *mère* » qui fait d'une langue, langue maternelle.

Un autre critère aussi pertinent que le premier, fait d'une langue, maternelle, c'est celui de **l'ordre d'appropriation**, pour certains, la langue maternelle, est la langue de la première scolarisation, on associe dans ce contexte à la langue maternelle, « *langue native et locuteurs natifs* » cela sous-entend une forte compétence de la part de son locuteur que les autres langues ultérieurement acquises, comme avance Dabène « *une compétence supérieur par rapport aux langues apprises ultérieurement* »

Le dernier critère qui donne à une langue son caractère maternel, est son **mode d'appropriation**, on entend par ce mode, l'acquisition naturelle de la langue, en d'autres termes, l'enfant apprend une langue par interaction avec les membres du groupe dans lequel il se trouve et qui emploient cette langue, il le fait sans réflexion. C'est son milieu immédiat qui lui favorise son apprentissage par « *ses explications, ses répétitions, ses corrections, ses définitions, permettent à l'enfant de structurer peu à peu son savoir de façon consciente ou inconsciente* »

La langue maternelle est d'un grand apport à la construction d'un nouveau savoir pour l'enfant, ce dernier, pour construire ses nouvelles connaissances, puise dans sa langue maternelle d'une façon consciente ou inconsciente. Il faut aussi remarquer qu'elle est toujours présente d'une manière visible ou invisible.

« La langue maternelle est toujours là, visible ou invisible mais présente dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, c'est la référence première, le fil conducteur »

La langue maternelle, est un facteur primordial de l'appartenance de l'individu. En effet, c'est elle qui définit son appartenance à un groupe social, une région ou une ethnie, et définit par conséquent sa nationalité, *« à l'intérieur du même idiome, la possession de telle ou telle variété (régionale, technique, sociale) définit ou trahit l'appartenance à des sous-groupes plus au moins valorisés »*

En fin, la langue maternelle définit l'appartenance et la personnalité de l'individu et le prépare à l'apprentissage des autres langues dites étrangères, vu son impact sur elles. En Algérie, notre langue maternelle est l'arabe "dialecte" ou "berbère" selon les régions et qui ne sont qu'oraux et en même temps divers, vue l'étendue du sol algérien.

En Algérie, on peut attribuer à telle ou telle langue son statut de maternelle, selon les régions et leurs variétés linguistiques, ainsi pour un berbère, sa langue maternelle peut être est le chaouiïa (shawiya), le mzab, le mozabique, le tshalhit, le touareg, le tarifit. Si on parle des régions côtières, surtout allant du centre vers l'extrême Ouest, l'arabe dialectal, est pour beaucoup leur langue maternelle.

Cependant, on ne doit pas considérer l'arabe classique et dialecte une et même langue comme le souligne Grand Guillaume : *« confondre arabe classique et dialectal en une seule langue, qu'on qualifierait de maternelle, comme le prétendent certains linguistes, plus guidés en ceci par les présupposés idéologiques que par l'observation des faits »*

Ceci dit, qu'en Algérie, l'arabe standard ou classique est une langue officielle et nationale mais, il est loin d'être langue maternelle pour la totalité des citoyens dans la mesure où, l'arabe dialectal tout comme le berbère, bien qu'ils ne soient pas enseignés, sont parlés couramment, les citoyens l'utilisent dans les conversations quotidiennes mais ne l'écrivent pas, donc ils ont plus de dextérité à parler le dialecte et le berbère, et plus d'habileté à écrire l'arabe standard. L'arabe classique, loin d'être langue maternelle, il devient la première langue apprise à l'école.

Cette langue première apprise dès la scolarisation de l'élève reflète son appartenance sociale, inconsciemment ou non, cet apprenant fait référence à cette langue dans ses discours quotidiens et dans les autres apprentissages au cours de son cursus scolaire comme l'annonce Cuq et Gruca qui voient que la langue maternelle est *« la langue qui, acquise lors de sa première scolarisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire définit*

prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle, il se réfère plus ou moins inconsciemment lors de tout autre apprentissage »

La langue maternelle est comme le cordon ombilical qui attache l'individu à sa mère en incarnant toute l'identité socio-culturelle.

Quoiqu'il en soit, la notion de langue maternelle reste ambiguë et polysémique, en effet on lui attribue beaucoup de définitions qui varient selon les linguistiques et les spécialistes en didactiques de langue. De ce point de vue, les travaux établis par Mack, Dabène et Casttelotti, attribuent au syntagme « maternelle » les définitions suivantes :

- Langue maternelle,
- Première langue acquise ou « première occupante du terrain ».
- La langue la mieux connue « apanage du natif ».
- Le parler usuel au quotidien.
- La langue de la maison.
- La langue communautaire.

En somme, c'est la langue qui renvoie au degré d'emploi et de maîtrise, et notamment à l'antériorité d'acquisition, puisqu'elle acquise avant tout autre langue.

Cette langue dite maternelle, peut revêtir plusieurs dimensions qui diffèrent l'une de l'autre. Du point de vue psychologique, ça correspond aux signes appris et compris circulant dans l'esprit de l'enfant pour s'exprimer et comprendre et se faire comprendre. Sociologiquement parlant, elle délimite l'appartenance sociale en s'identifiant au groupe de sa communauté. Si on part du point de vue pédagogique, on dira que la langue première facilite l'acquisition des autres langues dites étrangères, car elle lui est familière alors que les autres ne le sont.

« De nombreuses recherches montrent que les élèves apprennent plus vite à lire et à acquérir de nouvelles connaissances lorsqu'ils ont reçu un premier enseignement dans leur langue maternelle. Ils apprennent également plus rapidement une seconde langue que ceux qui ont d'abord appris à lire dans une langue qui ne leur est pas familière »¹⁸

3.2.3 Langue (s) étrangère (s)

Evoquer la notion de langue nationale et langue officielle, fait penser beaucoup plus aux notions relatives à la citoyenneté, l'histoire qui unit les algériens sur un même sol, avec un passé commun, ce sont des langues véhiculant aussi l'aspect idéologique. Par contre la

¹⁸ Rapport de L.U.E .N.E.S.C.O. 1999 ? Page 41.

langue étrangère, en plus d'être une langue qui fait référence aux domaines qui étudient les langues, à savoir la linguistique et la didactique, elle est aussi la langue héritée du colon, et caractérise à la fois les algériens qui l'emploient dans leur vie quotidienne, au même titre que les autres langues étrangères présentes sur notre territoire, comme l'anglais, l'allemand, l'espagnole et autres langues. Ces dernières, bien qu'enseignées, du moins quelques une, elles sont presque absentes dans la réalité linguistique des algériens, excepté dans certains cas, où on les trouve, au sein de certains établissements.

On emploie souvent, les concepts caractérisant les langues, comme il a été question de la langue nationale/ officielle. Quand et comment peut-on considérer une langue étrangère? Pour ce qui est de langues étrangères, les spécialistes comme Besse, H. (1987) qui voit que « *Une langue de nature étrangère pour (les apprenants) et ayant dans le pouvoir où elle est enseignée, un statut de langue étrangère* ». Une langue est considérée étrangère par opposition à la langue maternelle, cette dernière se trouve dans l'entourage immédiat de l'enfant ou l'apprenant, de ce principe, toute langue est normalement étrangère quelle qu'elle soit, dans ce sens Jean Pierre Cuq et Gruca avancent que « *le concept de la langue étrangère se traduit par opposition à celui de la langue maternelle, on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère* »

En ce qui concerne le français en Algérie, depuis l'indépendance il a été considéré langue étrangère à part entière. Le réaménagement de la politique linguistique algérienne des années 70 préconisait que : « *la langue française est considérée officiellement comme une langue vivante et étrangère en dépit de l'usage qui en est fait(...) la langue arabe est définie comme langue maternelle et officielle. Cette réhabilitation n'est qu'une conséquence logique. Toute lutte menée depuis la guerre constitue le pivot essentiel sur lequel doit se fonder la personnalité algérienne et se concrétiser son appartenance à la nation arabe...* »

La langue étrangère revêt ce caractère de xénisme par rapport à une langue maternelle, et ce pour des facteurs qui favorisent cet aspect. On peut citer entre autres, la triple distance, par rapport à celui qui l'apprend. La distance géographique, la distance culturelle et la distance linguistique.

Pour le premier point, la distance géographique joue un rôle déterminant pour l'apprendre. Par exemple, du point de vue géographique, un chinois il est plus distant que le français ou l'anglais, ce qui ne permet pas d'en faire une langue d'étude par excellence.

Quant au second point relatif à la distance culturelle, les étrangers n'ont pas les mêmes pratiques culturelles que les concitoyens, ce qui rend leur décodage quasi impossible.

Pour ce qui est du facteur linguistique, on sait bien que langues n'appartiennent pas aux mêmes familles, certaines, sont proches les unes des autres, alors que d'autres distantes. Le français et l'italien ainsi que l'anglais, sont toutes des langues romanes, ce qui fait d'elles proches l'une de l'autre et fait qu'elles sont loin de l'arabe par exemple. De même, le système graphique a aussi un rôle à jouer, non seulement l'arabe s'écrit dans le sens inverse mais en plus il est alphabétique alors, que le chinois est plus idéographique.

En Algérie le statut du français est bien déterminé comme le souligne Caubet D (1998 :22)« *Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu : d'une part, elle attire le mépris officiel (il est officiellement considéré langue étrangère au même titre que l'anglais) mais d'autres part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme*»

Actuellement, il faut admettre que le français jouit d'une place prépondérante en Algérie, car il est présent sous toutes les formes, que ce soit formelle, du fait qu'il est utilisé dans pratiquement tous les secteurs : éducatif, administratif, économique, les études universitaires par exemple, se font en français au même titre que dans les autres secteurs de formation professionnelle. Mais il est également présent de manière informelle, il concurrence le berbère et l'arabe dialectal, il se manifeste partout, dans la rue, à la maison, dans les établissements, c'est la langue privilégiée de beaucoup de personnes, depuis l'administrateur au simple fonctionnaire en passant par toutes les catégories de la société, les femmes, les hommes, et les différents âges, cet emploi courant et spontané chez beaucoup a participé à algérianisation du français et a fait de lui « français dialectal algérien » ou encore, « un français parlé algérien. »

A l'inverse des autres langues dites étrangères qui ne font leur apparition sur le sol algérien que dans d'extrêmes limites, le français est présent depuis l'ère coloniale. Il faut noter dans ce sens que toutes ces langues sont classées en fonction de leur intérêt et des besoins éprouvés par les apprenants . Ainsi, l'anglais par exemple, occupe une place considérable puisqu'elle est une passerelle au savoir ce qui nécessite une bonne maîtrise. Quant aux autres langues, elles ne sont utilisées que dans d'extrêmes limites, comme c'est le cas pour le chinois et l'italien qui sont actuellement très demandées en raison des relations économiques et industrielles qui a entraîné l'arrivée des étrangères, cet état poussé beaucoup à apprendre ces deux langues pour favoriser les échanges verbaux entre les différents partenaires, il se pratique également pour de besoins individuelles¹⁹.

¹⁹ Des raisons commerciales ou professionnelles poussent certains à avoir des cours intensifs.

Les impératifs du pays face à cette mondialisation galopante ainsi que les exigences politiques font qu'on décide du statut des langues comme étant parfaitement étrangères y compris le français. En revanche, nonobstant le statut officiel français, il reste loin de l'être à proprement parler puisqu'il est introduit précocément que les autres langues. En effet, deux années après leur première scolarisation, tous les élèves sont confrontés à cette langue. Ce qui n'est pas le cas pour l'anglais qui n'est enseigné qu'à partir de la première année au collège, et prend l'ampleur par rapport aux autres langues²⁰.

Malgré le caractère « étrangère » qui caractérise la langue française dans notre pays, et ce depuis le début de son enseignement jusqu'à la fin du cursus scolaire de l'élève, après le BAC, il (le français) devient au bout de deux mois après cet examen, langue d'enseignement, du coup, les étudiants, qui, hier se trouvaient face à une langue étrangère de moindre importance²¹, se trouvent contraint de l'utiliser, voire de tenter de maximiser le degré de compétence pour pouvoir poursuivre aisément son cursus universitaire.

Cette situation paradoxale pose un gros problème aux enseignants qui se trouvent confrontés à des étudiants dont le niveau est jugé bas ce qui induit un échec sûr, dans ce sens Farid Benramdane fait remarquer que *« d'un côté, de point de vue officielle, le français est une langue étrangère jusqu'en terminal, jusqu'en juin précisément et quelques mois plus tard en octobre, le français devient subitement langue d'enseignement, d'où le taux excessivement élevé d'échec à l'université ou l'enseignement scientifique et technique est à dominance francophone »*

L'emploi du français commence au primaire et se prolonge jusqu'aux études universitaires, par ailleurs, on le voit présent partout, c'est une langue de prestige pour le jeune algérien, le français « a été au fur et à mesure admis comme instrument utilitaire d'ascension sociale » (MOATASSIME, 1986 : 68) néanmoins, en remarque un niveau nettement faible et une non-maitrise de cette dernière, en particulier chez des étudiants ayant un cursus dix ans ou plus de français, ce qui laisse supposer que l'apprentissage de cette langue est un échec pour beaucoup.

Cette prédominance du français en Algérie dans pas mal de secteurs, où tant de tâches après être arabisées durant une longue période, resurgissent pour se faire place au bilinguisme.

²⁰ L'allemand et l'italien sont introduits à partir de la première année secondaire dans les filières dites langues étrangères et donc sont considérées comme troisième langue étrangère.

²¹ Les élèves algériens dans leur grande majorité, accusant une nette faiblesse du français, toutes filières confondues, et chez les scientifiques considéré comme étant matière secondaire, donc il n'est pas important, se trouvent à l'université face à un enseignement en français à part entière.

Quoiqu'il en soit, et en dépit de ce niveau en français jugé faible chez beaucoup d'apprenants voire, étudiants algériens, le français demeure tout de même un outil indispensable pour accéder à toute documentation en langue française notamment chez les filières scientifiques où les études se font en français, c'est pourquoi, l'élève sorti du lycée, est censé avoir un profil d'entrée en langue française lui permettant de faire face aux problèmes liés à la langue durant son cursus universitaire pour pouvoir enfin de cursus maîtriser la langue de façon à pouvoir préparer son projet de fin d'études et de le présenter publiquement, dans ce contexte rappelons que le « Livret méthodologique » stipule qu' « *A la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir la maîtrise de la langue (code et emploi) suffisante pour lui permettre d'accéder à une documentation diversifiée en langue française* ».

De surcroît, l'étudiant est appelé à apprendre le français pour acquérir une compétence de communication lui permettant de faire face à des situations de communication authentiques où il sera dans l'obligation d'utiliser adéquatement le code de cette langue cible avec des partenaires dont le français est une langue première (comme les natifs) ou étrangère (comme ses conégnaires) Puren soulignent l'importance que revêt l'apprentissage d'une langue, en démontrant l'importance de l'aspect communicationnel, il affirme à ce propos : « *apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible* »

3.3 Politique linguistique en Algérie

La politique linguistique consiste en tous les choix et la planification linguistique en rapport avec la /les langue(s) pour lesquels opte un pays, et la concrétisation de ces derniers dans sa vie sociale et linguistique. Ça relève de la politique envisagée sur la langue et les lois juridiques et administratives permettant de les concrétiser. Ça relève également du fonctionnement socioculturel d'une langue à ceux d'une ou d'autre (s) langue(s) en usage dans la même communauté. Selon (BOYER H., 1996 : 23): la politique linguistique

« *Est plus souvent employée en relation avec celle de planification linguistique : tantôt elles sont considérées comme des variantes d'une même désignation, tantôt elles permettent de distinguer deux niveaux de l'action du politique sur la/les langue(s) en usage à l'acte juridique, la concrétisation sur le plan des institutions (étatiques, régionales, voire internationales) de considération de choix, de perspectives qui sont ceux d'une politique linguistique*»

Cette politique linguistique permet la coexistence entre plusieurs langues au sein du même pays mêlé d'une certaine concurrence due à des facteurs démographiques, politiques, économique et sociaux permettant la prédominance d'une langue sur une autre.

En effet, cette politique vise également l'instauration d'une unification nationale et d'un rapprochement diplomatique, Henri Boyer ajoute

« l'expression politique linguistique est plus souvent employée en relation avec celle de planification linguistique : tantôt elles sont considérées comme des variantes d'une même désignation, tantôt elles permettent de distinguer deux niveaux de l'action du politique sur la/les langue(s) en usage à l'acte juridique, la concrétisation sur le plan des institutions (étatiques, régionales, voire internationales) de considération de choix, de perspectives qui sont ceux d'une politique linguistique »

Cette politique linguistique s'est principalement intéressée à la réhabilitation de la langue arabe et s'est donc, trop focalisée sur le processus d'arabisation, notamment dans le secteur de l'enseignement. Les grands efforts déployés par l'Etat avaient comme objectif de redonner à l'arabe toute son importance et sa place qu'elle mérite dans la société algérienne. Cette importance qui avait été longtemps violée par le système colonial qui a tout fait pour déraciner le peuple de ses origines.

Depuis l'indépendance, des voix se sont levées pour rappeler l'importance de l'arabe. Quand ce dernier (l'arabe) aura restitué toute sa valeur, les autres langues en présence, en l'occurrence les langues étrangères à leur tête le français n'auront plus la valeur qu'ils avaient sur le sol algérien. Pour ce faire, une batterie de lois et de chartes nationales se sont succédé dans le but de mettre sur pieds la politique d'arabisation. La langue arabe devait donc être enseignée à tous les niveaux du primaire à l'université dans toutes les matières. C'est ce qu'affirme, Khaoula Taleb Ibrahim, pour montrer le regain de la langue arabe, affirmant :

« Depuis l'indépendance, nous assistons à une lente mais sûre récupération par la langue arabe sa place dans le système éducatif. La langue arabe est passée du statut de langue étrangère au statut de la langue dans laquelle sont enseignées toutes les autres matières »

Plusieurs décisions prises se sont succédé au fil des années pour concrétiser cette politique d'arabisation. Parmi les décisions prises à cet effet, nous présentons les suivantes selon leur développement chronologique.

- 1962-1967 premières mesures relatives à l'arabisation de l'enseignement et des médias.
- L'ordonnance du 26 avril 1968, obligeant les fonctionnaires la connaissance de la langue arabe.
- Décret du 8 février 69 création de bureau d'arabisation dans tous les Ministères chargé de traduction des lois des décrets et lois du français en arabe.
- 12 février 70 fixation des niveaux de langues chez les fonctionnaires des administrations de l'Etat
- 1971, le président Houari Boumediene proclame cette année, année d'arabisation notamment dans l'enseignement supérieur.
- L'ordonnance du 20.1.71 obligetous les fonctionnaires de connaitre et maitriser la langue arabe.
- Le 20 Août 1971, promulgation de l'arrêté de l'arabisation dans l'enseignement supérieur, et la création des premières commissions permanentes au sein des universités le 12 octobre 1971.
- Tenue du congrès d'arabisation en décembre 1973 ayant pour objectif de sensibiliser le monde arabe sur « *la nécessité de rendre la langue arabe efficiente et capable d'exprimer l'évolution scientifique et technique, et par là même de contribuer à résoudre les problèmes langagiers qui se posent à la OummaArabiyya* » ce congrès avait un objectif grandiose qui consistait selon Christiane Souriau de « *Déterminer de façon théorique comment opérer le développement (tatwir) de la langue arabe et de façon concrète, comment coordonner les efforts d'arabisation de divers organismes arabes et unifiés la terminologie scientifique dans l'enseignement général pour six matières (mathématique, physique, chimie, géologie, zoologie, botanique) à partir des lexiques arabe/ français / anglais établis par chaque pays* »
- Le 6 novembre 1973 est une date qui coïncide avec la création de la commission nationale d'arabisation.
- Le 4 mai 1975, la première conférence d'arabisation définissant cette dernière comme « *la récupération par les Algériens de la composante essentielle de leur identité nationale, elle est l'instrument de souveraineté nationale, de la justice nationale, elle est aussi l'outil du renforcement de l'unité nationale* » cette conférence a mis l'accent sur certains points assez importants parmi les quels.
 - Prendre le soin d'enseigner aux adultes l'arabe.

- Donner une place à la terminologie et à la traduction.
- Une évaluation et un contrôle de l'arabisation.
- La conception et réalisation de livres scolaires.

La charte nationale de 1976 accorde, quant à elle, une grande importance à l'arabisation notamment dans les secteurs éducatifs et économiques. Cette charte considère les langues étrangères comme un outil d'accès à la culture et à la civilisation. Durant cette même année, on met en place l'école fondamentale qui dure 9 ans, elle avait pour objectif la généralisation de l'arabisation dans le secteur éducatif et de rompre avec le système hérité du colon.

- L'année scolaire 1977/1978, Mostefa Lacheraf est désigné ministre de l'éducation, il plaide pour l'arabisation. Durant cette année marquée par le décès du Président Houari Boumediène, l'arabisation connaît un petit recule, mais elle a repris de plus belle avec l'arrivée de Ahmed Mehri chef de gouvernement, Khaoula Taleb Ibrahimy avance que l'arabisation fut «*lente mais sûre récupération dans le système éducatif*»
- La nouvelle charte nationale de 1986 considère l'arabe comme un facteur important de la culture du peuple et que son acquisition, sa maîtrise et sa généralisation sont indispensables à l'unité du peuple algérien.
- Depuis 1989, l'enseignement était dispensé en arabe au primaire et au secondaire :
«*L'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sans réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères*».

Le processus d'arabisation a vu se proliférer des décisions politiques et chartes nationales sans précédent, cependant du point de vue qualitatif, sa concrétisation effective reste encore loin et ce pour des raisons de moyens humains et matériels qui faisaient défaut et qui pourraient remplacer le français et faire de l'arabe une langue moderne, ce constat date depuis l'indépendance, comme le souligne le programme de Tripoli de 1962 «*la langue arabe a subi un tel retard comme un moyen de culture scientifique moderne, qu'il faudra la promouvoir dans son rôle futur par des moyens rigoureusement concrets et perfectionnés*»²²

²² « le programme de Tripoli » du Front de Libération Nationale in Annuaire de l'Afrique du Nord. 1962, pp 683-704

3.3.1. Enseignement et arabisation en Algérie

Après avoir évoqué les langues en présence dans la sphère linguistique algérienne, et le statut que revêt chaque langue, nous allons soulever une question qui demeure épineuse dans la politique linguistique en Algérie et qui continue à faire problème, malgré tous les efforts déployés à cet effet. Il s'agit en effet, de la question de l'arabisation d'une manière générale et dans l'enseignement en particulier. Nous allons évoquer le processus d'arabisation tant clamée depuis l'indépendance.

Nul ne prétend résoudre ce problème, qui touche notamment le système éducatif algérien, mais on essaiera de cerner approximativement les raisons de cet échec, sachant que malgré toutes les mesures entreprises pour tout arabiser, on se retrouve face à une panne fatale d'arabisation. Si à une certaine époque et dans certains paliers, le parcours scolaire est en arabe dans la presque totalité des matières enseignées jusqu'en terminale, ce n'est pas le cas pour les études supérieures. En effet, dans les filières techniques et scientifiques, le français réapparaît pour se faire place et prendre le relais de l'arabe, par conséquent, tous les modules sont enseignés en français, ce qui expose les étudiants à un grand dilemme dû à leur non-maitrise de cette langue ce qui entrave leur parcours universitaire.

3.3.2 Processus d'arabisation

Il existe un rapport étroit entre la politique linguistique et les représentations identitaires dans les pays du Maghreb, le retour à l'arabe demeure l'une des phases décisives, nul ne prétend dissocier la politique linguistique et identités, ce lien n'a pas besoin d'être démontré. Comme le déclare Ridha SALHI, de l'Université de Manouba, Tunisie: « *There is a widespread belief that language is one of the key components of national identity and a strong indicator of group membership. In multilingual contexts, language policies (whether explicit or implicit) often reflect a power relationship and serve a particular ideology* » (SALHI R., 2001).

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a opté pour une arabisation sans précédent et ce, notamment dans le système éducatif en redonnant à l'arabe son importance et sa valeur d'antan, violé par le système colonial qui a tout fait pour le remplacer par la langue française, langue de civilisation et de savoir. Cette arabisation est une tâche primordiale, sa concrétisation permettrait de récupérer le patrimoine culturel après plus de cent ans de colonisation. La charte de 1964²³ l'a clairement exprimé, ce qui représente une des tâches les plus impératives à entreprendre, cette charte portant sur la politique d'arabisation a été

²³ Charte nationale, R.A.D.P édition du FLM(1967) pp65.

renforcée par la charte nationale 1976 qui insistait sur la généralisation de notre langue nationale qui voyait que « *l'usage généralisé de la langue arabe et sa maîtrise en tant qu'instrument fonctionnel créateur..... des tâches primordiales de la société algérienne* », il s'agit en effet de réintégrer un élément indispensable de notre identité nationale à la personnalité de citoyen et qui a été effacé par la colonisation comme l'affirme K Taleb Ibrahim *« l'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de l'arabe est une récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même »*

Cette politique en faveur de l'idéologie arabo- islamique considérait que l'unilinguisme est l'unique moyen de garantir l'identité nationale et qui détermine cette appartenance à la culture arabo-musulmane, et que la diversité linguistique est un danger « *La langue n'est plus perçue comme moyen de communication remplissant, entre autres choses, une fonction sociale déterminée. elle est devenue un critère d'appartenance idéologique* »

3.3.3 L'arabisation , aspect définitoire

Avant de dresser une chronologie relative à l'arabisation dans le secteur éducatif, nous allons essayer de voir de plus près ce que l'on entend par ce concept tant répandu dans les ex-colonies française, notamment l'Algérie, où ce phénomène a fait l'objet de débat entre adeptes et opposants de l'arabisation, des efforts ont été déployés pour redonner à la langue arabe sa légitimité violée depuis plus d'un siècle. Dans son ouvrage sur l'arabisation, Moatassime donne une définition assez claire du concept, pour lui, l'arabisation est

«la résultante culturelle , potentielle ou agissante d'une volonté politique exprimée à des degrés divers dans tout le Maghreb, après les indépendances intervenus autours des années soixante, elle devait avoir pour effet linguistique de rendre à l'arabe littéral, introduit dans cette région depuis le VIII siècle avec l'islam, sa légitimité originelle afin qu'il redevienne langue officielle et nationale des pays maghrebins»

Du point de vue politique, l'arabe est la langue de tous les algériens, c'est leur moyen d'expression , c'est leur langue identitaire leur permettant de renouer avec l'authenticité de ce fait « *l'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de l'arabe est une récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même* »

3.3.4 L'arabisation dans le secteur de l'enseignement

L'Algérie post-coloniale a œuvré dans sa politique à instaurer l'arabisation en substituant l'arabe au français qui était introduit par la force par le système colonial. Ainsi Ben Bella déclarait le 1er novembre 1962 « Notre langue nationale, l'arabe, va retrouver sa place », cette mesure apparaît surtout dans le domaine de l'enseignement où des grands efforts furent déployés pour avoir des fruits consérérables.

Cependant, de grands problèmes furent soulevés, en effet, dans tous les établissements, tous niveaux et toutes disciplines confondus, un manque d'enseignants était enregistré et ce en raison du départ en masse de enseignants français, pour pallier ce déficit, on a fait appel aux potentialités locales pour se charger de toutes les matières, c'était surtout des enseignants francophones ce qui constituait un handicap majeur à la promotion de la langue arabe à cette époque.

Ce processus d'arabisation est passé par différentes étapes, et à chaque moment on décrétait une loi, le secteur de l'enseignement tous paliers confondus devait voir l'arabisation concrétisée.

L'année 1965, était marquée par la volonté de procéder à une arabisation générale dans le secteur éducatif. Le ministre de l'éducation à cette époque, Ahmed Taleb Ibrahim, l'a exprimé en déclarant « *l'école algérienne doit viser en premier à former en arabe, à apprendre à penser en arabe* »²⁴. Selon lui la langue arabe peut, à l'instar des autres langues, être un moyen véhiculant toutes formes de pensée, c'est ce qu'il exprimait en déclarant en 1966 « *l'arabisation est scientifiquement réalisable.. la langue arabe est aussi apte que n'importe quelle langue à véhiculer les diverses formes de la pensée* ». Selon lui, cette politique d'arabisation permet : « *d'anéantir ce mélange d'éléments de culture disparates et souvent contradictoires, hérité des époques de décadences et de la période coloniale, de lui substituer une culture nationale unifiée, liée intimement à notre passé et à notre civilisation arabo-musulmane* » ce qui permet de redonner à l'arabe sa place violée par le système colonial qui a tenté de déraciner le peuple de son identité et de sa culture en lui imposant une culture et une langue qui n'est pas la sienne.

- 1968, A. Taleb Ibrahim a insisté sur la nécessité de l'emploi de l'arabe pour que ce processus ait concrètement lieu, il déclare « pour que l'effort fourni dans l'enseignement ait tout un sens, il faut que l'arabe progresse dans la vie courante comme il progresse à l'école »

²⁴ A. Taleb Ibrahim. Discours du ministre de l'Éducation Nationale Algérienne. Blida 1966

- 1974, on parachève l'arabisation au primaire, et le cycle secondaire est sur le point de l'être.
- 1989 l'arabe devient la seule langue d'enseignement, du primaire au secondaire, toutes les matières sont dispensées en arabe, l'année 1991 vient confirmer cette mesure et faire de l'arabe l'unique et seule langue d'enseignement, c'est dans l'article 15 de la loi n°91-05 du 16/01/1991 que la politique linguistique décide de l'enseignement en arabe, tout en réservant aux langues étrangères des modalités particulières de leur enseignement. *« L'enseignement, l'éducation et la formation dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve, des modalités d'enseignement des langues étrangères »*

L'enseignement en langue arabe se voulait être généralisé et ce, y compris dans les écoles privées, qui dans cette ère postcoloniale, continuaient à dispenser des cours en français tout en écartant la langue arabe, ou lui donner une moindre importance, cette langue qui est l'un des principes fondamentaux de l'arabisation. En 2005, le chef de l'état Algérien Abdelaziz. BOUTEFLIKA a déclaré: *« Il est tout à fait claire que toute institutions privée qui ne tient pas compte du fait que l'arabe est la langue nationale et officielle et qui ne lui accorde pas une priorité absolue est appelé à disparaître »*²⁵

De son côté, et dans le même contexte, le ministre de l'éducation nationale M Aboubakr BENBOUZID était ferme en déclarant :*« Je pourrais peut être fermé les yeux sur certaines choses. Telles le bâti, la cour, mais je ne ferai aucune concession sur le programme et la langue enseignée, cette dernière est un facteur d'intégration sociale très importante. »*²⁶

3.3.4.1 L'arabisation de l'enseignement universitaire

L'enseignement supérieur en Algérie a aussi été touché par cette mesure d'arabisation, et donc plusieurs lois et décisions institutionnelles avaient pour objectif de tracer des modalités d'application de cette arabisation de manière concrète avaient vu le jour.

Dans un premier temps on assistait à un enseignement à double filière, en effet, il était question d'enseigner en arabe et en français en parallèle, puis, il y avait un penchant vers une arabisation progressive des disciplines et niveaux d'enseignement.

²⁵Discours du chef de l'État algérien (Abdelaziz Bouteflika) devant les ministres de l'éducation de l'Union africaine (UA) Le 12 avril 2005.

²⁶Le Quotidien d'Oran, juin 2004.

Cette arabisation a suivi le même rythme que celui de l'enseignement primaire et secondaire. Après l'épreuve cruciale du bac, les candidats admis sont orientés selon la langue, de manière générale, les arabophones, c'est-à-dire ceux des casses littéraires, sont orientés vers les sciences humaines ou sociales, options où l'enseignement est dispensé en arabe à part entière

Au cycle supérieur, il a été question d'arabisation des instituts islamiques pour toucher, ultérieurement les autres filières.

L'arabisation de l'école de journalisme voit le jour en 1965, à côté de la filière préexistant en français.

En 1969, la section de droit est aussi arabisée, tout en sauvegardant dans un premier temps la double filière comme le souligne Benghabrit Remaoun, l'enseignement supérieur a « entériné la pratique de la double filière en langue française et langue arabe »

L'année 1971, sont totalement arabisées les filières d'histoire et de philosophie ainsi que d'autres filières comme la science humaine et sociale. Aussi pour rendre cette arabisation plus fiable, on introduit au cours de la même année, un module trimestriel d'arabe obligatoire dans tous les instituts francophones. Des stages et des formations en arabe à l'intention de personnel et enseignants francisants sont organisés pour mieux réussir cette mesure d'arabisation.

1989, c'est l'année de l'arrivée de la promotion des premiers bacheliers totalement arabisés

3.4 Conception du français dans la réforme éducatif de 2003

Les deux dernières décennies sont des périodes de réformes par excellence, en réalité il n'y a pas un pays qui n'a pas entrepris des réformes dans son système tant au niveau du système éducatif qu'au niveau des curriculums, des pratiques pédagogiques et de la formation des enseignantes. En effet, ce sont des chercheurs en science de l'éducation et des experts pédagogiques qui déterminent des réformes en fonction des résultats obtenus. Ces changements prennent en considération les facteurs politiques, économiques, démographiques et sociaux.

L'année 2003, est marquée par la nouvelle réforme mise en place grâce à un programme d'appui de l'U.N.E.S.C.O. Cette réforme était axée principalement dans ces curricula sur l'approche par les compétences. L'objectif majeur de cette réforme était d'accroître les

l'efficacité du système tout en répondant aux défis de la société. En réalité une foulée de critique était adressée au système dont les résultats du BAC étaient faibles ne dépassant pas les 35%. Les objectifs assignés vis à vis le français était de familiariser l'élève au français, pour ce faire, on a décidé d'introduire cette langue étrangère à partir de la deuxième année primaire, pour optimiser les résultats, on a déployé de grands efforts à la confection de programmes, de manuels et donc de méthodes dont les fruits ne seront jugés qu'ultérieurement. Les instructions ministérielles insistaient sur le fait que vers la fin du cursus secondaire l'élève aura acquis une maîtrise de la langue française de façon à ce qu'il puisse :

- Avoir accès facilement à la documentation en français.
- Utiliser le français dans des situations authentiques.
- Etre conscient des situations d'interlocutions et de la lecture et la compréhension des textes écrits dans toutes leurs diversités (narratives, argumentatives, explicatives, descriptives) et des formes de discours oraux émanant d'autres personnes.

Cet ambitieux programme de français au secondaire avait comme objectifs les mêmes que ceux préconisés dans les anciens programmes à savoir, faire de l'élève un utilisateur autonome soit dans les formations qu'il poursuit (études supérieures) ou dans des situations de communications purement professionnelles où le français est présent. Pour ce faire le programme est articulé autour de projets englobant chacun des séquences.

3.4.1 L'enseignement universitaire en Algérie

Jusqu'à une époque très récente, les étudiants qui préparaient une licence de français, ne faisaient ce choix que lorsque les autres portes pour d'autres filières plus prometteuses sont fermées, en effet, vu que l'accès à cette spécialité était facile et n'exigeait presque pas de conditions drastiques, et que toutes les mesures étaient clémentes, ça a permis à un grand nombre d'étudiants de s'y inscrire quelque soient la nature du baccalauréat et la note obtenue. Aussi à côté des néo-bacheliers, on trouvait des professeurs de l'enseignement moyen, ceux du secondaires non détenteurs de licence, dans le cadre de détachement, ce qui représentait pour eux un privilège leur permettant de décrocher la licence et par la suite d'être réintégrés dans les établissements scolaires en qualité de Professeurs de l'enseignement secondaire.

L'université d'Adrar, n'a ouvert les portes de formation en français que durant l'année universitaire 2011-2012, cette décision a été prise en raison d'un manque flagrant d'encadrement dans le secteur éducatif de la wilaya en matière d'enseignants de français tous paliers confondus. Depuis, on assiste à un engouement pour cette formation qui est devenue

une aubaine pour les étudiants de la région. Cet état de fait est aussi tributaire des changements socio-politique, et la mondialisation qui prône pour une ouverture culturelle et économique.

3.4.2 La graduation.

En raison de l'importance accordée au français, presque chaque université et centres universitaires, disposent actuellement d'un département de français, ce qui a redonné à cette langue toute sa réhabilitation malgré les mesures d'arabisation entreprises dans les secteurs éducatifs.

Si dans un premier temps, la formation ne concernait que la licence de français, après l'ouverture de l'école doctorale algéro-française, on a assisté à un développement des formations en postes de graduation dans différentes disciplines²⁷ ce qui a permis à un grand nombre d'étudiants de bénéficier de cette formation et donc d'avoir des diplômes de magistère et même de doctorat.

3.4.3 Licence de français.

En Algérie, le français est la première langue étrangère, elle est enseignée dès les premières années du cycle primaire et se poursuit jusqu'en poste de graduation.

Les étudiants ayant un choix délibéré pour cette formation sont surtout les bacheliers ayant décroché un bac en L.L.E, et ce, en raison de leur niveau jugé plus ou moins bon en la matière par rapport aux autres spécialités. Cependant, on y trouve également ceux des autres filières, en l'occurrence les S.N.V et les techniques. Dans ce contexte, disons que les bacheliers des filières littéraires²⁸ ne sont pas toujours les plus bons pour suivre des études en licence de français, et les autres²⁹ ne sont pas les plus mauvais pour être écartés, mais de manière générale, on assiste ces dernières années à une chute vertigineuse du niveau de français, les étudiants dans leur majorité ne sont pas assez bons et font preuve d'un niveau faible en français, malgré les quatre années qu'ils ont poursuivies.

On peut dire et sans conteste que ces derniers ne reflètent pas l'image attendue de leur part, et toutes les connaissances qu'ils ont eues en linguistique, littérature et didactique ne leur ont pas

²⁷ Sciences littéraires, sciences du langage et didactique des langues sont les principales options de formations en poste de graduation.

²⁸ Les candidats ayant décroché le BAC série lettres et sciences humaines sont censés maîtriser la langue française beaucoup mieux que les autres, cependant, il a été constaté qu'ils accusent eux aussi de grandes carences toutes matières confondues.

²⁹ Les néo-bacheliers des filières scientifiques et techniques bien que le français soit pour eux une matière secondaire, ils manifestent un intérêt certain et manifestent un niveau nettement meilleur que celui des littéraires.

permis d'avoir des connaissances assez larges et d'acquérir des compétences langagières pour pouvoir s'insérer facilement dans le secteur éducatif et prendre le relais.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons évoqué la notion de la sphère linguistique en Algérie, nous nous sommes focalisé sur les langues en présence en déterminant leur statut. Nous avons également évoqué la question de la politique linguistique en Algérie, pour passer par la suite la question d'arabisation dans le secteur éducatif et l'enseignement supérieur en particulier en citant les différentes lois et les mesures entreprises par l'état afin de concrétiser ce projet sur le terrain.

Chapitre IV

Stratégies d'apprentissage

Introduction

Ce chapitre sera consacré aux stratégies d'apprentissage. Dans un premier temps nous commencerons par donner une définition étymologique du concept, puis nous verrons comment cette notion est conçue selon la didactique.

Effectivement, nous ne pouvons parler des stratégies mises en œuvre lors de la rédaction de la production écrite sans faire un rappel rétrospectif sur les différentes recherches effectuées dans le domaine de l'apprentissage des langues. Ce qui permet de mieux comprendre les mécanismes cognitifs et métacognitifs afin de mieux appréhender les différents comportements scripturaux

Après nous évoquerons un autre aspect déterminant qui se rapporte aux caractéristiques des stratégies, à cet effet, nous essayerons de jeter de la lumière sur les principales caractéristiques des stratégies, leurs typologies et leurs classifications et les conditions de leur choix. Enfin, nous verrons ce qu'un enseignement stratégique et les stratégies d'écriture proprement dites.

5. Les stratégies d'apprentissage du français.

5.1 Essai de définition

La stratégie, comme nous l'apprend l'étymologie grecque, vient du mot στρατηγία / stratighia (mot dérivé de στρατηγός / stratigos = « général, stratège »). En effet, ce concept est à l'origine, un terme militaire qui renvoie selon le dictionnaire le Robert à « [un] ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire ». Si nous nous référons au dictionnaire le Littré, nous nous rendons compte qu'il nous propose une autre définition du concept. Selon ce dictionnaire, la stratégie renvoie à

« L'art de préparer un plan de campagne, de diriger une armée sur les points décisifs ou stratégiques, et de reconnaître les points sur lesquels il faut, dans les batailles, porter les plus grandes masses de troupes pour assurer le succès, FAVÉ. Stratégie s'oppose à tactique, qui se dit des opérations que les armées opposées font à la vue l'une de l'autre. »³⁰

Dès lors, nous pouvons dire que le concept « stratégie » n'est pas resté dans son sens figé tel que défini dans le dictionnaire cité ci-avant, mais il s'est étendu par analogie à d'autres domaines tels que l'économie, le sport, la didactique etc. En règle générale, la

³⁰ Moteur de recherche google(Définition du LITTRE [Naudet, Instit. Mém.inscr. et belles - lett. t. VIII, p. 495]15 »

stratégie signifie : « *l'art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement pour atteindre un but* »

Transposé sur le plan didactique particulièrement au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et secondes, est considéré comme stratégie, « *tout agencement organisé, finalisé et règle d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche* ».

De surcroît, il s'avère que stratégie revêt plusieurs définitions. En effet, la première définition qui a attiré notre attention, celle proposée par Tarone (1977 :67) qui la considère comme : « *une tentative de développer les compétences linguistiques et sociolinguistiques dans la langue cible pour les intégrer dans sa compétence interlangue* ». Weinstein et Mayer (1986 :315) quant à eux, dans leurs travaux de recherches, définissent les stratégies d'apprentissages comme étant « *des comportements et des réflexions entrepris par un apprenant durant son apprentissage* ».

En effet, nous pouvons dire que les stratégies d'apprentissage sont d'une aide incontestable au processus d'apprentissage de l'apprenant car elles lui permettent d'accomplir à bien la tâche qui lui est confiée. Plus tard, (1988 :11), Mayer a donné une autre définition plus fine de la notion des stratégies d'apprentissage. Ce dernier les considère comme « *des comportements de l'apprenant destinés à influencer la manière dont il traite l'information* ».

Ces stratégies sont donc, intégrées dans la science cognitive qui considère que, tout être humain procède à des informations qui seront emmagasinées dans sa mémoire pour être ré-exploitées par la suite dans des situations plus authentiques pour assurer ainsi un apprentissage optimal. En effet, quelle que soit la nature de l'apprentissage, le contenu, les circonstances et le contexte dans lesquels l'apprenant procède, il implique consciemment les différentes stratégies aussi bien en mathématiques, qu'en langues ou une autre discipline, en présentiel comme en distanciel (formel ou informel).

De son côté, dans sa définition du concept, Rubin (1987 :22) se focalise beaucoup plus sur les effets que peuvent avoir les stratégies sur l'apprentissage durant la construction du savoir, il voit qu'elles « *contribuent au développement du système linguistique que l'apprenant construit et affectent directement son apprentissage* » ceci dit que les stratégies d'apprentissage jouent un rôle non négligeable dans le processus d'enseignement/apprentissage des apprenants car elles leur permettent une construction positive de soi et durable durant leur parcours. Nous avons précédemment dit, si Taron évoque la question de

développement de compétence et Rubin parle de développement de système linguistique, de leur côté O'Malley et Chamot (1990 :1) insistent sur la question des comportements entrepris par l'apprenant et qui lui permettent de retenir les informations apprises. Dans ce contexte, ils proposent une autre définition des stratégies d'apprentissage, et la considèrent comme étant : « *des pensées et comportements particuliers que les individus utilisent pour les aider à comprendre, apprendre ou conserver les informations* ».

Dans le même ordre d'idée, Oxford propose quelques exemples spécifiques de stratégies d'apprentissage des langues et qui peuvent être considérées comme étant :

« *Des actions spécifiques ou des comportements utilisés intentionnellement par un apprenant pour améliorer ses compétences en L2. Ces dernières peuvent lui faciliter le stockage, la récupération ou l'utilisation d'une nouvelle langue. Ces stratégies sont des outils permettant l'engagement autodirigé nécessaire au développement de l'habilité communicative* »

D'après les différentes définitions du concept « *stratégies d'apprentissage* » que nous avons citées ci-avant, nous pouvons dire que l'accent est mis sur les processus et les caractéristiques de la langue dans un cadre cognitif qui s'intéresse aux liens existants entre la langue et la cognition qui considère les stratégies linguistiques, comme étant des aptitudes linguistiques permettant aux apprenants de mieux s'adapter aux différentes situations d'apprentissage d'une langue.

Ces stratégies sont donc des processus mentaux entrepris par les scripteurs durant leur apprentissage des langues, comme l'inférence et la mémorisation. Sachant que les stratégies d'apprentissage englobent toutes les compétences : C.E/ C.O/ P.E/ P.O. L'apprenant sélectionne de manière réfléchie les stratégies adéquates à mettre en œuvre en fonction du type de la compétence, ce qui lui permettra de résoudre les problèmes rencontrés afin de réussir la tâche qui lui est demandée.

De son côté Wenden (1987 :7) pense que les stratégies d'apprentissage peuvent renvoyer à trois phénomènes différents mais intimement liés entre eux. Le premier se rapporte principalement aux différents comportements adoptés par un apprenant engagé dans l'apprentissage d'une langue et qui lui permettent de réguler l'apprentissage d'une deuxième langue. Quant au deuxième, il se rapporte aux différentes connaissances dont dispose l'apprenant sur les stratégies qu'il met en œuvre pour apprendre, ainsi que les connaissances

stratégiques dont il dispose. Et en dernier lieu, il affirme que ces stratégies d'apprentissage renvoient à toutes les connaissances que peut avoir un apprenant sur les aspects de son apprentissage d'une langue et les stratégies qu'il met en œuvre. Autrement dit, les stratégies d'apprentissage englobent tous les facteurs personnels qui permettent de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère et les principes à suivre garantissant un apprentissage optimal.

5.2 Recherche sur les stratégies d'apprentissage

La recherche proprement dite sur les stratégies d'apprentissage n'a commencé que vers les années soixante-dix, période où la didactique des langues était à son apogée en s'intéressant à ce sujet de manière générale et de manière particulière aux stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, les stratégies sont intimement liées entre elles, car pour se lancer dans une activité scripturale, l'apprenant doit avoir déjà développé des stratégies d'apprentissage qui lui permettent de mieux réussir ses activités rédactionnelles.

Avant d'entamer la question relative aux caractéristiques, aux différentes typologies, aux facteurs qui ont un impact sur leur emploi, leur classification, et le rôle qu'elles jouent sur les performances langagières des apprenants, il nous semble judicieux de faire un rappel rétrospectif sur les recherches réalisées dans le domaine et de voir de plus près les principaux précurseurs en la matière.

Dans ses études entreprises en 1987, Puren considère Aaron Carton comme le premier à s'être intéressé aux stratégies d'apprentissage dans son ouvrage dédié à l'inférence publié en 1966 intitulé « *la méthode de l'inférence dans l'étude de langue étrangère* ». Le chercheur considère que les apprenants ont des habiletés variées leur permettant de rendre leur inférence raisonnable et fructueuse en matière d'apprentissage des langues. Quelques années plus tard, vers 1971, après des études approfondies dans le domaine, le même auteur parvient à considérer l'inférence comme une stratégie indispensable qui facilite aux apprenants l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ultérieurement, dans ses recherches sur les stratégies d'apprentissage chez des apprenants performants Rubin constate que ces derniers ont réalisé des résultats probants, partant de ces résultats, il suppose que l'emploi de ce type de stratégies par des novices est susceptible de leur être utile, de leur permettre de réussir dans leur apprentissage et d'avoir des résultats performants. Rubin dresse alors une taxonomie de classification des stratégies

répartie en deux catégories dites stratégies directes qui regroupent (la clarification, la vérification, la mémorisation, l'inférence, le raisonnement déductif et la pratique) et stratégies indirectes englobant (la création des opportunités et des astuces pour la pratique et la production).

Par la suite, plusieurs autres travaux sur les stratégies d'apprentissage se sont succédé. Mais les recherches qui ont le plus révolutionné le monde du cognitivisme étaient celles d'O'Malley et Chamot (1990) qui ont permis de distinguer dix stratégies permettant aux apprenants de parfaire leur compétence en langue étrangère. Entre 1977 et 1987 Taronea réalisé des études sur les stratégies de communication chez les apprenants de langue étrangère ce qui lui a permis d'identifier les stratégies auxquelles les apprenants font recours pour maintenir leur communication verbale, on peut citer entre autres, (l'agencement des mots, la mimique, la circonlocution, l'approximation, l'hésitation, la question, la répétition et les indicateurs explicites de la compréhension).

Les travaux de Naiman et al (1978) se sont principalement focalisés sur l'identification des caractéristiques effectives des apprenants, ils se basent sur les traits personnels, les styles cognitifs et les stratégies qui favorisent l'apprentissage des langues. Les chercheurs ont dénombré cinq stratégies essentielles qui s'inscrivent dans les stratégies d'apprentissage, selon eux, les bons apprenants d'une langue étrangère doivent :

- 1- S'impliquer activement dans le processus d'apprentissage en identifiant des environnements d'apprentissage préférés en vue de les explorer au maximum.
- 2- Développer leur conscience de la langue en tant que système.
- 3- Développer leur conscience de la langue en tant que moyen de communication et d'interaction.
- 4- Accepter et faire face aux exigences affectives de L2.
- 5- Étendre et réviser le système de la langue² à travers l'inférence et la gestion.

Entre 1980 et 1981, d'autres travaux ont vu le jour mais cette fois-ci, ils s'inscrivent dans l'apprentissage du vocabulaire où Cohen et Aphek se sont intéressés aux stratégies utilisées par les apprenants dans l'apprentissage du vocabulaire. A l'issue de cette expérience, ils sont arrivés à répertorier deux types de stratégies, certaines d'entre elles sont des stratégies facilitatrices de l'apprentissage de vocabulaire tandis que les autres sont une entrave à ce type d'apprentissage.

De ce qui précède, nous pouvons dire que les recherches effectuées durant les années soixante-dix étaient d'un apport sans précédent à la compréhension des stratégies d'apprentissage et leur classification. En effet, ces dernières peuvent intervenir dans le processus d'apprentissage de deux manières différentes. Soit directement, comme il est le cas avec les stratégies cognitives qui relèvent particulièrement des compétences personnelles des apprenants, ou de manière indirecte comme il est le cas avec les stratégies sociales et/ ou communicationnelles où l'intervention d'une tierce personne est une condition sine qua non à la réussite de l'apprentissage.

Dans le même ordre d'idée, rappelons que le mérite revient à la psychologie cognitive qui a joué un rôle déterminant dans la compréhension de l'intelligence humaine. En effet, grâce à elle, on comprend mieux comment les gens pensent et procèdent à formuler les stratégies d'apprentissage dans un modèle plus théorique qui regroupe deux fonctions ; une première dite exécutive ou métacognitive et une autre dite cognitive.

Les stratégies métacognitives englobent, comme nous le verrons de manière exhaustive dans la partie consacrée aux stratégies d'écriture, la pensée sur les processus d'apprentissage (la planification, autorégulation lors de la réalisation de la tâche d'écriture, l'auto-évaluation) . Cependant, les stratégies cognitive sont plus directes et se rapportent particulièrement aux tâches individuelles comme la manipulation et la transformation des matériaux d'apprentissage.

Enfin, les stratégies socioaffectives qui interviennent lors de l'exécution des tâches d'apprentissage, l'apprenant recourt aux questions pour demander plus de clarification sur les notions apprises et procède à un apprentissage coopératif suscitant un apprentissage optimal en vue d'atteindre un but commun avec ses pairs. Dans ce contexte, les différents travaux entrepris entre 1992 et 1997 par Wenden ont été significatifs dans la mesure où ils ont permis de mieux comprendre les stratégies d'apprentissage et l'impact que peut avoir le savoir métacognitif sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Les travaux d'O'Malley et Chamot (1987) ont permis de discerner le contraste existant entre les différentes stratégies d'apprentissage, en particulier (cognitives et métacognitives).

Les études en psychologie cognitive avaient pour rôle de déterminer les effets de la stratégies d'entraînement sur les différents types des tâches réalisées par des apprenants de la langue première (L1), ce qui avait prouvé leur efficacité dans la performance des apprenants, leur permettant de mieux gérer leur apprentissage et de réaliser de meilleurs résultats en

particulier dans la compétence de la compréhension de l'écrit et la résolution des problèmes rencontrés. Nous pouvons citer dans ce contexte les travaux réalisés par (Brown et al 1983, Chipman, Segal et Glaser 1985).

Dans le même ordre d'idée, les différents travaux réalisés par O'Malley et al (1985, 1987) ont été d'un apport sans précédent à la compréhension du processus cognitif des apprenants. L'expérience a été menée sur la stratégie d'entraînement sur trois groupes disparates pour voir à quel point l'amélioration des tâches relatives à l'apprentissage de la langue peut être fructueuse. Le public cible était réparti en trois groupes ayant suivi différentes formations sur les stratégies.

- Un premier groupe a reçu une formation pointue sur les trois stratégies, métacognitives cognitives et affectives sociales.
- Un deuxième groupe a été formé seulement en deux stratégies, en l'occurrence les stratégies cognitives et les stratégies socioaffectives.
- Enfin, un dernier groupe n'a reçu aucune formation préalable sur les stratégies. Il s'agissait, d'un groupe témoin ; sa constitution avait pour fin de savoir ce qu'il ferait avec le matériel dont il dispose.

A l'issue de cette expérience, les chercheurs sont arrivés aux résultats selon lesquelles les apprenants ayant subi une formation sur les stratégies sont parvenus à combiner entre les trois types de stratégies ce qui leur a permis d'améliorer leur performance en L1. Le troisième groupe a marqué une amélioration significative suivi du deuxième groupe. Cette expérience entreprise par O'Malley et les résultats obtenus ont été un sous-bassement théorique qui a permis de justifier les résultats de Tawanat (2000) qui, dans son étude, a déterminé deux facteurs pour les étudiants algériens qui accusent un manque de performances dans leurs études. Les deux facteurs en question sont :

- Les étudiants manifestent une déficience des compétences linguistiques tant en langue première qu'en langues étrangères ; ce qui entrave leur performance dans leur apprentissage des langues en particulier.
- Les étudiants manquent également de compétences stratégiques, car ils n'arrivent pas à utiliser les stratégies cognitives pour transférer les connaissances acquises vers les autres disciplines.

Selon beaucoup de chercheurs, la transposition et l'application des stratégies métacognitives dans un contexte scolaire peut donner un rendement meilleur qui pourra avoir

un effet positif sur les performances des apprenants. Dans ce contexte, citons le cas de Juan et Silveira (1998), qui, dans leur approche sur la technique du résumé, ont démontré que les apprenants de niveau intermédiaire ayant reçu des instructions sur l'emploi des stratégies en production écrite, arrivent à mieux résumer des textes et leurs performances sont presque identiques à celles de ceux qui ont un niveau un peu avancé. Par exemple, l'utilisation du brouillon, et la phase de préécriture peuvent avoir un effet positif dans l'achèvement de la tâche d'écriture.

Un autre exemple peut être cité dans le même contexte, est celui de Samadi et Nasr qui voient que donner des instructions sur la compréhension de l'oral et la production écrite permet aux apprenants de perfectionner leurs habiletés dans ces deux compétences. Lessard-Clouston (1997 :6) affirment que « *l'utilisation des stratégies d'apprentissage et la formation en stratégies d'apprentissage en L2 permet non seulement d'encourager les apprenants dans leur apprentissage mais en plus aide les enseignants à réfléchir sur l'amélioration de leur enseignement* »

En somme, selon les différentes recherches effectuées dans le domaine de la science métacognitive, nous pouvons dire qu'une formation préalable aux stratégies d'apprentissage des langues peut avoir un impact positif sur les performances des apprenants aussi bien en L1 qu'en L2. En réalité, ces derniers peuvent améliorer leur apprentissage quand ils reçoivent une formation de ce type, c'est pourquoi il est conseillé d'investiguer et d'étudier les stratégies dont usent les apprenants lorsqu'ils sont en situation d'exécution des tâches d'apprentissage.

Par ailleurs, même s'il est vrai que les enseignants peuvent rencontrer des difficultés lors de la conception des cours, notamment quand ils sont confrontés à un public hétérogène dont les niveaux, les compétences et les centres d'intérêt ne sont pas identiques, cela n'empêche pas de conseiller l'intégration d'une formation aux stratégies pour surmonter les difficultés susceptibles d'être rencontrées, ce qui leur permet d'évoluer dans leur apprentissage et de réaliser des résultats probants dans l'enseignement /apprentissage des langues.

5.3. Caractéristiques des stratégies d'apprentissage

Si nous nous référons aux différents travaux réalisés sur les stratégies d'apprentissage, nous pouvons remarquer que les terminologies ne sont pas toujours identiques même si elles renvoient toutes au même processus. Rubin et Wenden(1987), évoquent la notion de « *stratégie d'apprenant* », alors qu' O'Malley et Chamot (1990,1994) parlent de « *stratégies d'apprentissage* ». Enfin, pour Oxford (1990,1996), il s'agit des « *stratégies d'apprentissage de langue* ». Cependant, il convient de dire dans ce contexte que tous ces concepts renvoient

aux processus mobilisés par des apprenants lors de la réalisation des tâches au cours de leur apprentissage. Dans ce sens, Lessard-Clouston (1997:2) pense que les chercheurs s'accordent à dire que toutes les stratégies revêtent les quatre caractéristiques suivantes :

1. Elles sont considérées comme étant des étapes entreprises par les apprenants de langues dont ils usent lors de la réalisation de différentes tâches qui leur sont attribuées.
2. Leur utilisation permet d'améliorer l'apprentissage des langues et aident à développer les habiletés des différentes compétences à avoir : l'écrit, l'oral, l'écoute et la lecture aussi bien en L1 qu'en L2.
3. Elles sont observables à travers les comportements, les étapes et les techniques dont se sert l'apprenant, comme par exemple poser une question ou chercher un mot dans le dictionnaire. Elles peuvent aussi être invisibles, comme les différentes opérations mentales permettant aux apprenants de comparer, de faire une déduction ou d'évaluer en attribuant un jugement de valeur
4. Elles impliquent à la fois des informations et la mémoire, en d'autres termes, hormis les connaissances et le vocabulaire stocké dans la mémoire à long terme, l'apprenant est censé connaître les règles qui régissent la langue comme celles de grammaire et de conjugaison etc.

Certains chercheurs en la matière tels Wenden et Rubin (1987) et Oxford (1990) font remarquer qu'il y a un certain désir de contrôle et d'autonomie de la part de l'apprenant durant son processus d'apprentissage. Cependant, Cohen(1990) considère que seules les stratégies conscientes peuvent être considérées comme étant des stratégies d'apprentissage et que l'apprenant est impliqué dans le choix de ses stratégies. Enfin, Bialystok (1990) explique que la conscience n'est pas une condition nécessaire à l'apprentissage, mais il évoque les quatre autres caractéristiques suivantes des stratégies d'apprentissage.

- 1- **Les stratégies sont efficaces** : elles sont liées aux solutions de problèmes de manière spécifique et interviennent pour résoudre les problèmes auxquels fait face un apprenant. Elles sont très productives dans la résolution de problèmes.
- 2- **Les stratégies sont systématiques** : les apprenants ne créent pas de façon aléatoire la meilleure solution pour résoudre un problème mais découvrent les stratégies en fonction de leur connaissances des problèmes rencontrés et les utilisent de manière systématique en fonction de leur expérience.

3- **Les stratégies sont limitées** : les stratégies sont répertoriées de manière exhaustive et elles sont classées en fonction des différentes tâches que l'apprenant doit exécuter, par exemple, il n'utilise pas les mêmes stratégies dans les tâches de compréhension et production (écrite/orale). On ne pas les identifier toutes mais certaines d'entre elles peuvent être identifiées

4- **Les stratégies ne sont pas une création particulière des apprenants**

Dans ses études sur les stratégies d'apprentissage, Oxford a dressé une liste des caractéristiques clés des stratégies d'apprentissage. Ces dernières sont considérées comme étant les caractéristiques approuvées et préconisées dans les stratégies d'apprentissage. Nous pouvons les résumer comme suit :

- Elles permettent aux apprenants de s'auto-diriger et donc de mieux se situer par rapport à leur apprentissage.
- Elles élargissent le rôle des enseignants de langues et leur permettent de mieux gérer leurs classes et les activités proposées.
- Elles sont orientées vers les problèmes auxquels les apprenants font face.
- Elles n'impliquent pas que les aspects cognitifs.
- Elles sont influencées par plusieurs facteurs ce qui pousse l'apprenant à choisir telle ou telle stratégies-en fonction de la situation dans laquelle il se trouve
- Elles sont flexibles et enseignables, autrement dit, l'apprenant peut subir une formation sur les stratégies d'apprentissage pour résoudre les problèmes auxquels il fait face.

De manière générale, nous pouvons dire que ces caractéristiques sont les plus connues et les plus adoptées dans l'apprentissage stratégique.

5.4 Typologies des stratégies d'apprentissage

Selon les différents les travaux de recherches menés sur les stratégies d'apprentissage, nous pouvons nous référer à ceux effectués par (Rubin, O'Malley et Chamot et Oxford) qui ont dénombré des typologies qui sont proposées dans l'apprentissage de L E. Oxford a listé une douzaine de stratégies dans son système classificatoire basé sur différents critères et regroupés dans les cinq groupes suivants :

- 1- Rubin (1975) parle de système réussi de l'apprentissage de langue.
- 2- O'malley et Chamot (1990) les considèrent comme un système basé sur des fonctions psychologiques.

- 3- Selon (Tarone 1981) c'est un système basé sur le contrôle linguistique des pratiques formelles et fonctionnelles de la langue ou qui s'occupe des stratégies de communication comme la paraphrase et l'emprunt
- 4- Selon (Cohen 1990 Oxford 1994), il s'agit d'un système lié à des compétences linguistiques distinctes.
- 5- Enfin, (Oxford 1998, 1990, voit que c'est un système fondé sur les différents styles et types d'apprenants. En effet, chaque apprenant a son propre style d'apprentissage qui diffère de celui des autres apprenants.

Selon les différentes théories classificatoires des stratégies, il paraît qu'il n'y a pas un consensus entre les chercheurs sur un système descriptif très précis des stratégies. Cependant, il semble que la typologie basée sur les fonctions psychologique est la plus adoptée à la recherche tel qu'on le voit chez (Rubin 1987, Oxford 1990, O'Malley et Chamot 1990, Stern 1992, et Graham 1997). Par exemple, le schéma que proposent O'Malley et Chamot (1990) à la suite des recherches en psychologie cognitive permet de proposer une gamme de stratégies d'apprentissage. Ce sont des travaux issus des interviews établies avec des apprenants experts et novices et basées essentiellement sur des tâches psychologiques et des analyses théoriques de la compréhension de l'écrit. Selon les mêmes chercheurs, il existe trois catégories de stratégies réparties comme suit :

5.5. Stratégies métacognitives :

si on se réfère à la définition des stratégies métacognitives proposée par O'Malley et Chamot (1990 :44), on se rend compte qu'ils proposent une définition de niveau supérieur et considèrent les stratégies comme étant : « *un ordre supérieur de compétence d'exécution de tâche qui entraîne la planification et l'évaluation des activités d'apprentissage réussies* ». En réalité ce sont des stratégies qui renvoient au processus cognitif qui inclut des réflexions sur opérations cognitives de soi-même ou d'autrui, la régulation, l'autocontrôle à travers le processus de planification et de l'évaluation.

Selon Jacques Tardif « *La métacognition réfère à la connaissance ainsi qu'au contrôle que le sujet a sur lui-même et sur ses stratégies cognitives.* » : elles interviennent à tout moment de l'apprentissage. Elles correspondent, en effet, à la planification, l'anticipation, l'auto-régulation, le contrôle et l'autoévaluation. En somme, ce type de stratégies, correspond à toutes les connaissances qu'un apprenant a sur son fonctionnement cognitif et les tentatives qu'il met en œuvre

pour contrôler ce processus (Brown, Armbuster & Baker, 1986, cités par Giasson, 2001)

5.6. Stratégies cognitives :

ce sont des stratégies qui permettent de distinguer les activités d'apprentissage et « fonctionnent directement sur les informations entrantes en les manipulant de manière à améliorer l'apprentissage ». Ce type de stratégie « implique l'interaction avec l'objet matériel d'apprentissage et sa manipulation mentale ou physique ou l'application de technique spécifique sur une tâche d'apprentissage » comme le soulignent O'Malley et Chamot (1990 :38)

Ces stratégies correspondent à toutes les actions entreprises par l'apprenant en vue de construire son savoir et de faciliter la résolution d'un problème rencontré, comme comparer, souligner les informations pertinentes, et paraphraser. Elles sont d'ailleurs, acquises et cette acquisition se poursuit durant tout le parcours d'apprentissage de l'apprenant. Selon Paul Cyr (1998 : 45) les stratégies « [...] impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. »

5.7. Stratégies socio-affectives :

Elles renvoient à un ensemble de stratégies impliquant « soit une interaction avec une autre personne ou un contrôle affectif » O'Malley et Chamot (1990 :45). Ces stratégies peuvent être appliquées sur plusieurs tâches. Plusieurs opérations peuvent être impliquées lors du processus d'apprentissage, comme le propose Cyr :

- 5.7.1. **la clarification/vérification** : cette opération est en interaction avec une tierce personne. Pour plus de compréhension, l'apprenant peut demander de répéter, de reformuler, de corriger, d'expliquer tout ce qui paraît incompréhensible ou insaisissable.
- 5.7.2. **la coopération** : elle consiste à interagir avec d'autres personnes dans le but de réaliser un projet commun, apprendre à accepter les critiques et les appréciations des pairs et les considérer comme une évaluation de laquelle il pourrait construire ses nouvelles connaissances ou remédier à certaines carences. (CYR, 1998 : 45)

- 5.7.3. **le contrôle des émotions** ; apprendre à minimiser son anxiété et contrôler son état d'âme en cherchant tout ce qui est susceptible de réduire le stress dans les moments de haute tension comme le jour de l'examen. L'apprenant scripteur apprendra à positiver, à parler de ses émotions, à s'encourager, à tirer des expériences positives des ressources pour se rassurer.
- 5.7.4. **l'auto-renforcement**: c'est le moment où les expériences antérieures interviennent, l'apprenant cherche ce qu'il doit de faire en différentes situations, de façon à optimiser une récompense quantitative au cours du temps.

5.8..Classification des stratégies d'apprentissage

Nous avons vu ci-avant, comment les stratégies sont considérées par O'malley et Chamot, Rubin, Tarone, et Oxford et comment et à quel moment les apprenants en font recours lors des différentes activités effectuées. Nous allons maintenant voir les classifications les plus raffinées et qui sont considérées par experts comme « *les plus complètes à ce jour* ». Ces experts en la matière les ont réparties en trois classes distinctes : la plus longue (celle d'Oxford), la plus analytique et la plus descriptive (celle de Rubin) et enfin, la plus synthétique (celle O'Malley et Chamot).

Pour voir de plus près comment ces différentes typologies sont vues et répertoriées par les différents chercheurs, nous nous sommes appuyé sur les travaux de Paul Cyr qui a synthétisé de manière exhaustive chacune de ces typologies. A cet effet, il a adressé des tableaux synoptiques des trois principales classifications selon leur développement chronologique et que nous présenterons telles quelles.

5.8.1. Typologie d'Oxford (1985,1990)

C'est une classification qui se veut exhaustive dans la mesure où l'auteur la propose de manière plus fine et plus détaillée que son prédécesseur. Mais, pour établir cette typologie, Oxford s'est inspirée des travaux antérieurs de Rubin (1981) qui les a réparties en deux catégories, dites stratégies directes et stratégies indirectes. En effet, Oxford a repris pratiquement la même terminologie pour en faire une autre plus détaillée notamment en matière de l'enseignement /apprentissage de L2. Pour ce faire, elle a proposé une batterie d'exercices à mettre à la disposition des enseignants de la L2 pour donner aux stratégies un caractère universel. Le classement établi comporte, comment nous l'avons dit ci-avant, deux catégories, celles dites directes (mnémoniques, cognitives et compensatoires) et celles dites indirectes (métacognitives, affectives et sociales) comportant chacune d'autres sous-stratégies

réparties à leur tour en d'autres stratégies, qui sont présentées comme l'indique le tableau ci-après³¹.

Stratégies directes	
- Créer des liens	
1- stratégies mnémoniques	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliser des images -Bien réviser -Utiliser des actions
2- Stratégies cognitives	<ul style="list-style-type: none"> -Pratiquer la langue -recevoir et émettre des messages -analyser et raisonner - créer des structures
3- Stratégies compensatoires	<ul style="list-style-type: none"> - deviner intelligemment - surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit
Stratégies indirectes	
Stratégies métacognitives	<ul style="list-style-type: none"> -centrer ses apprentissages -planifier et aménager ses apprentissages - évaluer ses apprentissages
Stratégies affectives	<ul style="list-style-type: none"> -diminuer son anxiété -s'auto-encourager -prendre son pouls émotif
Stratégies sociales	<ul style="list-style-type: none"> -poser des questions -coopérer avec les autres -cultiver l'empathie

Tableau 2 : Typologie d'Oxford (1985,1990)

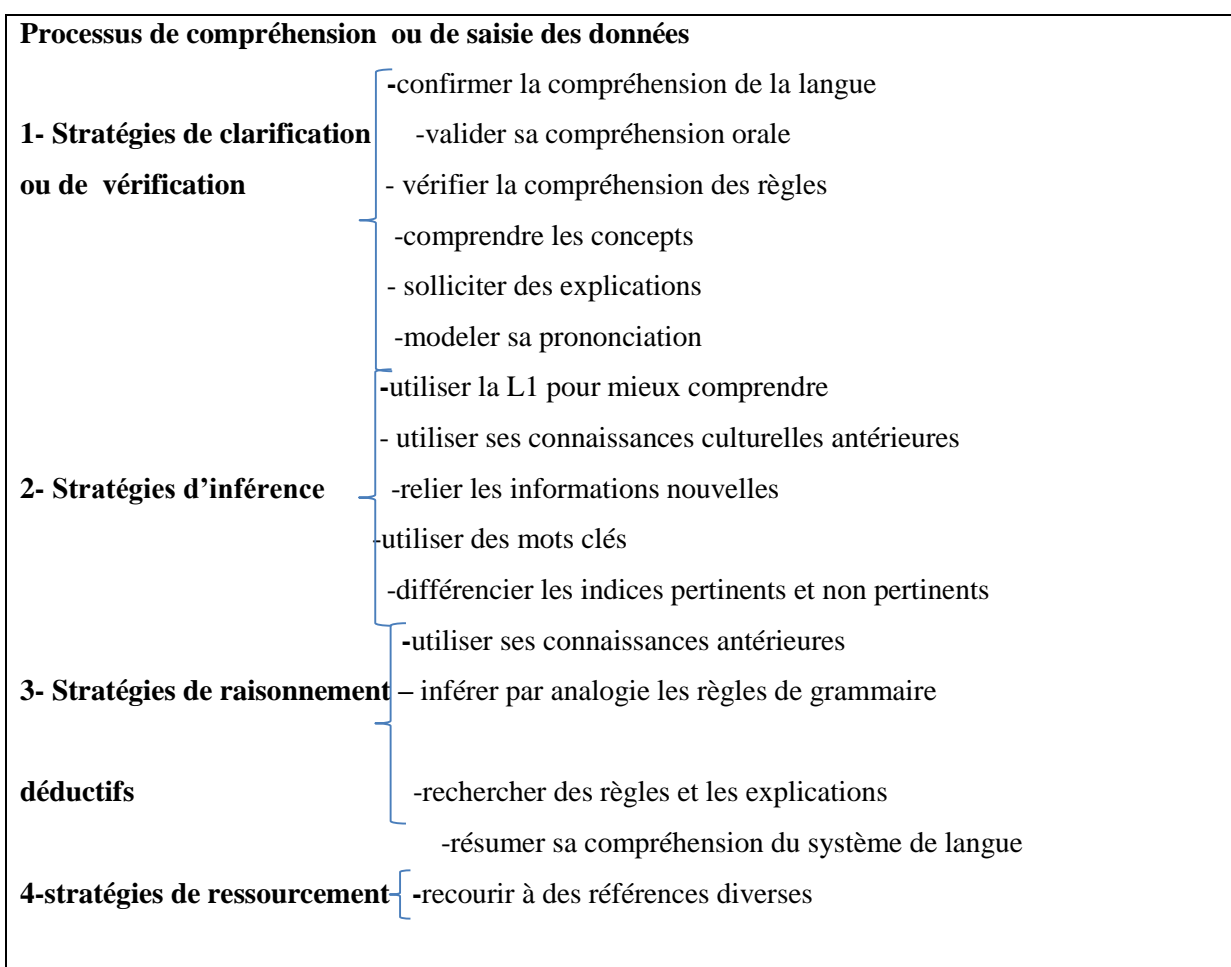
D'emblée, cette typologie paraît trop détaillée car elle comporte en tout plus de soixante sous-stratégies. Son concepteur la considère très utile car elle peut orienter les enseignants dans leur parcours d'enseignement et leur permet aussi de discerner entre elles. Pour ce faire, il propose une batterie d'exercices à pratiquer en classe. En revanche, parmi ses limites c'est qu'on reproche à cette classification de ne pas être trop fiable dans la mesure où

³¹ Nous ne sommes limités que des premières sous-stratégies, mais pour plus d'information, il faut retourner à l'ouvrage de Paul Cyr. Les stratégies d'apprentissage.

ses concepteurs ne se sont pas basés sur des travaux empiriques justifiant leur efficacité dans l'apprentissage de langues étrangères. Un autre point pertinent, réside dans le fait qu'ils n'ont pas déterminé celles qui paraissent les plus pratiques et plus efficaces dans le processus d'apprentissage. Enfin, les auteurs de cette classification n'ont pas expliqué les critères sur lesquels ils se sont basés pour classer telle ou telle stratégie comme étant cognitive ou métacognitive.

5.8..2. Typologie de Rubin (1989)

Dans notre définition des stratégies, nous avons dit qu'elles étaient des opérations mentales qui étaient stockées dans la mémoire à long terme puis réutilisées lors de la construction du savoir à travers des situations authentiques en réalisant des tâches d'apprentissage de la L2. Cette typologie se caractérise par l'analyse et la description, comme elle permet au praticien de mieux comprendre les stratégies utilisées dans l'apprentissage de la L2. Rubin évoque trois processus déterminants qui sont : le processus de saisie des données qui consiste à comprendre les données, le processus de mémorisation et enfin, le processus de récupération des données.



<p>- Associer ou regrouper des mots</p> <p>Les processus d'entreposage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - utiliser des mots clés - utiliser des moyens mécaniques
<p>stratégies de mémorisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> -centrer son attention sur un détail -mettre en contexte des mots nouveaux -utiliser des images -pratiquer la langue en silence
<p>Processus de récupération</p>	
<p>Les stratégies de pratique</p>	<ul style="list-style-type: none"> -répéter -appliquer des règles -imiter -se parler
<p>Stratégies d'autorégulation</p>	<ul style="list-style-type: none"> -définir le problème -déterminer des solutions -s'autocorriger
<p>Stratégies sociales indirectes</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Se joindre à des apprenants de la L2 -demander de l'aide -rechercher des occasions de pratique de la langue -travailler avec des pairs

Tableau 3-Typologie de Rubin (1989)

5.8.3 Typologie O'Malley et Chamot(1990)

La troisième typologie établie est celle proposée par O'Malley et Chamot (1990 : 46) qui décrit de manière exhaustive les différentes stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants. C'est un modèle qui peut paraître loin de la réalité et difficile à appliquer en classe de langue mais il demeure le plus pratique et le plus maniable. Inspirés de la psychologie cognitive vers les années 1985, O'Malley et Chamot les ont remaniées en 1990 pour les regrouper sous trois groupes, comme il est indiqué dans le tableau ci-après :

Classification des stratégies	Stratégies représentatives	Définitions
Stratégies métacognitives	<ul style="list-style-type: none"> -Attention sélective -Planification -surveillance -évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> -Focalisation sur des aspects spécifiques des tâches d'apprentissage, comme la recherche des mots clés ou des phrases dans la planification. -organisation et planification du discours écrit ou oral. -comprendre les informations : l'apprenant doit se rappeler lors de l'exécution de la tâche scripturale. -vérifier ou évaluer de la compréhension après l'achèvement d'une activité.
Stratégies cognitives	<ul style="list-style-type: none"> -La répétition -L'organisation -L'inférence -Le résumé -La déduction -L'image visuelle -Le transfert -L'élaboration 	<ul style="list-style-type: none"> -répéter les noms des objets ou items pour se les rappeler -Regrouper des mots, des terminologies ou des concepts selon leur rapport sémantique ou syntaxique. -utiliser des informations textuelles pour tenter de comprendre le sens des nouveaux concepts ou prédire les parties manquantes -résumer ce qui est dit ou lu pour s'assurer que les informations sont bien retenues. -appliquer des règles pour comprendre la langue -emploi des images visuelles en vue de comprendre de nouvelles informations verbales. -utiliser des informations linguistiques connues pour faciliter une nouvelle tâche d'apprentissage. -mettre en relation des idées contenues dans une nouvelle information ou intégrer de nouvelles idées avec des informations connues.
stratégies socioaffectives	<ul style="list-style-type: none"> -La coopération -L'obtention des clarifications -Tâches personnelles 	<ul style="list-style-type: none"> -travailler par paire pour résoudre un problème, vérifier des informations ou commenter des activités d'apprentissage. -susciter auprès de son enseignant des explications supplémentaires, des reformulations ou des exemples. -utiliser a réorientation mentale pour s'assurer qu'on peut réussir une activité ou réduire l'anxiété.

Tableau 4 : Typologie d'O'Malley et Chamot(1990 :46)

5.9. Conditions de choix des stratégies

Un apprentissage efficace d'une langue étrangère ne peut se faire sans recourir aux stratégies d'apprentissage. Cet emploi ne se fait pas de manière aléatoire, mais il est tributaire de certaines conditions qui doivent être réunies pour un emploi optimal. Pour voir de plus près comment cette notion d'emploi de stratégies est considérée, citons les travaux de Mac'Intyre (1994 : 185), qui propose quatre conditions sine qua non au choix et à l'emploi des stratégies de manière pertinente et efficace et qui sont :

1. L'apprenant doit être conscient de la/les stratégie(s) qu'il juge appropriée(s). En effet, cette dernière peut être utilisée de façon spontanée ou apprise mais son utilisation doit être intentionnelle, en d'autres termes son emploi ne relève pas du hasard mais c'est un acte réfléchi.
2. Il doit y avoir une raison pour utiliser une stratégie, autrement dit, pourquoi il fait appel à telle ou telle stratégie, est-ce pour un problème, ou son emploi relève de ses motivations, ou enfin, il s'est trouvé dans une situation où le recours à une stratégie s'est avéré indispensable.
3. Il ne doit pas subir des pressions lui interdisant de les utiliser lors de son apprentissage, par exemple une sanction qui lui sera infligée ou un doute en son efficacité.
4. Le recours et l'emploi d'une stratégie doit avoir des résultats probants sanctionnés par une récompense quand ces derniers sont jugés positifs.

D'autres chercheurs (Boulet et collab, 1996 ; Cartier, 2000) évoquent la question de gestion de ressources comme des stratégies que l'apprenant utilise dans son apprentissage ou pour réaliser une tâche. Ces ressources peuvent être matérielles ou humaines, ce qu'on peut attribuer à la gestion des ressources se rapportant principalement aux conditions nécessaires à leur emploi, en l'occurrence, les caractéristiques temporelles, environnementales et matérielles qui demeurent indispensables à une réalisation optimale des tâches d'apprentissage. Ces conditions concernent toutes les informations qui se rapportent aux différentes connaissances et caractéristiques que l'apprenant doit avoir sur les tâches ou les situations auxquelles il fait face.

Quand un apprenant effectue une activité dont les résultats sont jugés positifs et qu'il fait preuve de conscience de la mise en œuvre de ses stratégies métacognitives, il sera en mesure d'identifier les trois conditions qui lui ont servi pour mener à bien la tâche qui lui est assignée.

Mais il arrive aussi que, pour certaines circonstances, l'étudiant n'arrive pas à accéder à ces connaissances, dans ce cas, il est conseillé de lui en faire une description pour en

prendre connaissance afin de voir de plus près quelles sont les circonstances qui lui permettent d'utiliser les stratégies qui conviennent au moment opportun et selon la situation et la nature de la tâche qu'il a à réaliser.

Il faut rappeler dans ce contexte que ces conditions renvoient, comme le souligne (Martineau, 1998 :24) à la « *connaissances des conditions et des caractéristiques des tâches ou des situations et qu'on classe habituellement dans le domaine des connaissances métacognitives nécessaires à l'apprenant* »

Les trois conditions que nous venons de citer sont les suivantes :

5.9.1. Les conditions temporelles

Il est question des caractéristiques temporelles qui sont susceptibles d'avoir un effet sur la qualité cognitive de l'apprenant. Elles se rapportent essentiellement aux contraintes temporelles durant lesquelles l'apprenant réalise une tâche cognitive. Cette durée peut être considérée dans sa totalité comme elle peut prendre en considération les pauses que peut faire l'apprenant quand il est en pleine activité. Enfin, elle peut également être tributaire de la période de la journée durant laquelle l'activité a lieu, voire le début, le milieu, ou la fin d'une période. En effet, ces trois moments peuvent avoir un impact sur le rendement de l'apprenant.

5.9.2. Les conditions environnementales

Ce type de condition est principalement lié à l'espace où se déroule la tâche, ce qui peut avoir un impact sur la qualité et le rendement de l'activité réalisée et affecter la durée de l'effort cognitif investi. Ces conditions comme le souligne Bégin, C. (2008 :61) « *portent notamment sur les caractéristiques physiques du milieu (éclairage, bruit, climat, installations physiques, disposition ou facilité d'accès au matériel, etc.).* »

5.9.3 Les conditions matérielles et de ressources

Ces dernières comportent entre autre toutes les ressources qui peuvent être impliquées dans l'apprentissage de l'apprenant, elles peuvent se présenter sous forme d'ouvrages ou documents de toutes sortes pour servir de références. L'entourage personnel immédiat qui peut intervenir quand ça s'avère nécessaire pour que l'apprenant puisse effectuer adéquatement les tâches qui lui sont confiées.

5.10. L'enseignement stratégique.

Dans le processus d'enseignement/ apprentissage, l'élève est placé au centre des intérêts et des interventions pédagogiques, ce qui nous mène à parler de « *l'enseignement stratégique* », c'est que ce type d'enseignement diffère des autres approches traditionnelles

dans la mesure où il formalise toutes les connaissances qu'un individu acquiert au cours de son apprentissage. Dans ce contexte, Jones, Palincsar, Ogle et Carr (1987) se proposent un modèle d'enseignement qu'ils définissent ainsi :

« L'enseignement stratégique, dans son sens le plus large, fait référence à la capacité de l'enseignant d'établir des buts délimités, de recourir à son répertoire de stratégies pour l'atteinte de ces buts, de prévoir les problèmes, de gérer le processus de planification et d'enseignement, de revoir sa planification et ses stratégies en cas de problèmes et d'évaluer le processus de planification et d'enseignement à la fin de l'activité » (Jones, 1988:90).

Tardif (1992:298) propose une autre définition de l'enseignement stratégique, il pense qu'il est : *« un enseignement où l'on veille à un équilibre entre le type d'assistance dont l'apprenant a besoin pour traiter le contenu et développer des stratégies efficaces et économiques et l'acquisition graduelle de l'indépendance nécessaire au traitement autonome de l'information »*

Dans l'enseignement stratégique, les connaissances et les stratégies revêtent une place primordiale. En réalité, on ne doit pas les enseigner de façon isolée, mais elles doivent être intégrées et imbriquées de manière systématique dans l'enseignement des connaissances et des stratégies spécifiques.

Un enseignement stratégique des différentes catégories de connaissances doit faire appel à des stratégies dites spécifiques, ce sont des connaissances qui peuvent être regroupées en trois catégories. En effet, ces dernières font l'objet de la psychologie cognitive.

Ainsi, l'enseignement stratégique a pour objectif de rendre les apprenants plus autonomes face à leur processus d'apprentissage, il les rend plus conscients des mécanismes qui leur permettent d'acquérir les différents types de connaissances qu'on peut résumer comme suit.

La prise en conscience des stratégies d'apprentissage et l'entraînement à les utiliser à bon escient par l'apprenant développe chez lui l'autonomie et la capacité d'apprentissage. Pour ce faire, une complicité des deux partenaires (enseignant / enseigné) dans ce processus d'enseignement/ apprentissage, doit avoir lieu.

Durant le processus d'enseignement/ apprentissage une relation se noue, une complicité se développe entre les deux partenaires. En effet, chacun d'eux doit assumer sa part de responsabilité et participe de manière efficace à cette tâche. Dans ce contexte, l'enseignant a un rôle à jouer dans la mesure où c'est par sa façon et sa manière de concevoir

ses cours et ses tâches au sein du groupe que l'apprenant acquiert des stratégies d'apprentissages efficaces.

Les travaux de Tardif (1992: 304) se sont penchés sur ce qui qualifie l'enseignant stratégique et ont permis de dresser tout un portrait de ce type d'enseignant. Ces habiletés dont dispose l'enseignant peuvent servir de base à l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère. Les travaux de Tardif sur l'enseignant stratégique ont présenté de manière détaillée les qualités suivantes que requiert un enseignant stratégique :

5.10.1. **Il est penseur** : un enseignant stratégique doit avoir une connaissance des acquis antérieurs de l'apprenant et de sa vision des choses, comme il doit tenir compte du programme dont il dispose et qu'il transmet à l'apprenant, il doit aussi être conscient des exigences que nécessite une tâche déterminée lors de son processus d'apprentissage et de recourir aux stratégies adéquates pour résoudre les problèmes auxquels il fait face. L'enseignant doit être sûr que le matériel dont les apprenants disposent est largement suffisant pour qu'ils transfèrent leurs connaissances. Il peut apporter, à cet effet, des modifications aux séquences selon les besoins des apprenants et n'en conserver que celles qu'il juge utiles. Hormis cette décision quant aux activités et des modèles, un enseignant stratégique se soucie aussi de toutes les stratégies des apprenants leur permettant de bien maîtriser la langue étrangère. Tardif (1992 :304) pensent que l'enseignant stratégique fait face à une tâche très difficile notamment quand les stratégies d'apprentissage ne sont pas bien mentionnées dans les matériels mis à sa disposition.

5.10.2. **Il est décideur** : il est évident que tout enseignant doit viser avant tout l'autonomie de l'apprenant, de ce fait, il doit être décisif, il décide non seulement du contenu du savoir qu'il va dispenser aux apprenants mais également des séquences qu'il juge importantes de ce contenu et ce pour que l'apprenant développe une certaine autonomie et atteigne tous les objectifs assignés. Si nous focalisons notre attention sur cette caractéristique, nous pouvons aussi dire que l'enseignant stratégique prête attention aux erreurs que développent les apprenants et qu'ils risquent de commettre par méconnaissances des règles construites sur des approximations car l'erreur contribue à la construction du savoir de

l'apprenant et essaie de les expliquer. Quand l'erreur est apprise de manière au fil des années elle risque de se sédentariser dans l'esprit de l'apprenant et devient permanent, alors pour résoudre ce problème, l'enseignant prévoit des activités ou discute avec son apprenant tout en lui expliquant les règles sous-jacentes qui régissent la langue étrangère, il peut aussi décider de la nature de la tâche pour en proposant des activités individuelles, en duo, en groupe ou en ateliers.

- 5.10.3. **Il est modèle** : les apprenants s'inspirent de l'enseignant modèle, vu sa compétence, et ce dans le but d'améliorer leur niveau et leur performance en langue étrangère. L'enseignant modèle montre à ses apprenants explicitement toutes les stratégies dont ils ont besoin et auxquelles ils doivent faire appel pour réaliser une activité ou une tâche quelconque. Il doit également s'assurer que l'élève travaille en pair et collabore avec des amis de classe ou juste les observer pour construire son savoir et devenir à son tour performant.
- 5.10.4. **Il est médiateur** : l'enseignant stratégique tend sa main à son apprenant pour l'accompagner et le guider durant son parcours notamment quand il exécute une tâche, il procède à une discussion la difficulté de la tâche à laquelle il fait face. Il lui rappelle toutes les connaissances dont il aura besoin pour accomplir sa tâche ce qui lui permet de prévoir les différentes difficultés qui sont susceptibles d'être rencontrées et donc envisager les solutions possibles. L'enseignant stratégique suit ses apprenants tout au long de leur apprentissage et lors de la réalisation des tâches et intervient incessamment avec ou sans la demande de l'apprenant, il lui pose des questions pour savoir s'il a saisi, quelle stratégie il a utilisé.
- 5.10.5. **Il est entraîneur** : quel que soit le niveau de l'élève et ses compétences en la matière, il demeure un apprenant qui accuse des lacunes en langue étrangère, c'est pourquoi l'enseignant doit le placer au centre de ses apprentissages en lui proposant des tâches complètes qu'il devra exécuter en classe et en dehors de la classe. L'enseignant doit proposer des activités que Tardif (1992 :310) qualifie de « de contenus intégrés dans une ensemble signifiant ». Les tâches qu'il devra réaliser et étudier en classe sont en rapport étroit avec le monde extérieur dans la mesure

où elles doivent être contextualisées dans des situations authentiques extrascolaires. Si par exemple, il a appris comment demander l'heure à quelqu'un, qu'il soit capable de le faire dans diverses situations tout en tenant en ligne de compte le statut de l'interlocuteur et les formules de politesse. Ces habiletés acquises en classe le motivent et le poussent à vouloir les exploiter pour être performant et construire des connaissances de base.

5.10.6. **Il est motivateur** : Les connaissances acquises en classe doivent être réutilisées dans différentes situations sociales, personnelles ou interpersonnelles. Dans cette perspective, l'enseignant stratégique doit motiver son apprenant tout en lui proposant des activités qui suscitent son intérêt ; ce qui pousse l'apprenant à s'engager par son propre gré à accomplir les tâches proposées. En réalité cette motivation n'est qu'un cumul d'un amas d'expériences scolaires développées par l'apprenant au fil des années au cours de son apprentissage.

5.11. Phases de l'enseignement stratégique

Dans le même ordre d'idée, Il faut rappeler que l'enseignant joue un rôle primordial dans le processus d'enseignement / apprentissage. En effet, il doit faire preuve de connaissance approfondie des contenus à transmettre à ses apprenants. De même, l'une de ses tâches les plus indispensables consiste à évaluer les prérequis des apprenants pour avoir une idée sur leurs connaissances antérieures afin de mener à bien sa mission d'enseignant et surtout de préparer des syllabus adéquats au niveau des apprenants. De même qu'il est sollicité à bien analyser les outils didactiques qu'il mettra au service des apprenants et bien entendu leur expliquer les différentes stratégies d'apprentissage pour qu'ils puissent les réutiliser de manière adéquate et efficace lors de l'accomplissement des tâches scolaires et de pouvoir éventuellement les utiliser en dehors de la classe.

De même, l'enseignement stratégique est un processus qui passe par des phases étroitement liées entre elles. Selon Tardif (1992 :324) cet enseignement stratégique obéit à des phases qu'il juge très importantes et étroitement liées entre elles, il les a résumées selon l'ordre suivant :

5.11.1 Préparation à l'apprentissage

Cette phase comprend trois étapes indispensables et indissociables, dans un premier temps, l'enseignant stratégique discute avec ses apprenants les objectifs des tâches qu'ils auront à exécuter tout en activant leurs connaissances antérieures ce qui lui permet par la suite de bien diriger leur attention et leur intérêt. Par la suite, l'enseignant fait un survol du matériel relatif au cours qu'il a préparé, pour ce faire il le familiarise avec ce dernier en lui montrant tout endroit nécessitant une attention de sa part et l'informe des éléments fondamentaux à l'apprentissage. Enfin, l'enseignant stratégique fait appel aux connaissances antérieures dont dispose l'apprenant afin de voir si elles sont assez suffisantes pour lui permettre de se lancer dans l'apprentissage de nouvelles informations.

Selon Tardif, (1992: 327) cette dernière étape est d'un grand rôle, dans la mesure où elle permet à l'enseignant de guider la curiosité de ses apprenants. Pour cela, il les met dans une situation problème qui favorise l'anticipation d'un contenu et surtout de formuler des hypothèses de sens en relation avec la thématique ou le texte qu'ils étudient, et là il doit insister sur la nécessité de recourir à l'emploi des stratégies cognitives et métacognitives qu'il faut investir de façon appropriée selon le problème à résoudre.

5.11.2 Préparer des contenus

Durant cette étape, l'enseignant devra confirmer toutes les prévisions relatives à l'acte d'apprentissage, c'est en fonction de l'évaluation diagnostique établie au début de l'année ou du projet qu'il pourra ainsi prévoir des contenus adéquats selon les lacunes constatées chez les apprenants, ce qui lui permettra éventuellement par la suite d'intégrer de nouvelles connaissances à transmettre aux apprenants pour réaliser un apprentissage efficace et durable.

5.11.3 Appliquer et intégrer les connaissances.

L'enseignant procède à intégrer et organiser les connaissances selon leurs types, qu'elles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles et ce pour un meilleur transfert. Il faut signaler à ce propos que l'intervention pédagogique de l'enseignant n'est pas forcément la même mais varie en fonction des besoins et donc il ne recourt pas aux mêmes stratégies durant son intervention pédagogique.

Selon (Tardif, 1992), parmi les éléments fondamentaux de la planification, et qu'un enseignant stratégique devra être en mesure de déterminer les types de connaissances qu'il va transmettre aux apprenants, ce qui lui permet d'adapter les stratégies en fonction de l'objectif assigné ce qui permet d'intégrer les nouvelles connaissances dans la mémoire à long terme.

Ce modèle stratégique ne se focalise pas seulement sur les objectifs et les contenus que se propose l'enseignant, mais il accorde aussi une grande importance aux apprenants et à leurs connaissances personnelles ainsi que leurs stratégies, puisqu'il est évident que les apprenants, selon leur différents niveaux développent eux aussi des stratégies personnelles et acquièrent des connaissances variées pour construire leur savoir.

Les chercheurs en matière de la compétence de l'écrit s'accordent à dire que toute compétence rédactionnelle d'un scripteur n'est que l'agencement et la mobilisation de différentes connaissances et des savoir-faire qui interviennent tout au long du processus rédactionnel assurant ainsi un meilleur rendement en production écrite. Il est donc important de savoir ce que peuvent être les différentes opérations mentales effectuées par le scripteur lors de la tâche et comment il procède à les réguler simultanément. En effet, au cours de son apprentissage, l'apprenant emmagasine un amas de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) sur le thème qu'il est appelé à traiter, aussi une bonne maîtrise des règles grammaticales et de la structure textuelle fait partie intégrante durant ce processus. Dans ce sens, Hayes et Flower (1980) dans leur modèle scriptural, ont mis en évidence les informations que gère le scripteur toutes à la fois quand il rédige.

La réussite de la compétence d'écriture exige que le scripteur ait en mémoire des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles sur le sujet à traiter, sur sa structure du texte, voire sur l'ensemble des règles qui régissent la langue d'écriture. Parmi les travaux qui se sont donné de la peine d'étudier les modèles d'écriture, nous pouvons citer ceux de Hayes et Flower (1980) consacrés à l'activité rédactionnelle et qui mettent l'accent sur la quantité d'informations que le scripteur est appelé à gérer simultanément lors de l'exécution de la tâche.

5.12. Stratégies d'écriture

La psychologie cognitive s'est beaucoup intéressée au processus mental des apprenants en matière de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette science s'est focalisée sur le cheminement mental que les apprenants entreprennent pour apprendre ou pour réaliser différentes tâches relatives à l'apprentissage de L2. La production écrite était la tâche qui a suscité l'attention de plusieurs chercheurs qui se sont donnés à fond pour mieux comprendre les étapes et les stratégies mises en œuvre par les apprenants, en particulier ceux qui réalisent des résultats probants, ce qui leur permettrait par la suite de les généraliser sur d'autres groupes d'apprenants présentant des carences ou des insuffisances rédactionnelles. Selon les études réalisées par (Fredrick 1987), le processus rédactionnel passe indéniablement par

quatre phases différentes intimement liées et regroupant chacune d'elles des stratégies qui lui correspondent. Ces phases peuvent être résumées comme suit :

5.12.1. Phase planification ou de pré-écriture

C'est l'étape la plus importante de l'activité rédactionnelle, c'est durant laquelle que le scripteur lit la consigne pour mieux cerner le sujet, pour une éventuelle recherche de mots clés dans le but d'aboutir à une meilleure compréhension de la consigne. Cette étape permet au scripteur de récupérer les informations dans sa mémoire à long terme et de générer les idées relatives au thème proposé. L'apprenant détermine par la suite un plan à suivre et le style qu'il juge le plus approprié. Durant cette étape, il note des mots, rédige des phrases inachevées établit un plan provisoire. L'apprenant détermine le contexte textuel du message à transmettre. C'est la réunion de tous ces éléments à la fois qui lui permet de mener à bien sa tâche.

5.12.2. Phase de la rédaction proprement dite ou de la mise en texte.

La mise en texte consiste à transcrire de manière soignée et bien élaborée toutes les idées conçues dans le brouillon. Cette phase permet au scripteur de faire les choix lexicaux et d'organiser ses idées sur le plan syntaxique et sémantique en essayant d'éviter toute forme d'ambiguïté. En somme, le scripteur met en mots, en phrases, en paragraphes voire en texte toutes les idées recueillies dans sa mémoire déclarative. Il doit donc veiller à la cohérence et la cohésion des idées qui doivent être agencées. Il doit prendre en considération deux facteurs indispensables à l'acte d'écriture à savoir que l'acte d'écriture elle-même est un processus qui émane de « *quelqu'un* » et qu'il est dirigé « *vers quelqu'un* ». Dans cet ordre d'idée (Bakhtine, 1929/1977 : 123-124), cité par V.N. Volochinov pense que « *tout mot comporte deux faces. Il est déterminé tout autant par le fait qu'il procède de quelqu'un que par le fait qu'il est dirigé vers quelqu'un. Il constitue justement le produit de l'interaction du locuteur et de l'auditeur* ».

5.12.3. Phase de révision

Cette étape peut être considérée, comme le souligne Sommers (1982), comme « *un processus qui consiste à faire des changements à travers l'écriture sur le brouillon, des changements qui font un brouillon congruent avec le changement des intentions du scripteur* ». De ce fait nous pouvons dire que cette étape commence et se développe presque au même temps que la phase précédente, parce qu'en général au fur

et à mesure que les scripteurs rédigent, ils révisent et évaluent ce qu'ils ont rédigé aussi bien sur le plan de la forme que sur celui du fond.

De surcroît, ce processus de révision a pour objectif principal de revoir et de relire le texte produit pour une éventuelle amélioration. En effet, une lecture minutieuse de la part de scripteur lui permet de procéder à des modifications du texte produit, lors de son premier jet (phase du brouillon) en optant aux choix linguistiques, à l'organisation des idées et au changement de tout ce qui est jugé incohérent avant de finaliser la rédaction proprement dite.

Comme nous venons de le dire, la révision comporte deux sous-processus : la « lecture » qui consiste à évaluer et juger si le texte produit est conforme à ce qui est demandé dans la consigne, et la « correction » à travers laquelle on régule, ajuste, supprime et modifie en fonction de l'intention communicative.

5.12.4. Phase d'édition

Cette phase représente la version finale du texte produit et qui sera par la suite diffusée pour le lecteur. Les recherches en la matière considèrent le processus rédactionnel comme l'enchevêtrement de ces quatre phases de manière récursive qui permet au rédacteur de faire des va et vient d'une étape à l'autre pour revoir différents éléments du texte produit avant la finalisation. En d'autres termes, le scripteur peut procéder maintes fois à des aller-retours durant les premières phases de l'acte rédactionnel avant la phase finale.

Pour voir de manière plus limpide les processus rédactionnels chez de bons scripteurs et ceux qui accusent des lacunes, des études ont été réalisées dans le but de dresser une liste des stratégies mises en œuvre par de bons scripteurs en vue de venir en aide aux scripteurs ayant des carences et essayer éventuellement d'améliorer leur compétence.

Jones (1982) a comparé les processus rédactionnels de deux scripteurs, le premier ayant un niveau avancé en L2 alors que le second manifestait un niveau moins avancé. À l'issue de cette étude, il a été remarqué qu'il y a un manque de compétence en composition plutôt que de compétence linguistique en L2 ce qui induit une difficulté rédactionnelle en L2. Partant, il a été constaté que les stratégies d'écriture affectent de manière directe la structure rhétorique du scripteur.

Selon une étude réalisée par Kasper (1997) pour évaluer et voir de plus près le lien existant entre les connaissances métacognitives et les performances scripturales en L2. Il a été constaté qu'il existe un rapport étroit entre les deux éléments. Par ailleurs, ce qui

renforce l'apprentissage ce sont les compétences linguistiques. En effet, plus le niveau linguistique des apprenants est avancé, plus leur performance scripturale est meilleure. Le chercheur explique qu'« à mesure que les élèves acquièrent de l'expérience avec une tâche donnée, on s'attend à ce qu'ils apprennent à utiliser des stratégies qui mènent à une tâche plus efficace » ce qui explique que les compétences linguistiques améliorent de manière efficace les tâches réalisées par les scripteurs.

Beaucoup de chercheurs se sont intéressés davantage aux comportements scripturaux des apprenants lors de l'activité rédactionnelle et de comprendre leurs processus mentaux. Pour ce faire, plusieurs protocoles de recherche ont été mis en œuvres ce qui leur permet de mieux explorer ce champ de la recherche (protocoles verbaux, entretien métagraphique, questionnaire).

Ces instruments de recherche ont permis de révéler les secrets de l'activité rédactionnelle et de délimiter ainsi les différentes phases, ce qui a permis par la suite de déceler les différentes stratégies mises en œuvre dans chaque phase en donc d'évaluer ces stratégies permettant au scripteur de parfaire son écrit.

Les travaux de Raimès (1987) sur la phase de pré-écriture ont permis d'élucider le processus rédactionnel en le décrivant à travers le protocole concomitant qui a permis de mieux cerner cette étape. En effet, cette étape est une première ébauche de l'activité rédactionnelle, elle est décisive dans la mesure où elle permet à l'apprenant de se comporter avec la consigne (lecture, compréhension, planification, recherche de mots clés et rédaction des premiers énoncés).

Quant à la révision, elle est va en parallèle avec la phase d'édition. En effet, cette étape permet aux scripteurs de procéder à des changements, ajouter, ajuster, supprimer des parties du texte, voire réécrire l'intégralité du texte, puisque par moment, en recopiant sur le propre, d'autres idées jaillissent pour relayer celles déjà transcrites sur le brouillon.

La dernière étape se rapporte au texte final produit. Selon les études faites par McDonough (1995), les résultats étaient révélateurs, car une comparaison entre les protocoles concomitants et les textes produits, a montré une disparité entre les deux. Il a été constaté que le texte final était moins compréhensible par rapport à ce que les scripteurs révèlent lors de la rédaction du fait qu'ils n'arrivent pas à différencier entre ce qu'ils ont rédigé et ce qu'ils ont verbalisé lors de la rédaction en L2.

Les informations recueillies ont servi de base aux praticiens puisqu'elles leur ont permis d'établir des programmes qui répondent aux besoins des apprenants ce qui les aide à

améliorer leurs processus rédactionnels en L2. Dans ce sens Jones et Tetroe's (1987) ont fait des études auprès des scripteurs sur différentes typologies textuelles, la narration, l'argumentation et la description.

A l'issue de la recherche, les résultats quant à la planification étaient disparates puisque, les scripteurs qui devaient rédiger des textes à partir d'une consigne n'arrivaient pas à planifier autant que ceux qui dont consistait à rédiger une suite narrative à une situation initiale déjà proposée. Les études faites dans ce sens ont évoqué trois paramètres déterminants et qui peuvent donner des résultats probants quant à l'emploi des stratégies. Ces paramètres sont : l'âge (adulte vs enfant, spécificité de l'activité (général vs particulier), familiarité (familier vs non familier). En effet, le facteur de l'âge permet au scripteur plus âgé de mieux se comporter avec la consigne plus qu'un enfant, ce qui donne des résultats plus probants. Pour ce qui de la spécificité de l'activité, celle-ci est déterminante dans la mesure où si elle a trait à des sujets plus particuliers, le scripteur peut avoir des connaissances spécifiques sur la thématique ce qui lui permet de mieux gérer son écrit.

Il est donc clair que quelques soient l'activité rédactionnelle à laquelle les scripteurs doivent répondre, ils emploient des stratégies qui diffèrent en termes de la typologie textuelle, du public et de la tâche elle-même. Cependant cette hypothèse relative au changement des stratégies en fonction du type de la tâche proposée n'est pas encore sûre puisque l'éventail des tâches proposées en écriture est encore réduit, ce qui demande un emploi plus ample de tâches pour confirmer ces propos.

5.13. Les stratégies d'écriture proprement dites

Comme nous l'avons déjà expliqué, ces stratégies sont décrites comme étant cognitives, métacognitives et socio-affectives. La focalisation sur ce type de stratégies s'explique par le fait que ce sont les plus usitées que celles dites indirectes en termes de rédaction de texte chez un apprenant d'une langue étrangère. Il faut rappeler que certains apprenants sont encore loin d'utiliser les stratégies indirectes en raison de leur niveau jugé bas. Pour ce qui est des stratégies relatives à la production écrite, les didacticiens répartissent ces stratégies en trois catégories classées selon la taxonomie suivante³² :

³² Dans notre travail de recherche, et pour donner une idée plus claire sur les stratégies, nous nous sommes inspiré des travaux effectués par HAMZAOUI Hafida dans sa thèse de doctorat, ce qui nous a permis d'avoir une idée plus claire sur les stratégies d'écriture proprement dites.

5.13.1 Stratégies métacognitives : Ce sont des stratégies qui se reportent à la tâche d'écriture, la planification, la régulation de la langue produite et évaluer comment un apprenant réalise cette tâche. Pour Vandergrift (2003: 473), «*les stratégies métacognitives comportent la planification de la tâche, l'attention sélective, l'autocontrôle et l'évaluation* ».

Les stratégies enregistrées et repérées sont regroupées dans la catégorie qui suit :

1. **Lecture du sujet :** L'élève lit le sujet une ou plusieurs fois afin de le comprendre et de prévoir l'organisation de sa production écrite. C'est une stratégie qui correspond à celle décrites par O'Malley et Chamot (1990) (organisation avancée).
2. **La recherche des mots clés :** durant cette stratégie, l'apprenant souligne, ou écrit sur le brouillon des mots clés afin de cerner son sujet et de prévoir un plan approprié et préétablir les idées pertinentes qu'il devrait développer dans sa production écrite.
3. **Génération des idées:** L'élève dit ou écrit n'importe quel mot et idées ayant un rapport avec son sujet sans les organiser. Lors de la rédaction, il passe à l'organisation proprement dite des idées préconçues. Il pourra éventuellement épeler des mots jugés difficiles afin de bien les orthographier.
4. **Planification :** l'apprenant organise à l'avance comment se comporter avec le sujet, il génère un plan pour la complétion des grandes lignes de la tâche (introduction-développement- conclusion) et puis il pense aux idées à utiliser ultérieurement.
5. **Construction orale :** Afin de prévoir le vocabulaire nécessaire à la production écrite, l'apprenant transforme sa pensée en parole ; il commence à parler à lui-même et construit oralement des parties de son texte avant de les écrire.
6. **Consultation du sujet :** Lors de l'écriture, l'apprenant relit son sujet une ou plusieurs fois afin de vérifier ce qu'il a écrit et voir si cela correspond à la tâche demandée ou non, il ne cesse pas de retourner au sujet proposé.
7. **Consultation du plan :** De temps en temps, l'apprenant revoit son plan afin de suivre le fil de son écriture et ajouter d'autres idées qui sont l'ingrédient de la production écrite.
8. **Révision :** L'activité de révision est profondément attachée à la relecture du texte. Dans ce sens, Faigley, Cherry, Jolliffe & Skinner (1985 : 13) affirment que la relecture serait un sous-processus de la révision, et Britton et al (1975) avancent que la relecture est une stratégie absolument essentielle au processus d'écriture. La relecture a deux fonctions principales: permettre des corrections lors de la «mise en texte» et permettre au scripteur de garder le contrôle sur ses idées. Pour corriger et parfaire son texte, l'apprenant durant cette étape, révise ce qu'il a écrit en fonction de la forme et

du fond. Cette étape peut avoir lieu à différents moments, sur le brouillon lors du passage du brouillon au propre et sur le propre ; elle peut également s'effectuer mentalement lorsque l'élève aura achevé sa production écrite.

9. Autorégulation : L'apprenant vérifie, corrige sa compréhension et sa performance alors qu'il rédige son texte. L'autorégulation comprend les points suivants :

- *Réguler sa compréhension* : l'apprenant vérifie ou corrige sa compréhension des mots ou des phrases.
- *Réguler la prononciation* : l'apprenant tente de vérifier comment se prononce un mot afin de se décider sur sa prononciation correcte.
- *Réguler la production* : vérification ou correction de la production de la langue.
- *Réguler visuellement* : voir bien si tel mot s'écrit de telle façon, et comment il doit être écrit dans le but d'éviter les fautes d'orthographe.
- *Réguler le style* : l'apprenant choisit les mots et la façon de les utiliser dans des phrases appropriées, il vérifie également son style d'écriture.

10. L'utilisation du brouillon : Ce sont des stratégies employées pour économiser le temps imparti à la production écrite, ce qui permet au scripteur de gérer le temps et de mener à bien sa tâche selon la durée accordée. Cette stratégie relève de la décision du scripteur avant de se lancer à proprement parler dans sa tâche. Oxford en distingue deux cas de figure :

- a- **Écrire sans brouillon**: Le scripteur écrit directement sans utiliser le brouillon et ce, dans le but de gagner du temps. Cette stratégie est fréquente chez les apprenants qui excellent soit dans la leur L1 ou L2.
- b- **Commencer sur le brouillon et continuer sur le propre** : Comme il est difficile de commencer la production écrite sur la feuille de réponse, l'élève débute l'introduction sur le brouillon, puis il termine sur la feuille de l'examen. Certains scripteurs, à chaque fois qu'ils se trouvent devant un mot ou une expression difficile ; ils retournent au brouillon pour l'écrire. Aussi, il y a ceux qui rédigent toute la production écrite sur les brouillons puis ils la transcrivent sur leur feuille d'examen.

5.13.2 Stratégies cognitives

Ce sont des stratégies qui se rapportent à l'application des techniques et des stratégies d'accomplissement de la tâche d'écriture ; elles aident à produire des idées et avoir le langage approprié. Vandergrift (2003 : 473) pense que ce sont « *des activités mentales de manipulation du langage pour accomplir une tâche* ». Ce type de stratégies englobe les éléments suivants :

- **Écrire dans deux langues** : Afin de surmonter ses difficultés rédactionnelles, l'apprenant recourt à une autre langue, écrit son idée, puis continue dans la langue cible. Par la suite, il essaiera de la traduire ou de la modifier. Certains apprenants remettent leurs productions où se mêlent deux langues à la fois.
- **Génération des idées en arabe** : Cette stratégie apparaît dans l'écriture en Français. En réalité, certains apprenants génèrent des idées en arabe, ils les traduisent ensuite en Français.
- **Relecture** : L'apprenant relit un mot, une phrase voire tout un paragraphe de son texte afin de suivre le fil de l'idée. Il arrive, cependant, qu'il corrige ce qu'il a écrit pendant la lecture du texte produit en guise de produire un texte de qualité.
- **La traduction**: La traduction est un processus mental lequelljoue un rôle incontestable en production écrite. Cette dernière facilite, en effet, non seulement la production mais permet également aux apprenants de conserver le sens en présentant une partie de L2 dans la forme plus familière en L1, c'est-à-dire sans nuire au sens voulu. Une étude faite par Kerne (1994) montre que la traduction n'est pas toujours une attitude indésirable, mais elle a un rôle important dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Selon une autre étude faite par Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto (2000), il a été constaté que les deux tiers des étudiants réussissent mieux la tâche de composition directe tandis qu'un tiers réussissent mieux en écrivant dans la LI en premier. L'expérience menée par De Mattar (1999) pour vérifier l'hypothèse de Burt et Krashen (1982) « *the use of translation as an elicitation technique in FLISL research artificially increases the L2 learner 's reliance on the mental translation, and accordingly, the proportion of interference errors* » (1982- 258), en d'autres termes, l'utilisation de la traduction comme moyen de susciter la production augmente artificiellement les liens entre la L1 et la L2 et augmente la quantité d'erreurs interlinguistiques.

Nous pouvons dire que l'élève fait souvent recours à la traduction d'un /des mot(s) ou expressions qu'il juge indispensable pour réussir sa tâche rédactionnelle. Cette stratégie est adoptée en fonction du niveau de l'apprenant et des langues qu'il a

déjà apprises. Dans notre contexte, nous pouvons distinguer deux types de traduction où l'arabe dialectal et l'anglais, deuxième langue étrangère interviennent pour permettre au scripteur d'écrire correctement dans la langue cible (le français), de ce fait nous pouvons parler de deux types de traduction:

Direct : quand le scripteur ne parvient pas à exprimer son idée en FLE suite à un de blocage dû à une carence linguistique, il la puise dans sa langue première ou sa langue maternelle pour la traduire par la suite au Français et c'est ainsi qu'il arrive à surmonter le problème auquel il fait face.

Indirect : à la différence de la traduction directe, cette dernière passe par trois langues différentes dont l'apprenant maîtrise au moins les rudiments. Cette traduction se fait lorsqu'une autre langue étrangère hormis le français intervient pour pallier le déficit constaté chez l'apprenant, dans ce cas, il cherche le mot ou expression désiré (es) dans sa langue première qu'il traduit en anglais³³ et de là il le traduit en français selon le contexte.

- **Le transfert** : la stratégie de transfert consiste en l'emploi de certains savoirs linguistiques (structures lexicales, grammaticales ou phoniques) développés en L1 en vue de l'utiliser en L2 en gardant le même processus de réflexion ; ce qui permet à l'apprenant de mieux s'exprimer en L2. Selon Cyr (1996) le transfert est une stratégie cognitive qui
« [...] Implique une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale (il s'agit de la traduction mentale) et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage » (Cyr, 1996 : 46).

Selon les études réalisées dans ce domaine, la stratégie de transfert peut intervenir à des différentes périodes de l'apprentissage d'une langue étrangère. Meisel (1983) voit que certains apprenants n'utilisent cette stratégie qu'au début de leur apprentissage, c'est-à-dire avant d'avoir atteint le niveau demandé, tandis que des chercheurs, comme Zobl, 1980, cité dans Meisel, 1983, pensent que l'apprenant doit atteindre un certain niveau de compétences en L2 avant que le transfert n'ait lieu.

³³ Le plus souvent c'est la deuxième langue étrangère apprise par les apprenants qu'ils utilisent dans leur parcours d'apprentissage

5.13. 3 Les stratégies socio affectives

Les stratégies socio-affectives sont les interventions avec d'autres personnes afin d'avoir une assistance dans la tâche d'écriture. Pour ce qui est des stratégies affectives, ce sont celles dont use l'élève pour contrôler ses sentiments pendant la tâche à réaliser. Les stratégies affectives sont réparties selon Graham (1997) en trois types :

- **Stratégies d'évitement :** Eviter une tâche qui donne à l'apprenant le sentiment d'anxiété et qui peut nuire à la qualité du texte produit en raison de l'incertitude du scripteur. Ce doute sur les notions grammaticales, lexicales ou même l'orthographe, est un dilemme qui peut avoir des répercussions sur le texte produit et surtout sur le temps imparti à l'activité, pour surmonter cet obstacle, l'apprenant procède comme suit :
 - a- ***Évitement de mot*** : il arrive que le scripteur soit en quête de choix de mots dont il ignore l'exactitude dans le contexte voulu et qu'il veut investir dans sa production. N'étant pas sûr, de crainte qu'il transgresse le sens de la phrase, il évite carrément de l'utiliser.
 - b- ***Évitement de phrase*** : le métalangage est une caractéristique récurrente de l'être humain. Lors de la production écrite, il nous arrive tous de rédiger mais à un certain moment, nous nous rendons compte qu'il nous est impossible de continuer faute de trouver le bagage adéquat, alors nous abandonnons.
- **Stratégies de risque :** L'apprenant veut exprimer une phrase ou un mot mais étant incertain du vocabulaire, il laisse tomber.
- **Stratégies de faux départ :** durant d'écriture, l'apprenant écrit n'importe quoi puis il l'efface jusqu'à ce qu'il trouve le mot ou la phrase approprié(s). Outre ces stratégies, il y a d'autres que crée le scripteur afin d'avoir une atmosphère lui permettant d'exécuter sans peine cette tâche. En réalité, l'élève se parle, chante, rit ou fait d'autres actions qui ont pour objectif de le détendre avant et au moment même de l'activité rédactionnelle.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons évoqué la question des stratégies d'apprentissage en donnant leurs caractéristiques, leurs classifications et les conditions de leur choix, nous avons également cités leur taxonomie.

En effet, la production écrite est une tâche très complexe plus pour le non natif que le natif, et les obstacles sont inévitables à la réussite, il est donc indispensable de mettre en place des processus et des stratégies assurant la réussite des écrites des apprenants.

L'apprenant n'acquiert pas les stratégies de façon autonome et spontanée, mais c'est à l'enseignant de les installer chez lui par le biais des activités diverses, ce qui lui permet pas la suite d'apprendre la façon optimale et la méthode adéquate pour résoudre les problèmes rencontrés lors de la réalisation de la rédaction de la production écrite. C'est pour cette raison que l'enseignement explicite de ces stratégies est plus privilégié que l'enseignement implicite car ce dernier ne garantit pas forcément des résultats optimaux.

Pour ce faire, l'enseignant peut prévoir des activités dont les objectifs sont spécifiques pour pallier le manque linguistique et discursif de l'apprenant, et à la fin, il le met en situation authentique en privilégiant l'écriture comme moyen de communication proprement dite.

Chapitre VI

Méthodologie de la recherche

Introduction

Ce chapitre se veut méthodologique, nous allons retracer les différentes étapes par lesquelles nous sommes passé durant notre recherche. Nous évoquerons d'abord, les entraves et les difficultés que nous avons rencontrées lors de la réalisation de ce travail de recherche.

A vrai dire, durant notre première année d'inscription au doctorat, nous étions perdu, étant novice dans la recherche doctorale, nous ignorions comment procéder à la collecte des données empiriques. Ajouter à cela que nous étions nouvelle recrue à l'université d'Adrar, dans un département composé majoritairement de la gente féminine et où tous les collègues, aussi peu soient-ils, n'étaient que des novices et /ou même pas inscrits au doctorat.

Durant la deuxième année d'inscription, nous avons rencontré un problème grandiose d'encadrement, en effet, notre directeur de recherche, nous a signé les formulaires de réinscription de crainte de rater l'année d'inscription et nous a fait savoir qu'il ne pouvait plus continuer avec nous et ce pour des raisons de santé.

Nous avons par la suite, été encadré par un autre directeur de recherche faisant preuve de sérieux et de compétence. Nous nous sommes contactés par mail, et nous avons réglé les procédures administratives relatives au changement d'encadrant. Puis après, nous lui avons fait part de notre thématique et des différents protocoles de notre recherche.

L'installation de notre collègue KHELLADI dans notre département durant l'année 2014/2015 nous a été d'un grand secours, en effet, suite aux diverses discussions que nous avons eues ensemble à propos de ma recherche, il nous avait éclairé le chemin en nous proposant de nous limiter à une seule production écrite, celle rédigée en français. Rappelons à ce propos que notre travail de recherche se veut de dévoiler les stratégies rédactionnelles des différents scripteurs. Au départ, nous avons l'intention de faire une étude comparative des stratégies mobilisées dans trois langues : une en français, une autre en arabe et une dernière en anglais, portant toutes sur la même consigne, ce qui nous aurait permis de voir si les scripteurs mobilisent les mêmes stratégies rédactionnelles dans les trois langues, ou celles-ci diffèrent d'une langue à une autre en fonction des compétences rédactionnelles des scripteurs en question, mais cela nous aurait exigé un labeur, car nous ignorions le niveau et le degré de maîtrise des trois langues de chaque scripteur.

- **Présentation de la population** : la recherche menée porte sur un groupe d'étudiants inscrits tous en deuxième année LMD au niveau du département de français à

Chapitre V Méthodologie de la recherche

l'université d'Adrar durant l'année universitaire (2014-2015). Ils sont de sexes et de niveaux différents. Notre échantillon se compose de 25 scripteurs. En effet, étant donné que le département de français est encore jeune et n'était que dans sa promotion de la formation en LMD, une promotion qui comptait une trentaine d'étudiants ou un peu plus, nous nous sommes trouvés enfin de compte avec seulement 25 cas. En effet, nous avions l'intention de travailler avec l'ensemble des étudiants, mais pour diverses raisons, ils n'étaient que 25 à avoir remis tous les protocoles de notre recherche, notamment le protocole verbal et la production écrite. Certains se sont abstenus de participer à notre expérimentation, d'autres ont accepté volontiers de le faire, mais malheureusement, ils n'ont pas pu verbaliser leur pensée ce qui a entravé la collecte des données. .

Collecte des données

Comme nous l'avons précédemment expliqué, notre travail de recherche s'intéresse essentiellement aux stratégies rédactionnelles, il est descriptif à part entière, dans la mesure où nous ne voulons que dévoiler les stratégies mises en œuvre, et donc, la nature des données à cueillir sur le terrain est en relation étroite avec la question de départ. Pour ce faire nous avons prévu trois protocoles de recherches : la production écrite proprement dite, les protocoles verbaux³⁴ (Ericsson 2002; Dancette 2003) et le questionnaire.

Le premier protocole de la recherche consistait à rédiger un texte argumentatif. Soulignons que pour procéder à la récolte des données, nous avons dû expliquer au préalable aux étudiants les modalités du déroulement de l'expérimentation. Nous leur avons dit qu'ils devaient rédiger une production écrite portant sur le thème suivant :

Beaucoup d'adultes pensent que les jeunes d'aujourd'hui c'est moins mûrs et moins responsables que ceux d'hier.

- Etes-vous de leur avis ? - Exprimez votre avis en vous appuyant sur trois arguments solides.

Nous avons opté pour ce sujet, parce que nous pensions que c'était un sujet d'actualité. En effet, de nos jours, il y a un consensus sur les jugements des comportements attribués aux jeunes, des comportements qualifiés de marginaux chez la plus part des jeunes qui et manifestent une démission des devoirs et tâches qui leur sont attribués au

³⁴ Le protocole de verbalisation consiste à demander à une ou un participant de dire tout haut tout ce qui lui passe par l'esprit pendant qu'il exécute une tâche spécifique

Chapitre V Méthodologie de la recherche

sein de la société ou de la famille, chose qui faisait défaut chez les générations les ayant précédé.

Dès le départ, nous avons expliqué aux scripteurs qu'ils seraient enregistrés, pour ce faire, ils devaient verbaliser leurs pensées de façon à être bien enregistrés et bien entendus lors de la transcription orthographique. Certains étudiants semblaient émus et réticents, car c'était la première fois qu'ils allaient être soumis à une telle expérimentation. Nous leur avons dit que cela s'inscrivait dans le cadre d'une recherche scientifique, et que pour réussir cette tâche il leur fallait se décontracter et garder leur sang-froid, nous avons aussi expliqué que la verbalisation de leur pensée constituait pour nous un moyen indispensable nous permettant de déceler les stratégies qu'ils mettront en œuvre .

La durée impartie à cette tâche oscillait entre 25 et 40 minutes et ce , en fonction des compétences rédactionnelles et de la maîtrise de la langue par chaque scripteur. Dépourvu de moyens nous permettant de procéder aux enregistrements des scripteurs, nous nous sommes adressé au responsable du centre de calcul au niveau de l'université à qui nous avons expliqué les modalités du déroulement de la tâche et nous lui avons demandé de mettre à notre disposition une caméra , sans hésiter , il nous avait réservé une salle et avait mis à notre disposition un caméscope. Au départ, nous avons commencé le travail avec deux étudiants, puis étant donné que l'appareil, n'était pas toujours disponible, ce qui risquait d'entraver notre tâche, on nous avait doté d'un dictaphone, pratique et facile à manipuler. Vu que les étudiants avaient un emploi du temps chargé, et en raison de notre tâche pédagogique, nous n'avons pas pu achever la tâche à temps, car il nous a fallu des mois durant pour que tout le monde fît son travail.

Déroulement des enregistrements

Après avoir expliqué aux étudiants les modalités de la tâche qui leur avait été confiée, nous avons invité le premier étudiant à rédiger sa production écrite. Nous lui avons remis le sujet, une feuille de réponse et une feuille de brouillon (qui fait partie des stratégies mises en œuvre), en réalité, bien que le brouillon soit un support important, son usage reste facultatif et ce, en fonction du niveau et de la compétence de chaque scripteur. Le premier scripteur avait pris plus de 40 minutes avant de nous remettre sa copie et le brouillon, quant à l'enregistrement, il a été sauvegardé puis transféré sur le PC pour être transcrit par la suite.

Nous avons continué avec le reste des scripteurs, mais cette fois-ci, nous avons un dictaphone comme moyen d'enregistrement que nous avons trouvé plus pratique et facile à

Chapitre V Méthodologie de la recherche

manipuler, il nous a permis non seulement de sauvegarder les enregistrements mais aussi de les copier sur un support amovible . En effet, nous avons en tout plus de 30 scripteurs, mais à la fin nous nous sommes trouvés avec 25 copies, certains étudiants n'ont pas remis leur travail, et nous ignorons pour quelle raison, d'autres n'avaient remis que la copie, pour ce qui de l'enregistrement, il a fait défaut, et enfin, il y avait un seul cas dont la verbalisation était quasiment aphone, partant, nous n'avions pas pu procéder à la transcription, sachant que les protocoles verbaux sont d'une grande importance nous permettant de déceler le maximum possible de stratégies.

Transcription des PV

Les PV sont notre deuxième protocole de recherche, il va en parallèle avec la production écrite. En effet, il représente l'ensemble des enregistrements obtenus et c'est grâce à ce dernier que nous pouvons comprendre le processus mental des scripteurs et donc de mieux saisir les comportements non observables lors de la rédaction de la production écrite. En réalité, la copie comme support écrit et le brouillon comme stratégie d'écriture, ne nous permettent pas à eux seuls de comprendre les stratégies d'ordre supérieur, comme les stratégies métacognitif qui renvoient au processus cognitif qui inclut des réflexions sur les opérations cognitives de soi-même, la régulation, l'autocontrôle incluant les réflexions sur les différentes opérations à entreprendre lors de la tâche.

La transcription des PV, nous a permis de fixer sur un support écrit le processus mental qui est une réalité "fuyant", en effet, sans l'enregistrement des données nous ne pourrions pas avoir une idée claire sur le processus mental de chaque scripteur, car il est impossible de recenser les différentes stratégies mises en œuvre en nous limitant au seul support papier (la feuille de réponse et le brouillon)

Après avoir recueilli les différents protocoles de la recherche, nous avons dû commencer par la transcription³⁵ des PV, au départ ça nous a posé un gros problème. En effet, avant de les entamer , nous nous sommes adressé, en vain, à des spécialistes en TICS pour nous doter d'un logiciel nous permettant de transcrire les enregistrements de manière rapide et fiable. Pour ce faire, et faute de quoi, nous nous sommes basé sur aucune charte, ni logiciel, mais nous nous sommes contenté de réécouter puis transcrire manuellement les différents enregistrements de manière ordinaire. En réalité, notre objectif était surtout de

³⁵ Lors de la transcription des protocoles verbaux, nous aurions dû nous soumettre à la convention de transcription celle de VALIBEL, chose qui nous a été communiquée qu'après avoir transcrit toutes les données .

Chapitre V Méthodologie de la recherche

déceler et décomposer les différentes stratégies mises en œuvre par les scripteurs. Signalons dans ce contexte que chaque enregistrement nous a pris des jours durant car, il nous fallait nous arrêter plusieurs fois et faire des va et vient pour pouvoir noter tout le processus mental des scripteurs. Une fois que la transcription était faite manuellement, il nous fallu un laptop pour les réécrire et donc beaucoup de temps à investir à cet effet.

7.1. Le questionnaire

Pour avoir une idée plus claire sur les stratégies mobilisées par les différents scripteurs, nous avons jugé bon de procéder à un troisième instrument de recherche qui est le questionnaire. Ce dernier a lieu après la fin de la tâche scripturale. Nous avons opté pour le questionnaire pour vérifier certains points que la production écrite et le protocole verbal n'ont pas dévoiler et pour avoir plus d'informations sur le comportement adopté par les scripteurs lors de la production écrite. Nous pensons que cet instrument peut être plus fiable, dans la mesure où il permet à l'étudiant de prendre un temps de réflexion avant de répondre aux questions et au chercheur d'avoir une idée s'ensemble sur les attitudes et les croyances des scripteurs à propos de ce qu'ils veulent et de ce qu'ils croient avoir fait ou feront.

Nous avons subdivisé notre questionnaire en trois types : des questions fermées où la réponse sera donnée par « oui » ou « non », des questions ouvertes où le scripteur doit une réponse dans un style personnel et enfin des questions semi-fermées où les réponses lui sont proposées et il n'a qu'à cocher la/ les réponses possibles et par moment, il est appelé à justifier son choix par des arguments.

Notre questionnaire se compose de trois parties. La première partie est relative à la représentation et la perception du français chez les étudiants. La deuxième partie est en rapport avec la pratique du FLE chez les étudiants, autrement dit, nous voulons savoir si les étudiants pratiquent le français dans des situations authentiques que ce soit dans le milieu universitaire, extra-universitaire et familial. En fin, la dernière partie que nous avons jugée vitale, touche essentiellement les stratégies scripturales, elle est subdivisée en trois sous-partie et chacune d'elles se rapporte à une phase de la production écrite. La première partie se rapporte à la phase de pré-écriture, elle comporte des questions qui tournent autour de la lecture de la consigne, la planification et le brouillon. Les questions de la deuxième partie tournent autour des comportements scripturaux adoptés par le scripteur durant la rédaction proprement dite, il s'agit de voir comment le scripteur veille à la cohérence, la cohésion textuelle, le lexique qu'il utilise et s'il recourt à la traduction ou non. Quant à la dernière

Chapitre V Méthodologie de la recherche

partie, elle se focalise sur les mesures à prendre à la fin de la rédaction : la relecture et la correction du produit final.

Constellations qualitative/quantitative : méthodologie mixte

Dans notre analyse des données recueillies, nous avons opté pour une méthodologie mixte à savoir l'analyse qualitative et l'analyse quantitative. Pour le premier protocole de la recherche qui est le protocole concomitant, nous avons entrepris les deux types d'analyse. Pour l'analyse quantitative, après avoir délimité les différentes stratégies mobilisées par les scripteurs en l'occurrence, les stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives, nous avons commencé par les dénombrer et les répertorier en fonction de leurs types puis, nous avons dressé un tableau récapitulatif de toutes les stratégies mobilisées après quoi, nous avons consacré pour chaque type de stratégies des tableaux récapitulatifs suivis de graphiques. En ce qui concerne l'analyse qualitative, elle se veut plus individuelle, en effet, nous nous sommes basés sur les différents protocoles de la recherche dans le but de voir, chez chaque scripteur quelles sont les stratégies mobilisées et pourquoi ils en ont fait recours, pour ce faire, nous avons recensé dans un tableau les stratégies de chaque scripteur puis nous avons essayé de comprendre quand et pourquoi ces différents scripteurs les ont utilisées lors de la rédaction de la production écrite, à signaler que le protocole verbal nous a permis de mieux cerner les stratégies non observables et qui ne pourraient être dégagées sans que le scripteur n'ait verbalisé sa pensée. Quant au questionnaire, étant donné la nature des questions posées, nous avons opté pour une analyse quantitative. L'objectif étant, d'abord de savoir comment les scripteurs ont-ils interprété les questions, en particulier celle qui nécessitent une explication puis, de confirmer ou d'infirmer, dans un deuxième temps les hypothèses formulées au départ.

Deuxieme Partie

Etude Experimentale et Analyse des

Données

Introduction

Dans ce chapitre expérimental, nous allons procéder à l'analyse des données recueillies sur le terrain. Nous commencerons d'abord par l'analyse quantitative des protocoles verbaux. En effet, nous avons déjà procédé au calcul de tous les stratégies mises en œuvre en les catégorisant selon qu'elles soient cognitive, métacognitif et/ou socioaffectif. Nous avons également dressé un tableau synoptique résumant toutes les toutes les stratégies, puis par la suite nous avons traité les données selon chaque type de stratégie.

Dans le deuxième chapitre qui se veut qualitatif, nous fait une analyse qualitative des différents protocoles de la recherche que nous avons entre les mains, en l'occurrence, les productions écrites, les brouillons et le protocoles concomitant. L'objectif de chapitre est de déceler chez chaque scripteur les stratégies mises en œuvre lors de la rédaction de la production écrite, quand et pourquoi il a fait recours à ces dernières.

Nous terminerons par le chapitre dédié à l'analyse quantitative du questionnaire.

Premier chapitre

Analyse quantitative des protocoles verbaux

Introduction

Ce chapitre est réservé à l'analyse quantitative des données. Nous nous sommes basés sur les différents protocoles de notre recherche, à savoir, les protocoles concomitants, les productions écrites proprement dites et les brouillons. Dans un premier temps, nous avons dressé un tableau récapitulatif de toutes les stratégies recensées selon leurs différents types en présentant la fréquence d'emploi de chaque stratégie chez tous les scripteurs. Des tableaux secondaires correspondant chacun à un type de stratégies et la fréquence de son emploi ont été élaborés suivis de graphiques pour mieux expliciter la fréquence d'emploi.

Le tableau ci-après est une liste exhaustive de toutes les stratégies que nous avons recensées lors dans les différents protocoles de la notre recherche. En effet, nous avons subdivisé notre tableau en trois rebrriques qui sont à leur tour décomposées en sous-rubriques, à savoir, les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies affectives.

Premier chapitre analyse quantitative des protocoles verbaux

STRATÉGIES		N° /25	100%	
MÉTACOGNITIVES	Lecture du sujet	19	76%	
	Recherche de mots clés	03	12%	
	Planification	14	56%	
	Construction orale	17	68%	
	Consultation du plan	00	00%	
	Consultation du sujet	11	44%	
	Générer des idées		14	56%
	Révision	Oralement	04	16%
Sur le brouillon		07	28%	
Lors du report sur la feuille		02	8%	
Sur la feuille		06	24%	
Exploitation du temps	Avec brouillon	09	36 %	
	Sans brouillon	14	56%	
	autorégulation	Surveiller la production	20	80%
		Surveiller le style	14	66%
		Surveillance auditive	06	24%
		Surveillance visuelle	12	48%
TOTAL		17	68%	
COGNITIVES	Ecrire dans deux langues	00		
	Générer des idées en arabe		16	64%
	Traduction	Directe	15	60%
		Indirecte	02	8, %
	Transfert	04	16%	
	Relecture	09	36%	
Circonlocution 05	05	20%		
TOTAL		7	25 %	
AFFECTIVES	faux départ	02	8, %	
	Evitement	14	56%	
	Risque	03	12%	
	Contrôle des émotions	10	40%	
TOTAL	28	4	16%	
Total des stratégies utilisées 28		28	100%	

Tableau 5 : stratégies mobilisées par les tous scripteurs

Analyse des données

Pour mieux cerner le processus mental des scripteurs lors de la rédaction de leur production écrite, nous avons jugé utile de commencer par dénombrer la totalité des stratégies mises en œuvre, telles que nous les avons citées dans la partie dédiée aux stratégies d'écriture (les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies socio-affectives). A noter que les stratégies sociales faisaient défaut en raison de la nature de l'activité réalisée qui consistait à travailler seul sans interagir avec qui que ce soit

Après la lecture des différents protocoles de notre recherche, nous avons recensé en tout 28 stratégies tout type confondu. Après quoi, nous nous sommes livré à une lecture comparative entre les différentes stratégies mobilisées par l'ensemble des scripteurs. Nous avons constaté une disparité quant à leur fréquence d'emploi.

D'emblée, nous sommes arrivé aux remarques suivantes : Premièrement, il y a prédominance des stratégies métacognitives. En effet, nous avons relevé dix-sept (17) stratégies métacognitives sur les (28) vingt-huit stratégies recensées telles que nous les avons signalées dans le tableau ci-dessus. Ce taux est de 60.71%.

Dans l'analyse ci-après, nous allons procéder au détail de toutes les stratégies mises en œuvre et ce, selon les trois types de stratégies scripturales. Nous allons commencer par les stratégies métacognitives car elles regroupent le nombre et le taux les plus élevés par rapport à toutes les stratégies mises en œuvre.

Stratégies métacognitives :

Avant de dresser un inventaire de toutes les stratégies métacognitives mises en œuvre par les scripteurs, il faut rappeler que la métacognition est au cœur de l'apprentissage. J.P .Robert (2008-190) estime que la métacognition « *est l'aptitude de l'être humain à réfléchir sur sa propre pensée* » car elle lui « *permet à l'apprenant de réguler et de superviser son propre apprentissage* ». Pour tardif (1992-42) la métacognition « *constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficultés des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage* » « *c'est une caractéristique distincte entre les experts et les novices* »

Premier chapitre analyse quantitative des protocoles verbaux

STRATÉGIES		N° /25	100%	
STRATEGIES METACOGNITIVES	Lecture du sujet	19	76%	
	Recherche de mots clés	03	12%	
	Planification	14	56%	
	Construction orale	17	68%	
	Consultation du plan	00	00%	
	Consultation du sujet	11	44%	
	Générer des idées	14	56%	
	Révision	Oralement	04	16%
		Sur le brouillon	07	68%
		Lors du report sur la feuille	02	08%
Sur la feuille		06	24%	
autorégulation	Exploitation du temps	Ecrire avec brouillon	10	40 %
		Ecrire sans brouillon	14	56%
	Surveiller le style	Surveiller la production	20	80%
			14	56%
		Surveillance auditive	06	24%
		Surveillance visuelle	12	48%

Tableau 6:Stratégies métacognitives mises en œuvre

Comme le montre le tableau ci-dessus, nous avons remarqué deux fréquences disparates d'emploi. La première étant celle de la lecture de la consigne, nous avons enregistré 19 scripteurs qui ont réellement procédé à la lecture du sujet avant d'entamer la rédaction proprement dite, ce qui donne un taux de 76%. À rappeler que ce constat est fait suite à la lecture des protocoles verbaux et que même si, pratiquement parlant, l'enregistrement n'a révélé aucune trace de lecture de la consigne pour certains, il est évident que tous les scripteurs ont lu la consigne, sans verbaliser leur lecture, autrement, ils ne pourraient pas répondre à la consigne pour rédiger leurs productions écrites.

En revanche, à comparer cette stratégie à celle de la consultation du plan, selon les enregistrements nous n'avons enregistré aucun étudiant ayant consulté le plan qu'il aurait préétabli, ce qui donne un taux de 00%. Nous avons pensé que les scripteurs n'auraient pas consulté le plan pour deux raisons probables, soit qu'ils n'auraient pas prévu un plan, soit qu'ils auraient prévu un plan mentalement et donc, il serait impossible d'y retourner étant absorbé par la tâche.

Premier chapitre analyse quantitative des protocoles verbaux

Dans cette même catégorie des stratégies métacognitives, nous avons également noté des résultats divergents. En effet, nous avons relevé un total de 14 cas qui ont planifié leur production écrite et qui ont également généré des idées relatives à leur sujet. Ce qui représente en termes de taux 56%, ceci prouve que les scripteurs étaient conscients de l'importance de ces deux stratégies mises en œuvre dans la mesure où elles leur ont permis, d'une part, de prévoir les idées principales relatives à la consigne, d'autre part, de les générer de manière claire et ordonnée.

Dans un premier temps, nous avons essayé de voir de manière plus claire, à quel point la stratégie de planification a été mise en œuvre par les scripteurs tout au long de la réalisation de leur tâche. Nous nous sommes trouvés devant trois catégories distinctes d'étudiants qui ont planifié leurs productions écrites, et chaque groupe a conçu cette stratégie de manière différente que les autres. Rappelons à ce propos que la stratégie de planification ou d'anticipation, comme le souligne Paul Cyr (2008-43) consiste à « *se fixer des buts à court ou à long terme ; étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas encore été abordé en salle de classe, prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication* »

Le C.E.C.R rejoint la même idée en concevant la planification comme étant

« la connaissance des conventions organisationnelles des textes dans une communauté donnée, par exemple: comment est structurée l'information pour réaliser les différentes macro-fonctions (description, narration, argumentation, etc.), comment sont racontées les histoires, les anecdotes, les plaisanteries, etc., comment est construite une argumentation (dans un débat, une cour de justice, etc.), comment les textes écrits (essais, lettres officielles, etc.) sont mis en page, en paragraphes, etc. »(CECR, 2001: 96).

La première catégorie est composée des scripteurs qui ont procédé à une planification mentale. En d'autres termes, ce sont les scripteurs qui ont verbalisé ce qu'ils ont dû faire avant de se lancer à proprement parler à rédiger leur production écrite, sans qu'il y ait réellement une trace palpable sur le brouillon. Ces derniers se sont focalisés surtout sur l'idée de départ, celle de l'introduction. Cette frange est composée de onze(11) scripteurs avec un taux de 44%, un taux trop élevé par rapport à la deuxième catégorie de scripteurs. Pour mieux discerner la présence de cette stratégie dans les enregistrements, nous avons réécouté les protocoles verbaux et nous avons repéré différentes expressions où les scripteurs se sont demandé quoi faire, notamment à l'introduction avant de se mettre à rédiger.

Premier chapitre analyse quantitative des protocoles verbaux

Parmi les expressions les plus récurrentes, où les étudiants se sont demandés par quoi commencer dans l'introduction, nous avons noté les suivantes :

- *Je commence par.....*
- *Comment je pourrais commencer l'introduction ?...*
- *Je vais commencer par...*
- *Qu'est-ce que je dois faire ? je dois construire la problématique.*
- *انديروا l'introduction.*
- *Je commence par l'introduction, le développement et la conclusion.*

Comme le montrent les expressions citées dessus, pratiquement toutes les formules relatives à la planification tournent autour de l'introduction qui est l'élément clé et la toile de fond de toute l'expression écrite dans la mesure où, si le scripteur se fixe un objectif, identifie ses connaissances et ses habiletés en fonction de l'objectif préétabli et respecte la consigne, ce qui suit lui sera facile.

La deuxième catégorie représente des scripteurs qui ont réellement dressé un plan sur le brouillon. En effet, après vérification des brouillons, nous avons constaté qu'il n'y avait qu'un seul scripteur qui a bien noté, noir sur blanc, le mot « **plan** » et a tracé les lignes directrices pouvant l'orienter dans sa tâche. Ce type de scripteur représente un taux très faible qui ne dépasse pas 04.%. Un taux très faible si on prend en considération le niveau du public qui est un public averti et qui devrait connaître l'importance du brouillon et de la planification.

Enfin, la troisième et dernière catégorie de scripteurs qui ont procédé à la planification, est celle des scripteurs qui ont rédigé leurs productions écrites en respectant les trois grandes parties d'une production écrite, en l'occurrence, l'introduction, le développement et la conclusion. Cette frange est composée de douze (12) étudiants qui ont rédigé leurs productions écrites en respectant les trois grandes parties constitutives de la production écrite, soit un taux de 48%

1.1 L'utilisation du brouillon

Cette stratégie joue un rôle incontestable lors de la production écrite, la consultation de la consigne ou du sujet est l'une des stratégies les plus importantes dans le processus d'écriture ; celle-ci permet, en effet, aux scripteurs de se contrôler et de voir s'ils sont sur la bonne voie. L'utilisation du brouillon offre de plus aux apprenants la possibilité de revenir

Premier chapitre analyse quantitative des protocoles verbaux

sur ce qu'ils ont écrit en vue d'évaluer leur congruence avec ce qui est demandé dans la consigne.

Pour s'assurer de leur démarche scripturale, il a été constaté que sur les 24 cas que nous avons, seuls 11 étudiants, soit un taux de 44% qui se sont arrêtés lors de la rédaction pour relire partiellement ou intégralement la consigne. Ce retour à la consultation du sujet a eu lieu à différents moments : certains se sont arrêtés plus d'une fois pour relire la consigne et poursuivre, d'autres ne l'ont fait qu'une seule fois et enfin, bon nombre n'ont lu la consigne qu'au départ sans y retourner une autre fois.

La stratégie de génération des idées consiste en une écriture aléatoire de toutes les expressions et idées en rapport avec la consigne, notamment sur le brouillon, sans qu'elles ne soient organisées. Après les avoir tracées, le scripteur procède par la suite à leur organisation de manière plus ou moins parfaite alors qu'il rédige. L'ensemble d'étudiants ayant généré des idées avoisine les 14 scripteurs avec un taux de 56%.

Didactiquement parlant, la stratégie de la révision joue un rôle primordial dans la réussite de la tâche scripturale de tout apprenant aussi bien pour un novice que pour un expérimenté. Cette dernière revêt différentes formes et peut avoir lieu à différents moments. Elle peut avoir lieu oralement au fur et à mesure que le scripteur rédige, sur le brouillon, lors du transfert du brouillon sur le propre et enfin, sur le propre proprement dit quand le brouillon fait défaut.

En général, la révision a pour objectif d'améliorer le texte produit et peut toucher différents aspects communicatifs, entre autres la cohérence et la cohésion textuelles, la correction de l'orthographe, le respect des temps verbaux, la syntaxe et la ponctuation. A cet effet, l'étudiant doit veiller à ce que son texte réponde aux exigences rédactionnelles.

Rappelons dans ce contexte que les scripteurs soumis à notre recherche font partie d'un public formé d'étudiants universitaires. Un public dont le français est une langue de spécialité et non pas une langue d'apprentissage comme dans les spécialités dites scientifiques et donc leur niveau devrait être avancé puisque c'est leur deuxième année dans cette filière. Toutefois, nous avons constaté en quelques sortes qu'ils ont échoué cette stratégie ; ils devraient, en effet, être en mesure de connaître son importance dans le processus rédactionnel et devrait donc être bien exploitée pour garantir une rédaction optimale. Or tel n'a pas été le cas puisque sur l'ensemble des scripteurs, rares, sont ceux qui avaient réellement révisé et amélioré leurs textes. Et dans certains cas, la révision s'est avérée inefficace car les retombées de ladite stratégie ont porté exclusivement sur le toilettage du texte (mots mal orthographiés,

Premier chapitre analyse quantitative des protocoles verbaux

conjugaison défailantes...) tant et si bien que l'ensemble des travaux étaient au-dessous du niveau espéré.

En effet, la révision d'un scripteur qui témoigne d'un niveau jugé bas dans sa langue première ou sa langue maternelle, n'apporte pas une grande correction au texte produit comme le signalent certains chercheurs en la matière (Graham, 1997, Faigly et Witte, 1981, Mc Donough 1995). Ces recherches affirment que, même si ces scripteurs, accusant une déficience linguistique révisent leurs production écrite, ils n'arrivent pas à les parfaire comme le font les scripteurs ayant un niveau avancé en langue première ou langue maternelle. Ce qui prouve que les connaissances antérieures relatives à la production écrites en langue première ou maternelle et qui sont emmagasinées dans la mémoire de l'apprenant peuvent lui être d'un grand secours, puisqu'il peut les mettre en exergue alors qu'il rédige en langue étrangère. Zamel (1981) rejoint la même idée en affirmant que les scripteurs expérimentés en langues étrangères passent plus de temps à lire, relire et réviser leur texte ce qui leur permet de mieux produire et de surmonter ces difficultés rédactionnelles.

Pour voir de manière plus claire comment cette stratégie était mise en œuvre par les scripteurs, nous avons procédé à une relecture des différents protocoles de notre recherche et nous avons remarqué que le processus de révision revêt différentes formes que nous avons réparties en quatre groupes distincts et qui sont comme suit :

- Le premier groupe représente les scripteurs qui ont révisé ce qu'ils ont rédigé sur le brouillon avant de le recopier sur la feuille de réponse. C'est un groupe composé de 06 étudiants avec un taux de 24% ; la révision y était principalement faite sous formes de ratures de mots jugés inappropriés et qu'ils ont remplacés par d'autres plus appropriés.
- Le deuxième groupe regroupe les scripteurs ayant rédigé leurs productions sur le brouillon puis lors de report sur la feuille de réponse, ils ont apporté quelques rectifications. Ce groupe se compose de 02 étudiants, avec un taux de 08%. Ce sont des révisions présentées en général, soit sous formes de ratures des mots dont l'orthographe est jugée incorrecte ou qui n'assurent pas de la cohérence textuelle, dans ce contexte nous avons noté 04 étudiants ayant recouru à ce type de révision, avec un taux de 16%. Nous avons noté, lors de notre dépouillement, en tout 18 ratures. Ou encore en remplaçant des mots entiers par d'autres plus appropriés. Le dernier type de correction consiste à réécrire intégralement des phrases entières

Premier chapitre analyse quantitative des protocoles verbaux

autres que celles qu'ils ont écrites sur le brouillon. Nous avons dénombré en tout 07scripteurs soit un taux de 25%. Ces derniers, regroupés, ont reproduit 37 phrases de manière différente³⁶.

- Le troisième groupe se compose des étudiants qui ont procédé à une révision mentale, autrement dit, lors de la verbalisation de leurs pensées, certains scripteurs ont souvent produit des phrases ou des mots puis par la suite, avant de les transcrire sur la feuille de réponse, ils les ont supprimés pour exprimer la même idée différemment. Le nombre total des étudiants qui ont eu ce type de comportement rédactionnel est de 04 étudiants avec un taux de 16%. Dans cet ordre d'idée, nous avons dénombré en tout, 20 phrases qui étaient reformulées de manières différentes durant le processus mental des scripteurs.

- Le dernier groupe représente les scripteurs qui ont révisé leurs productions sur la feuille de réponse. En effet, nous avons relevé des ratures sur les copies de certains d'entre eux, c'était en général des mots raturés ou des majuscules qui ont été réécrites en début de phrases ou de paragraphes : nous avons recensé 06étudiants soit 24%.

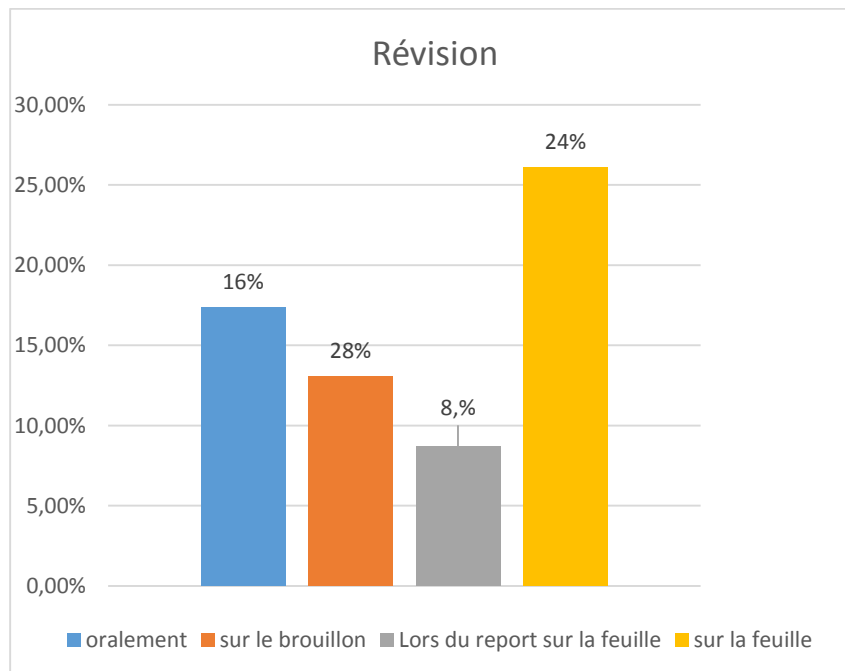


Fig.12 : différents types de révision

³⁶ Dans la partie consacrée à l'analyse qualitative, nous allons donner cas par cas, toutes les corrections établies par les scripteurs selon les différents protocoles de notre recherche.

1.2 La stratégie de l'autorégulation, dite aussi surveillance

Ce qu'il faut retenir dans ce contexte c'est que l'autorégulation de l'apprentissage est un processus dynamique par lequel l'apprenant procède à la planification, la surveillance et l'évaluation de ses apprentissages. Certains chercheurs (Butler, 1998 ; Butler et Winne, 1995) et Shanker (2012) estiment que ce processus a une valeur prédictive du rendement scolaire.

Si nous nous référons aux travaux réalisés par O'Malley et Chamot (1990) et ceux réalisés par Graham (1997), nous nous rendons compte que cette dernière est très importante à l'activité rédactionnelle. Paul Cyr (1998-45), rejoint la même idée en déclarant que cette stratégie consiste « à vérifier et à corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ». En effet, cette stratégie consiste à vérifier ou à corriger sa propre compréhension du sujet ou sa propre performance alors qu'on rédige. Comme nous l'avons déjà cité dans la partie théorique, la stratégie de l'auto-surveillance, ou autorégulation, englobe quatre sous stratégies intimement liées entre elles.

Après relecture des principaux protocoles de notre recherche, nous avons essayé de vérifier à quel point cette stratégie a été mise en œuvre par les scripteurs. Nous avons également essayé de calculer la fréquence d'emploi de chacune de ces quatre sous stratégies et nous sommes arrivés aux résultats suivants :

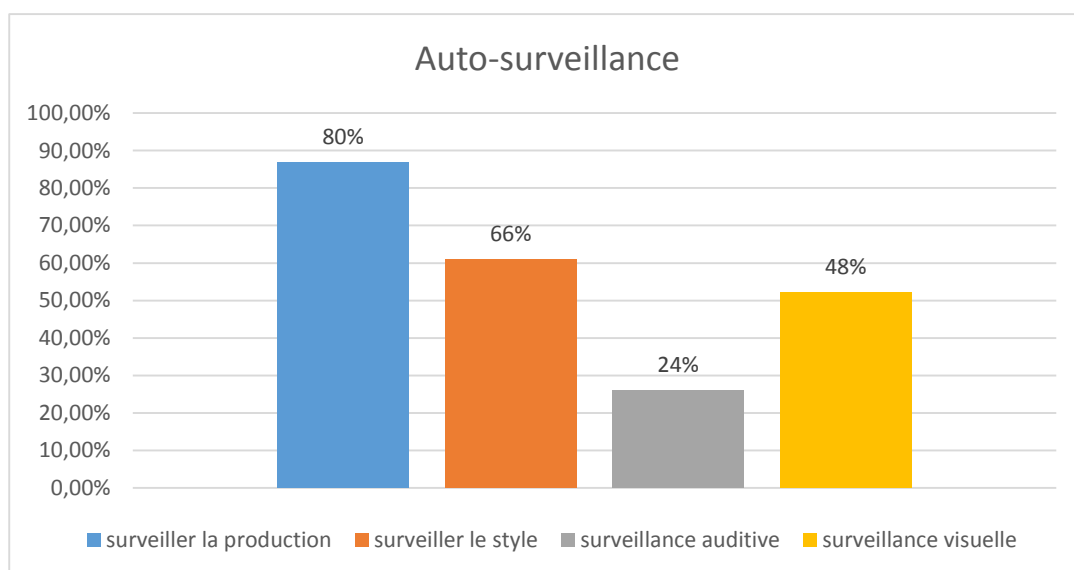


Fig.13: stratégies de l'auto-surveillance

Commentaire

D'après le diagramme ci-dessus, nous pouvons dire que l'emploi de ces stratégies est disparate ; en effet, la plus grande partie des scripteurs a fait beaucoup plus recours à la stratégie de la surveillance de la production qu'aux autres stratégies. Cette dernière était dominante dans presque tous les travaux réalisés. Pour discerner cette disparité, nous allons procéder à l'étude cas par cas de toutes ces stratégies en vue de déterminer le pourquoi de l'emploi de chacune de ces dernières.

1.2.1 Surveillance de la production : cette stratégie consiste à vérifier ou à corriger sa production écrite, en d'autres termes, quand le scripteur se met à écrire, il ne cesse de voir si sa production est correcte ou non, si son texte est clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances à dessein apporter le maximum de correction possible et ce faisant parfaire son travail afin de permettre au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Dans cette catégorie, nous avons noté que 20 scripteurs, en d'autres termes 80 % des scripteurs, avaient adopté cette stratégie comme moyen permettant de mieux optimiser leur production. Cependant, en dépit de ces efforts consentis par les apprenants, nous avons constaté que la majorité avait produit des textes qui ne répondaient pas à nos attentes, dans la mesure où, en générale, leurs travaux étaient courts, manquaient de cohérence et de cohésion textuelle, bien que, comme nous l'avons déjà cité auparavant, ces scripteurs font partie d'un public averti puisqu'ils sont en deuxième année licence en didactique du FLE.

1.2.2 Surveillance du style : cette stratégie correspond au choix des termes appropriés et comment le scripteur procède à structurer ses idées par exemple. A cet effet, son texte doit respecter la cohérence textuelle. En effet, pour mieux écrire, un bon scripteur est en perpétuelle quête de la progression logique du texte. Pour ce faire, il devrait connecter les idées, les paragraphes, raisonner logiquement, plus ou moins maîtriser la langue, écrire avec clarté et précision et enfin veiller au sens. Un texte est jugé cohérent lorsqu'il respecte une progression logique des idées et un champ lexical thématique. (Alkhatib, 2012) pour que son texte soit cohérent.

Suite à notre lecture des données recueillies, nous avons nous avons repéré 14 cas sur l'ensemble des scripteurs, soit un taux avoisinant les 66%, qui n'ont cessé de revoir si ce qu'ils ont écrit était exprimé conformément aux normes scripturales.

Premier chapitre analyse quantitative des protocoles verbaux

1.2.3 Surveillance visuelle : l'œil est l'organe visuel qui contribue à surveiller l'exécution de n'importe quelle tâche. En didactique de l'écrit, l'apprenant s'appuie sur son œil comme moyen lui permettant de juger de la bonne graphie des termes mis en usage. Nous pouvons dire que le scripteur recourt à ses connaissances antérieures pour décider de la bonne graphie des mots et voir ce qui est le plus correct. Dans cette catégorie, la moitié des scripteurs ont fait usage de cette stratégie, soit 12 étudiants avec un taux de 48%. Bon nombre d'entre eux ont marqué, une fois heurté à des mots dont la graphie pose problème, une pause au cours de la rédaction et ce pour résoudre cette situation problème. Ils se sont ainsi focalisés sur la décomposition des mots en consonnes pour un emploi plus correct.

1.2.4 Surveillance auditive : à la différence de la surveillance visuelle, la surveillance auditive est le fait de contrôler comment épeler un mot en tentant de vérifier les sons ce qui permet de se décider sur la bonne graphie par l'entremise de l'ouïe. Lors de la tâche d'écrire, le scripteur n'est pas en mesure de se concentrer simultanément sur la prononciation et sur la syntaxe tout en ayant encore en tête une intention de communication. Ainsi en vue de minimiser le traitement des difficultés audio-phonatoires l'apprenant va focaliser un instant toute son attention sur la matière sonore dont la maîtrise lui sera nécessaire dans la réalisation d'échanges fluides en français.

Pour ce faire, 12 étudiants ont recouru à cette stratégie avec un taux de 48%. Il faut noter, dans ce contexte, que malgré les efforts consentis dans ce sens, et en raison de leur stock linguistique jugé faible, certains étudiants n'ont pas réussi à optimiser cette stratégie.

Les stratégies cognitives

Ce qu'il faut rappeler dans ce contexte, c'est que ces stratégies cognitives regroupent toutes les techniques mises en œuvre en vue d'accomplir la tâche scripturale ; elles sont d'une aide incontestable à la production des idées. Livingston (1997-3) indique bien l'importance de la mise en place de ces stratégies. Il avance dans ce contexte:

“While there are several approaches to metacognitive instruction, the most effective involve providing the learner with both knowledge of cognitive processes and

Premier chapitre analyse quantitative des protocoles verbaux

strategies (to be used as metacognitive knowledge), and experience or practice in using both cognitive and metacognitive strategies and evaluating outcomes of their efforts (develops metacognitive regulation). Simply providing knowledge without experience or vice versa does not seem to be sufficient for the development of metacognitive control”.

Les stratégies cognitives et métacognitives sont indissociables et doivent être mises en place simultanément car leur combinaison permet aux scripteurs de mieux favoriser leur régulation de la tâche. Comme le souligne (Raymond, 2006 :57) «*être compétent, c’est également agir avec autonomie, c’est-à-dire être capable notamment d’autoréguler ses actions*». La mise en place de toutes ces stratégies aide l’apprenant à développer des habiletés ; ce qui lui permet de gérer ses actions alors qu’il rédige.

Si nous focalisons notre attention sur la répartition de la stratégie de l’autorégulation, nous nous rendons compte que sa fréquence d’emploi est divergente. Pour mieux comprendre comment les scripteurs agissaient avec la consigne, nous avons recensé et classé les stratégies selon un ordre décroissant en dénombant le taux et la fréquence d’emploi qui correspond à chaque stratégie mobilisée.

Il y a eu une prédominance de la stratégie de surveillance de la production, nous avons noté que 20 étudiants y recouraient ; ce qui correspond à un taux de 80% de notre échantillon. Ces scripteurs procédaient à une vérification et une correction de ce qu’ils rédigeaient en vue de réaliser une production écrite optimale. La deuxième stratégie mobilisée par les scripteurs était celle de la construction orale où nous avons noté 17 étudiants qui avaient construit oralement leurs idées, ce qui représente 68 % de notre échantillon.

Rappelons que nous avons préalablement demandé à ces scripteurs de verbaliser leur processus mental. Ils traduisaient toute leur pensée verbalement en vue de prévoir le vocabulaire nécessaire à la rédaction de leur production écrite. Ces derniers construisaient en effet des parties de leurs textes avant de les écrire sur la feuille du brouillon ou sur la feuille de réponse.

Deux autres stratégies étaient mobilisées à la même fréquence. D’une part, il s’agit de la surveillance du style, une sous-stratégie incluse dans la stratégie de l’autorégulation, cette dernière correspond à la vérification et la correction de sa propre compréhension des mots et phrases mis en œuvre. D’autre part, la stratégie de la rédaction sans brouillon. Sur les 23

Premier chapitre analyse quantitative des protocoles verbaux

scripteurs , nous avons constaté que 14 cas, soit 60.86% qui n'avait pas perdu de vue de recourir à ces deux stratégies.

La stratégie de la surveillance visuelle était omniprésente chez plus de la moitié des scripteurs. Nous entendons par la surveillance visuelle, le fait que le scripteur vérifie visuellement comment tel ou tel mot s'écrit avant de décider la bonne orthographe, alors il procède à une épellation des mots qu'il/ ou avait provisoirement écrits ou allait écrire avant de se décider à l'écrire sur sa feuille de répons ou celle de brouillon. En effet, 12 étudiants, soit un taux de 48% tentaient de vérifier l'orthographe des mots qu'ils avaient en tête.

La stratégie de la consultation du sujet était, elle, aussi mise en œuvre par presque la moitié des scripteurs. En réalité sur les 25scripteurs que nous avons ,11 étudiants qui ont relu le sujet au moins une deuxième, ce qui a donné un pourcentage de 44%.Alors qu'ils rédigeaient, ils se sont arrêtés pour une autre lecture plus approfondie du sujet, et ce, pour vérifier si ce qu'ils avaient écrits correspondait à ce qui leur est demandé de faire afin de poursuivre le fil des idées.

1. Stratégies cognitives

Les stratégies cognitives sont au cœur de tout acte d'apprentissage, elles ont pour rôle de faciliter la production de la parole et l'analyse de l'information. Selon Oxford, cité par Cyr Paule (1998-47), ces stratégies consistent à pratiquer la langue. Celles-ci représentent, selon lui, « *le fait de pratiquer la langue est une stratégie cognitive*». La psychologie cognitive cherche à comprendre les activités mentales de l'individu pour déterminer comment nous réalisons les tâches qui nous sont confiées. Cette psychologie étudie les pensées et les comportements ainsi que les relations qui les unissent et bien entendu, leur dysfonctionnement. Si l'apprenant trouve du mal à les harmoniser, il tente alors de chercher la source de cet échec.

COGNITIVES	Ecrire dans deux langues	01	02.5%	
	Générer des idées en arabe	16	64%	
	Traduction	Directe	15	60%
		Indirecte	02	08%
	Transfert	04	16%	
	Relecture	09	36%	
Circonlocution	05	22%		
TOTAL		07	25	

Tableau 8: les stratégies cognitives

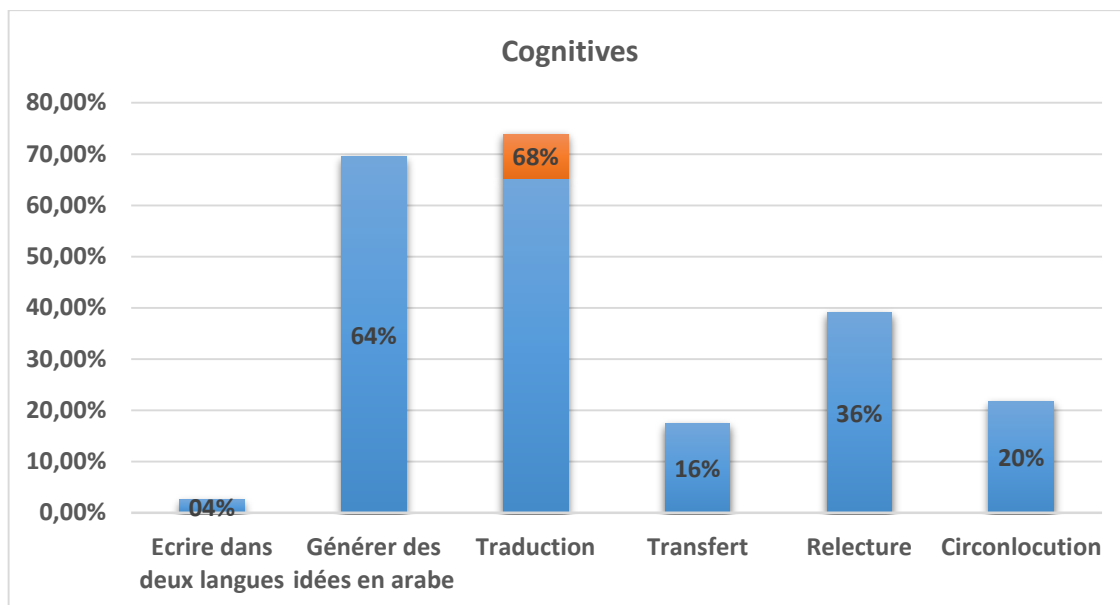


Fig.14 : Emploi des stratégies cognitives

En ce qui concerne les stratégies cognitives mises en œuvre, la génération des idées en arabes s'avère la plus pertinente. Après relecture de la transcription des protocoles verbaux, nous avons enregistré 16 scripteurs, soit un taux de 64% qui n'ont cessé de générer des idées en langue arabe, le plus souvent dialectal. Le recours à une telle stratégie, s'explique par le fait que ces étudiants sont issus d'un milieu arabophone à part entière : la pratique de l'arabe dans leur entourage immédiat est une caractéristique prédominante. Par ailleurs, ils ont poursuivi leur cursus scolaire dans la filière littéraire, et donc, presque toutes les matières sont dispensées en langue arabe, ce qui a eu un impact sur l'acquisition du FLE et donc sur leur processus rédactionnel.

La deuxième stratégie mobilisée est celle de la traduction, c'est une stratégie largement utilisée par les scripteurs au cours de la tâche. En effet, lors de la rédaction, certains étudiants avaient en tête des mots et expressions en arabe, mais il leur était difficile de trouver aisément leurs équivalents en langue française. Pour ce faire, le recours à la traduction était la solution optimale, raison pour laquelle, 17 d'entre eux ont traduit ce qu'ils n'ont pas pu trouver directement en langue française. Nous avons noté, dans ce contexte, deux catégories distinctes. La première est celle de la traduction directe. En effet, quand les scripteurs n'arrivaient pas à trouver le mot ou l'expression désirés en français, ils la cherchaient dans la langue arabe en vue de leur traduction par la suite directement en français. Le nombre des scripteurs ayant eu recours à cette stratégie a atteint 15 scripteurs sur 25, ce qui a donné un taux de 68%.

Premier chapitre analyse quantitative des protocoles verbaux

La deuxième catégorie englobe ceux qui ont procédé à une traduction indirecte. Ces derniers avaient les mots en arabe, mais ne les avaient pas trouvés directement en français. Aussi, les ont-ils traduits de l'arabe au français en passant par l'anglais qui est leur deuxième langue étrangère. Nous avons noté que, dans ce cas, deux scripteurs seulement ont adopté cette stratégie ; soit avec 08, %.

Cette stratégie offre aux scripteurs une chance de surmonter les obstacles langagiers. Il faut noter qu'au cours de l'exécution de la tâche, l'apprenant va focaliser toute son attention sur la traduction des phrases ou des mots ce qui risque de l'empêcher de garder dans son esprit la consigne. Friedlander (1990-110) explique le danger de l'emploi excessif de cette stratégie en affirmant ainsi :

*If ESL writers retrieve information about a writing topic from memory in their language then have to translate into English before writing anything down, this act of translation can deal to an overload of their short-term memory and a diminishment in the quality of the content of their writing.*³⁷

La stratégie de relecture de la consigne est le comportement scriptural adopté par 09 étudiants avec un taux de 36%. Il faut rappeler que la relecture consiste à relire ce que le scripteur a déjà écrit ; ce qui lui permet de trouver d'autres informations et de reprendre le fil des idées. Avant de terminer avec ce type de stratégie, nous avons noté que 05 étudiants ont fait usage de la stratégie de circonlocution, avec un taux de 20%. Ces derniers, plongés dans la production écrite, ont tenté de trouver des expressions de sens large sans détailler cette dernière.

Enfin, la stratégie de transfert de règle grammaticale n'a pas échappé à certains participants. Il est évident que les apprenants du Sud éprouvent des difficultés énormes en FLE, et ce pour des considérations différentes, telles les préjugés sur le français, aussi, même ceux qui sont inscrits au département de Français témoignent, pour la grande majorité, de leur incompetence en français. Pour combler leur lacunes, ils font recours à leur langue première, ce qui induit souvent un emploi erroné comme le souligne Castellotti, (2001- 34) en affirmant « *La référence à la LI est donc le plus souvent considérée comme essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré [...] qu'il convient de combattre fermement si l'on veut progresser* »

Premier chapitre analyse quantitative des protocoles verbaux

En d'autres termes les apprenants font recours à la L1 pour approcher d'autres langues. Castellotti (2001- 34) ajoute «*Les sujets abordent ainsi l'inconnu à travers le prisme de leurs acquis antérieurs, tant sur le plan des pratiques que sur celui des conceptions*»

Coste soutient dans ce sens que des similitudes entre l'arabe (L1) et le français (L2) peuvent dépasser le cadre morphosyntaxique pour scruter une convergence culturelle, sociale : l'arabe et le français sont deux grandes langues « *fortement grammatisées, disposant d'outils métalinguistiques nombreux et anciens relevant d'une culture de la réflexion grammaticale* » (2010- 29)

Il convient de dire que l'enseignement de la compétence de la production écrite en L2 revêt des ressemblances avec la langue maternelle et la langue cible, l'apprenant est appelé à respecter la pluralité linguistique qui vise, selon le CECR à développer « *une compétence communicative globale à laquelle contribuent toutes les connaissances et expériences linguistiques et dans laquelle les langues sont reliées entre elles et interagissent*»

La compilation des résultats auprès de nos participants montre qu'ils ont essayé tant bien que mal à surmonter leurs carences en FLE en recourant de manière inconsciente au transfert, ce qui a suscité chez eux un nombre important d'erreurs. En réalité, nous n'avons pas comptabilisé le nombre de fautes et d'erreurs commises, puisqu'il ne s'agit pas pour nous de faire une analyse des erreurs, en revanche, nous avons constaté que la stratégie de transfert était présente chez 04scripteurs avec un taux de 16%, de manière générale. Ces derniers ont appliqué des règles grammaticales de la même manière qu'en arabe, il a surtout été question de l'emploi erroné de certaines prépositions. Ceci est dû au phénomène d'interférence qu'on retrouve le plus souvent chez les apprenants du FLE et principalement, chez ceux qui manifestent des insuffisances linguistiques en langues étrangères de manière générale³⁸ et pas seulement le français.

³⁸ En général, les apprenants éprouvent des difficultés énormes aussi bien en français qu'en anglais ou en espagnol malgré l'avènement de la nouvelle technologie moderne, en effet, il semble que la multiplication de ces moyens a entraîné une baisse remarquable du niveau de langue des internautes notamment ceux qui utilisent un système d'écriture particulier.

STRATEGIE SOCIO-AFFECTIVES

STRATEGIES SOCIOAFFECTIVES	Faux départ	02	08%
	Evitement	14	56%
	Risque	03	12%
	Contrôle des émotions	10	40%
TOTAL		4	14.28

Tableau 9 : Stratégies socioaffectives

Il importe de rappeler que les stratégies socioaffectives impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs), le scripteur interagit avec une tierce personne de son entourage immédiat en vue d'en tirer des explications sur des notions qui lui posent problème et entravent son processus rédactionnelle. Cette interaction lui permet de favoriser l'appropriation de la langue cible en posant des questions, coopérant avec les autres et en contrôlant ses émotions).

Ce qu'il faut retenir que lors de l'exécution de la tâche rédactionnelle, les scripteurs étaient pris individuellement dans une salle, et ce, pour leur permettre de s'exprimer librement et donc être mieux enregistrés. De surcroit il n'y avait aucun contact avec une tierce personne. De ce fait, aucune stratégie sociale n'a été détectée, cependant, nous avons noté quelques stratégies dites affectives. En réalité, nous avons décelé quatre stratégies affectives³⁹.

La stratégie d'évitement était omniprésente chez plus de la moitié des participants, en l'occurrence 14 scripteurs, soit un taux de 60,86%. Il s'agit d'une stratégie consciemment mobilisée à différents moments de la production écrite ; elle intervient quand le rédacteur évite d'écrire un mot, une phrase ou une structure lexicale dont il doute de l'exactitude.

Nous avons également noté le recours à la stratégie du contrôle des émotions : 10 scripteurs ce qui correspond à 43,47% de notre échantillon. Cette dernière s'explique par le fait que verbaliser sa pensée et être enregistré est la première expérience chez eux et de ce fait, ils avaient le trac, alors pour éviter le trac, chaque étudiants avait sa propre façon de surmonter son état d'âme et son anxiété

³⁹Dans la partie dédiée à l'analyse qualitative, nous allons procéder à expliciter de manière plus détaillée cas par cas, chaque stratégie déployée chez l'ensemble des participants en nous appuyant sur des exemples pris des protocoles concomitants, puisque ces dernières ne sont perceptibles qu'à travers les enregistrements.

Premier chapitre analyse quantitative des protocoles verbaux

Enfin, les deux dernières stratégies, celle du faux départ et celle de risque étaient les moins présentes, avec, respectivement, un nombre de 02 et 03 soit 13,04% et 8,69% pour chaque stratégie. Ces scripteurs ont rédigé quelques fragments de phrases qu'ils ont jugés par la suite non-conforme avec ce qu'il leur était demandé, ce qui les a poussés à se passer d'eux

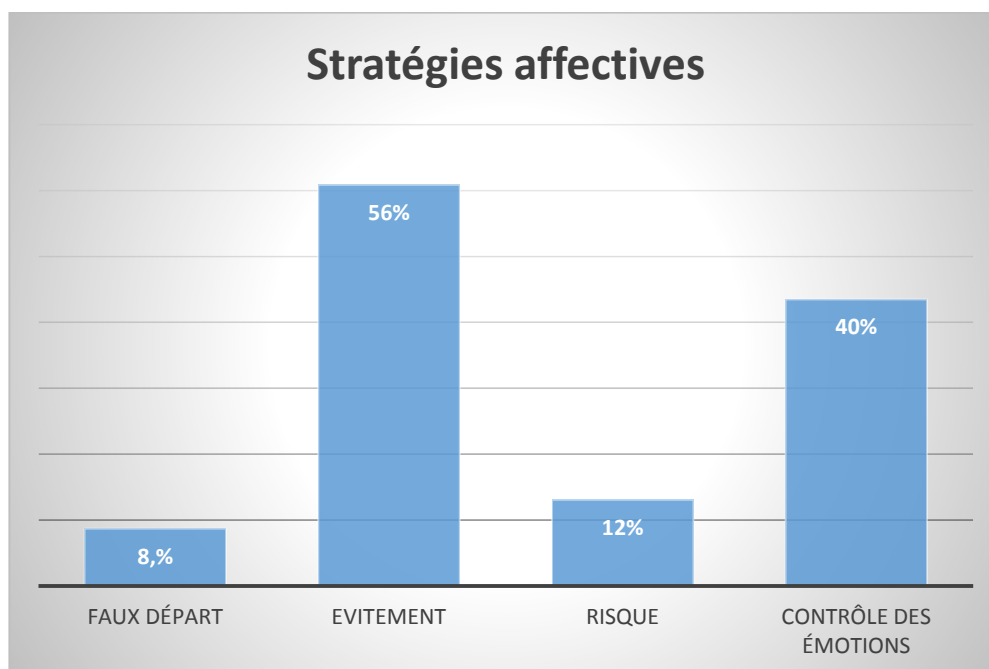


Fig.15 : stratégies affectives

Discussion des résultats

L'analyse quantitative des données a révélé l'emploi conscient des stratégies métacognitives. En effet, la lecture de la consigne et la construction orale et la génération des idées étaient des stratégies dominantes chez la grande majorité des scripteurs. En effet, sur l'ensemble des 27 stratégies mobilisées, nous avons recensé 17 stratégies.

L'emploi récurrent de ces stratégies s'explique par le fait que les étudiants avaient déjà développé ces stratégies au cours de leur cursus scolaires (au collège et au lycée), puisque durant ces deux paliers, les apprenants sont déjà habitués à élaborer un plan avant même de passer à la rédaction proprement dite.

Quant au reste des stratégies, elles étaient peu déployées par les scripteurs, à vrai dire, la grande majorité était au-dessous de la moitié, nous avons également noté une absence totale de la stratégie de consultation du plan et ce pour deux raisons que nous avons jugées possibles : la première étant l'absence de la planification chez beaucoup de scripteurs, quant à

Premier chapitre analyse quantitative des protocoles verbaux

la seconde, elle serait due au fait que ces scripteurs étaient sûrs de leur compétence et donc, le recours à la consultation ne serait pas de grande importance.

Chapitre II

Analyse qualitative des protocoles verbaux

Introduction

Dans le présent chapitre nous focalisons, moyennant les protocoles verbaux, notre attention sur les stratégies mobilisées par chaque scripteur lors de la rédaction de la production écrite. Pour ce faire, nous avons, d'abord, commencé par les transcrire en procédant à l'écoute et la réécoute des différents enregistrements de manière à pouvoir déceler les stratégies mises en œuvre, ce qui nous permettra par la suite, de confirmer ou d'infirmer les hypothèses formulées au départ.

A cet effet, nous avons essayé de voir dans quelles circonstances le recours à ces stratégies était nécessaire. Nous avons également déterminé les modes d'écriture des participants, qu'ils soient linéaires ou récursifs et l'impact que cela peut avoir sur la qualité des textes produits.

Pour finir, nous nous sommes intéressé aux stratégies déployées par l'étudiant le plus gradé, pour voir s'il a réussi cette tâche et si le texte qu'il a produit respecte les normes scripturales.

Pour effectuer cette tâche, nous avons demandé aux scripteurs de traiter la consigne suivante :

Sujet : beaucoup d'adultes pensent que les jeunes d'aujourd'hui sont moins mûrs et moins responsables que ceux d'hier.

Etes-vous de leur avis ? exprimez votre avis en vous appuyant sur trois arguments solides.

1. Analyse des protocoles verbaux

a- Analyse individuelle

Scripteur N°1

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIE S COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture du sujet -Recherche de mots clés -Planification -Construction orale -Surveiller le style	-Générer des idées en arabe - Traduction	- évitement

Avant d'entamer la rédaction de sa production écrite, cet étudiant a commencé par la *lecture de la consigne* et ce, en vue d'en saisir le sens et de se lancer dans le vif sujet. Il a également utilisé le *brouillon* en traçant un plan à suivre. Le protocole verbal a révélé la présence d'un plan mental en relation avec *l'introduction* que le scripteur semblait suivre au cours de la rédaction, cette formulation était faite en arabe dialectal, comme nous le confirme l'expression qui suit :

Ici la partie concernée c'est les adultes. Ok, je pense que les jeunes d'aujourd'hui sont moins responsables que ceux d'hier, ça veut dire هنا يهدر على la comparaison les jeunes d'aujourd'hui et la génération, ça veut dire qui précède..... « في لبارتي الاول »
«بدا وبلو بينيو نتاعنا»

Ce qui signifie littéralement : « ici on parle de » et « dans la première partie, je vais exprimer mon opinion ». le scripteur ajoute aussi « لازمنا نديروادي ارقيمو صوليد باش »
«كوفاكغ لو لاكتور , premièrement كاش حاجة نديروها un texte argumentatif par excellence .».

Cet étudiant a alterné les deux langues (arabe dialectal et français) pour produire une expression intelligible. Nous avons aussi remarqué qu'il tente de déterminer la typologie textuelle demandée en déclarant : في هذا السوجي تاعي واش لازم نهدر؟ صحا قالك نهدرو على ليجون :
parce que la partie concernée نحو سوعليها هنا les gens

Traduite au français, cette expression équivaut à : « *dans mon sujet de quoi je vais parler ? Ok on doit parler des jeunes, ici la partie concernée c'est les jeunes* »

L'étudiant a également procédé à une planification sur le brouillon, en commençant par déterminer le type de texte à produire, les temps verbaux à respecter et le fond de la production écrite.

Cette même trace a été retrouvée tout au long du protocole verbal. En effet, à maintes reprises, nous avons relevé des passages exprimés le plus souvent en arabe dialectal relatifs à la planification. Comme on le lit dans l'extrait qui suit :

Il faut نهدر و اعلى les jeunes d'aujourd'hui et les caractéristiques واش هما *les gens d'hier*, *les jeunes d'hier*, les jeunes qui précèdent, surtout les jeunes du *passé* حاجة... من ناحية واش a comparaison entre les deux واحد نديروا

Une autre stratégie, est celle de *la révision*, elle semble présente mais son effet n'est pas significatif car nous avons remarqué une légère différence entre le texte produit sur le brouillon et celui rédigé sur la feuille de réponse, tel qu'on le voit dans ce tableau synthétique qui suit :

Le brouillon	La feuille de réponse
<p>Le brouillon : si on fait une comparaison entre 2 jeunes de 20 ans en 1993 et 2015, on trouve que le jeunes de 1993 sa réflexion est sur une famille qui se compose de 9 membres et sa propre famille se compose de 3 ou 4 membres</p>	<p>D'abord, malheureusement les jeunes de la génération qui précède ont été conscients et responsables à cause de la bonne éducation par les parents, les enseignants et les autres et la situation sociale, tel que la pauvreté qui pousse les jeunes à travailler et d'être responsables</p>

Tableau 10 : comparaison entre le brouillon et la feuille de réponse du premier scripteur

Le mode d'écriture de l'étudiant est linéaire à part entière dans la mesure où il s'est contenté de suivre le fil des idées sans faire des aller-retours, en rédigeant de manière spontanée mais anarchique sans veiller à la cohérence textuelle. Par ailleurs, presque toutes ses idées sont *générées en arabe dialectal*. Ceci serait dû au fait qu'il n'arriverait pas à différencier l'écrit de l'oral.

Quant aux stratégies cognitives, elles sont très rares exceptée la *traduction* sous deux formes distinctes : une traduction directe de l'arabe au français, comme dans l'expression suivante : *moins murs et moins responsables* (أقل نضجا أقل مسؤولية). Il y'a également la traduction de mots de l'arabe au français comme dans les exemples suivants: العوامل: (les facteurs)- الأقلية: (la minorité)- نقنوا: (convaincre)

Le protocole verbal nous a permis de déceler la stratégie de la *consultation du sujet* et ce pour suivre le fil de ses idées et respecter la consigne. En fin, on a relevé une stratégie de *transfert de règle grammaticale* de l'arabe au français comme dans l'expression, « on va parler sur les trois », dans cette expression, l'emploi de la préposition « sur » est l'équivalent de la préposition de l'arabe « سوف نتكلم عن الثلاثة » alors qu'il aurait dû utiliser la préposition « de » qui donnera : « on va parler de » cet usage est très fréquent chez beaucoup de scripteur dont la langue première est l'arabe.

Le protocole verbal nous a révélé une seule stratégie affective celle de l'*évitement* où l'étudiant a essayé à deux reprises d'éviter l'emploi d'un mot mal placé en le remplaçant par un autre plus approprié, tel qu'il a été le cas pour le mot « meilleur » qui a été remplacé par « la bonne » alors que dans la production finale, il a remplacé la conjonction de coordination « donc » par « et ». L'absence des stratégies affectives serait dû au fait que le scripteur n'a éprouvé aucun stress vis-à-vis de la tâche qui lui a été confiée.

Tout au long de la rédaction , l'étudiant n'a pas cessé de recourir à l'arabe dialectal en raison de son parcours scolaire qui lui a permis de développer un système de pensée en arabe pour compenser ses carences lexicales en français dans ce contexte Cumming (1987) souligne que : « l'utilisation de la L1 dans le cas de la production écrite n'intervient pas d'une façon directe sur la production en L2 par le transfert des traits d'un code linguistique à un autre, mais de façon indirecte, puisqu'elle porte sur la mise en œuvre d'usage et de capacités de traitements qui sont développés en L1 »

Scripteur N°2

Stratégies utilisées

stratégies métacognitives	stratégies cognitives	Stratégies socio-affectives
Surveiller le style.	Traduction	Evitement
Surveillance visuelle	Générer des idées en arabe	
Construction orale		
révision		

Avant de commencer la rédaction de son texte, cet apprenant n'a prévu aucun plan préalable, d'autant plus qu'aucune trace de lecture de la consigne n'a été détectée dans le protocole verbal. L'étudiant semble suivre le fil de ses idées alors qu'il rédige

La production écrite est rédigée sous la forme d'un seul bloc excepté quelques idées disloquées à la fin travail final. En effet, le texte est dépourvu des parties qui le composent (absence de l'introduction et du développement) quant à la conclusion, elle est exprimée dans quatre idées manquant à la fois de cohésion et de cohérence textuelle.

Son mode d'écriture est linéaire à part entière, par ailleurs, il semble que l'étudiant n'a pas bien compris la consigne dans la mesure où le texte produit ne répond aucunement au libellé de la consigne. Cela se perçoit dans les passages suivants extraits de son protocole verbal.

- *La jeune génération s'aggrave....s'aggrave.....s'aggrave ..de plus en plusتنفاقم*
Par exemple ...par exemple....quand j'étaisquand je suis arrivéeكنجي رايحة للقراية ...
quand je suis arrivé à l'école j'ai peur.

Plus loin encore, vers la fin du texte, nous pouvons lire :

Les filles se maquillent, elles se maquillent aussi de plus en plus tôt....les jeunes... les jeunes d'aujourd'hui sontsont très nerveuxهذا ماكان

Le scripteur n'a pas révisé son texte, sa feuille de réponse est dépourvue de toute trace de correction. Mais dans le protocole verbal nous avons révélé quelques corrections superficielles de l'orthographe, comme dans les passage suivants :

- *La jeune génération s'aggrave.... S'aggrave.....deux G ..s'aggrave de plus en plus.*

Dans ce passage, le scripteur tente de veiller à la bonne orthographe du verbe « s'aggraver » pour s'assurer qu'il prend deux G et non pas seul G.

- Une autre correction a été constatée là où il vérifie la terminaison du verbe comme on lit : *...j'avais peur des grands..... j'étais simple.... J'étais ... « S » à la fin, c'est moi.*

Le scripteur savait pertinemment qu'à l'imparfait, le verbe prend un « S » à la première personne du singulier ce qui l'a poussé à corriger l'erreur avant de passer à l'écriture.

La *construction orale* des idées est une stratégie métacognitive qui s'est manifestée tout au long du processus mentale du scripteur. En effet, il n'a pas cessé de construire oralement ses idées avant de les transcrire noire sur blanc. Hormis cette stratégie, le protocole verbal nous a révélé la stratégie de l'autosurveillance avec ses trois composantes, à savoir.

- a- **La surveillance auditive**, quand le scripteur s'est demandé si le verbe « aggraver » prenait deux R ou deux G. Pour ce faire, il commence à épeler le mot afin d'arriver à la bonne orthographe du mot.

« la jeune génération s'aggrave *تتفاقم* 'aggrave, s'ag..ra..ve, les deux R و
 les deux G, s'ag.....deux G s'aggarve.. s'aggarve de plus en plus »

- b- **La surveillance de la production**, dans l'extrait qui suit « quand je suis arrivé... *رايحة للقراية*... *كنجي*..... Je suis arrivée *هنا نديروا*. L'accord. L'accord le verbe être, l'auxiliaire être ,....et quand je suis arrivée à l'école...l'accent».

L'étudiant essaie de faire le bon choix entre l'auxiliaire, être ou avoir, et finit par opter pour l'auxiliaire « être » étant donné que le verbe « arriver » est un verbe de mouvement

- c- **La surveillance visuelle** c'est la dernière stratégie du même ordre, le scripteur vérifie la bonne orthographe d'un mot placé après un point, d'où la nécessité d'écrire la première lettre en majuscule comme dans l'exemple :

➤ *premièrement, les filles, « le L » majuscule, les filles, ...les filles portent des talons, des talons, de plus en plus...tôt*

L'utilisation du brouillon est une stratégie de grande importance, dans la mesure où elle permet au scripteur non seulement de tracer les lignes directrices de son texte mais aussi de minimiser les maladresses de langue, entre autres, éviter d'éventuelles erreurs ou défauts de style. En procédant à l'utilisation du brouillon, le scripteur a la possibilité de relire le texte final et de vérifier l'orthographe, les règles de langues, la ponctuation et de revoir le fond et la forme du texte avant de le remettre, chose qui faisait défaut. Mais il a été constaté que cette stratégie fait défaut chez ce scripteur.

Nous avons relevé deux stratégies cognitives à savoir :

- **traduction directe** : consistant à traduire un mot ou une expression en passant directement d'une langue à une autre sans langue intermédiaire, ce qui représente une aide permettant au scripteur de mieux gérer son écrit et de retrouver aisément le mot désiré. Certes, cette stratégie fait défaut dans la copie mais elle est manifestement présente dans le protocole verbal et ces deux exemples :

➤ *quand je suis arrivé à l'école : رايحة للقراية كنجي* quand je suis arrivée

➤ *j'avais peur des grands : بخاف من الكبار*, j'avais peur des grands, j'étais simple

- **générer des idées en arabe** : cette stratégie est omniprésente tout au long du processus rédactionnel de l'étudiant, le recours à cette dernière est dû, d'une part, à ses lacunes en langue, ce qui ne l'a pas aidé à surmonter ses difficultés rédactionnelles, et

d'autre part, à son cursus scolaire en arabe à part entière, ce qui l'a aidé à développer cette aptitude de réflexion en arabe.

Stratégies socioaffectives

La stratégie d'évitement est la seule stratégie relevée ; elle se manifeste lors de l'emploi d'une forme verbale qui n'est pas convenablement utilisée et qu'il se doit par conséquence d'éviter pour reprendre par la suite le fil des idées.

- Je suis arrivé à l'école...j'ai peur... اللالالا... اللالالا le présent,يقابله plus que parfait , j'avais...j'avais peur...

Dans cet extrait la négation est exprimée en arabe « اللالالا » pour dire non.

Scripteur N°3

Stratégies utilisées

stratégies métacognitives	stratégies cognitives	Stratégies socio-affectives
-Lecture du sujet -Ecrire sans planification. - écrire sans brouillon. -Construction orale -révision	-Générer des idées en arabe -Traduction Relecture.	

Ce scripteur n'a prévu aucun plan préalable à suivre avant d'entamer la rédaction de sa production écrite. Il a lu la consigne une seule fois sans chercher des mots clés qui représentent une piste non négligeable lui permettant de bien cerner le sujet et de prévoir le lexique nécessaire à sa production écrite. Par ailleurs, pour gagner du temps consacré à la tâche, il n'a pas fait usage du brouillon, mais il s'est mis à rédiger directement sur la feuille de réponse, en prenant, dès le départ, une position. En effet, il a exprimé un avis favorable par rapport à la question posée, comme il est exprimé dans l'extrait qui suit:

Oui,.....je pense ..que les jeunes d'aujourd'hui.....d'aujourd'hui sont moins murs et moins responsables.....mins responsables.. . que ceux d'hier.....ceux d'hier, à cause de plusieurs raisons..... et cela est essentiellement basé.....

Au fur et à mesure qu'il rédigeait son texte, le scripteur n'a pas cessé de générer ses idées en arabe en recourant à la traduction de quelques mots. A la fin de la tâche, il a relu son travail pour une éventuelle correction du texte produit. Il s'agit d'une correction laquelle a concerné essentiellement la structure de surface du texte.

Aucune stratégie affective n'a été relevée.

Scripteur N°4

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture du sujet - Construction orale - auto-surveillance : -Surveiller su style - écrire sur le brouillon,	-Générer des idées en arabe - relecture -révision	- chanter pour surmonter le stress

Avant d’entamer la rédaction de sa production écrite, l’étudiant a commencé par *lire la consigne*, après quoi il s’est mis directement à rédiger. Cette première stratégie lui a permis juste de prendre connaissance du fond et de la forme de la production écrite. Autrement dit, rédiger un texte argumentatif sur la jeunesse en s’appuyant sur des arguments solides. Il a tenté de cerner le sujet en traçant les grands lignes de sa production écrite.

Je vais comprendre bien le sujet.....d’abord je vaisje vais **appuyer sur trois** arguments....ok, je pense.....qui sont les gens d’aujourd’hui ?la génération d’aujourd’hui sont vraiment....le gens manquent de pudeurmanquent....il manquent de beaucoup de choses....et maintenant dans la production, **je vais présenter ...les jeunesses d’aujourd’hui....qui sont les la jeunesse ?**

Le protocole concomitant, nous a permis de repérer une planification mentale relative aux différentes parties du texte, comme le montre l’extrait suivant :

Mon plan pour la rédaction, **d’abord, je commence par l’introduction** que je veux présenterla jeunesse d’aujourd’hui. **ensuite , je vais faire le développement** pour développer ma pensée sur la jeunesse, et j’appuie sur des arguments **et finalement je vais finir avec ... conclusion.**

Ainsi, le texte final comporte une introduction , un developpement , annoncé par un tiret, et une conclusion marquée par l’articulateur logique « enfin » introduisant la fin de la pensée.

Cet étudiant a adopté un processus d’écriture récursive à part entière car il n’a pas cessé de relire ce qu’il a déjà écrit pour donner suite à sa pensée et suivre le fil des idées en vue de produire un texte cohérent.

La construction verbale est une autre stratégie mise en œuvre. En effet, le scripteur il a procédé à la verbalisation de sa pensée avant de se mettre à écrire, ce qui lui a permis de construire des phrases correctes. C'est une stratégie était omniprésente durant tout le processus mental.

Les jeunes de cette époque** sont vraiment, les jeunes sont sans but, **déambulant** dans leur vie, ils pensent que ... la vie c'est l'internet . ils sont....ils n'ont **même pas un but précis** ...mais malheureusement, pour moi, je suis..... **je suis d'accord, je suis absolument d'accord** dans cette idée.....**que cette génération

Une seule stratégie de l'autosurveillance a été repérée, celle de la surveillance de la production, où le scripteur s'est focalisé davantage sur sa production en guise de prévoir le lexique approprié à mettre en place

« Le bruit de la voiture le gêne et les gens parlent dehors.....mon esprit est ailleurs, je ne sais pas pourquoi, je pense à des choses hors sujet. C'est mon défaut, mon faible quand je m'exprime. Je pense à avoir le visa , je pense à l'été et à la chaleur....retourons au sujet qui nous interesse », c'est une génération de collection de la mode...

Cet étudiant a également utilisé le brouillon comme support lui permettant de transcrire ses idées avant de les recopier sur la feuille de réponse, mais ce dernier ne comportait que quelques idées disloquées sans cohérence.

Les stratégies métacognitives se font rares, presque défaut, en réalité , excepté, d'une part, la consultation du sujet pour retrouver le fil conducteur et trouver des idées en rapport avec ce qui a été écrit. C'est une stratégie qui lui a permis de se mettre sur le rails et de suivre le fil des idées et d'autre part, la révision du texte produit, pour corriger des fautes commises et / ou de maladresse du style ainsi, sur la feuille de réponse , il a tenté de corriger une faute d'ordre grammatical, c'était un cas où il a utilisé le verbe « être » au lieu du verbe « avoir », puis il s'est rattrapé pour l'ultime correction de la faute commise.

Chanter au cours de la rédaction est une stratégie socioaffective mise en œuvre pour surmonter le stress et l'anxiété .

Scripteur N°5

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture du sujet - Construction orale en français - écrire sur le brouillon,	- Générer des idées en arabe - Traduction directe - relecture -révision sur le brouillon	

Avant d’entamer la rédaction de sa production écrite, ce scripteur a commencé par lire la consigne, après quoi il s’est mis directement à rédiger sur le brouillon sans prévoir un plan ou chercher les mots clés pouvant le guider durant la rédaction de la production écrite. Toutes ses idées sont construites oralement avant de les transcrire sur le brouillon, puis sur le propre. En effet, l’étudiant n’a pas cessé de tout verbaliser sans faire les modifications nécessaires pour produire un texte plus intelligible.

Nous avons dénombré trois stratégies métacognitives. A savoir : *la lecture du sujet, le brouillon et la construction orale* et quatre stratégies cognitives à commencer par générer de quelques idées en arabe qu’il n’arrivait pas à formuler directement en langue française comme le témoigne cet du protocole verbal :

- *Ils ne savent pas le comment....., ils ne savent pas Comment dirai-je ? (.....بمعنى) je ne sais pas,les jeunes qui..... ils ne savent pas quoi la patience, ma responsabilité toutes les choses rapides.*

La traduction directe est une autre stratégie qui lui a permis de passer directement de l’arabe au français en cherchant le mot approprié selon le contexte, comme il est le cas avec les (التطور...صبورين...يق:).

La relecture est une stratégie qui a pour fonction de lui permettre de trouver le fil des idées pour pouvoir achever la tâche rédactionnelle, comme on le lit dans l’expression suivante tiré du PV :

Je répète....oui, je suis entièrement d’accord avec l’avis des adultes....bon....d’adulte....les jeunes d’aujourd’hui.....car la vie change.

Tout au long de la rédaction, l’étudiant a procédé à la révision de sa production écrite. Cette dernière a eu lieu à différents moments : sur le brouillon, sur la feuille de réponse mentalement

Sur la feuille de réponse nous avons noté trois corrections qui consistaient à orthographier correctement deux mots mal écrits alternativement la septième et la quinzième ligne. Une correction sous forme d'ajout d'un mot oublié en marge de la feuille. Quant au brouillon nous avons relevé cinq ratures.

Le texte final n'est construit que d'un seul paragraphe, il est dépourvu de l'introduction, le développement et la conclusion.

Aucune stratégie affective n'a été relevée

Scripteur N°6

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATEGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture du sujet - consultation du sujet -révision -Construction orale en français - emploi du brouillon,	- Générer des idées en arabe - Traduction directe - relecture	Aucune stratégie relevée

Pour mieux cerner le sujet proposé, cet étudiant a commencé par le lire en le traduisant oralement en arabe standard et ce sans tracer un plan ni chercher les mots clés. Avant de commencer la rédaction, il semblait perdu, ne sachant par quoi commencer ni quoi dire, comme le montre le passage suit, extrait du P.V :

واشهدا؟ *...exprimez votre avis en vous appuyant sur trois argument solides* صح واش نقول؟
les arguments.... مانع فهمش بالعربية *... ce que je dois faire...non ..non les jeunes d'aujourd'hui*
je pense..... تبلكيت... واش نكتب؟ *...etes vous de leur avis ? je pense....* نبدأ ب

Après cette première lecture, il a commencé directement par donner son avis en se lançant dans le vif du sujet, donnant deux arguments introduits par des articulateurs, à signaler que l'introduction et la conclusion font défaut.

Lors du transfert sur la feuille de réponse, il a recopié le texte telqu'il l'a écrit sur le brouillon en ajoutant les introducteurs d'arguments, comme on peut le lire dans les deux extraits suivants

jeunes donc ça améliore la performances des jeunes *الشباب على تحمل المسؤولية*
améliore la performance des jeunes et les aides d'être responsable.

Avant de remettre son travail, l'étudiant a lu son texte de manière *intégrale*, une relecture superficielle sans grand effet sur la qualité textuelle.

Enfin aucune stratégie socioaffective n'a été relevée.

Scripteur N°7

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture du sujet -Planification -Générer des idées -Consultation du sujet -révision	-Générer des idées en arabe -Circonlocution -Relecture -Traduction directe	Aucune stratégie relevée

Avant de commencer la rédaction, l'étudiant a lu la consigne à deux reprises. Il a également prévu un plan mental, puis il a rédigé l'introduction, comme le révèle l'extrait suivant du protocole verbal.

- *La première des choses que je dois faire....c'est d'abord comment je pourrais commencer...**l'introduction**.....votre avis en vous appuyant sur des arguments solides.*

Quant au développement, il n'a rédigé que les arguments sous forme d'idées fragmentées sans être développées. Par contre il a réparti son texte en trois grandes parties (une introduction, un développement et une conclusion).

Après la rédaction du texte *sur le brouillon* , il l'a recopié sur la feuille de réponse en effectuant quelques changements de surface pour le parfaire . En effet, il a également corrigé en passant du brouillon au propre. Sur le brouillon, nous avons relevé une seule rature et trois mots et expressions mis entre parenthèses, comme signe de révision de son texte:

➤ **sur le brouillon**

- *Pour nous, les adultes ils ont la vie facile nous en a enduré et été éduqué sévèrement par contre ils ont tous ce qu'ils veulent.*
- *moyen de transport, c'est facile.*

➤ **Sur le propre**

- Pour nous, les adultes **les jeunes ont la vie facile car nous on a enduré de tas de choses on a été éduqué sévèrement par contre eux il ont tous ce qu'ils veulent.**
- 2^{ème} point : ils ont plus l'accès au moyens de transport contrairement à nous on devait faire des marches ou encore attendre longtemps le bus pour aller à l'université ou l'école.

L'étudiant a développé toute l'idée dans un paragraphe cohérent de façon à mieux exprimer l'idée désirée, ce qui montre, que la correction n'était pas définitive mais elle avait lieu durant toute la tâche et sur les différents protocoles (*oralement, sur le brouillon ou lors du transfert sur la feuille de réponse*), ce qui a donné un effet positif sur la qualité de l'expression écrite.

Le mode d'écriture de cet étudiant est linéaire. En effet, au fur et à mesure qu'il écrivait, il ne cessait de relire tout ce qu'il a rédigé, (sur le brouillon et sur la feuille de réponse).

De manière générale, les stratégies mises en œuvres sont pratiquement d'ordre métacognitif. Ainsi, le scripteur a lu le sujet à deux reprises, et a prévu un plan mental. Par ailleurs, dans l'ensemble, ses idées étaient générées en français, excepté quelques unes qui étaient générées et traduites en arabe. A la fin de la tâche, il a fait une révision globale de la copie.

L'extrait suivant illustre la génération en arabe.

- Normalement je suis de leur avis, pourquoi?...parce que ça se répète d'année en année...ce n'est pas nouveau. **Eh ! eh !**...les **parents** **تاوعنا يقولوها.....حنا نقولوها**...c'est à dire chaque génération **تطلع...dit la même chose ...اللي صغار عليها...pourquoi ? pourquoi on dit ça ?** parce que tout simplement on pense qu'on a la vie dure, alors qu'eux ils ont tout pour eux.....**comment je pourrai commencer ?** de génération en génération la même phrase se répète.

Aucune stratégie socio-affectives n'a été relevée.

Scripteur N°8

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
- lecture du sujet. - planifier - consultation du sujet. - Surveiller le style - révision	-Générer des idées en arabe -Relecture -Traduction directe	Aucune stratégie relevée

Cet étudiant a lu la consigne en entier en traduisant les mots clés en arabe, ce qui lui a permis de mieux cerner le sujet à traiter, comme le montre cet extrait du protocole verbal : « c'est-à-dire *مقنعة* trois arguments *نقولو نمدو* c'est-à-dire développer cette idée ».

Par ailleurs, il a prévu deux plans, un plan à suivre sur la feuille de brouillon et un autre plan mental. Selon le protocole verbal, son processus d'écriture est récursif car tout au long de la rédaction, il ne cessait de revenir sur ce qu'il a écrit et/ou dit dans le but de trouver des idées en adéquation avec le sujet et suivre le fil des idées .

En nous référant aux passages enregistrés puis transcrits, nous avons constaté qu'il a décomposé son texte en trois parties.

- **La première des choses....** c'est beaucoup d'adultes sont moins murs et moins responsables, pas forcément.... Donc je commence par Les adultes.

Quant à la planification proprement dite, elle a été verbalisée selon chaque partie du texte de la manière suivante :

- *Beaucoup d'adultes pensent que les jeunes d'aujourd'hui sont moins....moins...d'accord **je commence par** voilà....*
- *Est-ce que je suis d'accord avec eux....donc... هذه *راح تبقى هذه* la respon.. dans leur vie..... *ندير نیشان* **le développemnt***
- **En conclusion....en conclusion....** Les jeunes....les jeunes d'aujourd'hui... doivent....devaient.... doiventdoi²vent être un peu reponsable.

La dernière partie est annoncée explicitement par l'emploi de l'expression « *En conclusion* » qui correspond exactement à ce qu'il doit faire dans cette dernière partie du texte produit.

Avant de remettre sa copie, l'étudiant a révisé son texte en faisant quelques ratures et en revoquant son orthographe. Cependant, malgré tous les efforts déployés, son texte manque de cohérence textuelle. En effet, nous avons noté trop de maladresses de style et de fautes tous types confondus (conjugaison, accords grammaticaux , ponctation) dus à uneméconnaissance des règles qui régissent la langue, de ce fait sa correction était superficielle et n' avait pas un grand impact sur la qualité de son texte. .

- *Durant la période des adultes la vie c'était très difficile au niveau de travail. Parceque Ils ont pas les moyens de vivre mieux donc Ils ont été obliger de travailler beaucoup plus juste Pour avoir un morceu de pain.*

En somme, les stratégies déployées étaient comme suit: La *lecture la consigne, la planification et la construction orale*, cette dernière était mobilisée de manière spontanée tout au long de la tâche, car , avant de rédiger, il n'a pas cessé de verbaliser ses idées avant de les rédiger noir sur blanc.

L'écoute de l'enregistrement nous a permis de relever une correction sous forme de grattement sur la feuille mais que nous n'avons pas pu déceler dans le texte final .

Quant aux stratégie cognitives, elles étaient peu utilisées. En effet, nous avons relevé la *génération des idées en arabe dialectal*, cette stratégie est due aux lacunes du scripteur en F.L.E :

- *Au niveau de travail..... eh ...et au niveau de travail.....كيفاش يقولولها ... non ! .. حياتهم... المعيشة?... la façon de vie...non ! la manière de vivre...au niveau de la manière de vivre.*
- *Des aides pour ces gens, des aides, كيش يقولولها درهم..... des aides à l'argent..... مالية. ديروا مساعدات لهذا الشباب ... non !... غير باش يخدموا .. juste pour... غير باش يخدم.*

Pour un emploi correct de certains mots, l'étudiant a recouru à *la traduction directe* de l'arabe au français comme il est question dans les exemples suivants :

- Beaucoup..... بزاف
- Moins responsables que ceux d'hier..... ما هتمش مسؤولين كما تاع البارح.....

- La façon de vie..... طريقة العيش
- Grantir..... يضمنوا
- Les jeunes d’aujourd’hui trouvent tout facilement..... لقاو كل شيء بالساهل
- L’état fait des aides..... مساعدات

Aucune stratégie affective n’a été relevée.

Scripteur N°9

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
- lecture du sujet. -Construction orale - planification - autorégulation - révision	-Générer des idées en arabe -Traduction directe	Stratégie de risque -Evitement -Gérer ses émotions

Pour mieux saisir le sujet proposé, ce scripteur a fait une première lecture de la consigne. C’était une lecture superficielle car il n’a pas cherché les mots clés pouvant le guider. Dans ce sens O’Malley et Chamot (1990) considèrent cette stratégie une « **identification du problème** » puisqu’elle peut constituer un élément facilitateur de la bonne compréhension du sujet. Après la lecture de la consigne, l’étudiant a entamé la rédaction de sa production écrite. En réalité, il n’a pas élaboré un plan à suivre sur la feuille du brouillon. En revanche, il avait une planification mentale, dans la mesure où il s’est demandé par quoi commencer, une stratégie consciente en relation avec la partie introductive, comme le montre cet extrait :

« donc je vais commencer par... par quoi je vais commencer.? Euh ! bon ! ok ! il est évident...il est évident que les générations se changent d’un siècle à un autre mais ce qui est.... Mais ce qui est exomatique....non ! .. ماشي...exomatique mais ce qui est يعني bizarre....le synonyme de bizarre c’est que c’est quoi exomatique ...c’est qu’ils vont de plus en plus vers le bas au lieu de se progressersurtout concernant ..non ! non هذي لانظرو ديكسيون قاع ماشي شايبة»

En effet, le scripteur avait rédigé son introduction, puis, il s’est rendu compte qu’elle n’était pas de bonne qualité, alors il a renoncé, comme le montre cette expression tirée

du protocole : « non ! non ! هذي لانظرو ديكسيون قاع ماشي شابة ! ». une traduction littérale de cette expression en français, nous donne l'équivalent de l'expression suivante « non, non cette introduction n'est pas bonne »

Au début, ce scripteur avait l'intention de délimiter son texte en parties, à commencer par une « **introduction** » qui fait partie de la planification et la **conclusion** tout en laissant tomber le développement :

« *quelque soit le travaille travail...ou bien, nous cherchons...ou bien ..dans la recherche ...le recherche....dans la recherche d'emploi...ouf ! enfin... ندير وا كونكليزيون* »

Ceci dit que l'étudiant voulait passer à la rédaction de la conclusion proprement dite. En traduisant cette expression, nous aurons « je vais passer à la conclusion ».

« *d'abord....d'abord...les jeunes d'aujourd'hui..les jeunes d'aujourd'hui ne s'interessent pas à leur.... Devoirs vers...vers ...leurleur le pays....* »

« *d'abord, les jeunes d'aujourd'hui ne s'interessent pas à leurs devoirs vers leur pay contrairement ils continuent à la destruction au lieu de metre la main dans les mains pour construire.* »

Son processus d'écriture est récursif à part entière car au fur et à mesure qu'il rédigeait une idée, il la relisait pour passer à l'idée qui suit.

Nous avons également relevé les stratégies suivantes : .

➤ *surveiller le style* : en rédigeant l'étudiant tentait de veiller à écrire dans un style correct. Dans le passage qui suit, il semblait perdu, alors il tentait de se mettre sur le rails « *parce que ما عندهممش كما علاش؟* », les gens *ما عندهممش كما علاش؟* *وين Oh ! mon dieu.... كيفاش نقولو؟.....كايين بزاف صوالح بيارتيريو* *اين...شوفي ركزي ok...راني*

- La *surveillance visuelle*, qui consistait à bien orthographier les mots d'où la nécessité pour lui de les épeler avant de les écrire, comme c'est le cas dans :
- *Moins murs... (accent circonflexe)*
- *Les jeunes (e.s)*
- *Ne s'interessent (e.n.t)*
- *Ils contribuent(e.n.t)*
- *Les mains dans les mains (a.i.s)*
- *Fainéant (e.i ولا i.e)*

- *La surveillance auditive.* En effet, l'étudiant avait lu le mot intégralement en le subdivisant en syllabes pour s'assurer de sa bonne prononciation et donc une bonne orthographe, comme le montre l'exemple suivant : « *négigent....neg...ligent* ».

La révision a eu lieu tout au long la tâche, tantôt de façon mentale, en épelant les mots pour mieux les orthographier, tantôt sur le brouillon et la feuille de réponse (sous forme de ratures, nous avons recensé 13 ratures). Il était question de la (vérification de l'orthographe, conjugaison des verbes, substitution de mots). Le présent échantillon nous montre comment cet étudiant s'est comporté en procédant à la révision.

Brouillon	Propre
- Il est évident que le comportement des generations ce différent en comptant le mode de vie -en efait les jeunes d' - tout d'abord les jeunes au jrd ne s'intéressent pas à leurs devoirs ver le pay bien au contrer ils contribuent.	-il est évident que les comportement de generations se divers . - en effait les jeunbes d'aujourd'hui sont moins murs - d'abord les jeunes aujourd'hui ne s'intéressent pas à leurs devoirs vers leur pay contrement ils contribuent.

La génération des idées en arabe avant de les écrire sur la feuille de brouillon est une stratégie qui lui a permis de trouver des idées puis les traduire au français. Le recours à cette stratégie est dû à ses carences en FLE, ce qui lui a permis de surmonter légèrement quelques obstacles rédactionnels.

إذا حسبنا التغيرات التي صرات و على حساب لونغونمو التي نعيشو فيه نكون من رأيها في الحقيقة أنا من رأيهم

رأيهم

كفأش يقولوا، هما ما عندهمش mais avant في الحقيقة كايين بزاف صوالح oui parceque هما... علاش

La lecture du protocole verbal nous a permis de déceler la stratégie affective, comme la gestion des émotions qui apparait en cas de blocage ou de trac, alors pour avoir plus de confiance en lui, il commence à se parler :

- ركزي يا حنان
- ايحييت

Ces deux expressions sont respectivement équivalentes aux expressions suivantes :

- Hanane concentre toi !
- Aie ! ça m'a fatiguée !

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
<ul style="list-style-type: none"> • Lecture de la consigne • Consultation du sujet • Planification • Contrôler le style • Emploi du brouillon • Révision 	<ul style="list-style-type: none"> • Traduction indirecte • Générer des idées en arabe • Transfert • Ecrire dans trois langues 	

Lors de la rédaction de son texte, cet étudiant a lu *la consigne* en prévoyant un *plan mental* qui consiste à tracer la première partie de son texte annoncée comme suit :

*Je vais commencer...je vais écrire ...je vais essayer d'écrire...je vais faire la première des choses **je vais faire une comparaison entre eh ! le continent africain entre eh ! oui af ..ri..cain.. et celui..eh celui européen et américain.***

Ce qui montre que le scripteur a déjà prévu un plan en générant des idées en français et en arabe dialectal.

Pour dire que je suis contre eux carrément...ma génération , malgré aue je fais partie de cette génération, malheureusement je fais partie de cette génération...eh ... l'association
تاع الجيل تاعي بلاك تؤدي بيا اللي نولي نحوس على كاش دوا باشنولي كناسز مانكفاشكانوايخمموا

la sagesse . تاعهم le savoir ...تاعهم..l'essentielle je vais écrire tout ce qu'j'ai dit , je vais appuyer sur trois arguments solides .l'essentiel , j'ai beaucoup d'arguments...mais il y a des arguments vraiment efficaces pour dire que je suis contre eux carrément ...ma génération malgré que je fais partie de cette génération...malheureusement, je fais partie de cette génération.

Une fois que ce scripteur s'est mis à rédiger, il a commencé à générer *des idées en langue française* avant de les transcrire sur la feuille de réponse. A ce propos, en comparant le brouillon et la feuille de réponse, nous avons constaté que les énoncés traitant la même idée dépassent largement ce qu'il a remis en terme de quantité des idées formulées.

Pour gérer au maximum sa production écrite et gagner plus de temps, il a fait *usage du brouillon* qui ne contenait que des idées éparpillées sans organisation, en alternant le français, l'anglais et l'arabe même sur la feuille de réponse, ce qui a eu un effet négatif sur la qualité du texte.

Après avoir terminé la rédaction de son texte, il a tenté de le réviser mais sans qu'il y ait une amélioration à proprement dit.

En ce qui concerne les stratégies cognitives, elles étaient peu mobilisées. En effet, nous avons noté *la génération des idées en arabe* surtout au début du protocole verbal. Nous avons également repéré un seul cas de *traduction directe*, pour se déboquer, il a traduit un seul mot du français en anglais. Enfin, nous avons repéré la stratégie de transfert et de l'écriture en trois langues.

Aucune stratégie affective n'a été repérée.

Scripteur N°11

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATEGIES SOCIOAFFECTIVES
<ul style="list-style-type: none"> • Lecture de la consigne • planification • Consultation du sujet • Générer des idées • Construction orale • Autorégulation : • Utilisation du brouillon • Révision 	<ul style="list-style-type: none"> • Relecture 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôle des émotions • Evitement

Ce scripteur a commencé sa tâche par la lecture de la consigne à deux reprises, en prévoyant un plan mental à suivre. Cependant son texte est réparti en ses trois grandes parties (introduction, développement et conclusion) chose qui fait défaut dans le protocole verbal. Par la suite, il s'est mis à rédiger sa production écrite sur le brouillon avant de la recopier sur la feuille de réponse. Ses idées sont générées en français. Pour respecter la consigne, il n'a pas cessé de consulter le sujet proposé

...**donc l'introduction**, au sein de notre société , les querelles sont basées sur la comparaison entre les jeunes et les vieux. Donc **premièrement**, ce n'est pas logique la comparaison n'est pas raison, le fait de comparer entre deux générations ; cela ne veut rien dire. **Qu'est-ce que je cherche d'après cette comparaison** ?ça sert à quoi ? qu'est-ce qu'on veut comme, comme résultat, **je cherche quoi** ? **je cherche qui** ? **la responsabilité** ? **la maturité** ? **la sagesse** ? **l'éducation** ?.

Le mode d'écriture de cet étudiant est récursif. En effet, depuis qu'il a commencé à rédiger, il n'a pas cessé de consulter le sujet pour suivre le fil des idées.

La confrontation des trois protocoles de la recherche : la production proprement dite, l'enregistrement et le brouillon, nous a permis de constater que la construction orale était une stratégie dominante car le scripteur avait beaucoup d'idées mais il n'a gardé que les plus pertinentes en essayant de mieux les organiser.

Nous avons également constaté que l'étudiant a une bonne maîtrise de la langue et son texte contient peu de fautes commises lors de transfert sur la feuille de réponse. Avant la remise de sa copie, l'étudiant s'est occupé de la révision de son texte ; celle-ci a porté exclusivement sur la structure de surface et ça consiste en le redressement des erreurs afférentes à l'orthographe, conjugaison et à la morphosyntaxe. Dans le tableau ci-dessus il est établi une comparaison parallèle entre le brouillon et le propre et ce dans l'intention de faire ressortir les modifications apportées.

Brouillon	Feuille de réponse
<p>a- Au sein de notre société les querelles sont toujours basées sur la comparaison entre les jeunes d'aujourd'hui et les jeunes d'hier, certains trouvent que les jeunes sont moins mûrs et moins responsables que ceux d'hier.</p> <p>b- En effet, la jeunesse est toujours flexible alors ce n'est pas logique de faire une comparaison entre les générations pour savoir celle qui est plus responsable ou celle qui est la plus mûre, on dit souvent « la comparaison n'est pas raison »</p>	<p>a- La jeunesse est l'un des sujets qui enflamment les esprits et ravivent les tensions surtout quand il s'agit d'une comparaison entre les jeunes d'aujourd'hui et les jeunes d'hier.</p> <p>b- b- En effet, la jeunesse est flexible alors ce n'est pas logique de faire un comparaison entre les deux générations : hier et aujourd'hui. D'ailleurs on dit souvent</p>

Le scripteur a aussi opéré quelques rectifications sur le brouillon sous forme de ratures, ou de suppressions de quelques expressions. Nous avons noté à ce propos quatre mots et trois expressions qu'il avait écrits puis, il les a supprimés par la suite.

L'autorégulation est une autre stratégie mise en œuvre, l'étudiant a ainsi focalisé son attention, à trois reprises, sur la surveillance visuelle pour parer à une orthographe incorrecte des mots comme il a été le cas dans les exemples suivants :

- *il ne discutent ... ils avec « S » ça veut dire les jeunes hommes et les hommes âgés.*
Les deux autres cas se rapportaient principalement à la ponctuation en ajoutant un point final dans un cas, et une virgule dans un autre cas.
- La jeunesse est flexible, donc, alors, ce n'est pas logique...(virgule).
- L'éducation familiale , c'est-à-dire les parents, (point)

Pour ce qui est des stratégies cognitives, nous avons relevé celle de relecture de la production écrite quelle soit rédigée sur le brouillon ou sur le feuille de réponse.

Nous avons noté une seule stratégie affective celle relative au contrôle des émotions. Lors de la rédaction , il s'est mis à chanter pour éviter le trac suscité par la verbalisation de ses idées.

Scripteur N°12

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture de la consigne - Planification mentale -Consultation du sujet -Construction orale -Autorégulation -Surveillance visuelle -révision -le brouillon	- Relecture -Traduction - Générer des idées en arabe	-Faux départ

Lors de la rédaction de sa production écrite, cet étudiant a procédé de la manière suivante : Premièrement, il a lu de la consigne sans rechercher les mots clés pour mieux cerner le sujet et il s'est mis directement à écrire sur le brouillon .

Sujet : beaucoup d'adultes pensent que les jeunes d'aujourd'hui sont moins murs et moins responsables que ceux d'hier.

Etes-vous de leur avis ? exprimez votre avis en vous appuyant sur trois argument solides.

Premierement *المقدمة ... المقدمة .. نبدأ بالمقدمة* le monde change...le monde..change, le monde change et l'humanité change avec le changement... ندير ألا le temps change aussiet le monde et l'humanité change avec leur changement...et chaque temps a ses *كقولوا خاصيات؟* *car....change avec leur changement et chaque temps a ses spécificités... ألا* *spécial...spécifique ah caractère... ألا* *caractère* *الله هربتلي* *caractéristiques.*

Son plan est mental, mais celui-ci s'est limité à la dénomination en arabe dialectal de deux parties de son texte, à savoir l'introduction et le développement. Par contre le texte rédigé sur le propre comporte, lui, les trois parties.

نديروا لانظرو وديكسيون-

ضرك ندير الدفلو بمون-

La lecture du protocole verbal nous a révélé un mode d'écriture récursif, puisqu'après chaque énoncé écrit, l'étudiant ne cesse de relire ce qu'il a déjà écrit pour prévoir plus idées. Pour ce faire, il a consulté son sujet à plusieurs reprises, ce qui lui a permis de générer le maximum d'idées.

Vérifier et corriger la langue avant d'écrire, fait partie de la stratégie de l'autorégulation qui s'est manifestée sous forme de *la surveillance du style* quand il est question de choisir les mots et la structure adéquate à mettre à bon escient. Dans ce contexte, nous avons repéré les passages suivants :

- *مانديرو وشجينيغاصيون*
- *ils ont obtenu* *مانديروش* *obtenu* *وانديروا* *ils ont obtenu.*
- *قاع نسيت مادرتش* *en revanche.*

Une autre stratégie est celle de la *surveillance visuelle*, qui consiste à vérifier visuellement la bonne orthographe des mots

- *le développement de la technologie , de la pensée (é- é- s)*
- *l'adulte était un compétent...compétent ,ça s'écrit en « en » « on » ? on , compéton.*
- *Le développement* *هل*

Avant de remettre sa copie, l'étudiant n'a pas fait les corrections nécessaires. Partant, son texte final remis est similaire à celui rédigé sur le brouillon bien que nous ayons noté quelques ratures sur le brouillon.

En raison de ses carences linguistiques en FLE, l'étudiant a généré des idées en arabe dialectal en optant pour la traduction pour surmonter ses lacunes en FLE :

- *بالعربية التطور التكنولوجي و* ألا...عندك *Le développement de la technologie et de pensée* *التطور العلمي* *peut laisser un trou entre l'ancienne et la moderne génération à cause*

de .. هذي نجم ندخلها à cause de la diversion eh ! divergence d'opinion ضرك ندخل فالدفلوبمو الاختلاف كي يقولولو! راني حاسة روجي ما درتهاش

Le faux départ est la première stratégie affective mise en œuvre, elle apparaît au début de la tâche, quand le scripteur n'arrivait pas à écrire la structure qu'il faut pour commencer son introduction.

- *Veut toujours être compté par quelqu'un ou quelque chose...le temps du passé argent de poche seul...compter par quelqu'un ou quelque chose comme l'adulte* إلا إلا عرفتها *il perd son son travail devant l'écran (l'ordinateur) et sans l'argent..* سأنا *sans dépense, sans dépense sans argent de poche de ses parents* حاسة روجي ما درتهاش

Pour conclure, disons que son texte est trop court et manquait de cohérence textuelle.

Scripteur N°13

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATEGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture de la consigne -Emploi du brouillon - Planification mentale -Générer des idées -Construction orale -Autorégulation -Révision	-Traduction -Générer des idées en arabe -Relecture.	-Faux départ

Après la première lecture du sujet, ce scripteur a entamé directement la rédaction de sa production écrite sans prévoir un plan à suivre sachant que la planification, joue, selon Oxford, un rôle déterminant dans la réussite de la production écrite. Cependant, son texte comportait une introduction , un développement et une conclusion. Ce qui prouve l'existence d'une planification mentale générée en arabe dialectal, comme le montre cet extrait du protocole verbal.

de نديرو اهكذا؟ sans doute de nos jours,... sans doute de nos jours -باش نبدا المقدمة تناعي؟ nos jours...eh...de nos jours sans doute ?

Le développement comporte les introducteurs d' arguments avancés.

Au cours de la rédaction, cet étudiant n'a pas cessé de faire des allées-retours sur ce qu'il avait rédigé, en construisant oralement ses idées en arabe, et en optant pour une traduction abusive, ce qui a engendré une incohérence textuelle.

- *De nos jours, ...il sans doute, c'est ça ? de nos jours, virgule, sans doute* بلا شك انه
des jeunes حاسين رواحهم مازالوا صغار *sans doute, il y a* , il ya نقولوا *il y a des*
qui ont non responsables parce que ...sans doute, il y a , il ya نقولوا *il y a des*
jeunes moins responsables moins responsables.
- *L'adolescence, c'est parce que , c'est parce que* المراهقة لأنه عندما
مرحلة الطفولة تأتي المراهقة *c'est-à-dire* نقولوا *quand* مرحلة *تحي* *مرحلة*
الشباب quand la période d'enfance est terminée ...eh quand la période de l'enfance
est terminée directement la période de la jeunesse est venue.

La stratégie de l'autorégulation lui a permis de contrôler le style notamment quand il rencontre des difficultés à trouver des mots ou expressions appropriés à mettre en œuvre. Cette stratégie est souvent exprimée en arabe dialectal comme le montrent les extraits suivants :

- *Il y a des jeunes qui pensent que sont encore des enfants, هكا تنكتب يا ربي؟* encore
راني غالطة هكا encore des enfants *هأه*, de nos jours, sans doute... c'est ça ? de nos
نعاودها. ... il ya
- *Le développement scientifique ...qu'il cite... نقولوش* qu'il cite ...qu'il met
..qu'il met le nouveau terme....terme masculin نقولو *nouvau terme qu'il s'appelle*
l'adolescence...اتجي نورمالمون... *qui est ...dans laquelle...dans laquelle*
le jeune pense qu'il est encore enfant.

La surveillance visuelle et auditive apparaissent quand le scripteur n'arrive pas à bien orthographier un mot, alors il l'épelle en le subdivisant en syllables, comme dans l'exemple qui suit :

- **L'adolescence..l'a...de...l'ado...l'ado..le..sience.**

Avant de remettre son texte, le scripteurs a fait une *révision* superficielle car le brouillon et le texte rédigé sur la feuille de réponse sont similaires exceptés quelques changements de forme du texte final et des ratures sur le brouillon. Le scripteur a donné beaucoup plus de l'importance aux idées au détriment de la correction.

Nous avons relevé une seule stratégie affective celle dite « faux départ » qui s'est manifestée lors de la rédaction de l'introduction qui était jugée, dès le départ, hors sujet.

- "راني غالطة" - ce qui signifie « j'ai tort »
- "هأه" pour dire « non »

Scripteur N°14

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture de la consigne -Générer des idées -Construction orale -Consulter le sujet et Révision	-Traduction -Générer des idées en arabe	-évitement

Avant de commencer la rédaction de sa production écrite, cet étudiant a commencé par une lecture fragmentée de la consigne en la traduisant en arabe pour une compréhension optimale. La planification était mentale et n'a concerné que l'introduction :

Beaucoup d'adultes, قالك كابين بزاف اللي هما كبار pensent يعتقدون que les jeunes d'aujourd'hui, كشغل ما همش مسؤولين و ما يتحملوش sont moins mûrs et moins responsables المسؤولية que ceux d'hier كما les gens نتاع le passé. Etes vous de leur avis ? راكم معاهم exprimez votre avis en vous appuyant sur trois arguments جسد رأيك بثلاث حجج قوية.

Donc, ها مقال فلسفي ندير الراي نتاعي و الراي المعاكس, je dois faire l'idée générale ندباو comme ل'introduction. من بعدندير الراي و الحجج.

Après avoir terminé l'introduction, il est passé directement au développement en générant des idées en français et en arabe. Le recours à l'arabe dialectal est, pour ce scripteur, un moyen facilitateur pour mieux générer des idées qui seront traduites par la suite en français.

Cependant, la production écrite ne comportait que l'introduction et le développement composé de trois arguments, introduits par des introducteurs d'argument.

De surcroit, le mode d'écriture de cet étudiant était récuratif à part entière. En effet, tout au long de la rédaction, il n'a pas cessé de *consulter le sujet* et de *relire* ce qu'il a déjà écrit en quête d'autres idées.

Par ailleurs, pour gagner plus de temps, l'étudiant a préféré rédiger directement sur la feuille de réponse sans prévoir un brouillon. Les idées verbalisées et celle rédigées sur la feuille de réponse n'étaient pas les mêmes. Plusieurs expressions verbalisées étaient remplacées par d'autres alors que la révision était sous forme de ratures.

Protocole verbal	Feuille de réponse
-Deuxièmement la responsabilité, <u>je veux parler de la responsabilité du côté social</u> surtout le mariage.	Deuxièmement, <u>je veux parler du côté sociale surtout le divorce</u> , qui est un phénomène très dangereux.
-Je trouve des milliards des gens et surtout des jeunes ... et <u>surtout des jeunes qui consomment d'une façon habituelle</u>	-il y a des chanteurs qui ont <u>des chansons qui supportent des différents genres de drogues</u> .

L'autorégulation et en particulier la surveillance visuelle et auditive appraissent quand le scripteur est en quête de la bonne orthographe des mots à mettre en œuvre. A cet effet, il épelle les mots à haute voix avant de les transcrire sur la copie comme le montrent les extraits qui suivent .

- les jeunes d'aujourd'hui est mal éduqué مانيش عارفة duquer تكتب ب (e accent) ر لا ب (r) ر لا ب (r)

Une traduction latérale des mots soulignés nous donne l'équivalent de la phrase suivante : « *je ne sais pas comment ça s'écrit, avec un accent ou un R, je laisse le R* »

- les jeunes d'hier aiment leur pays, comme les jeunes d'hier, (**hier sans « s »**)

La stratégie qui consiste à *contrôler le style*, est exprimée le plus souvent en arabe quand il s'agit de trouver l'expression appropriée à mettre en œuvre et ce, en raison d'une carence linguistique en français.

- Pas responsable et mal éduqué , les jeunes مانقولوش parce que la plupart des jeunes ماشى قاع كاين اللي مريين

- Le meilleur partenaire des jeunes ...jusque ? الا كيفاه ؟ حتى...كفاش نقولو حتى؟ كفاش يقولو!؟ le meilleur partenaire des jeunes de nos jours, حتى ماتجيش نربطوا الجملة بالجملة؟ ...malgré. كفاش نقولو لدرجة؟

En ce qui concerne les stratégies cognitives, nous avons relevé la stratégie *de traduction et celle de la génération des idées en arabe*. En effet, l'étudiant a manifesté de grandes difficultés à trouver des idées appropriées en français ce qui a nécessité le recours à l'arabe dialectal pour les surmonter. En effet, plusieurs mots et expressions sont générés en arabe dialectal et traduits littéralement en français. .

La stratégie d'évitement est la seule stratégie affective enregistrée, l'étudiant essaie à maintes reprises de ne pas écrire des mots ou des énoncés entiers dont il n'est pas certain.

Scripteur N°15

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture de la consigne -Consultation du sujet -planification -Construction orale - Autorégulation : -Révision	-Traduction -Générer des idées en arabe	-faux départ -évitement

Ce scripteur a adopté un mode d'écriture récursif. Après la lecture de la consigne à deux reprises, il s'est mis à rédiger sa production écrite, en essayant à chaque fois de corriger les énoncés rédigés précédemment en se focalisant sur les points de langue, le lexique à mettre en œuvre et la bonne orthographe. Pour gagner du temps consacré à la tâche demandée, il a préféré se passer du brouillon.

L'étudiant semble suivre un plan mental, il a pensé à l'introduction en l'exprimant en langue arabe, comme le montre l'expression suivante :

- المقدمة beaucoup d'adultes pensent que les jeunes d'aujourd'hui sont moins mûrs et moins responsables que ceux d'hier.... نبدأ d'abord, en premier lieu.

Un autre caractère relatif à la planification consiste à subdiviser le texte final en trois parties (l'introduction, le développement et la conclusion). Outre ces stratégies métacognitives déployées par l'étudiant, la génération des idées et la construction orale vont en parallèle, de ce fait, il n'a pas cessé de générer ses idées en les verbalisant.

Il pensent,beaucoup...beaucoup....المقدمة beaucoup d'adultes pensent que les jeunes ...que les jeunes ...sont moins et moins responsables que ceux d'hier.....نبدأ d'abord en premier lieu...d'abord.....eh.....d'abord, les jeunes sont ...les jeunes d'aujourd'hui, les jeunes d'aujourd'hui....les jeunes d'au...jourd'hui....sont ...sont fait pas,...ont fait pas leur travail...sont faineant.....نقولو sont faineant.....نديرو sont fait...c'est faux هذه...grammatical. C'est faux... نقولو sont faineant...نبرله faineant , c'est ça quoi ..fainéant ? كما هالك تنكتب ؟ ..fai....néante....fainéant...sont fainéant ...ont fait...on ne fait pas leur travail...sont fainéante on ne fait pas leur travail, un seul L..., leur travail correctement, c'est pas bien comme il faut. Ensuiteنديرو...ils pensent que la vie est très facile, ils pensent que la vie est très facile...يلس perdent son temps dans ... بضيعوا وقتهم فيالتقاهات

L'*autorégulation* est une autre stratégie mobilisée durant la tâche. Nous avons noté la *surveillance visuelle* qui consiste à bien orthographier des mots à mettre en œuvre. Parmi les exemples que nous pouvons citer le cas du mot : « *patience* » notre réécoute de l'enregistrement, a révélé que l'étudiant n'était pas sûr si ce mot prend un **S**, un **Cou** un **T**, pour surmonter ce problème, il s'est demandé en lisant (**C.E.T**) puis, pour confirmer, il a continué « *normalement T* ».

Nous avons aussi repéré deux autres cas qui vont dans le même sens tel que le mot « *travail* » dans la phrase « *il ne font pas leur travail* » et le verbe « *donner* » dans la phrase « *ils la donnent* », pour le premier, nous avons supposé que l'étudiant a dû confondre entre le substantif et le présent de l'indicatif du verbe travailler, puisque les deux mots s'écrivent différemment mais ont une prononciation identique enfin, il a jugé en disant « **un seul L** ».

Quant au deuxième mot, il était sûr que le verbe prend un « **E.N.T** ». à la troisième personne du pluriel. La deuxième sous stratégie repérée dans le même contexte, était la *surveillance auditive*, qui consistait à verbaliser et subdiviser le mot en syllabes pour mieux l'orthographier, comme il est le cas pour le mot « *fainéant* ? نكتب كما هالك fai... né ...ante »

Avant de remettre son texte, l'étudiant a révisé son texte : d'abord sur le brouillon en effectuant trois ratures, puis, lors de la mise en texte sur la feuille de réponse. Cependant, toutes ces révisions n'ont pas été efficaces dans la mesure où le texte final contenait encore des erreurs d'orthographe.

Parmi les stratégies cognitives mobilisées, nous n'avons noté la stratégie de *la traduction* directe qui consiste à passer de l'arabe dialectal au français comme le montrent les exemples suivants :

- مايدبرو هاشغاية	→	les jeunes ne sont pas faire leur travail correctement
- مايعطو هاشاهمية	→	ils ne la donnent pas un importance
همامايعر فوشالصبر	→	ils ne savent pas la patience
- يضيعوا وقتهم فيالتفاهات	→	ils perdent son temps n'importe qui

Nous avons noté deux *stratégies affectives* à savoir *la stratégie de faux départ au début de la tâche* et *la stratégie d'évitement* qui consiste à éviter des mots ou expressions que l'étudiant a jugé inconvenables au contexte, alors il a évité de les utiliser de peur qu'ils soient employés de manière erronée.

Scripteur N°16

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture de la consigne -Générer des idées -Construction orale - Consulter le sujet -Révision	-Traduction -Générer des idées en arabe -Relecture	-faux départ -évitement

Pour mieux cerner le sujet proposé, ce scripteur a fait une première lecture de la consigne. Au début, il avait l'air perdu et n'avait pas compris de quoi il s'agit comme il l'a clairement dit dans les extraits suivants tirés du protocole verbal « *j'ai pas compris bien la question....qu'est-ce que je veux faire ?* »

A mon avis, à mon avis, je suis d'accord, de cette idée....parce qu'il est , parce qu'il est vraiment, les jeunes d'aujourd'hui n'est pas comme les jeunes d'hier les jeunes d'hier sont responsables ah ! ils ont un rôle important et actif dans leur...dans la communauté, on dit ça, non ! n'est pas une expression correcte. Je pense que les jeunes d'aujourd'hui sont peur sont peur de prendre la responsabilité et c'est ça ce qu'on voit, on voit les jeunes comment on dit ?.... alors à mon avis je suis d'accord de cette idée, parce qu'il est parce qu'il est vraiment, parce que les jeunes d'aujourd'hui sont vraiment, non, on ne dit pas sont vraiment, les jeunes d'aujourd'hui, non ! non ; c'est pas comme ça, je pense, je commence par l'introduction et après je donne mon point de vue.

Après cette lecture, il s'est mis à écrire quelques fragments sous la forme d'ébauche en prévoyant le vocabulaire nécessaire à sa production écrite. Cependant, bien qu'il n'ait prévu aucun plan à suivre sur le brouillon, il semble suivre un plan mental en rapport avec l'introduction, bien que la planification, telle que l'expliquent (Matin B et Le Gros P96)« *permet d'élaborer à un niveau conceptuel, un message verbal qui correspond aux idées que le rédacteur veut transmettre* » Par contre, le texte final remis sur la feuille de réponse se compose d'une introduction, un développement et une conclusion, comme le montre les extraits du P.V :

- *Alors, je commence par une introduction et après à la fin, je donne mon opinion, je pense ça c'est mieux.*
- *لازم نبدأ à mon avis.*

Il a adopté un mode d'écriture récurive, dans la mesure où il lisait ce qu'il avait rédigé pour pouvoir suivre le fil des idées et prévoir le vocabulaire adéquat.

L'autorégulation est une autre stratégie métacognitive mise en œuvre, elle englobe la *surveillance le style*, qui consiste à s'assurer de la bonne structure à mettre en œuvre en vérifiant si les idées sont bien exprimées avant de les rédiger sur la feuille:

- A mon avis, je suis d'accord avec cette expression, je suis d'accord pour cette idée. Non ! est-ce qu'on dit pour cette idée ou bien on dit quoi ? je pense que cette phrase n'est pas correcte
- Les jeunes d'hier, sont responsables ils ont un rôle important et actif dans leur... dans la communauté, on dit comme ça ? non, c'est pas une expression correcte.
- Les jeunes d'aujourd'hui sont vraiment, ...non ! on ne dit pas « sont vraiment », les jeunes d'aujourd'hui...non ! non ! non !, c'est pas comme ça..., je pense, je commence l'introduction.
- Beaucoup de questions se posent aujourd'hui sur la responsabilité des jeunes mais...non !, on dit pas comme ça

L'étudiant tente d'exprimer ses idées de manière correcte. Pour ce faire il a effectué une relecture de ses énoncés pour corriger les fautes commises.

Quant à la *surveillance visuelle*, une autre stratégie qui a pour objectif de s'assurer de la bonne orthographe des mots à mettre en œuvre, il a lu le passage qui précède en entier en se demandant à propos de la structure adéquate :

– je suis d'accord que les jeunes d'aujourd'hui sont moins mûrs et moins responsables que ceux d'hier, (تكتب هكا؟!)

Pour ne pas sortir hors sujet, cet étudiant a procédé à la consultation du sujet à plusieurs reprises en relisant intégralement la consigne

La révision, à proprement parler, fait défaut dans le travail final dans la mesure où nous n'avons noté aucune rature sur la feuille, par contre, elle est présente dans le protocole verbal de correction, vérification du vocabulaire, de la syntaxe, la ponctuation et l'orthographe lexicale et grammaticale. Les extraits suivants montrent que l'étudiant était conscient de ce qu'il allait corriger:

- Je suis d'accord pour cette idée, je pense que cette phrase n'est pas correcte, pour corriger qu'est-ce que je dis ?
- Beaucoup de question se posent aujourd'hui, non, je change, il faut changer cette phrase, je dis

L'étudiant n'a pas cessé de recourir consciemment à la traduction en passant de l'arabe dialectal au français, ce qui lui a permis de combler ses lacunes en langue française.

Avant de remettre sa copie, il a relu son texte pour revoir son style et corriger d'éventuelles fautes commises, cette stratégie est exprimée en arabe dialectal « لازم نعاود نقرا » autrement dit « il faut que je relise ».

Nous avons noté la stratégie *de faux départ*, en effet, il a rédigé son introduction, puis il a renoncé pensant qu'il devait l'exprimer autrement:

- *A mon avis, je suis d'accord pour cette idée, c'est pas grave, je commence et je corrige, je suis d'accord pour cette idée, ou bien, il ne faut pas commencer comme ça ! eh, bon, je change cette phrase, est-ce que je commence par mon opinion ou bien je laisse à la fin ? je commence par une introduction et après, à la fin, je donne mon opinion, je pense ça c'est mieux.*

Scripteur N°17

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATEGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture du sujet -Construction orale - auto-surveillance -Révision	-relecture -transfert	-faux départ -évitement

Ce scripteur *a lu* la consigne à deux reprises avant de se mettre à rédiger. Dans un premier temps, il a essayé de déterminer la typologie textuelle et les structures linguistiques adéquates à mettre en œuvre. Il n'a dressé aucun plan à suivre sur le brouillon, par contre, il semble suivre un plan mental de plus son texte final comporte une introduction, un développement et une conclusion. Après la lecture de la consigne, il s'est mis directement à rédiger sur la feuille de brouillon en verbalisant ses idées avant de les transcrire sur la feuille de réponse, mais, les énoncés verbalisés et ceux rédigés sur la feuille étaient différents comme le montre ce tableau comparatif :

Protocole verbal	La feuille de réponse
<p>- Eh !... aujourd'hui...<u>aujourd'hui les jeunes sont le moteur de la société et eh !son futur</u>, car ils contribuent, <u>car ils contribuent d'une façon ou d'une autre à combler certains trous qui existe dans la société. Donc certains pensent que ces derniers sont moins responsables et mûrs que ceux d'hier</u>, ceux d'avant, ceux d'hier...pour moi, <u>je pense que les jeunes d'aujourd'hui ne sont plus comme ceux d'hier.</u></p> <p>- d'abord, <u>en premier lieu</u>, les jeunes d'aujourd'hui, hein.. <u>les jeunes d'aujourd'hui se sont trouvés dans des conditions très faciles</u>...condition très faciles...c'est-à-dire des conditions très faciles, non ! ..des conditions très faciles ...ils se sont trouvés dans un climat...dans un environnement...dans un environnement de...ils se sont trouvés au milieu d'un monde...il se sont trouvés dans des...dans...au bord de non !...ils se sont trouvés ..ils se sont nés parallèlement ...</p>	<p>- aujourd'hui, les jeunes sont comme le moteur de la société et son futur car ils occupent une place très importante au sein de la société certains pensent que ces derniers sont moins responsables que ceux d'hier et de ma part je suis d'accord avec cette idée car la société passe à chaque fois par des changements qui influencent sur les membres de celle-là surtout les jeunes soit au niveau des pensées ou bien dans leurs comportements.</p>

Le texte produit sur la feuille de réponse est dépourvu de ponctuation et il est rédigé sous forme d'un bloc en commençant par une minuscule et se terminant par un point final. Une comparaison entre les deux textes produits permet de remarquer que celui rédigé sur le brouillon est plus long que celui rédigé sur la feuille de réponse. Par ailleurs, il a adopté un mode d'écriture récurive en relisant ce qu'il a rédigé avant pour prévoir des idées plus claires à mettre en œuvre. Pour ce faire, la stratégie de *l'autorégulation* lui a permis de veiller à la correction du style.

La révision est une stratégie qui a pris trois formes différentes. La première est mentale, quand il est question de générer des idées et trouver des mots à mettre à bon escient. Cependant, sur le brouillon nous avons noté plusieurs ratures, signe de correction. Enfin, nous avons noté trois ratures sur la feuille de réponse. Cependant, cette révision ne lui a pas été

efficace dans la mesure où son texte faisait l'objet de maladresse de style, absence de la ponctuation et surtout de fautes d'orthographe.

Avant de remettre sa copie, ce scripteur a relu tout son texte en guise de correction des fautes commises, mais de manière générale, il n'a pas réussi à exploiter ses connaissances déclaratives de manière effective et produire un texte plus cohérent.

Le protocole verbal nous a permis de relever la stratégie de *faux départ*, qui apparaît lors de la rédaction de la partie de l'introduction puis il a jugé que la structure n'est pas bonne alors il a renoncé. La stratégie (*l'évitement*) est exprimée par l'emploi du « NON » comme on le voit dans les exemples suivants :

- La société a vécu plusieurs changements qui ont...qui ont...influencé ...les jeunes soit au niveau des pensées ou bien dans leurs comportements, d'abord, ensuite, enfin, *non ! d'abord*, en premier lieu *au premier lieu*, les jeunes...
- *Les jeunes* d'aujourd'hui, *les enfants* d'aujourd'hui, les enfants, *les juvéniles*, les juvéniles....non ! *les petits*...eh ! non ..*les jeunes d'aujourd'hui*, non ! qui contribue à faciliter leur besoin.
- Ils deviennent par la suite dépourvus de raison, par exemples avoir un accès à ce qu'un jeune...*non ! pas avoir accès* à ce qu'un jeune peut répondre par exemple.

En somme, ce scripteur a rédigé une production écrite qui répond à la forme de la consigne et à la typologie textuelle mais le fond n'est pas de bonne qualité puisqu'il n'a exploité efficacement la stratégie de la correction de la langue.

Scripteur N° 18

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture de la consigne -planification -Générer des idées -Construction orale	Aucune stratégie repérée	-anxiété

Ce scripteur ne semble pas être stratégique, en effet, nous avons relevé en tout quatre stratégies métacognitives et une stratégie affective. Avant de se mettre à rédiger, il a lu la consigne une seule fois, puis il s'est mis à rédiger directement sur le feuille de réponse. Mais avant de ce faire, il a prévu un plan mental en prévoyant une introduction. Ses idées sont générées oralement en langue d'étude

Selon le protocole verbal, ce scripteur a essayé de trouver des idées, mais étant absorbé par la tâche, il n'a pas pu les organiser de manière cohérente. Selon les énoncés verbalisés, il y a une différence entre son processus mental et ce qu'il a rédigé sur la feuille de réponse, ce qui montre qu'il ne différencie pas entre le langage écrit et le langage oral. Cela pourrait s'expliquer par l'absence d'une planification effective qui lui aurait permis de prévoir les idées directrices qui puissent contribuer à la réussite de sa production écrite.

Cet étudiant a adopté un mode d'écriture linéaire, d'après les énoncés enregistrés, il n'a à aucun moment relu son texte final pour trouver le fil des idées, mais il écrivait tout ce qui lui passait par la tête, comme le montre cet extrait :

- *A cause de la modernité d'aujourd'hui, je pense que les jeunes d'aujourd'hui, sont moins responsables et ça c'est vrai, je sais pas exactement pourquoi mais... peut être à cause des réseaux sociaux.... peut être c'est très difficile, je pense aussi que pour eux tout est prêt, c'est pas comme les années passées, les années passées étaient très difficiles de trouver... eh ! un travail par exemple... ou je sais pas, je cherche des arguments, mais je sais pas wallah, je suis tellement perdue je peux pas organiser mes idées.... le deuxième argument, les gens perdent beaucoup de temps devant le micro-ordinateur, devant les réseaux sociaux, ils passent presque trois heures juste pour être en ligne avec ses amis, juste pour connecter, je pense que ça partout, l'irresponsabilité, quelqu'un qui n'est pas responsable. Troisième argument, un sujet très vaste, je cherche des idées mais ça m'échappe, troisième argument, j'ai pas trouvé.....*

« Se parler » est la seule stratégie affective enregistrée, elle lui a permis de surmonter le stress et l'anxiété.

En définitive, le texte final ne comportait qu'une introduction et un développement, de plus ses idées étaient exprimées de façon sporadique, nous avons également remarqué qu'il a accordé plus d'importance à la forme au détriment du fond, par conséquent son texte manque de cohérence et de cohésion.

Scripteur 19

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture de la consigne -Planification -l'utilisation du brouillon -autorégulation -Révision	-relecture	-faux départ.

Avant de commencer la rédaction, cet étudiant a commencé par la lecture de la consigne en dégagant la typologie du texte à produire. Il a compris qu'il s'agissait d'un texte argumentatif, comme il l'a révélé dans l'enregistrement: « il s'agit d'une texte argumentatif, je dois dégager les arguments ». subséquemment, il devait non seulement justifier son avis par des arguments, mais en plus, introduire chaque argument par l'articulateur qui lui convient, ce qui l'a amplement aidé à ne pas s'égarer du sujet alors qu'il rédigeait .Ce comportement scriptural lui a été de grande utilité, car cela lui a permis de mettre en exergue toutes ses connaissances déclaratives et procédurales. De plus, il semble avoir déjà des connaissances antérieures en rapport avec l'étape de la pré-écriture. Une fois lancé dans la rédaction, il a eu un (*faux départ*) après quoi il a pu trouver une introduction appropriée ce qui lui a permis de poursuivre le fil de ses idées comme le montre cet extrait du protocole verbal :

« *Commençons par une introduction, eh ! la majorité, je vais dire la majorité, car ce n'est pas tous qui pensent que les jeunes sont moins responsables alors la majorité des jeunes...des adultes , pensent que les jeunes d'aujourd'hui sont moins responsables que les jeunes d'hier, eh !... cette idée est complètement fausse, pourquoi elle est fausse ?...alors je commence par les adultes. Premier argument, ou bien sans force de critiquer envers les adultes, parce qu'on sait bien que les adultes et les vieux aussi ont toujours une certaine nostalgie envers leur passé.en fait c'est un phénomène très répandu chez tous les êtres humains c'est-à-dire on reste toujours très attaché à notre passé alors comment je vais m'exprimer ?...on est quoi ?...on est attaché à notre passé et on pense toujours que notre génération est mieux que les générations qui suivent, voilà mon premier argument ».*

Une autre stratégie mise en œuvre par ce scripteur est celle *de la révision*. L'étudiant était conscient de l'importance de la révision et qu'il savait pertinemment qu'il devait corriger ce qu'il avait déjà écrit ou il était entrain de rédiger.

Quant à la *planification* celle-ci s'est manifestée sous trois formes différentes. Dans un premier temps, il a tracé les idées principales sur le brouillon, celles-ci ne correspondaient qu'aux arguments lui permettant de justifier son point de vue. Quant au plan mental, il consistait à répartir le texte en ses différentes. Le dernier plan consiste à répartir le texte final en deux parties (une introduction et un développement sans prévoir une conclusion). Les extraits suivants illustrent ce qui est avancé.

- *Tout d'abord, je dois commencer par...je dois dégager les arguments, je commence par les adultes...alors les adultes ..les adultes ont une sorte de nostalgie.*

- *Je vais dire, commençonspar une petite introduction...par Ok. Eh la majorité, je vais dire la majorité.*

- *J'ai besoin d'un autre articulateur, articulateur d'addition, d'ailleurs, eh ...ces jeunes*

Une autre stratégie mise en œuvre, celle de l'utilisation du brouillon, mais ne consistait qu'à rédiger que quelques idées disloquées. Après avoir terminé la rédaction, celle-ci est remise sans qu'elle soit révisée.

Pour mener à bien sa production écrite, l'étudiant a veillé aussi bien au fond qu'à la forme en accordant une attention particulière au style, à l'orthographe et aux expressions formulées. Le tableau ci-dessous montre comment cet étudiant a veillé la surveillance du style et de l'orthographe.

Surveillance du style	Surveillance de l'orthographe
<p>-Les jeunes d'aujourd'hui sont moins responsables que ceux d'hier, <u>cette idée est complètement fausse.</u></p> <p>-Je crois qu'il manque de cohérence mais <u>c'est tout ce que je peux faire maintenant.</u></p> <p>-La majorité, je vais dire la majorité car ce <u>n'est pas tout.</u></p>	<p>-L'effet de la mondialisation et la nouvelle technologie c'est normal qu'on montre un certain degré « degré » <u>je ne sais pas comment ça s'écrit degré, normalement avec (e) accent.</u></p> <p>-On est toujours attaché à notre passé et on pense que notre ,notre,..il y a une R qui manque.</p> <p>-D'ailleurs ces jeunes-là sont les fruits de ces adultes qui les critiquent, leur, <u>ça s'écrit avec un « s » ou sans « s » ? je ne sais pas , leur oui, sans « s »</u></p>

Scripteur 20

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture de la consigne -Planification -l'utilisation du brouillon -Consultation du sujet -Révision	-relecture - Générer des idées en arabe - traduction	-Evitement -stressée

Ce scripteur a commencé sa tâche par (*la lecture de la consigne*), après quoi il a commencé à rédiger directement sur (*la feuille de brouillon*) sans prévoir un plan à suivre sur le brouillon, mais il semble suivre un plan mental en cernant brièvement le sujet en dégagant l'idée générale et l'idée secondaire. Après avoir rédigé quelques lignes, il s'est arrêté pour consulter le sujet en le relisant intégralement.

Au départ il avait l'air perdu ne sachant de quoi parler ni par quoi commencer avant de trouver le fil des idées. Pour mieux comprendre le sujet, il l'a relu en le traduisant en arabe, comme on peut le lire dans ce passage pris du protocole verbal.

- *on va parler sur un phénomène, la drogue, le tabac...sont moins mûrs et moins responsable que ceux d'hier, donc une comparaison entre la vieille et la jeunesse ...je suis tout à fait d'accord avec ma génération...eh ! par quoi on doit commencer ?*
أصعب حاجة البداية...ياش نبدأ..؟ياش نبدأ؟ الخطاب يقولوا فيه كاشغل ربوا أولادك زمانا غير زمانكم كاشغل ندي منها ...il a raison... هاذ... introduction... اراح موديفي هاذ... على واش تربيتوا انتم ما تربوش اولادكم نديره كبير؟ صغير؟ متوسط؟ هذا ال paragrpahة, quelques mots trois arguments

Après la rédaction de l'intégralité de son texte sur le brouillon, il l'a recopié sur la feuille de réponse opérant quelques corrections de surface.

La stratégie de *l'autorégulation auditive* avait pour objectif de vérifier l'orthographe des mots à mettre en œuvre, nous pouvons citer à ce propos ces énoncés :

- *ils ont préféré soit même et leur trouve, leur trouve avec « S ? » oui S et leur trouve qu'ils ont raison surtout ce qu'ont fait et leur trouve ...avec « ent »....*
- *Alors, ils étaient tellement heureux et satisfaits كفاش تكتب؟ avec « s » à la fin ??*

- *Tous les moyens tels que l'électricité...téléphone tous les moyens disponibles telque l'électricité éle ...élec....tri...cité, la technologie تكنولوجيا tech-no- lo-gie on peut pas ...on peut pas vivre sansles .sans eux les personnages. E-U-X*

Quant aux stratégies cognitives mises en œuvre, le protocole verbale nous a permis de révéler la stratégie de génération des idées en arabe qui sont traduites par la suite en français, sachant que le recours à l'arabe est dû aux carences en FLE. En effet, le protocole verbal nous a révélé beaucoup de passages où le recours à cette stratégie était fréquent.

Après avoir terminé sa tâche, l'étudiant a relu le texte en entier pour corriger les fautes commises.

En somme, malgré cet amas de stratégies mises en œuvre, le texte produit par ce scripteur ne répond pas aux normes demandées, par ailleurs, il y a trop d'incorrections et d'incohérence textuelle.

Scripteur N°21

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture de la consigne -l'utilisation du brouillon -construction orale -Révision	-Générer des idées en arabe - traduction	Aucune stratégie enregistrée

La première remarque que nous avons faite c'est que ce scripteur n'a pas bien verbalisé sa pensée comme nous lui avons demandé, ce qui nous a empêché de comprendre son processus mental. Par ailleurs, il n'a pas exploité tout le temps consacré à la tâche.

Avant de commencer la rédaction de son texte, il a fait une lecture hâtive de la consigne, après quoi, il s'est mis à rédiger directement sur le brouillon sans prévoir un plan à suivre. Sachant que « *le plan idéal a une double visée: préparer la structure du texte et organiser les idées tout en préparant le lexique pour pouvoir mener à bien la tâche d'écriture* ». C'est l'occasion de mettre au clair les points essentiels de la production écrite. Cependant, il semble suivre un plan mental où il a annoncé les trois parties du texte, tel que nous l'avons noté dans cet extrait :

Trois arguments, c'est-à-dire, tout d'abord, commencer par une introduction, un développement et une conclusion. Introduction, بندھا...ندیر jugement ou cette finalité

n'est pas صدفة n'est pas venu par hasard, vient avec « être », je suis venu, tu es venu, ...n'est pas venu à la vide.....il y a plusieurs causes.

Certaines idées sont générées en arabe tout en veillant à l'orthographe des mots mis en œuvre.

« Cette finalité n'est pas venu à la vide il est conséquences de plusieurs.....tout d'abord, tout d'abord, moins murs à les jeunes d'aujourd'hui, ils n'ont pas ambitieux امبيسيوا [s n'est pas une motivation ou des buts pour persuaderpour faire.....ensuite, ils vivent dans la vie comme un animal....ما عندهم رأي...n'ont aucune vision ou bien goal pour.....en plus ...ils ne fait rien et veulent avoir tous.....يحوسوا على كل شيء...conclusion, eh !...cette opinion, نقولوا لا تطبيق مطبق...n'est pas appliqué par les jeunes d'aujourd'hui, il y a de caractère....cette opinion il y a pas appliquée sur tous les jeunes d'aujourd'hui, mais il y a ..il y a des exceptions ils ne font pas de la recherche et les études sévères par exemple sur les moyens pour faciliter la vie et bénéficie de tout. Par exemple, pour faciliter, fa-ci-liter la vie mais ils ne bénéficient ...bénéficie...IER...I.E.N.T »

Aucune stratégie affective n'a été révélée par le protocole verbal.

Scripteur N°22

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATEGIES SOCIOAFFECTIVES
-construction orale -Générer des idées -Autorégulation	-transfert	-évitement

L'enregistrement n'a révélé aucune lecture de la consigne, celle-ci serait faite de manière silencieuse, autrement, il n'aurait pas pu traiter le sujet proposé.

Cet étudiant s'est mis à rédiger son texte directement sur la feuille de réponse sans prévoir de plan. Il a procédé à la construction orale des idées avant de les transcrire sur la feuille de réponse ; première stratégie métacognitive révélée par le protocole verbal. A la fin de la rédaction, il a fait une révision superficielle qui n'avait pas un grand impact sur la qualité du texte.

La stratégie de transfert d'une règle grammaticale de l'arabe au français, sous forme d'alternance codique par l'emploi erroné de la préposition « sur » en arabe « عن », au lieu de « de ». Cet emploi était fréquent comme on le voit dans les extraits suivants :

- c'est vrai quand *je vais parler sur les gens d'hier*, ce message est clair, on *va parler sur les* gens qui ont conscients.
- On *va parler sur la conduite*, qui conduire attentivement.
- On dit qui prenne en charge ça veut dire au niveau du domicile si *on va parler sur la maison*.

En conclusion, nous pouvons dire que cet étudiant n'a pas réussi à produire un texte de qualité dans la mesure où ce dernier n'était pas cohérent et comportait des fautes diverses : d'orthographe, de conjugaison, de syntaxe. Par ailleurs son texte est incohérent et son lexique restreint.

Scripteur N°23

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture de la consigne -Générer des idées -construction orale -Révision	-relecture -circonlocution	Faux départ

Avant tout, cet étudiant a lu la consigne une seule fois après quoi, il a commencé à rédiger sur la feuille de réponse. D'après, le protocole verbal, il avait un brouillon qui ne nous a pas été remis :

- *Donc, je vais utiliser le brouillon...eh !oui, les jeunes d'aujourd'hui sont moins responsables ...je pense que cet avis est vrai, parce que les jeunes d'aujourd'hui, parce que les jeunes d'aujourd'hui sont occupés avec les moyens des communications.*

Une fois lancé dans sa tâche, il a commencé par verbaliser ses idées en veillant à leur contrôle au moyen de l'épellation pour s'assurer de l'orthographe avant de les transcrire sur la feuille. Dans l'extrait qui suit, nous pouvons nous rendre compte de cette stratégie métacognitive :

- *Ils ont veulent de sortir avec leurs amis...joue...etc....de sortir avec leurs amis...et ..mais c'est mieux , on utilise mais c'est mieux....mais la responsabilité empêche ...empêche les jeunes de réaliser , ...réaliser son, leur buts c'est pour cela...c'est pour cela, comment on écrit « c'est pour cela ? point. je lis encore une fois*

La révision à proprement parler suppose, comme le souligne D Le Gros « que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les

modifications à apporter » En réalité, sur la feuille de réponse, il n'y a aucune trace justifiant de son usage, par contre, dans le protocole verbal, ça se voit qu'il a tenté de corriger les fautes commises :

- Si vous avez...si vous avez... ils avaient s'ils avaient, les adultes
- Les jeunes, les jeunes, ils prennent, non, portent, ils prennent, ils prenaient, prennent, verbe prendre, elle avec « S » A.I.E.N.T ; ils prennent leurs avis dans les problèmes familiaux f.am.i.l.a.u.x

Dans le premier extrait, il a remplacé le pronom « vous » par « ils » selon le contexte. Tandis que dans le deuxième exemple, il s'agit bien de la substitution du verbe « prendre » par « porter » parce qu'il a trouvé des difficultés de conjugaison de premier verbe.

Au fur et à mesure qu'il rédigeait, il relisait ce qu'il avait écrit en revoyant les maladroites de style, cette stratégie cognitive est selon Ghislain Bourque (1986 : 89–108) « *l'activité par laquelle, du regard, un sujet cerne et discerne certains agencements de signes dans le but de comprendre, voire de construire, la signification d'un texte* ».

Le protocole verbal nous a révélé une seule stratégie affective, celle de « faux départ ». En effet, il a rédigé son introduction, mais arrivé à mi-chemin, il s'est rendu compte qu'il était hors sujet, alors il a préféré commencer à zéro.

De manière générale, le texte produit ne respecte pas la typologie demandée. Par ailleurs, son texte était trop court et les parties n'étaient pas bien délimitées.

Scripteur N°24

Stratégie utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATEGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture de la consigne -Utilisation du brouillon - construction orale -Révision	-générer des idées en arabe - traduction	- Aucune stratégie

Avant de se mettre à écrire, l'étudiant a commencé par *lire la consigne* ; il s'est en effet contenté d'une seule lecture. Après quoi, il a entamé la mise du texte sur le brouillon sans prévoir de plan. Cette lecture ne lui a pas été utile dans la mesure où elle était hâtive et superficielle. Selon Zamel (1983 :172) les scripteurs en langue étrangère planifient moins que les scripteurs en langue maternelle. Ce qui a été le cas pour cet étudiant. La stratégie du

(*brouillon*) s'est révélée un choix délibéré ; l'option pour ce choix s'est, d'ailleurs, tel qu'il transparaît de l'extrait, effectuée de façon consciente.

Beaucoup d'adultes pensent que les jeunes d'aujourd'hui sont moins conscients et moins responsables que ceux d'hier. Êtes-vous de leur avis ?

- Donnez votre opinion en vous appuyant sur trois arguments solides.

Donc, je vais utiliser le brouillon.

Après cette lecture, il s'est mis directement à rédiger les premiers énoncés comme une ébauche à la production écrite, *en générant* ses idées à travers la construction orale. En effet, comme son mode d'écriture était récuratif, il relisait à chaque fois ce qu'il avait déjà dit avant de poursuivre le fil de ses idées. Nous avons également relevé le recours à la stratégie de *l'autorégulation* laquelle s'est concrétisée à travers *vérification visuelle* de l'orthographe de certains mots, comme il est le cas dans cet extrait :

- Oui, le peuple ont vécu, a vécu, vut, (le passé simple ou passé composé) une vie simple et quite...calme...les valeurs...le respect...les valeurs moraux...moraux ou morales ? valeurs féminin, valeurs morales...valeurs de l'homme...de l'être humain...s'existent...oui c'est vrai, les valeurs ils existent pas comme maintenant...aujourd'hui la génération...cette génération actuelle... الملل يجتاح الشباب اليوم..non ! non pas القلق للمل l'inquiétude ...l'inquiétude envahir deuxième groupe, on dit envahi ...avec S ou T

Après avoir terminé la rédaction sur le brouillon, l'étudiant s'est mis à recopier son texte sur la feuille de réponse. Au fur et à mesure de la mise en texte, celui-ci tentait tant bien que mal de procéder à la révision de son texte. Il ne fut, d'ailleurs, pas récompensé de ses efforts car la copie remise ressemblait à l'identique au brouillon : les idées étaient jetées pêle-mêle sans que soit préoccupé de leur articulation de sorte qu'elles aboutissent à un texte.

L'usage récurrent à la traduction semble caractériser l'activité scripturale de cet étudiant : les idées sont dans, un premier temps, générées en langue maternelle puis il est procédé, dans un second temps, à leur traduction en français. Notons que cette traduction n'aboutit que rarement et pour cause le déficit du stock lexical de l'étudiant.

Pour étayer ce constat nous nous sommes appuyé sur les exemples suivants pris de l'enregistrement :

- في الماضي كان الناس يعيشون حياة بسيطة و هادئة كانت الثيم الانسانية لكن حاليا هناك عدة مشاكل je vais traduire cette phrase....dans le passé...le passé...non, jadis, la population, ou le peuple oui, le peuple ont vécu une vie simple et calmes...les valeurs morales, le respect.

- Cette génération actuelle, الملل لكن القلق ... non pas الملل يجتاح الشباب اليوم, l'inquiétude...l'inquiétude envahir deuxième groupe, on dit « envahi » avec « S » ou « T » ? l'inquiétude envahit notre génération.... و الله صح الشباب تاع اليوم عيش في دوامة من ... المشاكل التي تفلقوا و ما تخليهش يعيش بسعادة
- التقيت بشيوخ و اكدوا لي أ زمانا أحسن من الزمان اللي عاشوا فيه لم تكن هناك مدارس و لا مستشفيات ... صح
هما في وقتهم ما كانش عندهم لا ايكمل لا أوبطال باش يعيشوا
personnellement...personnellement j'ai trouvé...non...j'ai rencontré des vieux
- ...ils ont dit...j'ai rencontré des vieux...qui m'ont confirmé ...qui m'ont confirmé
que notre époque est mieux que la leur...parce que... Ils n'ont ni école ni
hopitaux parce qu'il n' y avait pas hopitaux ni des écoles pour ...pour le bien
être..... هذه أمور نسبية و أنا نحترم مهمم ونحترم الرأي تاعهم.... en effet, c'est leurs opinion...c'est leur opinion

D'après le protocole verbal, cet étudiant n'a manifesté aucun sentiment de stress ou d'angoisse vis-à-vis de l'activité rédactionnelle. En effet, nous n'avons pas relevé de stratégie affective. Il avait confiance en lui, ce qui lui a permis d'entamer directement la rédaction sur la feuille de brouillon.

En conclusion, le texte final manque de cohérence textuelle. Ajouté à cela le bagage linguistique s'est avéré un réel handicap : celui-ci ne lui a pas permis de hiérarchiser et d'organiser les informations puisées dans ses connaissances déclaratives. .

Scripteur N°25

Stratégies utilisées

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture de la consigne -Planification -Surveillance visuelle -Révision	-Générer des idées en arabe - relecture	Aucune stratégie utilisée

Le scripteur a commencé par lire une seule fois la consigne, en essayant de cerner la thématique puis elle a commencé à formuler son introduction en générant oralement ses idées comme l'a révélé l'extrait suivant tiré du protocole verbal :

- La jeunesse est mot assez...non, la jeunesse الشباب كلمة ثقيلة على اللسان, la jeunesse est un mot lourd...la jeunesse est un mot lourd pour la....lourd pour la langue ...la jeunesse est un mot assez lourd dans sa prononciation.... في الحقيقة الشباب هم الطليعة و هم حماة المستقبل

...les jeunes ce sont on dit ce sont ou se sont ? C. E ou S.E singulier, donc ce sont eux qui décident eux qui décident.

Après avoir lu la consigne, ce scripteur a rédigé l'intégralité de la production écrite sur le brouillon. Il semble suivre un plan mental en réfléchissant aux différentes parties de son texte en l'occurrence, l'introduction, le développement et la conclusion. Dans le même ordre d'idée, il s'avère que le texte récupéré à la fin de la tâche comportait les différentes parties du texte. Cette planification était faite consciemment dans la mesure où à chaque moment, il annonçait la partie en question, comme le montre les extraits suivants :

- 1- Alors, ندير l'introduction.
- 2- Maintenant, je vais ... maintenant le développement....
- 3- ضرك ندير...une conclusion.

Le mode d'écriture de ce scripteur était linéaire à part entière, il écrivait sans relire ce qu'il avait rédigé, excepté quelques pauses durant lesquelles elle procédait à la traduction de quelques énoncés à mettre en œuvre.

À l'instar des autres scripteurs, l'étudiant accuse des lacunes linguistiques en Français, alors pour les surmonter, il a *généré ses idées en arabe dialectal* puis il les a traduites au français mais sans qu'elles aient un impact sur la qualité du texte produit.

- الشباب تاع اليوم يحس بالحرية و هذه الحرية تخلية يقوم بأشياء غريبة و الله صح السباب تاع اليوم يسهر الليل و *les jeunes d'aujourd'hui* sont libres, les jeunes d'aujourd'hui ont plus de liberté...*cette liberté les poussent à faire* des choses étranges...non ! oui, des choses bizarres, ...c'est vrai, nous remarquons dans leur vie...on remarque dans nos jours...on remarque dans notre quotidien qu'ils sortent la nuit et ils reviennent tard à leurs maisons.

Un autre exemple vient renforcer ce constat :

- الحجة التالية واش نقولوا عليها ما يهتموش بالأمر الدقيقة فس حياتهم مثلا ما يتبعوش مخطط أو جدول يتبعوه *ces jeunes-là* n'ont pas responsable...n'ont pas de responsabilité pour porter attention aux petits détails de ...de leur vie ..par exemple le fait...le fait de faire un plan...le faire de faire un plan efficace pour les guider dans leur vie

Pour la vérification de l'orthographe des mots jugés difficiles ; celle-ci s'est effectuée visuellement avant que les mots en question ne soient couchés sur sa feuille de réponse. En somme, on peut dire que cet étudiant s'est focalisé davantage sur la forme au détriment du fond; son travail manquait en conséquence de cohérence textuelle et comportait en sus des erreurs diverses.

a- Stratégies utilisées par les scripteurs le plus performants

Dans cette analyse, nous avons évalué toutes les productions écrites. Pour ce faire, nous avons établi une grille composée de trois items différentes, regroupant chacune un ensemble de critères, et ce pour avoir les résultats les plus objectifs. Cette évaluation nous a permis de classer les travaux par ordre croissant : nous avons ainsi pu déterminer les deux étudiants les plus performants. Cette détermination s'est effectuée au moyen d'un décompte des différentes stratégies mobilisées par chacun des étudiants et de l'appréciation de la qualité du texte produit. C'est à la suite de cette détermination qu'il nous sera possible de confirmer ou d'infirmer notre troisième hypothèse.

La correction des copies a été faite selon les critères suivants :

2.1 Critères d'évaluation

2.1.1- Premier critère : paramètres du contexte

- Le texte est-il à la première personne du singulier ?
- Le but est de donner son avis et de convaincre le destinataire (correcteur) ?

2.1.2- Deuxième critère : contenus thématiques

- Le scripteur présente-t-il des avis contradictoires ?
- Le scripteur a-t-il exprimé clairement son avis ?
- Le texte contient des arguments ?

2.1.3- Troisième critère : organisation du texte

- Articulations des parties argumentatives ?
- Y-a-t-il une introduction résumant le problème, un développement et une conclusion ?
- Le texte est-il construit en paragraphes clairement définis ?
- Les arguments sont-ils agencés avec des articulateurs logiques ?
- Présence d'organisations logiques (de cause, d'énumération, de conclusion, explication...)
- Emploi d'un vocabulaire adéquat?
- Le texte est-il bien ponctué ?

A la fin des protocoles verbaux, nous avons récupéré les travaux que nous avons corrigés selon la grille dressée ci-avant. Pour ce faire, nous avons demandé à un collègue de les évaluer sur 20 en se basant sur les critères décomposés en trois parties : la première partie est sur 5 et comportait les critères en relation avec les paramètres du contexte. La deuxième était également sur 5 et regroupait les critères correspondants aux paramètres du contenu thématique. Enfin, la dernière partie que nous avons jugée très importante, était évaluée sur 10

et se composait des critères en rapport avec l'organisation du texte, et ce pour voir si les scripteurs veillent à la cohérence et la cohésion textuelle.

La correction des copies nous a permis de relever des problèmes de langue, en particulier la non-maitrise de la grammaire, ce qui avait un impact négatif sur les performances rédactionnelles des étudiants. En effet, nous avons noté chez l'ensemble des scripteurs des erreurs d'orthographe, de conjugaison, de ponctuation et de maladresse de style.

De surcroit, nous avons remarqué que bon nombre d'étudiants éprouvait des problèmes relatifs au choix du lexique approprié et leur traduction n'était pas effective et était souvent erronée. En conséquence, leurs idées étaient mal formulées, et certains n'arrivaient pas à assurer la cohérence entre les idées.

Comme il y avait un manque de structure textuelle dans la mesure où certains n'avaient pas répartis leur texte en ses grandes parties (introduction, développement, conclusion), ce dernier se composait le plus souvent d'une ou de deux parties ce qui a affecté la qualité de leurs écrits.

Après l'évaluation de copies, nous avons dressé un tableau des résultats obtenus que nous avons réparti en cinq colonnes et 25 cases selon le nombre des scripteurs. Trois colonnes représentaient les notes partielles et une colonne représente la note finale obtenue acquise par chaque scripteur, comme il est indiqué dans le tableau ci-dessus

N° de Scripteurs	Premier critère	Deuxième critère	Troisième critère	Notes obtenues
N°01	03.5	03.5	04.5	11.5
N°02	02.5	03	02.5	08
N°03	02.5	03	02.5	08
N°04	02	03.5	05.5	11
N°05	02.5	02.5	03.5	08.5
N°06	02.5	02.5	02.5	07.5
N°07	03,5	4.5	07	15
N°08	02	02	04.5	08.5
N°09	03.5	02.5	04	10
N°10	02	02	02.5	06.5
N°11	04	04	5.5	13.5
N°12	02	03	03.5	08.5
N°13	02	03.5	04	09.5
N°14	03	02	02.5	07.5
N°15	01.5	02	02	05.5
N°16	03	03.5	05.5	12
N°17	03.5	04.5	05	13
N°18	02	03	03	08
N°19	04	04	06	14

N°20	02.5	03.5	04	10
N°21	02.5	02.5	03.5	08.5
N°22	02	02.5	02.	06.5
N°23	02	02.5	02.5	07
N°24	03	03	04	10
N°25	03	03.5	04	10.5

Tableau11: notes obtenues par l'ensemble des scripteurs

Ce tableau ci-après représente les notes obtenues réparties en trois groupes croissants :

Marges	Notes obtenues
Entre 5 et 8	08
Entre 8.5 et 12	13
Entre 12.5 et plus	04

Tableau 12 : résultats obtenus après évaluation

Discussion des résultats

D'après le tableau, nous avons enregistré 11 scripteurs qui avaient obtenu une note supérieure ou égale à 10, soit un taux de 44% au-dessous de la moyenne.

Nous avons conclu que la compétence linguistique de scripteurs était insuffisante pour rédiger une production performante. Si nous nous référons aux différentes stratégies déployées, nous constatons qu'une grande partie de stratégies mises en œuvre n'était pas effective dans la mesure où les scripteurs n'ont pas réussi à les utiliser à bon escient, comme nous l'avons déjà dit dans notre analyse des protocoles verbaux (*la lecture du sujet, la planification, la recherche des mots clés, la traduction et la révision*). Cette carence scripturale est essentiellement due à une déficience des connaissances déclaratives et procédurales.

Parlant des compétences scripturales, beaucoup de chercheurs en la matière affirment qu'elles sont plus importantes que les compétences linguistiques (Zamel 1982). A cet effet, nous pensons que durant les séances consacrées à la production écrite, les enseignants doivent accorder une importance particulière à cette compétence jugée difficile pour que les apprenants arrivent à mieux rédiger.

Aussi il semble que la production écrite et la production orale sont indissociables et vont en parallèle. En effet, un bon scripteur est celui qui arrive à maîtriser les deux à la fois pour produire un texte performant. Selon les résultats obtenus, il s'avère que les scripteurs les plus performants font preuve de cette maîtrise.

Enfin, le protocole verbal nous a indiqué que l'emploi de certaines stratégies s'est révélé plus effectif chez les scripteurs maîtrisant la langue que chez ceux accusant des insuffisances langagières (*application des règles de langues, la bonne révision et l'autorégulation*), ce qui leur a permis de développer de bonnes manières scripturales

3. Stratégies utilisées par les scripteurs les plus performants

Si nous nous focalisons sur les notes obtenues, nous nous rendrons compte que deux scripteurs avaient eu les meilleures notes. Et sont respectivement, le scripteur N°07 avec une note de 15/20 suivi du scripteur N°19 qui a eu 14/20.

Pour voir de plus près la relation entre les résultats obtenus et les stratégies mises en œuvre, nous avons dressé un tableau récapitulant les stratégies déployées par chacun d'eux.

3.1. Premier scripteur performant (N°7)

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture du sujet -Planification -Utilisation du brouillon -Générer des idées -Consultation du sujet -Surveiller le style -révision	-Générer des idées en arabe -Circonlocution -Relecture -Traduction directe	Aucune stratégie relevée

Tableau 13 : stratégies utilisées par le premier scripteur le plus performant

3.1.2. Deuxième scripteur performant (N°19)

STRATEGIES MATACOGNITIVES	STRATEGIES COGNITIVES	STRATAGIES SOCIOAFFECTIVES
-Lecture de la consigne -Planification -l'utilisation du brouillon -autorégulation -Révision	-relecture	-faux départ.

Tableau 14: stratégies utilisées par le deuxième scripteur le plus performant

Une comparaison des processus mentaux des deux scripteurs nous a donné les résultats suivants :

A propos des stratégies métacognitives, les deux scripteurs ont commencé par lire la consigne avant de se mettre à écrire, ce qui leur a permis de mieux cerner le sujet. Le premier scripteur a cependant relu le texte une deuxième fois. Après cette lecture, tous les deux ont

utilisé le brouillon : le premier scripteur a rédigé l'introduction entière, tandis que le reste de la production écrite, il l'a écrit sous forme de notes sans qu'elles ne soient développées. Alors que le deuxième scripteur n'a noté sur le brouillon que des idées qu'il a développées au fur et à mesure qu'il écrivait. Quant à la planification elle était bien mobilisée chez les deux et de manières différentes.

Selon les protocoles verbaux, tous les deux ont réparti leurs textes en trois parties (une introduction, un développement et une conclusion). Le premier scripteur a clairement déclaré dans son protocole verbal « *je dois faire une introduction* » par contre, le second s'est intéressé à la typologie textuelle et aux articulateurs logiques à mettre en œuvre. Pour ce qui de la révision, elle a pris deux aspects, le premier avait rédigé la première partie « introduction » sur le brouillon, puis lors du transfert il a effectué des changements de la structure des idées, quant au reste du texte, il l'a rédigé en verbalisant ses idées et en effectuant des aller-retours alors qu'il rédigeait en vue de revoir et de corriger les fautes commises. Le deuxième scripteur n'avait noté sur le brouillon que quelques idées puis il a rédigé l'intégralité du texte directement sur la feuille de réponse en corrigeant les fautes d'orthographe, les maladresses du style et les incohérences textuelles.

Conclusion

L'analyse qualitative des résultats obtenus a révélé deux comportements distincts chez les scripteurs lors de l'exécution de la tâche. Le premier groupe a adopté un mode d'écriture linéaire, de ce fait, il a rédigé son texte sans relire ce qui a été écrit pour trouver le fil des idées et trouver des informations allant dans le même sens. Par contre, le second groupe avait un comportement rédactionnel récursif dans la mesure où tout au long de la tâche, il ne cessait de faire des aller-retours en accordant une grande importance à ce qu'il avait déjà rédigé en vue de trouver plus d'idées et de soigner son texte sur le plan de la forme et du fond. Mais de manière générale, bien que les deux groupes aient déployés pratiquement les mêmes stratégies métacognitives, en particulier celles se rapportant à la conception, l'organisation ou l'évaluation de la production écrite (lecture de la consigne, générer des idées et autorégulation) leur textes ne reflétaient pas le niveau qu'ils devaient avoir à ce stade.

La stratégie de la révision était aussi présente chez la majorité des scripteurs mais de différentes façons et à différents moments. Certains étudiants ont opté pour la révision alors qu'ils rédigeaient sur la feuille de réponse et ce, sous forme de ratures de mots jugés inadéquats ou de phrases entières qui leur semblaient incorrectes ou manquaient de clarté. Il a surtout été question d'expressions mal formulées ou des maladresses du style, ou enfin, de

certaines mots dont l'orthographe leur posait problème, alors ils tentaient de trouver les formules adéquates en procédant à l'épellation et des mots et leur division en syllabes.

Chez d'autres, la correction a pris une autre forme, elle a eu lieu lors du passage du brouillon à la feuille de réponse, en effectuant des changements entiers des énoncés, soit par leur suppression, ajout ou remplacement par d'autres plus significatifs. Enfin, un groupe d'a procédé à une révision mentale, autrement dit, au fur et à mesure qu'ils rédigeaient sur le brouillon ou sur la feuille de réponse ils s'arrêtaient pour verbaliser leurs pensées en guise de les exprimer de manière plus correcte et plus significative et ce, avant de les noter noir sur blanc.

Comme nous l'avons précédemment dit, certains étudiants avaient adopté un mode d'écriture linéaire. En effet, ils ont rédigé leur production écrite sans relire ce qu'ils avaient déjà écrit, pour suivre le fil des idées, ceux-ci avaient, en grande majorité, failli à leur mission scripturale, partant leur textes manquaient de cohérence. D'autres par contre, avaient un mode d'écriture récurive. De ce fait, Ils ne cessaient de relire les passages précédemment rédigés pour donner suite aux nouvelles idées donnant un sens au texte en respectant la typologie demandée et en prêtant une attention particulière au fond et à la forme du texte. Ces derniers font preuve d'une maîtrise linguistique par rapport au premier groupe.

Les stratégies affectives, faisaient presque défaut chez la totalité des scripteurs. Nous n'avons recensé en tout que trois stratégies de ce type à savoir, la stratégie de faux départ, la stratégie de risque et celle d'évitement. En réalité, ces stratégies étaient tributaires de l'état d'âme des scripteurs, notamment quand il s'agit de stress dû à la verbalisation de la pensée lors de la rédaction, chose à laquelle. .

Pour mieux voir comment ces stratégies étaient mobilisées, nous nous sommes focalisé sur leur emploi et leur distribution chez l'ensemble des scripteurs. Ce qui a nous permis de voir par la suite si elles correspondent ou pas aux hypothèses formulées.

En ce qui concerne l'emploi des stratégies métacognitives, tous les scripteurs en fait usage de certaines d'entre elles mais de fréquences différentes. Certaines stratégies étaient un choix délibéré, et les scripteurs étaient conscients de leur emploi comme il a été le cas pour (*lecture de la consigne, génération des idées, autorégulation et révision, par moments même le brouillon* était utilisé consciemment). Par contre, les stratégies cognitives telles que la traduction, la génération des idées en arabe et la relecture n'étaient présentes que chez un nombre limité d'étudiants. Par exemple, la traduction, même elle présente en fonction des connaissances antérieures des étudiants et de leur maîtrise de la langue de départ et la langue

cible, tel qu'il été le cas pour l'anglais, deuxième langue étrangère. Enfin, les stratégies affectives étaient les moins mobilisées.

La stratégie de (génération des idées en français et en arabe), s'est révélée très pertinente, elle était plus fréquente en arabe, cela s'explique par le fait que ces étudiants ont, dans l'ensemble un niveau meilleur en langue arabe par rapport au français et ce, parce qu'ils ont suivi un cursus scolaire en arabe à part entière, et aussi, ils sont issus d'un milieu social arabophone à part entière et le recours au FLE est quasiment absent.

Les bons scripteurs, d'ailleurs, ils étaient peu nombreux, et avaient donné plus d'importance aux stratégies métacognitives (*lecture de la consigne, recherche des mots clés, planification la construction orale et la révision*) pour mieux rédiger, ils se sont beaucoup intéressés à la conception de la production écrite, l'organisation des idées et l'évaluation de leurs copies. Certains ont dressé un plan et ont cherché les mots clés mais ne sont pas arrivés à produire un texte cohérent. Ce type de comportement s'explique par le fait qu'ils n'arrivent pas à actualiser leurs connaissances déclaratives et procédurales, dans ce sens Hamzaoui.H (2005 :256) pense « Either lack of use of writing strategies indicating deficiency in student declarative knowledge » .

La stratégie de révision était omniprésente mais de manière en conséquence leurs copies comportaient des fautes tout type confondues. En réalité, la révision des scripteurs dont le niveau est faible dans une des deux langues n'a aucun effet sur la qualité du texte produit, comme le soulignent (Graham 1997, Faigley et Witte 1981, McDonough 1995), ils pensent que les étudiants ayant un bagage limité n'arrivent pas à réussir leur productions écrites, par contre, l'usage de ces mêmes stratégies par des écrivains plus avancés peut les aider à surmonter leurs problèmes rédactionnels et de mieux écrire.

La traduction, en tant que stratégie rédactionnelle a été mobilisée, notamment pour prévoir le lexique approprié. Cette dernière a eu deux formes distinctes, une dite directe qui consiste à traduire directement de l'arabe au français, et une autre indirecte qui consiste à traduire l'arabe au français en passant par leur deuxième langue étrangère. Mais le suremploi a abouti à des résultats souvent erronés et décontextualisés. Dans cet ordre d'idée, Friedlander (1990 :110) explique les dangers que peut engendrer un suremploi de la stratégie de traduction sur les écrits des apprenants en affirmant que :

« If ESL writers retrieve information about a writing topic from memory in their first language then have to translate into English before writing anything down, this act of

translation can, lead to an overload of their short-term memory and diminishment in the quality of content of their writing »

En d'autres termes, «Si les rédacteurs ELS récupèrent des informations relatives au sujet ils se trouvent dans l'obligation de traduire en anglais avant d'écrire quoi que ce soit, cet acte de traduction peut entraîner une surcharge de leur mémoire à court terme et une diminution de la qualité du contenu de ce qu'ils ont rédigé »

Chapitre III

Analyse quantitative du questionnaire

Introduction

Le présent chapitre est dédié à l'analyse quantitative du questionnaire, rappelons que ce dernier il a été élaboré à l'intention des différents participants aux protocoles verbaux. Ce dernier sera réparti en trois parties essentielles et chacune d'elles, traite un point déterminé autour duquel viennent se greffer d'autres points déterminants dans l'élaboration du questionnaire ce qui nous permettra d'avoir plus des informations plus fiables.

Notre questionnaire EST repartit en trois parties. La première se rapporte essentiellement à la représentation et la perception du français chez les étudiants de deuxième année français LMD. Cette rubrique se compose de six questions à travers lesquelles nous désirons savoir quelles sont les langues apprises par les participants durant leur cursus scolaire, comment ils perçoivent le français⁴⁰, son statut, les raisons de son choix dans leur cursus universitaire et quel est le degré de l'importance qu'ils lui accordent. A noter que ce sont des questions aux choix multiples, où chaque étudiant pourra cocher plus d'une réponse, il leur a aussi été demandé de donner quelques explications et exprimer les raisons de leur choix, c'est notamment dans les questions 3-4-5 et 6.

La deuxième partie tourne autour de la notion de la maîtrise du français, sa pratique dans le milieu universitaire et le milieu extra-universitaire ainsi que les types de difficultés rencontrées à l'écrit et comment surmonter les difficultés rédactionnelles. Nous avons respecté le même principe que dans la première partie du questionnaire, en d'autres termes, dans certaines questions, les étudiants sont sollicités à présenter des arguments quant aux choix des réponses.

Dans ma troisième et dernière partie nous traitons les stratégies d'écriture. Nous nous sommes focalisé sur les stratégies rédactionnelles, car elles font l'objet de notre travail de recherche. Nous cherchons à comprendre comment les étudiants se comportent-ils avec la tâche qui leur est confiée, quelles sont les difficultés rencontrées et comment pallier à ces difficultés. Cette partie est subdivisée en trois sous-partie, chacune d'elles se rapporte à un moment de l'activité rédactionnelle (stratégies utilisées avant la tâche, pendant la tâche et à la fin de la tâche).

⁴⁰ Nous nous intéressons essentiellement au français, car c'est leur langue de spécialité et puis notre corpus se rapporte à la compétence de la production écrite en français.

1. Généralités

Dans notre enquête, nous avons un seul type de participant « étudiant ». En effet, après avoir élaboré ce questionnaire, nous l'avons présenté l'ensemble des étudiants ayant sujets de notre expérimentation. Il faut noter que nous n'avons prévu des questions pour déterminer facteurs du sexe et de l'âge parce que notre objectif principal est de faire une analyse descriptive des différentes stratégies mises en œuvres lors de la rédaction de la production écrite, cependant, notons que notre échantillon se compose de 15 filles et 10 garçons, inscrits tous en 2 année licence de français système LMD. Cette. Les caractères (questions étudiés sont des variables qualitatives, car les réponses peuvent être nominales ou catégorielles).

Notre questionnaire en question, vise de manière directe à savoir comment les étudiants se comportent-ils durant leurs processus rédactionnel pour faire aux problèmes rencontrés.

Cette analyse quantitative se veut de calculer le nombre d'étudiants pour chaque catégorie de réponses, ainsi que les fréquences correspondantes, tel que pour chaque catégorie on calcule comme suit :

$$\text{Fréquence} = \text{nombre d'étudiant} \div \text{nombre totale}$$

Ces fréquences obtenues seront accompagnés de graphiques (Diagramme en barres, Diagramme circulaire) permettant d'avoir une vision globale des résultats.

Les résultats obtenus seront représentés dans des tableaux puis représentés par un diagramme en barres rectangulaires, tel que les hauteurs sont proportionnelles aux valeurs qu'elles représentent (le nombre d'étudiants ou bien les fréquences), ce qui nous permet d'établir par la suite une comparaison entre les différents catégories (les réponses des étudiants)

Pour procéder à cette analyse quantitative nous nous sommes basé sur le logiciel R⁴¹. À noter que lors de l'insertion des données et en vue d'obtenir des résultats plus fiables, le logiciel nécessite l'introduction de caractères spécifiques sous forme d'abréviations correspondant à chaque question comme le montre les exemples ci-après :

- **LADS** : Langue Apprises Durant le cursus Scolaire
- **CFU** : Conception d'un choix du Français à l'Université
- **JDF** : Jugement du Français

⁴¹ C'est un logiciel de statistiques créé par Ross Ihaka et Robert Gentleman cloné du logiciel S-plus qui est fondé sur le langage de programmation orienté objet S, développé par TA et T Belle Laboratoires en 1988, les commandes sont exécutées grâce à des instructions codées dans un langage relativement simple et les résultats sont affichés sous forme de graphiques.

2. Analyse des résultats

2.1 : représentation et perception du français chez les étudiants

Cette première partie, concerne la perception du français par les étudiants soumis à notre expérimentation. Son objectif majeur est voir comment la langue française est perçue par les différents scripteurs, le statut qu'ils lui attribuent selon leur conception personnelle en fonction de leur expérience. Pour ce faire, ils doivent cocher le ou les cases correspondantes. Pour faciliter la tâche nous avons classé les questions de façon décroissante allant de la plus facile à la plus difficile

Les caractères étudiés dans cette partie sont :

- **LADS** : Langue Apprises Durant le cursus Scolaire
- **CFU** : Conception d'un choix du Français à l'Université
- **JDF** : Jugement du Français
- **CF** : Conception d'un point de vue du Français
- **VFU** : la Valeur du Français à l'Université
- **S DFA** : le Statut du Français en Algérie

Question N°1- Ce premier caractère étudié est : « **LADCS** » il représente les langues apprises par les étudiants durant leurs cursus scolaire. Les résultats obtenus sont comme l'indique le tableau ci-après :

réponses obtenues	Nombre d'étudiants	pourcentage
Français	25	100
Anglais	25	100
Allemand	11	44
Espagnol	1	04

Le tableau statistique

Cette question a été posée pour savoir quelles sont les principales langues apprises durant le cursus scolaire des apprenants. Après dépouillement des résultats, nous avons remarqué que tous les étudiants soit 100% ont appris le français et l'anglais comme première et deuxième langues étrangères. Cela se justifie par le fait que dans notre système éducatif, le français est introduit à partir de la troisième année primaire, il est dispensé à tous les élèves et se poursuit jusqu'à la terminale. La prédominance de cette langue est justifiée par

le fait que l'Algérie est un pays où le français occupe une grande importance parmi les citoyens, comme le souligne (BOULARAS Miloud 2003) « Selon un sondage réalisé par un institut algérien pour le compte de la revue *Le Point* auprès de 1400 foyers algériens, il ressort que l'Algérie est le premier pays francophone après la France. Le fait marquant à révéler est que 60% des foyers algériens comprennent et/ou pratiquent la langue française, soit plus de deux millions et demi de foyers, représentant une population de plus de 14 millions d'individus de 16 ans et plus(...) l'enquête a été réalisée au mois d'avril 2000(...) par ailleurs ;la France est aujourd'hui présente dans 52 % des foyers algériens grâce à la parabole qui permet de capter TF1, France 2, France 3, TV5, Canal+, pour ne citer que les chaînes les plus prisées. Ce qui participe grandement à l'acquisition de la langue française(...) dernier fait anecdotique à signaler : les amateurs de « drague » ont beaucoup plus de chance auprès des jeunes filles lorsqu'ils utilisent la langue de Molière »

Quant à l'anglais, il est enseignée dans tous les établissements du cycle moyen (collège) à partir de la première année moyenne et se poursuit jusqu'au cycle secondaire. En Algérie, en plus du français et de l'anglais, d'autres langues étrangères comme l'allemand, l'italien, le turc, l'espagnole. A Adrar, l'allemand est la troisième langue étrangère étudiée au lycée surtout dans les filières Lettres et langues étrangères et ce, fonction du choix de l'apprenant et de la disponibilité de l'enseignant au niveau de l'établissement. Parmi les étudiants interrogés, 11 ont déclaré avoir étudié cette langue durant leur cursus secondaire, ce qui donne un taux de 44%. Enfin, 01 seul étudiant soit 04% a étudié l'espagnol comme troisième langue étrangère.

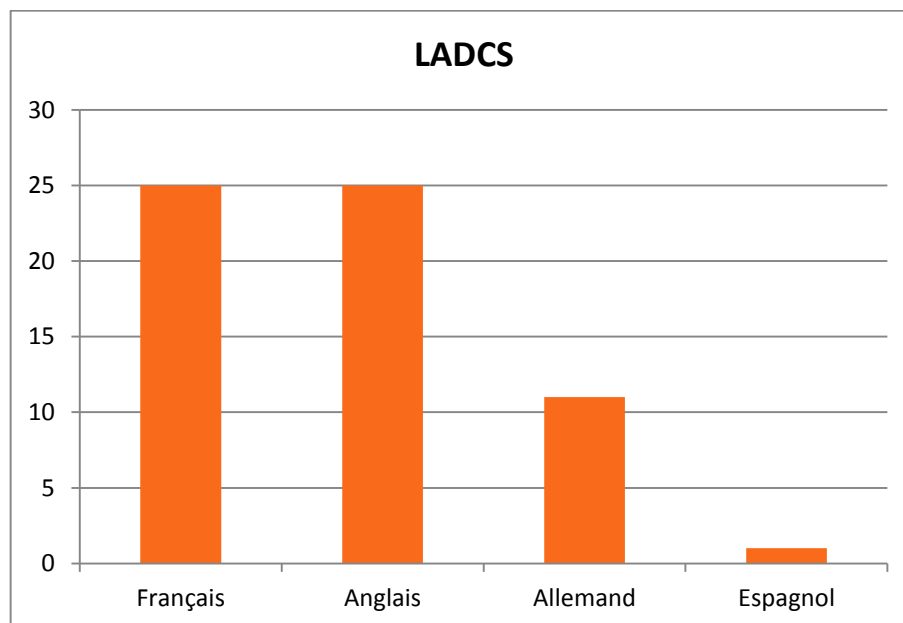


Fig.16 : langues apprises par les étudiants

Question N°2- ce caractère étudié correspond à la deuxième question il est représenté par le caractère « CFU », les réponses obtenues sont comme suit :

Réponses obtenues	Nombre d'étudiants	pourcentage (%)
Choix délibéré	10	40
Imposé par le système	4	16
Imposé par la famille	5	20
Conseillé par une tierce personne	6	36

Le tableau statistique

Cette question se veut de savoir les raisons qui ont poussé les étudiants à préparer une licence de français. Nous pouvons relever ici que les taux enregistrés étaient hétérogènes. En effet, pour 40%, préparer une licence de français était un choix délibéré. À noter à ce propos que le département de français à l'université d'Adrar n'a ouvert ses portes qu'en 2011, ce qui a suscité un intérêt pour les étudiants de la région notamment ceux qui ont eu de bonnes notes en français à l'examen de BAC, ajouter à cela le manque d'enseignants de français dans les différents cycles au niveau de la willaya suscite un intérêt pour les étudiants de la région.

La deuxième catégorie regroupe les étudiants représente 36% dont le choix était suite à un conseil d'une tierce personne . La troisième catégorie regroupe 05 soit un taux de 20% des étudiants dont les familles sont dites (patriarcales), et où le dernier mot revient aux parents (pères) quant au choix de la spécialité du nouveau bachelier, son choix n'est donc pas personnel, mais imposé. Enfin, 04 étudiants soit 16%, ont été orientés vers cette spécialité par le système d'orientation, leur choix est fait selon la moyenne obtenue et qui est de 10\20.

D'après les résultats obtenus durant les premiers semestres, nous avons constaté que beaucoup d'étudiants manifestent des lacunes en FLE et n'arrivent pas à poursuivre leurs études dans cette discipline, au final ils sont réorientés vers d'autres spécialités correspondant à leur profil réel.

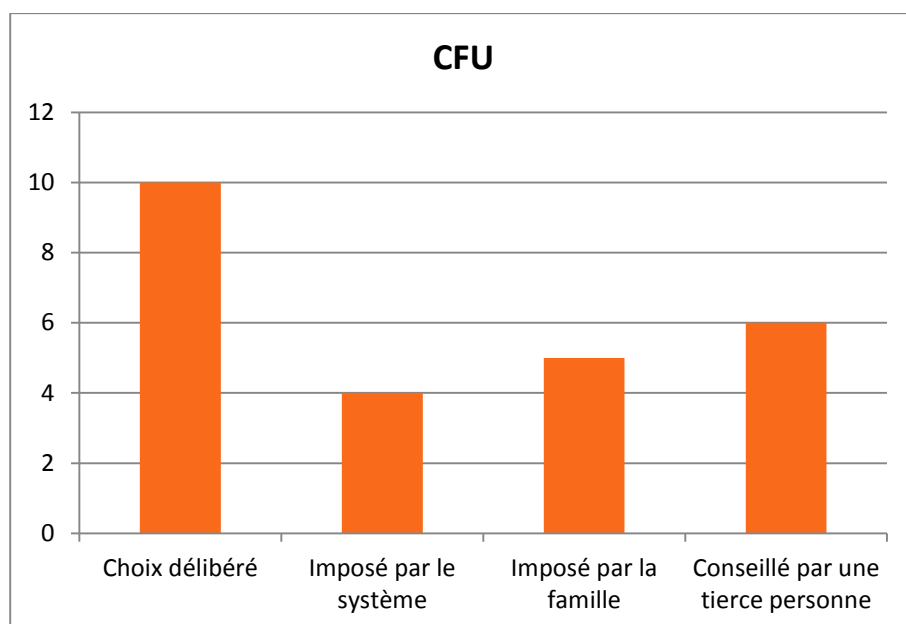


Figure 17 : Choix du français à l'université

Question N°3 : ce caractère est : « JDF », se rapporte au jugement donné au français par les scripteurs, les réponses possibles sont très hétérogènes et sont réparties tel que l'indique le tableau statistique suivant:

Réponses possibles	Nombre d'étudiants	Fréquences(%)
Facile	5	20
Très Facile	6	24
Difficile	10	40
Très Difficile	4	16

Le tableau statistique

L'objectif assigné à cette question est de dévoiler les jugements des apprenants sur le français. Les réponses à cette question ont montré que les étudiants ont jugé à l'unanimité cette langue soit difficile ou très difficile. En effet, 40% des étudiants la trouvent difficile, 16% la trouvent très difficile. Les réponses sont justifiées par différents arguments. Les sujets qui considèrent cette langue difficile insistent sur le fait que sa grammaire est très compliquée surtout au niveau de la conjugaison des verbes irréguliers et que c'est une langue d'exception à part entière. D'autres étudiants ont jugé cette langue difficile en raison des problèmes de prononciation qu'ils rencontrent. Une autre catégorie trouvent que la difficulté est due aux problèmes éprouvés en production due au manque de la pratique orale et écrite.

Dans cet ordre d'idée, J.O. Grandjouan 1970: « *Une langue n'est ni difficile ni facile en elle-même, c'est le contraste avec une autre langue qui la rend telle.* » Pour étayer les déclarations jugeant le français difficile, certains étudiants ont avancé les arguments suivants :

Difficile :

- *C'est une langue étrangère pour la simple raison elle repose sur des démarches et des critères qui rende cette langue difficile en qql part*
- *Car la grammaire de la langue français est un peutcompliqué*
- *Le français est la langue des exceptions donc, elle contient des règles difficiles qu'on ne peut comprendre qu'après des recherches et un travail approfondi.*
- *Au niveau de la prononciation, même dans la grammaire existe certains particularité*
- *La langue française est difficile au niveau de l'expression écrite puisque on a besoin de respecter les règles de la langue, la maitrise de la grammaire*
- *Car il y a beaucoup d'exaption*
- *surtout concernant les règles de la grammair , car elle n'a pas des règles fixées, elle les changent par ex les verbes rigulier et irrégulier*
- *parce qu'il y a plusieurs exception dans la langue les règles de conjugaison*
- *le français est une langue difficile surtout dans sa grammaire*
- *il y a beaucoup e cas exceptionnels*
- *parce que j'ai rencontré des problèmes au niveau de la compréhension de certains module surtout en L1*
- *C'est une langue difficile a comprendre elle a une grammaire compliqué par apport les autres langues*
- *Difficile parce que j'ai pas l'habitude de parle oralement*
- *Parce qu'elle contient plusieurs règles grammaticales plus que la conjugaison de cette langue est vraiment difficile*
- *Parce sa grammaire est très compliqué*

06 étudiants questionnés représentant un taux de 24 % considèrent le français une langue très difficile, ils évoquent des problèmes d'ordre grammatical. Ils se justifient en arguant :

- *parce qu'elle est très vague donc, il est très difficile d'apprendre le tout*
- *Car en trouve beaucoup des exeption surtout dans la grammaire*
- *Parce que le français est une langue qui a la grammaire difficile*
- *Parce que ça reste une langue étrangère*

Un autre groupe représentant premier groupe 20% considèrent le français une langue très facile à apprendre sans justifier leur avis.

20% des étudiants qui considèrent français est une langue facile, déclarent qu'ils l'ont appris dès leur enfance «*Facile parce que j'ai l'appri depuis mon enfance* ».«*Parce que on a à étudier cette langue depuis cycle 3ème année primaire*».

Le reste des étudiants 20% considèrent le français facile parce qu'ils ont pris habitude de la pratiquer durant leur cursus. Un étudiant pratique le français «*Parce que on a l'habitude de parler le français et on a l'apprise durant notre cursus scolaire* » En effet, l'apprentissage de cette langue commence à partir de la troisième année primaire et se poursuit dans certains cas jusqu'à l'université excepté pour spécialités arabophones.

Certains ont argué que le français est une langue facile parce qu'ils éprouvent une motivation qui les pousse à l'apprendre ce qui rend son apprentissage facile «*Je trouve que cette langue est facile parce que j'ai une motivation pour l'apprendre ce qui rend son apprentissage facile pour moi*

Enfin, un seul étudiant trouve que les règles grammaticales ne lui posent pas de problème mais c'est leur utilisation dans des situations authentiques qui posent problème, selon lui : «*Il est facile d'apprendre les règles, le vocabulaire la conjugaison c'est-à-dire l'apprentissage du français est idéal en théorie, mais difficile à attendre en pratique* »

À noter qu'en raison de circonstances historiques, l'apprentissage du français était imposé par le système colonial et s'est prolongé jusqu'à l'ère poste coloniale. D'ailleurs, la grande majorité des algériens utilisent couramment le français dans le milieu familial, scolaire, extrascolaire et/ ou administratif, en particulier dans les grandes villes. .

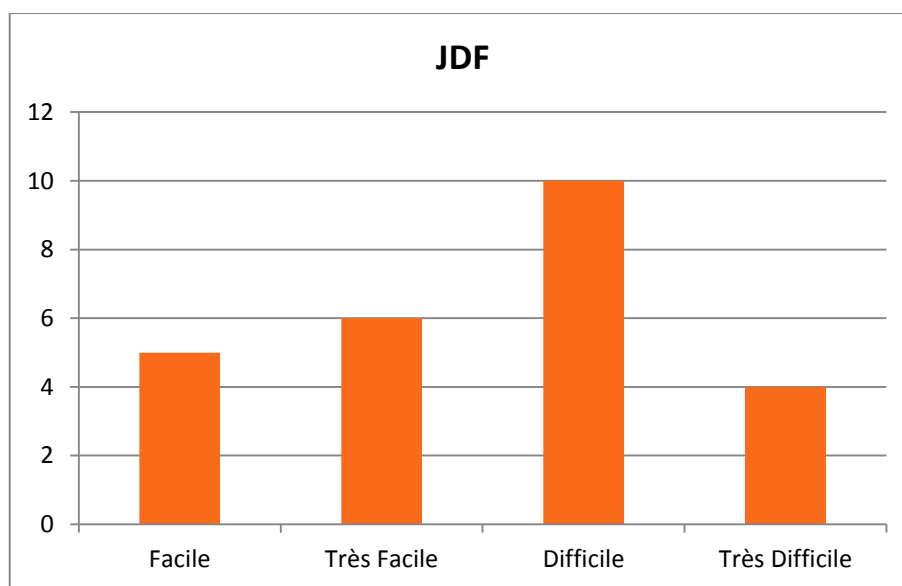


Figure18 : jugement porté sur le français

Question N°4-Ce caractère étudié est : « CF », il a pour objectif de voir comment les étudiants conçoivent le français, les réponses possibles sont :

Réponses obtenues	Nombre d'étudiants	pourcentage(%)
Culture	10	40
Communication	10	40
Travail	10	40

Le tableau statistique

À l'examen des résultats relatifs à cette question, les sujets répondant ont prononcé des avis divergents avec le même pourcentage pour les trois items proposés. Ainsi, à leur égard le français peut être un moyen de (communication, culture, travail). En effet, 40% des étudiants voient que le français est une langue de travail. La wilaya d'Adrar accusait un manque considérable d'enseignants de français, tous cycles confondus, mais avec l'ouverture du département de français, certains étudiants voient en cette langue un moyen d'insertion sociale leur permettant d'accéder au monde du travail.

Une autre frange d'étudiants, 40% voit que le français est une langue de culture et de modernité. Avec l'ouverture du département de français au niveau de la wilaya, certains étudiants ont la chance de découvrir une autre langue étrangère qui leur a ouvert les horizons sur une autre culture en étudiant des modules qui relèvent de l'interculturel.

Quant aux sujets restants, soit 40%, considèrent cette langue un moyen de communication. En effet, la sphère linguistique algérienne est caractérisée par l'emploi du français dans le contexte socio-professionnel à travers les correspondances administratives, ce qui pose actuellement problèmes chez beaucoup de responsables arabophones de la région, mais l'apprentissage de FLE va leur permettre de communiquer aisément notamment avec l'avènement de la nouvelle technologie et la multiplication des réseaux sociaux

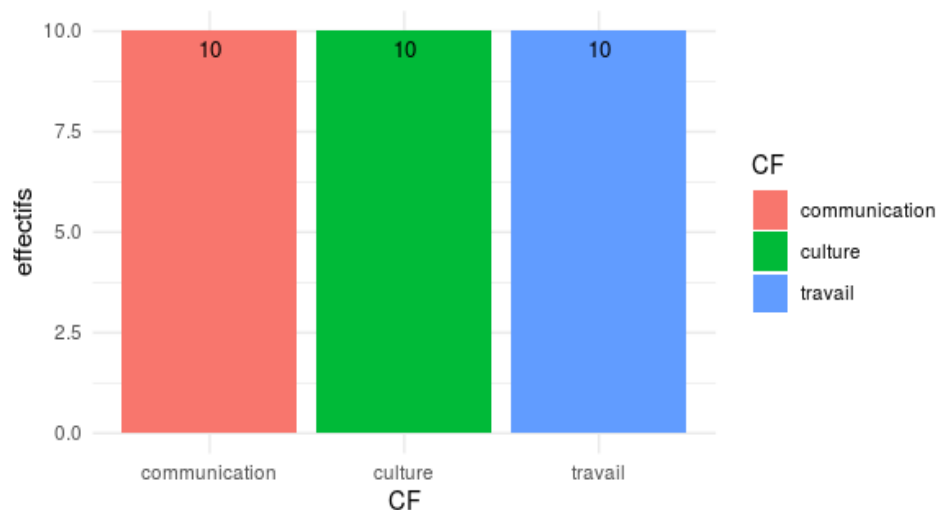


Figure19:Conception du Français par les étudiants

Question N°5-Ce caractère « VFU » traite la valeur que peut avoir le français chez ces apprenants. Les réponses possibles sont :

Réponses obtenues	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Particulière	20	80
Secondaire	5	20

Le tableau statistique

La cinquième question tourne autour de l'importance qu'accordent les étudiants au français. Toutes les réponses tournaient autour de deux choix très pertinents, en l'occurrence accorder une importance « particulière» ou secondaire. Heureusement, que le mélioratif le portait sur le péjoratif. En effet, 84% des étudiants accordent une attention particulière au français. On peut dire qu'à l'unanimité, les étudiants ont une attitude favorable, leurs raisons étaient diverses.

En réalité, le français est considéré une langue d'ouverture, de spécialité, c'est un choix et puis c'est la langue de beaucoup d'algériens. Si on essaie de relier cette question à la deuxième question du questionnaire, on va se rendre compte que majorité des étudiants, le français est un choix délibéré, c'est ce qui explique leur attitude positive vis à vis cette langue. Les arguments avancés par nos sujets sont comme suit :

- *j'accorde au français une importance parce que c'était mon choix . en addition , tous les modules sont issus de la langue française*
- *parce que est une langue académique et une langue de communicative*

- *J'accorde une grande importance au français car elle est pour moi un choix donc j'essaie de faire le maximum d'efforts pour arriver à mon but , en plus elle n'est pas choisie pour rien*
- *la langue française est fraîcheur de l'esprit la découverte d'une autre culture est une langue riche moderne , langue de communication , ouverture vers un autre monde*
- *le statut de la langue française en Algérie occupe une place très importante , est considéré comme langue seconde*
- *je m'enrichis beaucoup à la langue française parce que c'est ma langue préférée de même que elle à une sonorité particulière*
- *parce que je suis une étudiante de la langue française donc il faut donner une importance particulière*
- *parce que c'est une langue difficile à apprendre et en plus c'est une langue étrangère*
- *parce que la plus part des algériennes parle la langue française*
- *parce que mon but est de maîtriser*
- *la maîtrise d'une langue étrangère est un atout*
- *parce que c'est ma spécialité et je dois le maîtriser*
- *Car c'est la langue que je préfère depuis mon enfance*
- *Faut accorder une importance particulière au français parce que c'est notre spécialité*
- *Je veux avoir un bon niveau, c'est tout, pour aider mes frères*
- *Pour la bien maîtriser*
- *Pour la maîtriser et l'enseigner.*

En revanche, 20% des participants accordent au français une attention secondaire. De surcroît, ils accusent des lacunes morphosyntaxiques, grammaticales, lexicales et n'arrivent pas à améliorer leur niveau, partant leurs résultats sont au-dessous de la moyenne. Leurs jugements sont les suivants :

- *Je suis vraiment déçu par le milieu universitaire qui est vraiment empêche l'apprentissage de la langue française*
- *la langue française est mon rêve depuis l'enfance mais au cursus universitaire le français est une spécialité pas plus*

le français est une langue seconde

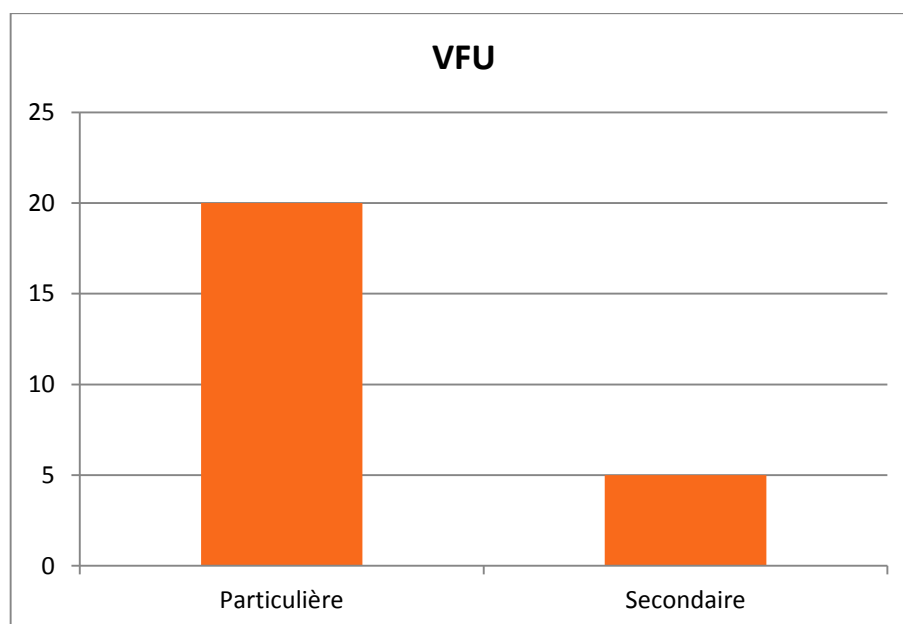


fig.20 : Valeur du Français à l'Université

Question N°6- ce caractère est « S DFA » cette question a été insérée dans notre questionnaire dans le but de voir, selon les sujets interrogés, quel est le statut du français en tant que langue étrangère.

Réponses obtenues	Nombre d'étudiants	Pourcentage(%)
NON	15	60
OUI	10	40

Tableau statistique

D'après les réponses récoltées les données hétérogènes. En effet, 40 % des sujets trouvent que le français est une langue étrangère. Certains évoquent le caractère de la xénité ce qui le différencie de l'arabe, étant langue maternelle. D'autres, se basent sur les préjugés historiques qui considèrent cette langue, langue de l'ennemi, une langue imposée par le régime colonial. Enfin, il y a ceux qui pensent cette langue n'est pratiquée que dans certaines administrations mais fait défaut dans le vécu, rappelons à ce propos que l'entourage immédiat de ces étudiants est arabophone par excellence.

Or selon Jean Pierre Cuq, le concept de « *la langue étrangère se traduit par opposition à celui de la langue maternelle, on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère* » donc le français reste une langue étrangère dans la mesure où il diffère de la langue maternelle apprise par l'enfant dans son entourage socio-familial immédiat.

.Dans le même ordre d'idée LévVygotski ajoute « *Si le développement de la langue maternelle commence par sa pratique spontanée et aisée et s'achève par la prise de conscience de ses formes verbales et de leur maîtrise, le développement de la langue étrangère commence par la prise de conscience de la langue et sa maîtrise volontaire et s'achève par un discours aisé et spontané* »

Les arguments avancés par nos sujets sont comme suit:

- *Selon moi, oui, parce qu'à travers l'utilisation du français par les habitants du nord algérien, on a tendance à considérer le français une langue seconde. Non, parce que dans le sud algérien, la majorité des habitants ont une représentation différentes de celle des habitants du nord, alors il la considèrent comme une langue étrangère*
- *Est une langue étrangère et secondaire elle contient des compétences et des éléments linguistiques et culturelles différents par rapport à notre langue maternelle*
- *Puisque pour des gens la langue maternelle c'est l'arabe donc ils sont considéré le français comme une langue étrangère.*
- *oui, parce que la langue est considéré pour la majorité des gens, comme une langue d'ennemi , de colonisateur surtout lorsque on parle du sud algérien*
- *Parce que la plupart des gens n'utilisent pas le français quotidiennement est une langue acquise dans les établissement*
- *Parce que c'est une langue différente que la langue maternelle*
- *Parce que notre langue maternel c'est l'arabe.*
- *surtout la société algérienne, il considère comme langue de colonialisme*
- *Meme si il ya des gens qui pratique et maitrise la lanque quotidiennement elle reste pour les autres une langue étrangere et de colonial*
- *Parce que l'idéologie de la société Algérienne la langue française c'est une langue est imposée non volontairement dans l système éducatif pendant la colonisation*
- *Parce qu'elle est la deuxième langue après l'arabe*
- *Car les algériens parle le français salement au niveau de travail ou dans les école*
- *Parce que la majorité des gens utilisent cette langue sur tout au travail on ne trouve pas des gens qui parlent le français sans aucun raison*
- *Car dans ma société en utilise l'arabe*
- *parce que nous sommes des arabes et notre langue maternelle est l'arabe*

Les réponses avancées par les étudiants considérant le français langue étrangère vont en parallèle avec ce qu'affirme BOULARAS Miloud (2003) qui affirment :

« Selon un sondage réalisé par un institut algérien pour le compte de la revue Le Point auprès de 1400 foyers algériens, il ressort que l'Algérie est le premier pays francophone après la France. Le fait marquant à révéler est que 60% des foyers algériens comprennent et/ou pratiquent la langue française, soit plus de deux millions et demi de foyers, représentant une population de plus de 14 millions d'individus de 16 ans et plus(...) l'enquête a été réalisée au mois d'avril 2000(...) par ailleurs ;la France est aujourd'hui présente dans 52 % des foyers algériens grâce à la parabole qui permet de capter TF1,France 2,France 3,TV5, Canal+,pour ne citer que les chaînes les plus prisées. Ce qui participe grandement à l'acquisition de la langue française(...) dernier fait anecdotique à signaler : les amateurs de « drague » ont beaucoup plus de chance auprès des jeunes filles lorsqu'ils utilisent la langue de Molière »

En revanche, 60% des étudiants considèrent le français une langue non étrangère et l'associent à la langue maternelle dans la mesure où elle est omniprésente et est pratiquée par presque tous les citoyens. Pour justifier leur opinion, les arguments sont divers. On trouve entre autre :

- *Elle est plus qu'étrangère car les papiers officielles sont écrites en français*
- *on trouve que la majorité utilise cette langue pour communiquer entre eux. Elle est aussi utilisable dans les endroits officiels.*
- *Car depuis le colonialisme les algériens parle le française jusqu'à nos jours*
- *toute le monde parle le français surtout dans le nord comme Alger ,oran*
- *Car y on a des algériens qui pratiquent la langue française partout même à la maison*
- *Le français en Algérie est considéré comme une langue seconde car elle est omniprésente que se soit dans les milieux de travail ou dans la société dans elle a le statut d'une langue seconde*
- *Car elle est utilisée quotidiennement dans n'importe quelle place on trouve des gens qui parle en français même dans établissement étatique*
- *parce que le majorité du pays algérien ont parlé la langue française*

D'après les réponses données, il semble que ces étudiants ignorent ce qu'on entend par statut d'une langue, et donc, ils n'arrivent pas à cerner le statut d'une langue étrangère, secondaire ou maternelle. .

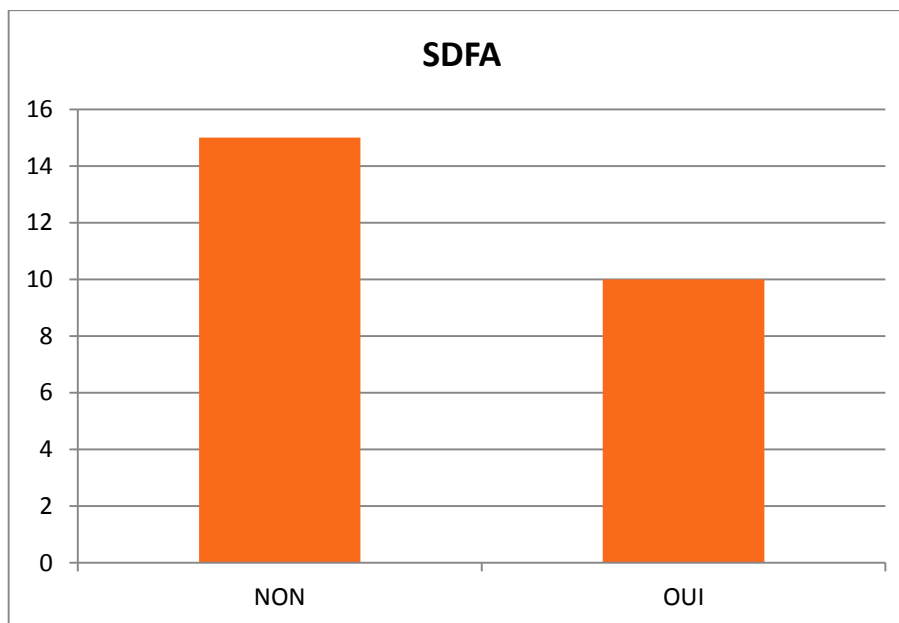


fig.21: le Statut du Français en Algérie

2.2 : Pratique de la langue

Cette deuxième partie du questionnaire est dédiée à la pratique de la langue. L'objectif assigné est de voir comment les étudiants la pratiquent dans le milieu étudiant, familial ou social. Le français fait-il partie de leur vie quotidienne, comme il est le cas chez anglophones, ou au contraire, ils éprouvent une certaine réticence à le pratiquer ? A quel degré ils le maîtrisent, quelles difficultés sont rencontrées, et éventuellement, quelles seraient, selon eux, les meilleurs moyens leur permettant une pratique optimale du français ? Cette partie comprend 7 items représentés sous formes de choix multiples. Chaque question est représentée par caractère spécifique pour faciliter le traitement des données par le logiciel.

Les caractères étudiés sont :

- **LEF** : lecture en français
- **MDF** : maîtrise du français
- **PFMU** : pratique du français aux milieux universitaire
- **PFMEU** : pratique du français aux milieux extra-universitaire
- **PFMF** : pratique du français aux milieux familial
- **DEF** : difficultés éprouvées à l'écrit
- **PBMF** : Pour une bonne maîtrise du français

Question N°1 : Cette question est représentée par le caractère « LEF » elle est relative au centre d'intérêt des étudiants concernant la pratique de la lecture. Il s'agit pour nous de savoir ce que lisent les étudiants.

Réponses obtenues	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
articles	11	44
romans	11	44
revues	1	04
ouvrages	10	40

Le tableau statistique

La lecture dans son sens global, est un facteur essentiel à l'acquisition d'une langue, non seulement elle en enrichit les connaissances des apprenants, mais en plus, elle leur permet de mieux pratiquer la langue aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Selon Cornea Cristina la lecture « demeure le plus important moyen de culture, une occupation indispensable et obligatoire des loisirs de l'homme, le plus riche source d'informations scientifiques et culturelles » D'après les réponses obtenues, les centres d'intérêts en termes de lecture sont identiques. En effet, sur l'ensemble des répondants, nous avons retenus 11 sur 25 étudiants qui ont mis en relief la lecture des articles et des romans, ce qui donne un taux de 44%. Tandis que 10 autres avec un pourcentage de 40% préfèrent lire ses ouvrages. Un seul étudiant soit 04%, préfère lire des revues.

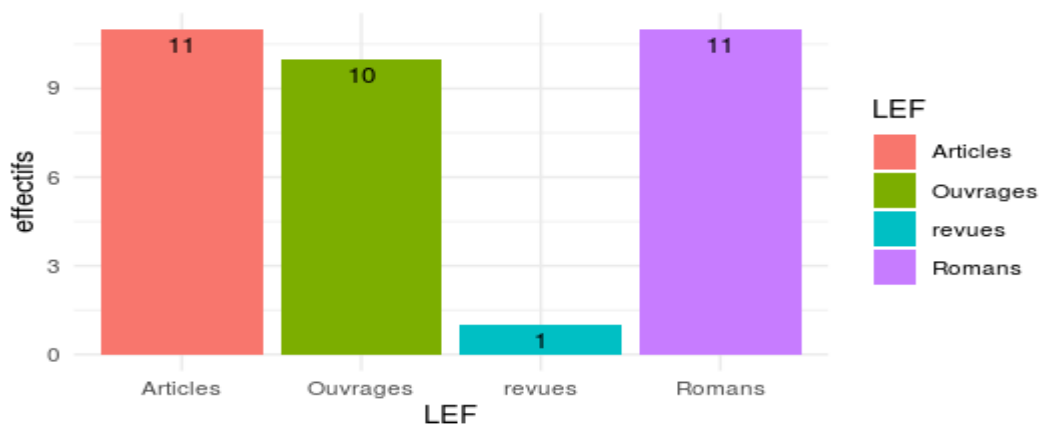


Figure 22 : lecture en français

Question N°2- ce caractère étudié « MDF » a pour objectif de voir le degré de maîtrise du français par les étudiants interrogés. Les réponses à cette question étaient sporadiques comme le montre le tableau ci-après :

Réponses possibles	Nombre d'étudiants	Fréquences(%)
À l'écrit et à l'oral	4	16
Peu à l'écrit moins à l'oral	21	84
Ni à l'écrit ni à l'oral	0	00

Le tableau statistique

Cette question traite le problème de la maîtrise du français. En effet, nous cherchons à savoir si ces étudiants manifestent des attitudes positives ou négatives à l'égard du français et à quel degré le maîtrisent-ils. Nous cherchions aussi à comprendre leur point fort ou faible, dans les différentes compétences. D'après les réponses obtenues, nous avons constaté qu'il y a deux variables. En effet, sur les 25 étudiants interrogés, 21 étudiants, soit 84% affirment qu'ils trouvent le français difficile et le maîtrisent peu à l'écrit et moins à l'oral.

De surcroît, la majorité de ces étudiants éprouvent des difficultés d'ordres morphosyntaxiques, grammaticales et lexicales, c'est pourquoi, ils n'arrivent pas à respecter les normes qui régissent la langue alors qu'ils rédigent. Quant à l'oral, c'est leur handicap majeur et ce à tous les niveaux. En effet, la grande majorité des étudiants n'arrivent pas à prendre la parole durant les séances et ils prennent du recul.

16% des sujets éprouvent des difficultés à l'écrit et à l'oral, et ne maîtrisent pas le français dans les deux compétences ce qui les empêche de participer à des conversations entre amis.

Rappelons que selon Claudine GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE (2004:91) : « *L'oral est une production corporelle, dans son fonctionnement phonétique mais aussi par l'activité physique d'accompagnement, mimique et gestuelle, dont elle ne peut être séparée, ni dans son rythme, ni dans son intensité* ». Par ailleurs, leur méconnaissance des règles et normes qui régissent la communication orale (son, ton, débit, articulations, prononciations..) complexifie leur situation.

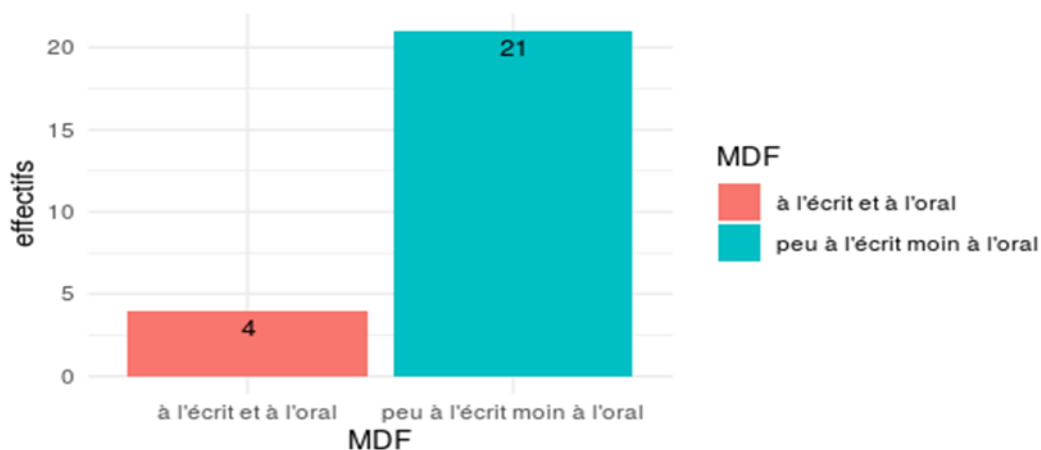


Figure23 : maitrise du français

Question N°3- Ce caractère « PFMU », il traite la question de la pratique du français au milieu universitaire.

Réponses obtenues	Nombre d'étudiants	Pourcentage(%)
couramment	1	04
rarement	8	48
occasionnellement	13	52
jamais	3	08

Tableau statistique

Pour rendre compte de l'utilisation du français en milieu universitaire par nos sujets, nous avons posé la question suivante : «à l'université, entre ami(e)s, vous parlez en français, couramment, rarement, occasionnellement, jamais ? » cette interrogation avait pour objectif de voir s'ils pratiquent régulièrement ou occasionnellement cette langue en milieu universitaire. L'enseignement /apprentissage de la langue accorde une place primordiale à l'oral et ce à tous les paliers en proposant des activités suscitant la prise tels que savoir raconter, décrire, expliquer et défendre son point de vue, comme l'affirment VANOY ,Francis ;MOUCHERON,J, et SARRAZAK,J,P (1981 : 09) en déclarant « l'oral s'enseigne désormais de l'école élémentaire à l'université (...) et l'aptitude à communiquer oralement est un objectif d'enseignement revendiqué par la plupart des programmes officiels »

Chez nos sujets préparant une licence de français, c'est l'arabe qui prédomine dans leurs conversations quotidiennes en raison de la nature de la région qui favorise l'emploi de la langue maternelle. De ce fait, le recours à une langue étrangère n'est pas fréquent, car ils n'arrivent pas à gérer leurs conversations, ce qui induit une insécurité linguistique. Sachant que l'oral contribue largement à la perfection de la langue étrangère chez les apprenants comme le souligne Michèle Verdelhan-Bourgade « *Le langage oral est le socle sur lequel vont se construire les autres connaissances : la culture scolaire, l'écrit, les champs disciplinaires, les comportements* »

En général, les réponses à cette question revêtent un caractère négatif car elles indiquent une fréquence au-dessus de la moyenne chez ceux dont l'emploi du français est rare ou occasionnel. En effet, les statistiques montrent que 52% des sujets utilisent le français occasionnellement, 48% le parlent rarement, et 8% ne le pratiquent jamais. Un seul étudiant déclare utiliser le français couramment ce qui donne un taux de 04 %. Ces réponses viennent justifier les réponses données à la question précédente où bon nombre d'étudiants ont déclaré qu'ils ne maîtrisent pas cette langue bien qu'ils préparent une licence de français. .

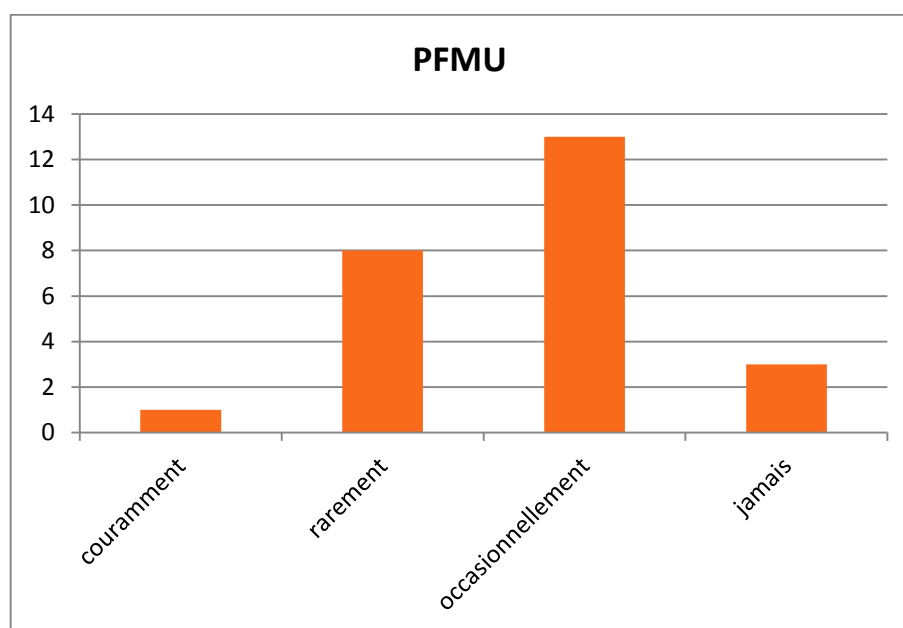


Fig.24: pratique du français au milieu universitaire

Question N°4 : le caractère étudié est : « PFMEU », il a pour objectif de voir à quel point les étudiants pratiquent le français aux milieux extra-universitaires

Réponses obtenues	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
couramment	1	04
rarement	10	40
occasionnellement	9	36
jamais	5	20

Le tableau statistique

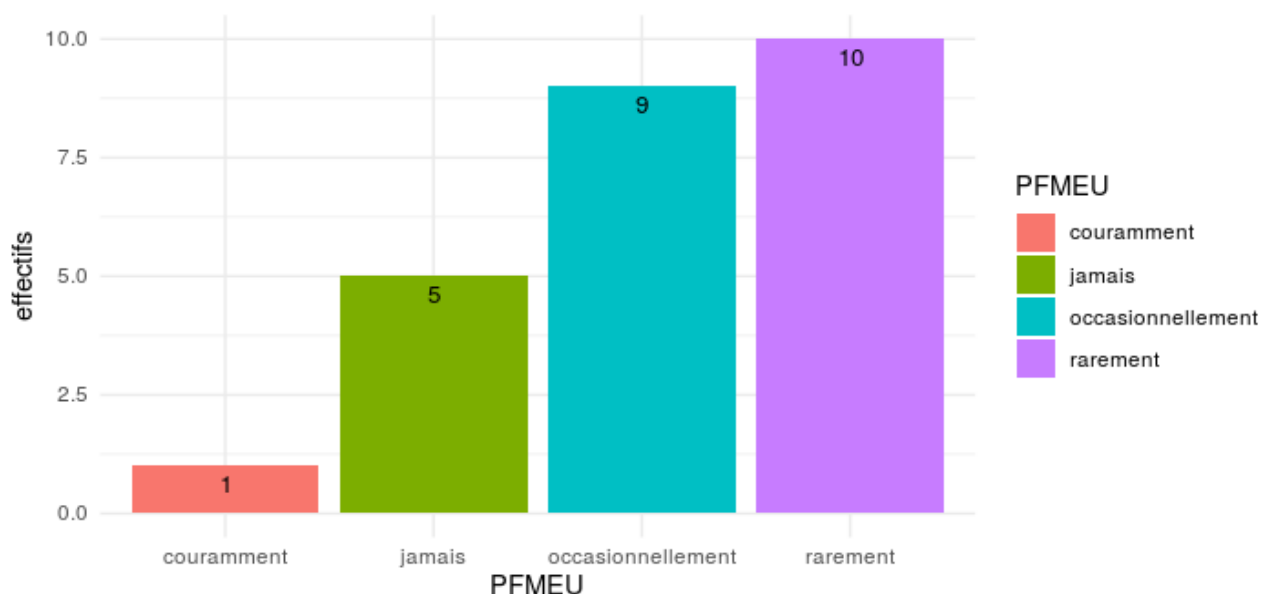


Figure 25 : pratique du français en milieu extra-universitaire

La pratique du français en milieu extra-universitaire ne s'affirme pratiquement pas. Cette langue ne fait pas partie de leur vécu quotidien, en raison de plusieurs considérations socio-culturelles qu'ont nos sujets et qui défavorisent l'emploi du français dans le milieu extra-universitaire.

Les résultats enregistrés montrent une distance maintenue par les étudiants vis-à-vis la pratique de la langue dans des situations authentiques. Parmi les 25 étudiants interrogés, un seul étudiant représentant un taux de 04%, pratique le français dans son entourage immédiat qui était un terrain propice favorisant l'emploi et l'amélioration de son français,

cet étudiant s'est justifié en arguant « *parce que j'ai pris l'habitude de nommer des choses en français plus que ma LM, dans le marcher* »

Selon les dires de cet étudiant, nous pouvons constater qu'il a acquis les rudiments de la langue lui permettant de développer une certaine maîtrise du français, rappelons les propos de Hymes. D (1984 :74) qui voit qu'apprendre une langue c'est « *acquérir une certaine compétence de communication dans cette langue* »

Pour le reste des sujets questionnés la pratique du français dans le milieu extraordinaire est occasionnelle. En effet, pour eux, cette langue n'est pas un moyen de communication de leur quotidien. Le Cadre Européen Commun de Référence stipule dans ce contexte que : « *L'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération*»⁴². En effet, dans des échanges oraux, le participant joue le rôle du locuteur et de l'auditeur à la fois, or, il est notoirement connu que les habitants de la région sont en grande partie des monolingues par excellence ce qui défavorise des échanges verbaux en FLE.

La catégorie chez qui l'usage du français apparaît de manière occasionnelle, est répartie en trois groupes. Le premier groupe représente 20% des étudiants qui ne pratiquent jamais cette langue dans le milieu extra-universitaire, il y a consensus sur le rejet catégorique de cette langue par leur entourage. Un seul étudiant a évoqué un problème psychologique lié à la peur ressentie devant ses professeurs en déclarant : « *J'ai peur de mon professeur, je ne sait pas exprimer* ».

Les justifications avancées évoquent en général la non-maitrise de cette langue par leur entourage socio-familial immédiat. Les arguments avancés sont les suivants :

- *la région où je vive ne supporte pas la pratique de cette langue*
- *Je trouve pas les gens qui me comprennent quand je dire qlq mot en français je dois l'expliquer*
- *mon entourage ne comprend pas le français demâge*

En raison du cadre social arabophone de ses étudiants qui rejette le français, son emploi est largement minoritaire, ce qui explique pourquoi ils ne communiquent pas en français dans leurs conversations extra-universitaire. Dans cet ordre d'idée C.Leguy, nous explique l'attitude des locuteurs vis-à-vis leur langue en affirmant :

⁴²16Le cadre Européen Commun de Référence. 2005 .page 60

« Les locuteurs ont avec leur langue des attitudes qui varient en fonction de la personne avec laquelle ils s'adressent, non seulement en raison de la relation qu'ils ont avec celle-ci ou de son statut au sein de la société...mais surtout en raison de l'âge et par là, du niveau de langue auquel se situe l'interlocuteur en question »

La deuxième catégorie englobe deux groupes majoritaires qui représentent respectivement 40% et 36% et qui estiment que la pratique du français est rare ou occasionnelle dans leurs échanges en dehors du cadre universitaire. Il paraît que le français est rejeté en raison de l'absence des interlocuteurs dans le milieu informel, et aussi le monopole dialecte dans ce cadre social. Les explications avancées évoquent le problème identitaire puisque l'Arabe est la langue préférée et que le français n'est qu'une langue étrangère. Pour étayer leur opinion, ces étudiants expliquent:

a- Français rarement employé dans les échanges verbaux

- *parce que je suis dans une société arabe*
- *Je la pratique parce que je ne trouve pas des interlocuteurs qui communiquent avec moi*
- *parce que notre société ne parle pas la langue française*
- *dans ma région les gens ne donnant pas une grande importance à cette langue, je l'a pratique si je rencontre des amis*
- *Je pratique pas la langue française dehors de l'université parce que il ya pas un environnement qui me encourage a pratiquer la langue*
- *parce que la majorité des gens n'aiment pas la langue française , ils disent que c'est une langue de l'affaire*
- *j'ai beaucoup des amis qui je peure parler avec eux le français*

b- Français occasionnellement employé dans les échanges verbaux

- *Parfois et dans la vie quotidienne il y a des situations qui ne laisse parler en français par exemple la rencontre des amis francophones*
- *Ça dépend à l'occasion que je vis*
- *On trouve pas les gens qui nous parle avec eux*
- *Quand J'ai besoin de parler*
- *Parceque je prefere l'anglais plus que le français*
- *parce que mon entourage ne me permet pas de parler le français il ont ne connu pas comment parler en français*
- *pratique le français en dehors occasionnellement lorsque je trouve des gens qui maitrisent cette langue*

En somme, d'après les déclarations des étudiants, l'un des enjeux fondamentaux de l'absence des interactions verbales en milieu extra-universitaire, c'est ce consensus qui met en évidence le monolinguisme dans la région. Ces derniers n'ont pas eu l'occasion d'apprendre et de développer leur compétence linguistique en FLE. Ajouter à cela les attitudes linguistiques des interlocuteurs qui ont un jugement négatif vis-à-vis la langue, par attitudes linguistiques J-L. CALVET entend : « *les attitudes linguistiques renvoient à un ensemble de sentiments que les locuteurs éprouvent pour les langues ou une variété d'une langue. Ces locuteurs jugent, évaluent leurs productions linguistiques et celles des autres en leurs attribuant des dénominations. Ces derniers révèlent que les locuteurs, en se rendant compte des différences phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques, attribuent des valeurs appréciatives ou dépréciatives à leur égard* »

Question N°5- ce caractère étudié « **PFMF** » traite la question de la pratique du français dans le milieu familial. D'après les répondants, il y a 2 réponses possibles

Réponses possibles	Nombre d'étudiants	pourcentage(%)
oui	7	28
non	18	72

Le tableau statistique

La pratique du français au sein de la famille est quasiment absente, et c'est l'arabe, langue maternelle, qui demeure le moyen de communication privilégié. Les scores réalisés auprès de nos sujets confirment la prédominance de la langue arabe. En effet, c'est l'aspect péjoratif qui l'emporte sur le mélioratif, nous avons obtenu, 07 étudiants soit un taux de 28% utilisent le français chez eux les arguments avancés sont :

Oui

- *je pratique la langue française chez moi avec ma famille pour avoir une fluidité de parole*
- *Pourquoi des fois mes frère, s'ils s'interogent sur mon étude*
- *parce que ma mère parle le français*
- *Car mon père pratique souvent la langue française*

En contrepartie, 72 % des étudiants n'utilisent utiliser le français en milieu familial parce que ce dernier n'a pas encore franchi le seuil de leur univers familial ce qui l'empêche de

coexister simultanément avec l'arabe. Selon eux, le niveau d'instruction des parents en est la cause et c'est le maintien de la langue maternelle qui domine. Cette idée de lien entre la langue maternelle et le milieu familial est signalée par P.Judet De la Combe et H Wismann pour qui : *« le milieu familial est là pour garantir l'apprentissage des langues maternelles. A travers elle, c'est bien une spontanéité, même apprise, qui s'exprime. Elles sont familières, elles soutiennent et accompagnent dès la naissance toutes les expériences de la vie »*

Le respect du milieu familial est un autre facteur évoqué, on évite de parler français par respect de l'autre, comme l'affirme cet étudiant : *« car ma famille ne parle jamais en français donc il faut respecter leur endroit »*. En conséquence tous les échanges verbaux se font principalement en arabe dialectal. Les arguments suivants viennent étayer ces avis :

Non

- *Pare que dès mon enfance, j'étais entouré par des gens qui ne parlent que l'arabe dialectale*
- *parce que au niveau de la famille, le français est une langue pour l'enseignement*
- *mes parents n'ont pas appris cette langue et toujours ma région refuse l'apprentissage de cette langue*
- *Car on utilise des termes en français pour illustrer des exemples ou des explication*
- *car ils vont pas me comprendre, je ne suis pas issu d'un milieu francophone*
- *ma famille n'est pas francophone, peut être mon parle un peu et les autres membres non.*
- *personne ne maîtrise cette langue*
- *car ma famille ne parle jamais en français donc il faut respecter leur endroit*
- *parce que ma famille ne savent pas la langue français*
- *parce que je serai très à l'aise avec mes frères quand je parle au français*
- *parce qu'on a pas l'habitude de parler entre nous par le français*
- *pour sentir bien sur tout quand je peux demander quelque chose parfois je l'utilise pour exprimer Mes sentiment*
- *parce que je trouve pas quelqu'un qui peut partager avec moi*
- *car ils ont pas l'habitude de l'utiliser depuis leurs enfance*
- *On utilise souvent la dialecte sa fait partie de notre culture sociale*
- *On parle le français rarement*
- *Mes parents ne savent pas le français et mes frères son encore petit*
- *mais rarement*

En conclusion, nous pouvons dire que les habitants de la région font partie de l'élite arabisante qui maîtrise l'arabe classique et l'arabe dialectal en particulier. Une maîtrise est due à la formation des citoyens dans des zaouïas, caractère récurrent de la région qui offre une formation qui représente « le type de culture arabo-islamique depuis le Kuttab jusqu'aux degrés supérieurs de l'enseignement traditionnel. Tout en étant unilingues, les individus appartenant à ce type culturel pratiquent la diglossie, c'est-à-dire l'utilisation de l'arabe et de l'arabe dialectal pour toutes communications verbales courantes ». Et donc, le français ne se manifeste que dans d'étroites limites telles qu'à l'université, mais de manière très.

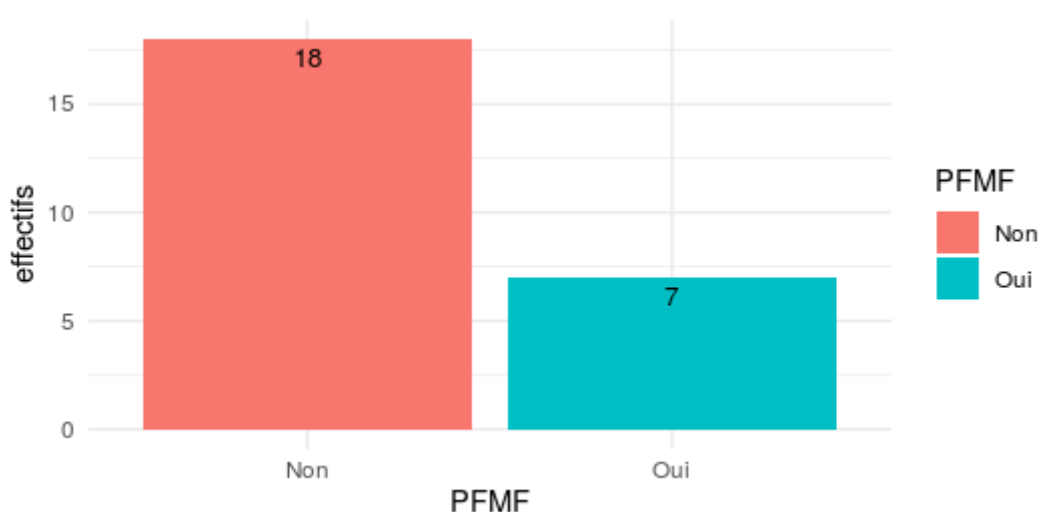


fig.26: pratique du français en milieu familial

Question N°6- Ce sixième caractère étudié est : « DEE », il aborde la notion des difficultés rédactionnelles éprouvées par les étudiants. Nous avons mis l'accent sur ces quatre points, car nous avons remarqué bon nombre d'entre eux éprouvent des problèmes communicationnels aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Nous leur avons demandé de donner des éclaircissements pour justifier leurs avis.

Réponses possibles	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
morphosyntaxique	5	20
grammatical	14	56
sémantique	4	16
orthographique	11	44

Tableau statistique

Concernant les difficultés rencontrées par les étudiants en langue française, les données statistiques sont nombreuses et varient d'un type à un autre. Or, il est communément connu que l'un des rôles de l'apprentissage du français est de doter les apprenants des moyens linguistiques leur permettant de maîtriser cette langue dans les quatre compétences. L'acquisition de ces moyens assure la communication et l'interaction avec les autres. Or, cette tâche qui est loin d'être atteinte. En effet, la plus part d'entre eux éprouvent des difficultés à communiquer en français.

Les réponses obtenues indiquent une fréquence de 56% des étudiants qui accusent des problèmes grammaticaux. En effet, faute de maîtriser cette langue, ils maintiennent des lacunes qu'il est difficile de combler tant à l'oral qu'à l'écrit. Les apprenants qui sont confrontés à ce type de problème ressentent cette insécurité linguistique, soulevée par J.L selon laquelle « *les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle plus prestigieux mais qu'ils ne pratiquent pas.* »

La plus part des questionnés évoquent la question des problèmes grammaticaux comme la conjugaison car ils n'arrivent pas à mettre à bon escient les temps et verbaux, surtout à l'écrit, qui reste le seul moyen de leurs s'exprimer. Les arguments sont les suivants :

-la grammaire acertains difficultés puisque la grammaire est la base.

je ne maitrise pas la conjugaison et le choix des mots,

- puisque la plupart des étudiants ont des difficultés au niveau de grammaire pendant la rédaction de mémoire

-Je trouve des difficultés pour conjuguer quelques verbes

-je ne sais pas le temps qu'il doit l'utiliser

- parfois, quand j'ai rédigé un texte, j'ai commis de fautes grammaticals

- par exemple la bonne utilisation des règles de la grammaire comme les verbes dans la conjugaison

-On trouve toujours des difficultés grammaticale d'ordre a l'écrit au niveau des règles de conjugaison

-Je ne sais bien les règles grammaticaux et je trouve un difficulté dans l'écriture

Le deuxième point soulevé est celui de l'orthographe. L'examen des résultats montre que 44% éprouvent des problèmes d'ordre orthographique. En effet, 'apprentissage de l'orthographe s'acquiert quand l'apprenant s'applique étant en contact permanent avec la langue écrite, ce qui lui permet de s'approprier de l'orthographe, dans ce sens (Chervel 1973:145) précise « *[l'orthographe lexicale] est celle qui ne s'acquiert que par imprégnation, au coup par coup pourrait-on dire, puisque chaque mot exige un effort spécifique* »

Dans le même ordre d'idée, Blanche-Benveniste (2003:375) considère que « *l'orthographe lexicale crée ainsi une particularisation visuelle des mots qui en assure le succès. C'est l'âme du mot, qui résiste à toutes les tentatives de réforme* ». Selon certains étudiants, ils trouvent du mal à interpréter les sens des mots selon le contexte et n'arrivent pas à les employer à bon escient comme expliquent Manesse et Cogis (2007:140) « *la connaissance du sens des mots et de leur emploi* ». Elle poursuit, (2007:32) « *l'apprentissage de l'orthographe [lexicale] relève de la mémorisation visuelle : aucune règle régulière ne permet de prévoir l'orthographe de pouls avant de l'avoir rencontrée et intégrée à son lexique mental, en l'associant à son sens et en la distinguant de celle de pou[. . .]* »

Les justifications sont les suivantes

- *je ne maîtrise pas la conjugaison et le choix des mots*
- *quelque fois j'écris sans prendre en considération à les règles ou bien j'écris les mots propre à l'oral.*
- *la langue française est une langue difficile a comprendre chez moi donc j'ai un manque orthographique*
- *Car souvent je fait des faute orthographique*
- *Je ne sais bien les règles grammaticaux et je trouve un difficulté dans l'écriture*

20% des sujets rencontrent des problèmes d'ordre qui traite tout ce qui a trait aux structures qui permettent de construire un énoncé grammaticalement correct, elle peut porter sur les formes des mots, les flexions et variantes irrégulières de certains noms et verbes. Cogis (2005 :83) souligne que la morphosyntaxe résulte toujours de « *la mise en relation d'unités variables avec d'autres unités* ». Or la non maîtrise de la morphosyntaxe induit en général un emploi erroné ce qui peut avoir un impact négatif sur leur performance rédactionnelle.

Parmi les répondants, nous avons noté deux explications relatives à la non-maitrise de l'aspect morphosyntaxique. Les réponses étaient comme suit :

- *puisque la plupart des étudiants ont des difficultés au niveau de grammaire pendant la rédaction de mémoire*
- *morphosyntaxique mais pas toujours*

En fin 16% des étudiants estiment qu'ils ont des difficultés d'ordre sémantique, ils ne parviennent pas à combiner entre les mots pour produire des énoncés sémantiquement corrects. Dans ce contexte, (Fayol, 1987 ; Mc Cutchen et Perfetti, 1982 ; Wright & Rosenberg, 1993) considèrent que « *les connaissances sémantiques requièrent l'acquisition de règles de cohérence et d'organisation spécifiques à l'écrit* ». Or, le sens d'un mot est déterminé par

son contexte. Son sens change si on lui change de contexte différent . Pour étayer leurs choix, quelques éléments ont donné les justifications suivantes :

- *J'ai une difficulté dans la rédaction et la production écrite tous qui est en relation avec la cohérence et la cohésion même si j'ai les idées*

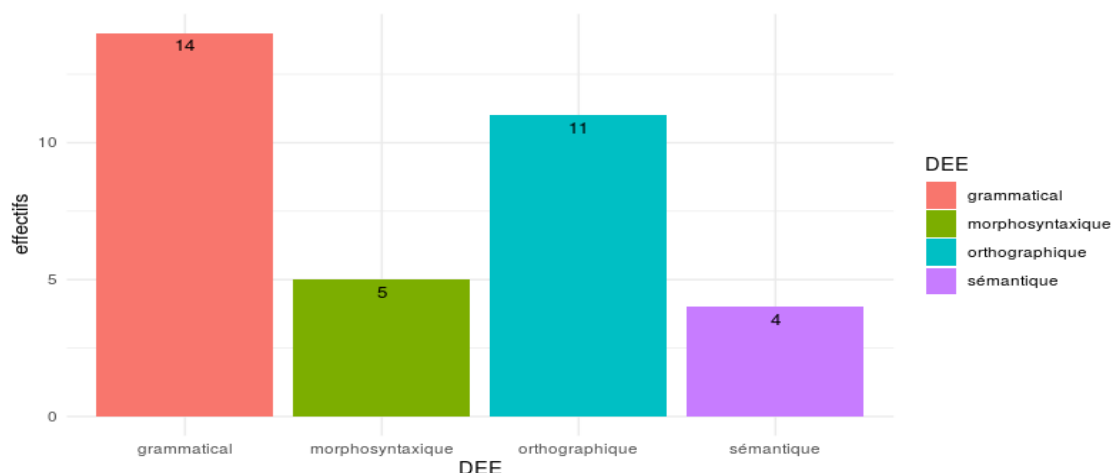


Figure 27: difficultés éprouvées à l'écrit

Question N°7 : ce caractère étudié est : « PBMF » cette question est inscrite pour savoir, selon les étudiants, ce qui leur permettra de faciliter la compétence de l'écrit.

Réponses possibles	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
maîtriser la grammaire	12	48
avoir un stock considérable	4	16
éviter de penser en arabe	17	68

Tableau statistique

Dans cette question, nous avons focalisé notre attention sur ces trois choix, car nous trouvons que ce sont des éléments pertinents dans le processus d'enseignement apprentissage du FLE. Si nous nous référons, à la question précédente, nous allons nous rendre compte que grand nombre d'étudiants avaient déclaré avoir problème de langue en particulier, ajouter à cela, le recours à la langue arabe dans leurs conversations quotidiennes ce qui induit le phénomène d'interférence.

L'examen des résultats montre que plus de la moitié, soit 68% pensent que pour maîtriser l'écriture, il faut éviter de penser en arabe alors qu'on rédige en français. Ce phénomène d'interférence est très répandu chez nos apprenants, qui manifestent des lacunes en L2 ce qui les oblige de faire recours à l'arabe pour ne pas écrire ce qu'on n'a pas l'intention d'écrire. Comme le suggère Lado (1957) qui voit qu' « *il faut éviter d'avoir recours à la LI en classes de L2 afin de limiter son influence* ». En effet, l'association entre les deux systèmes provoque des erreurs de phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales etc.

Le deuxième point soulevé se rapporte à la maîtrise de la grammaire. 48% des répondants pensent que pour maîtriser l'écrit en français, il faut maîtriser la grammaire. Or, d'après les justifications données dans la question précédente, 56% des sujets ont des problèmes grammaticaux et ils n'arrivent pas à respecter les normes qui régissent la langue.

Pour finir, 16% de nos enquêtés pensent que bagage linguistique joue un rôle non négligeable dans la maîtrise de l'activité rédactionnelle. En effet, la maîtrise du français se révèle pour beaucoup une tâche assez ardue. Vu des considérations sociales (caractère arabophone à part entière de la région, manque, voire absence d'interaction avec autrui en langue française, ce qui fait que nos apprenants n'arrivent pas à se doter d'un stock linguistique leur permettant de gérer l'activité rédactionnelle en conséquence leurs écrits ne sont pas bien structurés et leurs idées sont généralement brouillées.

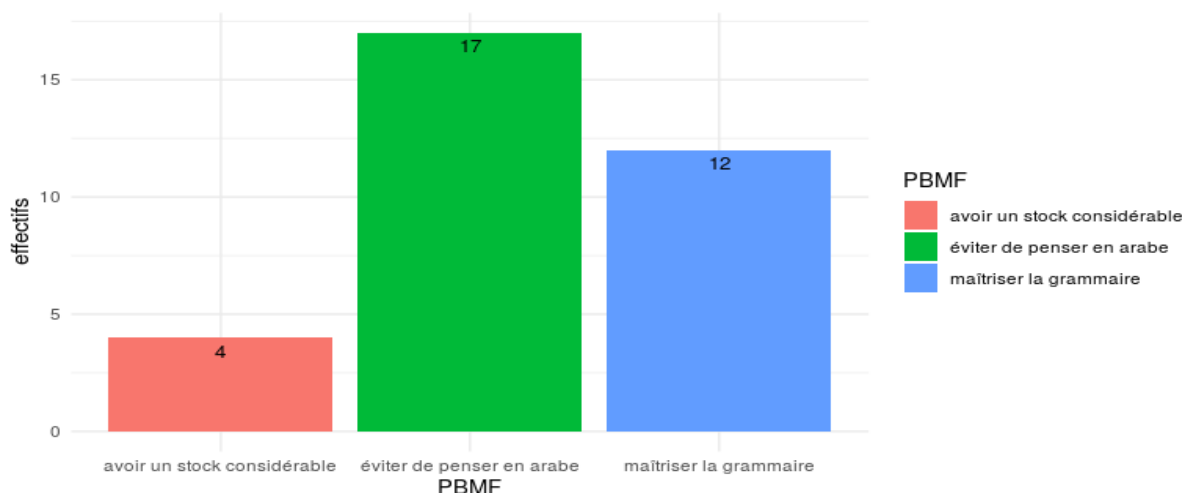


Figure28 : pour une bonne maîtrise du français

2.3 : Stratégies rédactionnelles

La troisième partie, se veut de relever les stratégies rédactionnelles mises en œuvre par les scripteurs. Notre objectif est comprendre comment ils se comportent avec la consigne durant les différents moments de la production écrite. A l'instar des deux parties qu'on a traitées, nous avons attribué pour chaque question un caractère spécifique et qui sont comme suit :

- **LC** : le nombre de fois de lecture de la consigne
- **IDC** : Importance de la consigne
- **EPS** : Établir un plan à suivre
- **PV** : La façon de planifier
- **UB** : Utilisation du brouillon
- **RDB** : Le rôle du brouillon
- **PIPC** : Point important à prendre en considération
- **QLU** : Quel lexique utiliser
- **MAU** : Mot approprié à utiliser
- **RT** : Recours à la traduction
- **CT** : La façon de traduire
- **PLE** : Problème liés à l'écriture
- **CST** : Comment surmonter le trac
- **RC** : Relecture et correction
- **OC** : Ou corriger
- **QC** : Le moment de correction

2.3.1 Phase de pré-écriture

Question N°1 : Le caractère étudié est « LC », il se rapporte à la lecture de la consigne, pour voir combien les scripteurs lisent-il le sujet proposé avant de se mettre à écrire

réponses obtenues	Nombre d'étudiants	Pourcentage(%)
Une seule fois	6	24
Plusieurs fois	19	76

Le tableau statistique

Cette première question a été insérée dans notre questionnaire afin de comprendre si lors de la rédaction de la production écrite, les étudiants accordent une importance spéciale à la consigne. D'après les réponses des étudiants, on trouve deux réponses possibles, « lecture une seule fois » et « lecture plusieurs fois ». En effet, sur les 23 étudiants interrogés, nous

avons remarqué que 19 étudiants lisent la consigne plusieurs fois dont 15 avec précision tandis que les 04 autres étudiants lisent la consigne une seule fois de manière rapide et non réfléchie.

De ce qui précède, nous pouvons dire que la phase pré-rédaction est déterminante car elle est responsable de l'orientation du texte, de la qualité du contenu et du lexique utilisé. Dans ce sens Mettoudi et Yaïche définissent la consigne comme « une courte phrase synthétique rédigée par l'enseignant [...] donne le plus souvent un ordre qui a pour seul objectif de faire effectuer une tâche précise par l'élève tout en orientant son travail » (1996 :22)

C'est ce qui explique en générale, que les apprenants qui procèdent à la lecture de la consigne et lui consacrent une importance majeure parviennent à mieux réussir leur activité rédactionnel car c'est elle qui les prépare à cerner le sujet dans sa globalité.

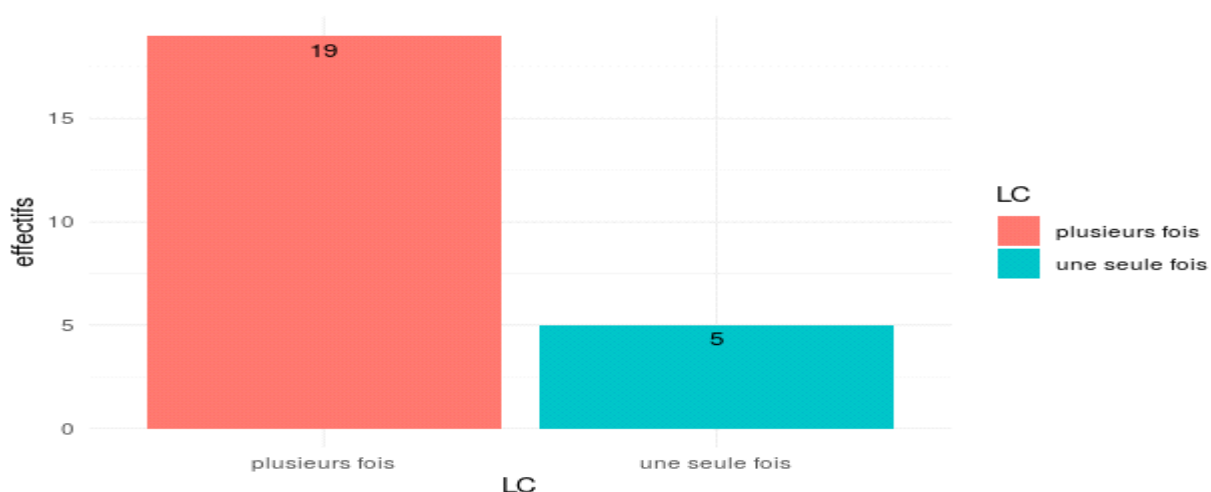


Figure 29: lecture de la consigne

Question N°2- Le deuxième caractère étudié est « IDC» importance de la consigne, on vise à savoir, selon les scripteurs, ce qui est important dans la consigne.

Réponses obtenues	Nombre d'étudiants	Pourcentage(%)
L'idée générale	12	48
Les idées secondaires	01	04
Les mots clés	14	56

Le tableau statistique

La deuxième question de notre questionnaire a pour but de vérifier si la lecture de la consigne permet aux étudiants de se faire une idée générale, secondaire ou repérer des mots

clés relatifs au contenu et aux objectifs de la question. En effet, Sur les 27 étudiants interrogés, 12 avec un pourcentage de 48% ont confirmé que la lecture de la consigne leur permet de repérer l'idée générale. Tandis que 01 pense que la consigne lui permet de dégager les idées secondaires.

Les 14 étudiants restants représentent 56% et attestent que la consigne est un moyen qui leur permet de repérer des mots clés. Si nous focalisons notre attention sur les réponses recueillies, nous pouvons comprendre que la lecture de la consigne est considérée comme une étape indépassable car elle contribue largement au processus de réalisation des objectifs tracés par l'enseignant. En effet, dans ce cadre Zakhartchouk (1999 :32) a proposé différents type de consignes parmi lesquelles, nous pouvons citer « *des consignes- buts qui concernent la tâche finale à atteindre (l'objectif initial de notre séquence, par exemple et des consignes- procédures qui guident l'élève dans les différentes étapes à accomplir pour mener à bien l'accomplissement de la tâche avec l'objectif de laisser une plus grande autonomie aux élèves* ».

Nous pouvons dire que l'acte de dégager l'idée générale et les mots clés se réalise grâce à la lecture de la consigne qui représente une ébauche de la production écrite ce qui permet par la suite de donner de meilleurs résultats.

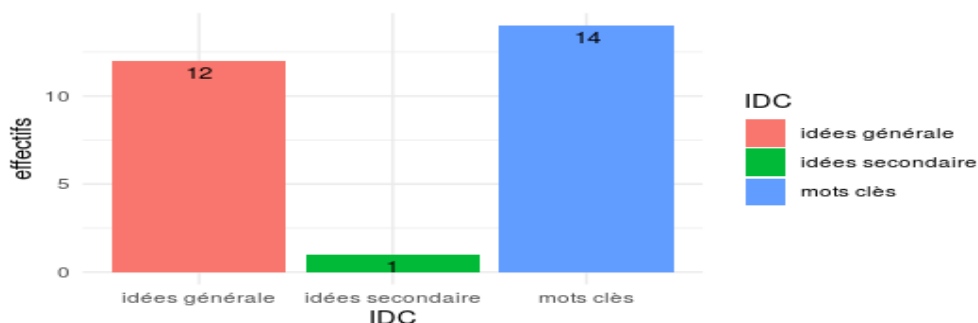


Figure 30 :Importance de la consigne

Question N°3- ce troisième caractère étudié est « EPS », il se rapporte au plan à suivre

Réponses obtenues	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Oui	22	88
Non	03	12

Tableau statistique

La troisième question a été perçue dans notre questionnaire afin de vérifier une stratégie très importante qui permet éventuellement à l'ensemble des étudiants impliqués dans cette activité de mieux planifier leurs idées avant de se mettre à écrire. Si nous

focalisons notre attention sur l'ensemble des réponses obtenues, nous pouvons d'ores et déjà confirmer que la plupart des étudiants prévoient un plan mental avant de passer à la concrétisation de cet acte à savoir la rédaction. En effet, sur les 25 étudiants interrogés, nous avons obtenu 22 étudiants qui ont confirmé avoir planifié leurs idées avant de les coucher, tandis que trois (03) autres ont préféré bruler cette étape et se contentent de rédiger directement sur la feuille de réponse.

Dans ce sens Hélène Paradis (Volume 18, numéro 1, 2012) souligne que « *La planification d'un texte consiste d'abord à rechercher des idées, puis à les organiser en fonction des exigences de la situation de communication et du genre de texte à produire.* ». Cette phase pré-rédactionnelle permet à l'apprenant de mieux se situer et de mieux s'organiser en matière d'idées en adéquation avec l'acte scriptural. Si nous empruntons les propos de (Fayol, 1996), nous pouvons nous rendre compte que l'objectif principal de cette étape (pré-rédactionnelle) est considérée comme un stade ou une étape qui permet aux apprenants de placer leurs idées côte à côte avant la mise en écrit de celles-ci. Durant cette phase de pré-écriture, la planification en langue étrangère permet au scripteur de préparer le lexique nécessaire à l'écriture. Le plan idéal aurait donc une double visée: préparer la structure du texte en organisant les idées tout en préparant le lexique pour pouvoir mener à bien la tâche d'écriture.

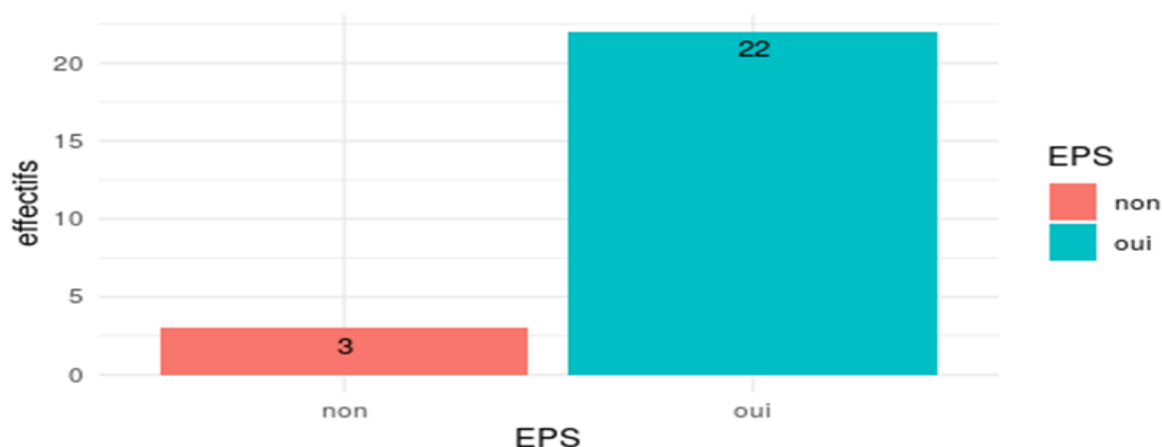


Figure 30 : établir un plan à suivre

Question N°4- le quatrième caractère étudié est « C.P », il se rapporte à la nature de la planification faite par le scripteur.

Réponses obtenues	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Planification sur le brouillon	17	68
Planification directe (mentale)	8	20

Tableau statistique

L'objectif visé par cette question est savoir si la planification comme stratégie est mise en œuvre par le public cible ou elle est délaissée. D'après les réponses que nous avons eues, il s'est avéré que sur les 25 étudiants qui nous ont confirmé avoir planifié leurs idées, leur processus se réalise de deux façons différentes : 17 étudiants soit (68 %) préfèrent planifier leurs idées en les couchant d'abord sur un brouillon avant de passer à l'acte d'écriture, alors que les reste soit 08 (20%) réalisent cette action mentalement et évitent de recourir à ce type de stratégie rédactionnelle, ce qui leur permet de gagner du temps consacré à la réalisation de la tâche. Il faut rappeler que le plan est indispensable à la rédaction de tous les types textuels, il est dressé suivant la logique adoptée par l'écrivain et respecte la structure et la hiérarchie des parties et des sous parties (idée principale et idée secondaire ou complémentaire du texte). En définitive, on peut considérer que le brouillon comme stratégie d'écriture est « *du moins pour certains élèves, le brouillon n'est pas complètement inutile: il témoigne d'une certaine réflexion* »⁴³

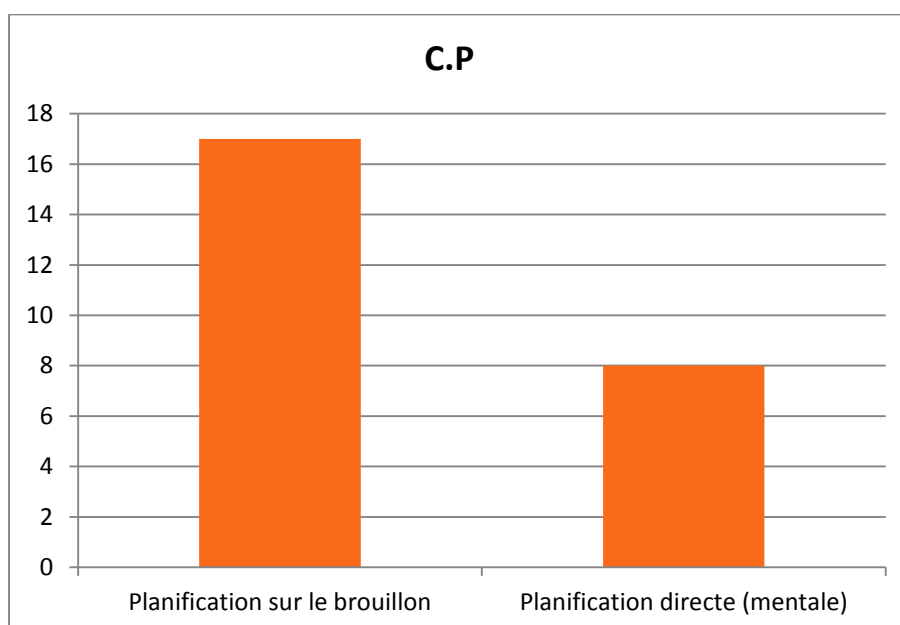


Figure 32 : comment planifier

⁴³STEVANIN Aurélio Année scolaire 1999-2000 Professeur de Lettres Modernes

Question N°5- le cinquième caractère est représenté par « UB » il a pour objectif de savoir si les étudiants utilisent le brouillon ou non.

Réponses possibles	Nombre d'étudiants	Fréquences(%)
Oui	21	84
Non	04	16

Tableau statistique

D'après les réponses que nous avons recueillies, il s'est avéré que sur les 25 étudiants interrogés, 21 étudiants, soit 84% ont déclaré qu'ils utilisent le brouillon et ce, pour différentes raisons (écrire des idées, dresser un plan, rédiger l'intégralité de la production écrite). Par contre, 04 scripteurs, ce qui représente un taux de 16% avouent ne pas faire usage du brouillon. Or, il est notoirement connu que l'utilisation du brouillon joue un rôle déterminant dans le processus rédactionnel de scripteur. En effet, cette stratégie représente la première ébauche de l'activité rédactionnelle qui sera par la suite, sujet à des modifications et des corrections avant de remettre le texte sur la feuille de réponse. Selon Martine Alcorta (2001:97) le brouillon est perçu comme un « *instrument psychologique* ». *Le concept d'instrument psychologique permet de repenser les problèmes de développement du langage écrit. Il s'agit en effet, de penser le développement des capacités d'écrit*»⁴⁴

En réalité, une bonne utilisation du brouillon peut avoir un impact positif sur la performance scripturale des apprenants, et leur permet d'avoir une autre vision sur l'écriture. Ils peuvent faire des modifications plus systématiques qui témoignent de leur savoir-faire technique. En effet, ce qui fait de cette stratégie un bon usage n'est pas de la mal utiliser mais de savoir l'utiliser.

⁴⁴Revue Française de Pédagogie, n° 137, octobre-novembre-décembre 2001

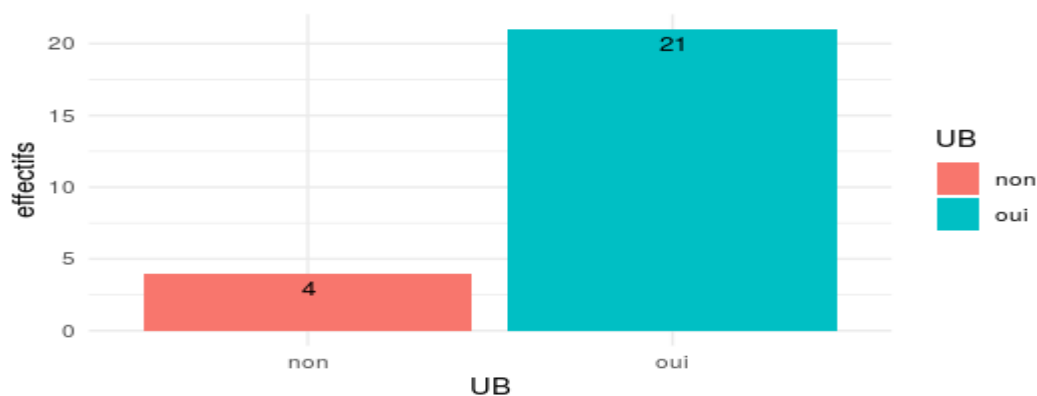


Figure 33: utilisation du brouillon

Question N°6- Le sixième caractère étudié est « RDB », le rôle que joue le brouillon.

Réponses obtenues	Nombre d'étudiants	pourcentage
Dresser un plan	04	16
Écrire les idées principales	07	28
Écrire des mots	05	20
Rédiger toute l'expression écrite	17	68

Le tableau statistique

Nous avons prévu cette question afin de vérifier l'utilité du brouillon et son importance lors de la planification et la rédaction des productions écrites des étudiants. D'après les réponses recueillies, nous avons remarqué que sur les 25 étudiants questionnés 17 ont confirmé avoir utilisé le brouillon avant de passer à la rédaction proprement dite.

Dresser un plan en vue de tracer des mots et des idées au préalable constitue une faible fréquence par rapport aux autres réponses. Ces résultats obtenus se proposent en adéquation avec les propos de Claudine Fabre (2002 : 12) qui insiste lors de ses écrits et de ses enquêtes sur l'utilité du brouillon pour le considérer comme un indice qui permet de se faire une idée sur l'orientation des apprenants et facilite la tâche aux enseignants : « *l'étude des brouillons n'est pas moins utile que les modèles, tout aussi stimulants pour enseigner, et tout aussi représentatifs de l'activité des élèves.* ». D'après ce qui vient d'être esquissé ci – avant, nous pouvons comprendre que le brouillon comme stratégie est un élément révélateur de plusieurs aspects sous-jacents qui reflètent l'attitude et le comportement scriptural des apprenants

comme le dit Grésillon : « ...les grands auteurs sont de grands producteurs debrouillons ». (Grésillon ,1988 :118).

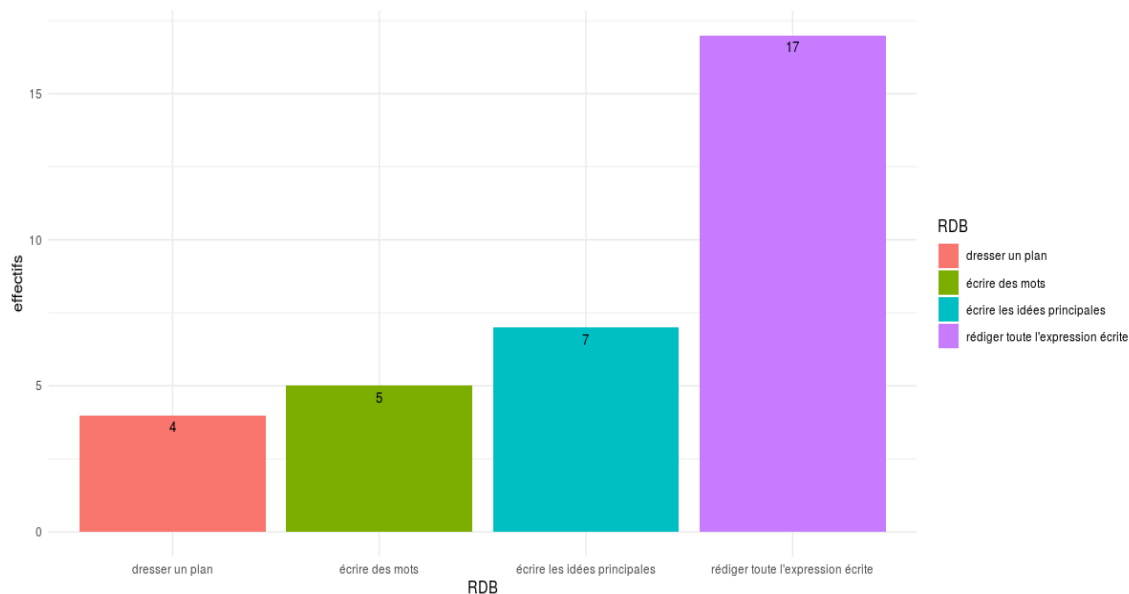


Figure34: rôle du brouillon

Question N°7- ce caractère étudié est « PIPC », il permet d’avoir une idée sur les points important à prendre en considération en rédigeant

Réponses obtenues	Nombre d’étudiants	pourcentage
A la cohérence textuelle	07	28
A la correction de la langue	18	72

Le tableau statistique

La question numéro 07 se propose dans le cadre de notre questionnaire pour nous permettre de se faire une idée générale sur le mode de structuration textuelle des apprenants et l’importance accordée à la correction de la langue lors de la rédaction de leurs productions écrites. Les résultats obtenus, nous confirment dans l’ensemble que la plupart des étudiants veillent à la correction de la langue d’ailleurs sur les 25 étudiants questionnés, nous avons remarqué que 18 ont opté pour le second choix soit un pourcentage de 75 %. Le reste des étudiants ont opté pour la cohérence textuelle. En effet, en tant que procédé rédactionnel, la cohérence textuelle vise à clarifier et enchaîner les idées des apprenants car dans tout

processus l’objectifs n’étant pas « *de se comprendre mais de faire comprendre le texte ou le message à autrui* » (Gérardo ALVAREZ1992 :13)

En effet, un texte «*est jugé cohérent lorsqu’ il respecte une progression logique des idées et un champ lexical thématique* » (Alkhatib, 2012)

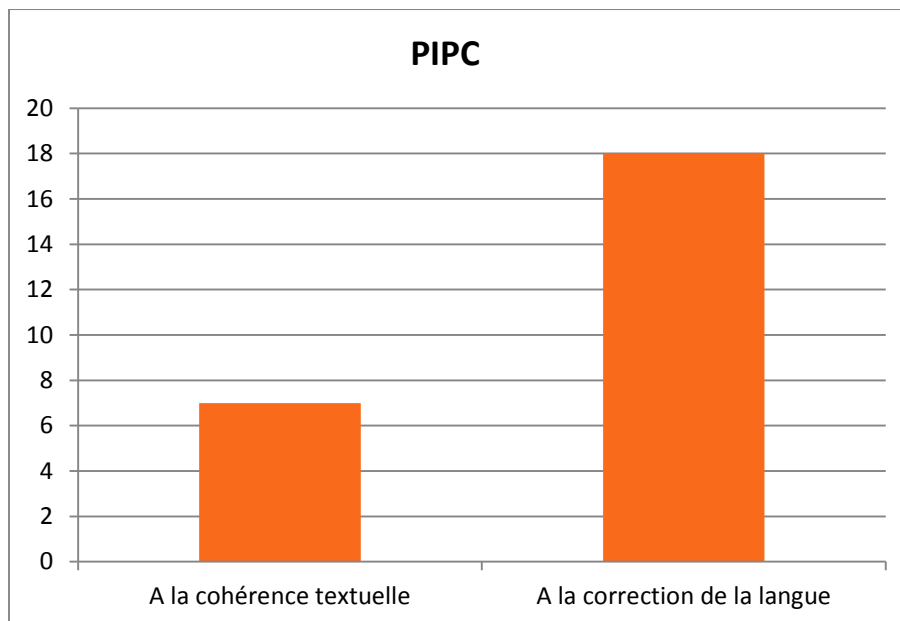


Figure35 :Point important à prendre en considération

Question N°8- le huitième caractère étudié est «QLU » vise à voir le type du lexique utilisé par les scripteurs.

Réponses possibles	Nombre d’étudiants	Fréquences(%)
Usité	16	64
Très usité	08	32
Inusité	01	04

Le tableau statistique

L’objectif de cette question numéro 07 est de vérifier la richesse lexicale des apprenants relative à la situation de communication et au type de texte demandé. Nous avons remarqué que la plupart des étudiants disposent d’un vocabulaire usité et répandu soit 64 %. Alors que les autres étudiants qui font recours à un lexique usité et très peu usité lors de la rédaction de leur production écrite.

Ces résultats sont en adéquation avec le niveau et le profil des étudiants qui sont en cours de préparation d’une licence en langue française. A ce stade la plupart d’entre eux n’éprouvent pas une compétence linguistique et lexicale leur permettant de surmonter ce

genre de situation problème et disposent en général d'un stock linguistique très restreint dû au manque d'interaction dans des situations authentiques leur permettant d'enrichir leur vocabulaire. Pour élucider cette idée, Francis Grossmann précise que «*la tâche d'écriture mobilise très explicitement la tâche de sélection lexicale, et fait donc appel, de manière beaucoup plus importante, à la conscience métalinguistique de l'élève* ». Si nous focalisons notre attention sur les enseignements dispensés durant cette formation, nous allons nous rendre compte que l'étudiant aurait la possibilité de d'acquérir un potentiel lexical qui lui permet de mieux construire son profil de sortie.

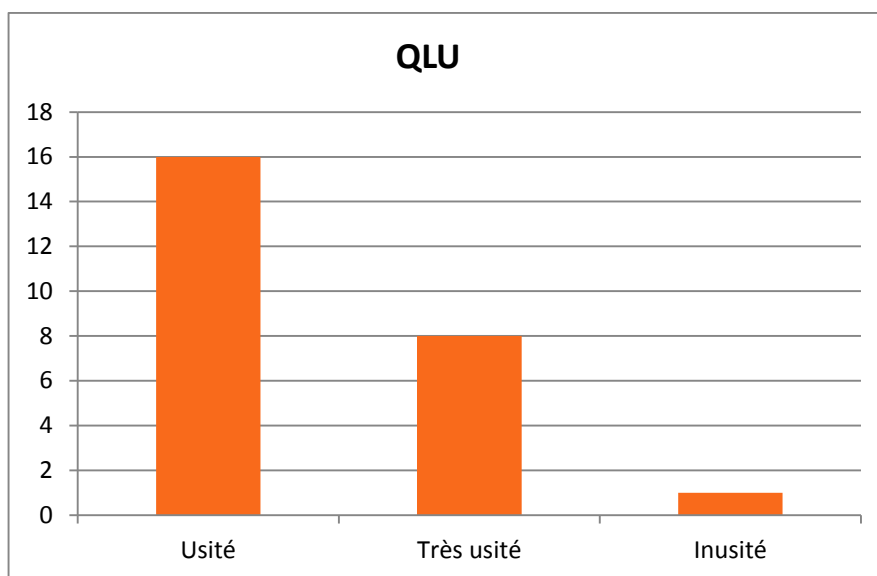


Figure36 : quel lexique utilisé

Question N°9 : le neuvième critère « MAU » et se veut de voir quels mots emploie le scripteur en cas de panne lexicale

Réponses possibles	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Un mot de sens plus proche	13	52
À éviter	12	48

Le tableau statistique

L'objectif de cette question est de vérifier si l'ensemble des apprenants questionnés disposent d'un lexique riche qui leur permet de se lancer dans un travail de production écrite et rédactionnel efficace. En effet, le concept de richesse lexicale a été abordé par spécialiste. Il permet aux apprenants scripteurs « *d'exploiter la langue dans toute sa profondeur* » (Tréville et Duquette, 1996), de maîtriser tout type de situation problème et de surmonter le problème de la pénurie lexicale et celui de la rareté des mots (Valentin : 2012) qui souvent,

pénalise et bloque apprenants scripteurs. Ménard souligne dans ce sens que la richesse lexicale pourrait être définie comme « *le nombre de mots plus spécialisés, plus rares, monosémiques, porteurs de sens connotatif minimal et dont l'emploi se limite à un usage soit professionnel ou strictement thématique.* » Ménard (1983).

D'après les réponses collectées, nous avons remarqué que 52% des apprenants en cas de non disponibilité du vocabulaire approprié à une situation de communication déterminée, recourent à son équivalent ou à un autre mot qui a une acception plus proche. Cela nous montre qu'ils disposent d'une richesse lexicale considérable. En revanche, les 48 % restants se contentent d'éviter directement ce genre de situation. En conclusion, rappelons dans ce contexte les propose de(Bryant, 2009) qui affirme que « *le sens d'un mot s'acquiert dans l'usage et dans un contexte d'emploi spécifique* »

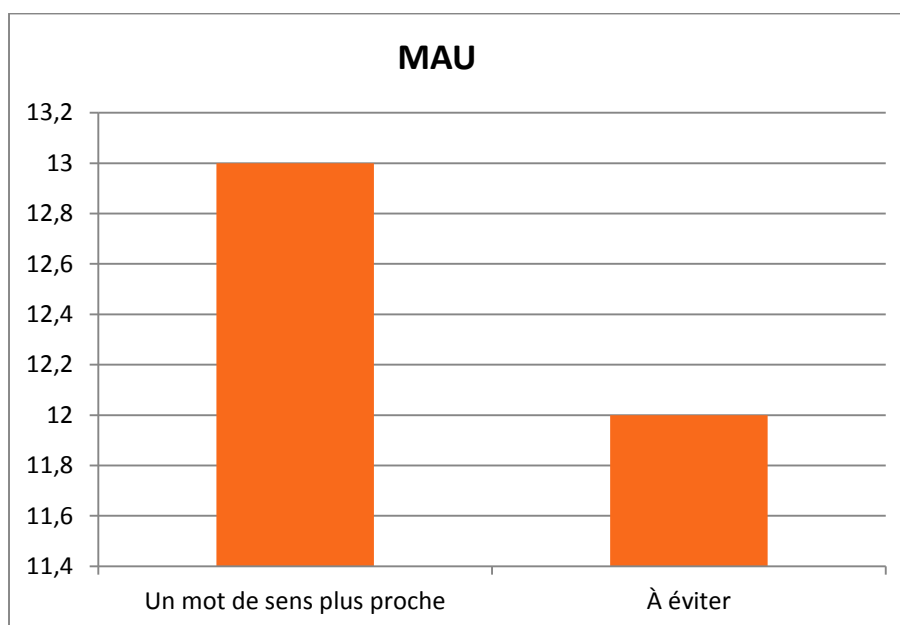


Figure37 :Mots appropriés à utiliser

Question N°10- Le dixième caractère étudié est « RT» il se veut de savoir si les apprenants font de la traduction ou non.

Réponses possibles	Nombre d'étudiants	Fréquences(%)
Oui	14	56
Non	11	44

Le tableau statistique

Etant donné que nous avons affaire à des apprenants scripteurs non natifs, nous avons essayé de voir si la traduction en tant que stratégie rédactionnelle est omniprésente lors de la rédaction chez ces apprenants scripteurs.

D'après les résultats obtenus, nous avons remarqué que 14 apprenants soit 56 % recourent à la traduction tandis que 11 apprenants soit 44 % s'en passent. En effet, il fréquent que dans le processus d'enseignement apprentissage du FLE, « l'enseignant se trouve, souvent, devant la nécessité d'émailler ses explications de quelques termes appartenant à la langue maternelle des apprenants, et ce, pour mettre en place une certaine « complicité linguistique » avec ses élèves ». (Khelladi et Hattab, 02 : 2015). Ce qui explique que ce genre de situation est susceptible d'être présent chez les apprenants.

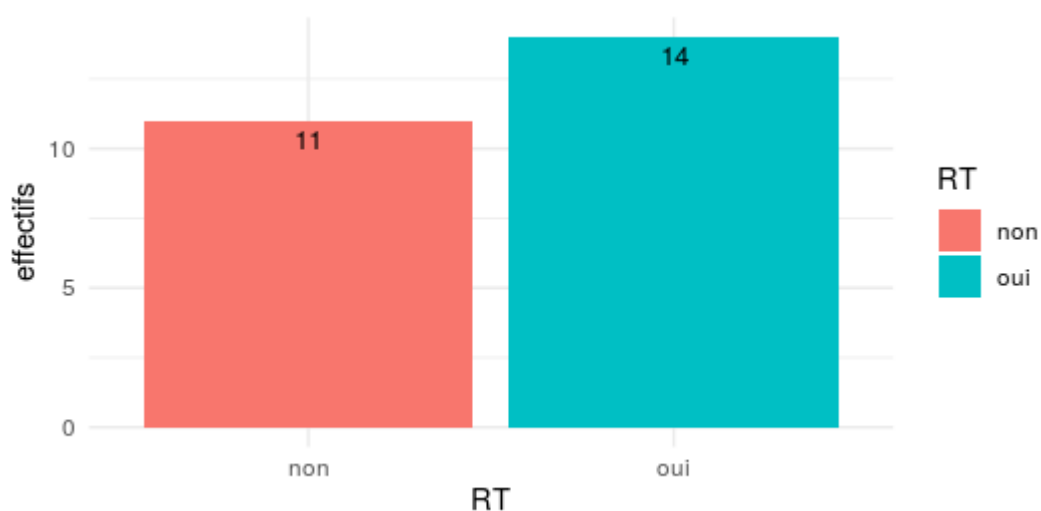


Figure38 : Recours à la traduction

Question N°11 : ce caractère étudié est «C.T » et a pour objectif de savoir comment les apprenants traduisent leurs idées.

Réponses possibles	Nombre d'étudiants	Fréquences(%)
De l'arabe au français	17	68
De l'anglais au français	06	24
De l'arabe au français en passant par une autre langue	02	08

Le tableau statistique

Notre objectif à travers cette question est de savoir à quel point la traduction en tant que stratégie scripturale peut être présente chez nos scripteurs et quel impact peut-elle avoir sur la réussite de la tâche. Si nous focalisons notre attention sur les résultats obtenus, nous nous rendrons compte que cette stratégie est omniprésente sous deux formes disparates. En effet, 17 étudiants, soit 68% déclarent qu'ils font souvent recours à la traduction directe, de l'arabe au français, tandis que 06 étudiants traduisent de l'anglais au français. Cette situation s'explique par le fait que les scripteurs accusent des carences linguistiques pour trouver les mots adéquats en langue étrangère, raison pour laquelle, la traduction intervient pour combler ces lacunes afin de se débloquent. Coste soutient que « *des similitudes entre l'arabe (L1) et le français (L2) peuvent dépasser le cadre morphosyntaxique pour scruter une convergence culturelle, sociale : l'arabe et le français sont deux grandes langues « fortement grammatisées, disposant d'outils métalinguistiques nombreux et anciens relevant d'une culture de la réflexion grammaticale »* (2010, p. 29). Enfin, 02 sur l'ensemble des étudiants ont déclaré qu'ils traduisent indirectement, autrement dit, ils passent de l'arabe au français en passant par une autre langue. En conclusion ce procédé de traduction de la langue maternelle ou première langue permet aux scripteurs de compenser leurs lacunes en langue étrangère « *l'apprenant adopte le procédé de la traduction littérale de la langue source qu'il maîtrise vers la langue cible ; le transfert : l'apprenant transfère les structures de la langue connue vers la langue à apprendre. Ensuite des stratégies compensatoires comme lorsque l'apprenant utilise la langue qu'il maîtrise pour pallier ses lacunes ; ou lorsque s'agissant principalement de l'écrit, l'apprenant ignorant, par exemple le mot à employer, ne l'emploie tout simplement pas, laissant un vide à la place.* »

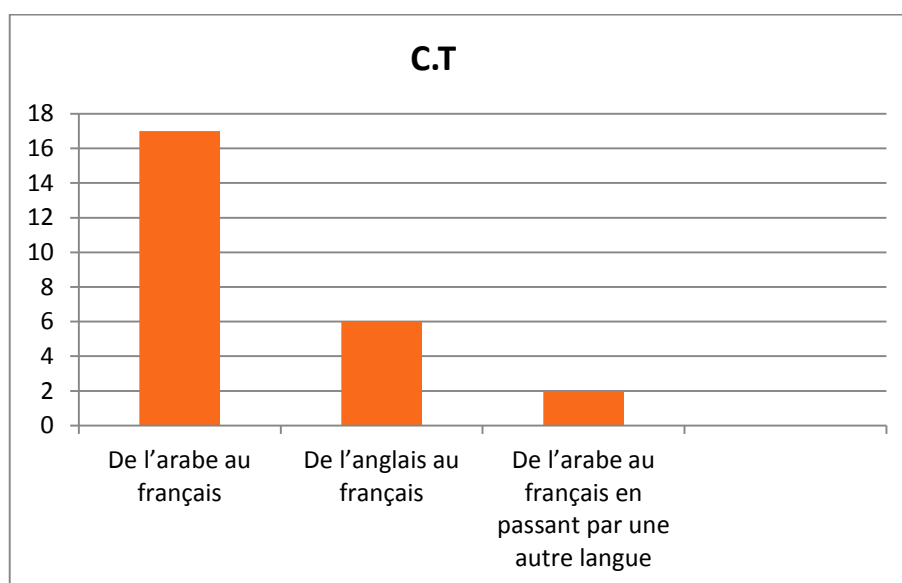


Figure 39: comment de traduire

Question N°12- Cette question est représentée par le caractère « PLE» et il traite les problèmes liés à l'écriture proprement dite.

Réponses possibles	Nombre d'étudiants	Fréquences(%)
Trouver des idées	13	52
Respecter les règles de la langue	10	40
Écrire des phrases complètes	02	08
Vérifier l'orthographe	06	24
Ponctuer correctement le texte	01	04

Le tableau statistique

Cette question a été introduite dans notre questionnaire pour voir les problèmes sous-jacents à cette activité et pour voir de plus près les difficultés auxquelles les scripteurs font face lors de la tâche rédactionnelle. Les réponses obtenues ont montré qu'un grand nombre d'étudiants, 13 avec un pourcentage de 52%, n'arrivent pas à trouver des idées en rapport avec la consigne, ce qui entrave la réussite de leur tâche. Comme nous l'avons dit dans 7^{ème} question, ces apprenants sont dotés d'un lexique très répandu, de ce fait, ils n'arrivent pas à cerner le sujet en prévoyant un lexique adéquat.

Rappelons dans ce contexte que l'activité rédactionnelle est une compétence très sophistiquée et difficile à acquérir aussi bien par des natifs que par des non natifs. Pour la maîtriser, les apprenants doivent développer des compétences leur permettant de mieux gérer leur tâche rédactionnelle. La seconde frange totalise un nombre de 10 scripteurs avec un taux de 40% chez qui, respecter les règles qui régissent la langue pose problème. Cette question est déjà confirmée dans certaines réponses à la 7^{ème} question de la deuxième partie, où les apprenants ont déjà avoué avoir des problèmes de ce genre. Le reste des apprenants trouvent des difficultés à écrire des phrases complètes ou vérifier l'orthographe. En effet, le rôle de l'apprenant est déterminant dans la réussite de son activité rédactionnelle, Rubin et Thompson(1994) affirment que « *tout dépend de vous comme apprenant de langue seconde, c'est vous qui êtes le facteur le plus important dans le processus d'apprentissage d'une langue, le succès ou l'échec dépendra, en bout de ligne, de votre contribution* »

Pour conclure, disons que de manière générale, les sources de difficultés rédactionnelles rencontrées par les apprenants sont dues à un mauvais maniement la langue. En effet, ces derniers n'arrivent pas à sélectionner les informations pertinentes en

rapports avec la consigne, Selon Vigner (1993: 44). «une grande partie du public d'apprenants ne rencontre pas forcément de difficultés majeures dans les domaines de la planification du message, ses difficultés proviennent beaucoup plus souvent d'une insuffisante maîtrise ou automatisation d'opérations de niveau inférieur, et notamment celles, souvent négligées, qui mettent en relation l'analyse du référent (sélection des informations, point de vue sur le référent) avec un traitement conjoint du langage (sélection du lexique, réaménagements syntaxiques, etc.)»

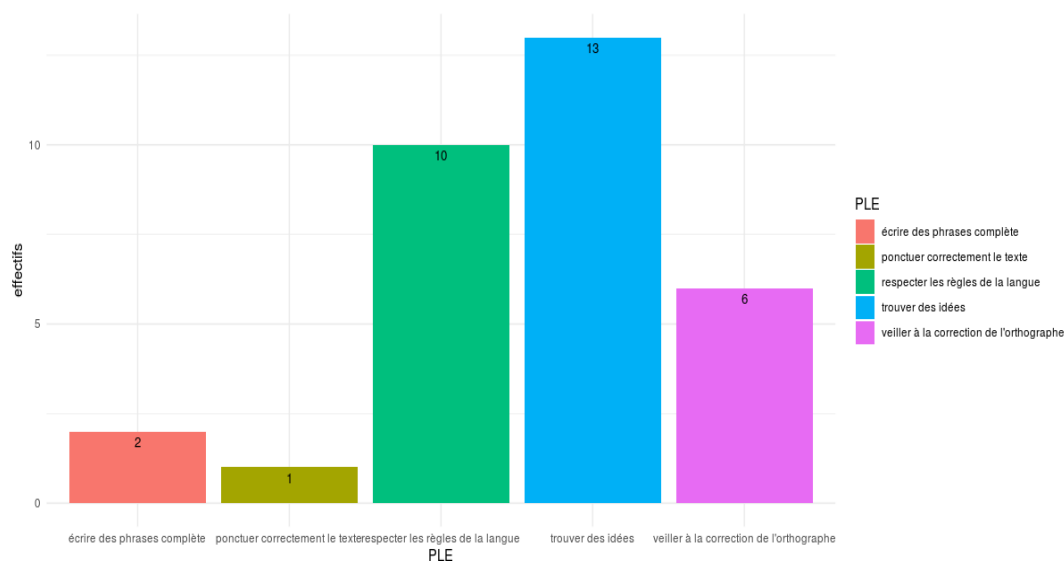


Figure40: Problèmes liés à l'écriture

Question 13 : cette question est représentée par le caractère « CST» et se veut de savoir que font les scripteurs pour se détendre et surmonter le trac.

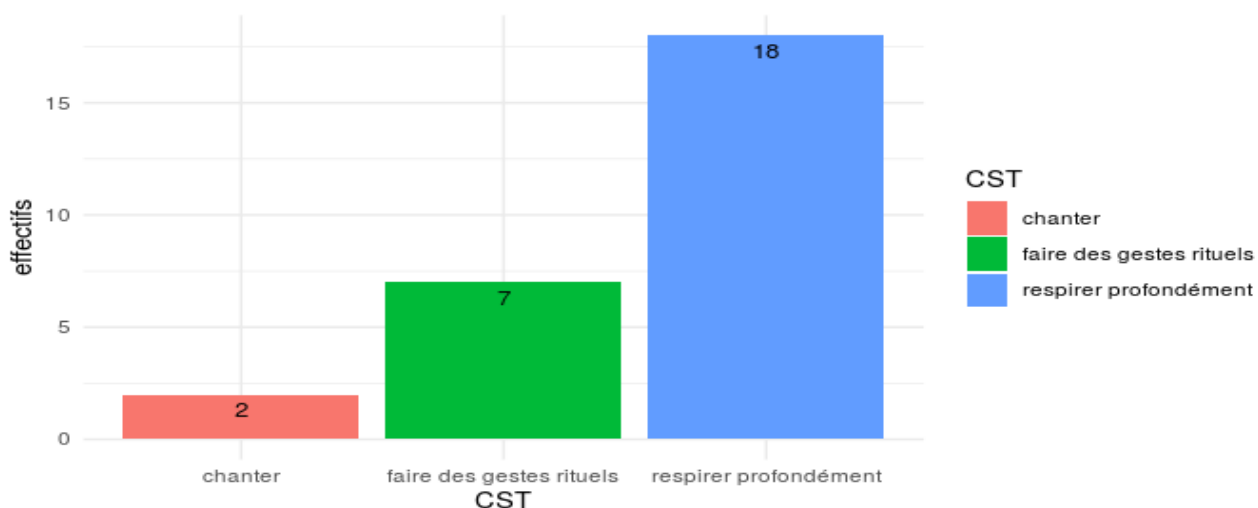
Réponses possibles	Nombre d'étudiants	Pourcentage(%)
Faire des gestes rituels	07	28
Respirer profondément	18	72
chanter	02	08

Tableau statistique

L'objectif visé à travers cette question est de savoir comment les facteurs affectif et psychique peuvent-ils intervenir lors de l'activité de la production écrite et comment les sujets se comportent-ils pour surmonter leur état psychique. En effet, l'enseignement a toujours accordé une place non négligeable aux facultés cognitives de l'apprenant, il tient toujours compte de leurs aspects physiques et affectifs. Dans cette perspective, Oatley et Jenkins, cités par Joseph Le Doux (1996 : 25) estiment que « les émotions ne sont pas des compléments.

Elles sont au centre même de la vie mentale des êtres humains font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements ». Comme nous l'avons déjà expliqué, l'activité rédactionnelle, notamment dans une épreuve officielle, demeure une activité difficile à accomplir. En effet, elle suscite chez l'apprenant la peur, ce dernier est angoissé, traqué et se trouve dans le désarroi de crainte de ne pas pouvoir aller au bout de la tâche.

Selon les résultats recueillis auprès de nos sujets, nous avons enregistré un nombre considérable de scripteurs soit 18 étudiants avec un pourcentage de 72% qui considèrent qu'une respiration profonde, leur suffit à elle seule de se détendre pour faire face aux problèmes inhérents à l'activité rédactionnelle. Dans ce contexte, de Stevick (1980 : 4) affirme que : « *Le succès [dans l'apprentissage de langues étrangères] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe* ». C'est-à-dire, la réussite dépend moins des « choses » que des « personnes » en d'autres termes, ce sont les facteurs psychiques de l'individu tels que l'anxiété, l'inhibition, l'estime de soi, la capacité à courir de risques, l'auto-efficacité, les styles d'apprentissage et la motivation qui sont sources de réussite ou d'échec de l'activité scripturale.



Figur41 : Comment surmonter le trac

2.2.3 Phase de post-écriture

Question N°14 : Cette question est représentée par le caractère « RC » en vue de savoir si les scripteurs ont l'habitude de relire et de corriger leur production écrite.

Réponses possibles	Nombre d'étudiants	Fréquences(%)
Oui	23	92
Non	02	08

Le tableau statistique

Il s'agit d'une question primordiale qui s'inscrit dans le processus d'apprentissage de la production écrite, elle a été posée pour voir si les scripteurs accordent une importance particulière à cette stratégie. Rappelons que c'est une étape où le scripteur recourt à la manipulation linguistique pour maîtriser ou comprendre la syntaxe de la phrase, il essaie alors d'appliquer ses connaissances du fonctionnement de la langue pour corriger le vocabulaire, l'orthographe lexical et la grammaire, en choisissant une stratégie de la correction appropriée et se prépare à l'appliquer.

Selon les résultats recueillis, 23 étudiants soit un pourcentage 92% affirment qu'ils sont habitués à relire leurs textes pour corriger les maladresses de style et les incohérences textuelles. Par les 02 étudiants restants ne relisent pas leurs textes pour les corriger, cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils n'ont pas développé cette stratégie et ne voient pas dans la relecture une stratégie efficace, ce sont « *les scripteurs faibles n'ont pas de buts précis en tête, ils ne voient souvent rien à la relecture de leur texte ou encore ils voient très peu d'améliorations possibles* » (1991 : 87). Or selon Fabre la relecture et la correction renvoient aux « *différentes opérations entrent en jeu dans l'activité d'écriture, entre autres la suppression, le remplacement, l'ajout et enfin le déplacement. Un autre statut est attribué au brouillon, considéré « non plus comme objets ou formes à décrire, mais comme traces de processus, comme inscription matérielle d'évènements dont il fallait reconstruire la dynamique en temps réel* » (Grésillon et Le Brave, 2009:2)

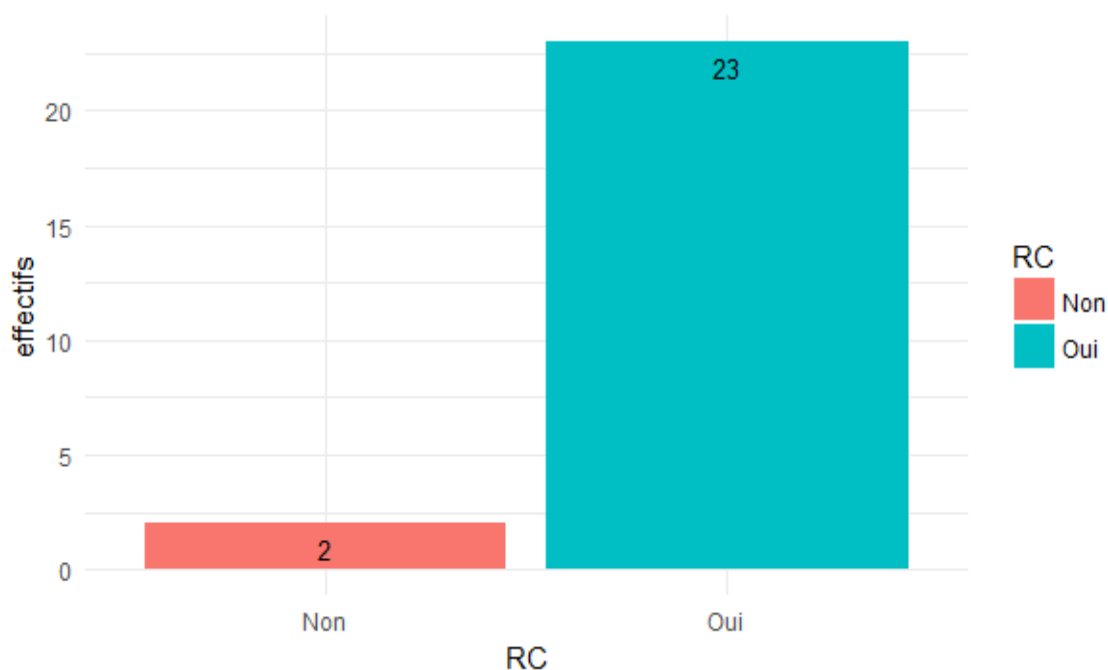


Figure42 :Relecture et correction

Question N°15- elle est représentée par le caractère « OC» pour voir comment se fait la correction de la production écrite.

Réponses possibles	Nombre d'étudiants	Fréquences(%)
Sur le brouillon	15	60
Sur le propre	04	16
Dans la tête	06	24

Le tableau statistique

Cette question a été insérée dans notre questionnaire pour compléter celle qui la précède, elle a pour objectif de voir de quelle manière les scripteurs entreprennent cette stratégie de correction. La majorité a répondu que la correction se fait sur le brouillon avec un taux de 60% sachant, dans ce sens Fabre (1990, p. 64) soutient en effet que: « *les brouillons peuvent naturellement trouver place dans une pédagogie de l'erreur et de la créativité, si l'on admet que dans la société contemporaine il est indispensable d'apprendre par essais et rectifications. Ce n'est pas alors le risque d'erreur qu'il faut éliminer des situations formatrices; il faudrait au contraire laisser ouvert le champ des possibles, et développer les processus de détection, de correction et d'utilisation des erreurs.* »

Le reste des étudiants affirment qu'ils révisent leur texte soit mentalement (24%) au fur et à mesure qu'ils rédigent, soit directement sur la feuille de réponse (16%) après avoir fini la tâche d'écriture. La révision est le moment crucial qui leur permet de revoir leur texte aussi

bien sur le fond que sur la forme, ce processus de « *relecture et révision* » permet la revue du texte produit pour en améliorer ou en finaliser la rédaction. Il porte à la fois sur le contenu et sur la forme du texte. Il suppose que le scripteur puisse diagnostiquer une erreur ou une modification à apporter, identifier sa nature et se donner une procédure adéquate pour réaliser le changement souhaité »(Fayol, 1987, cité dans Boyer 1995, p. 108).

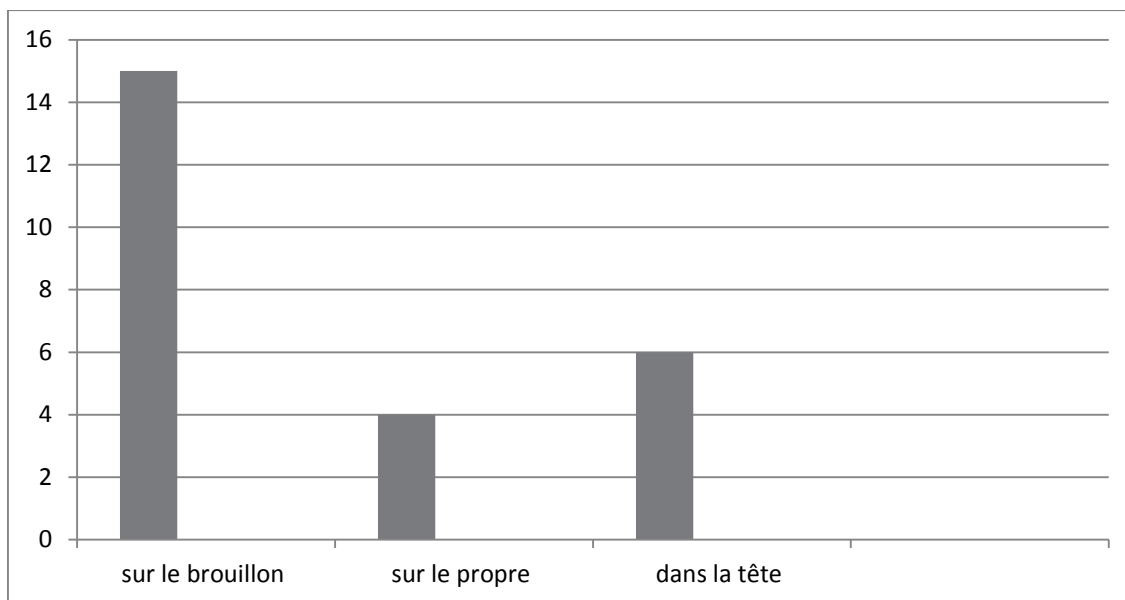


Figure 43 : où corriger

Question N°16- son caractère est «QC » a pour objectif de voir à quel moment les scripteurs procèdent-ils à corriger.

Réponses possibles	Nombre d'étudiants	Fréquences(%)
Au fur et à mesure que vous rédigez	11	44
Après avoir terminé	14	56

Tableau statistique

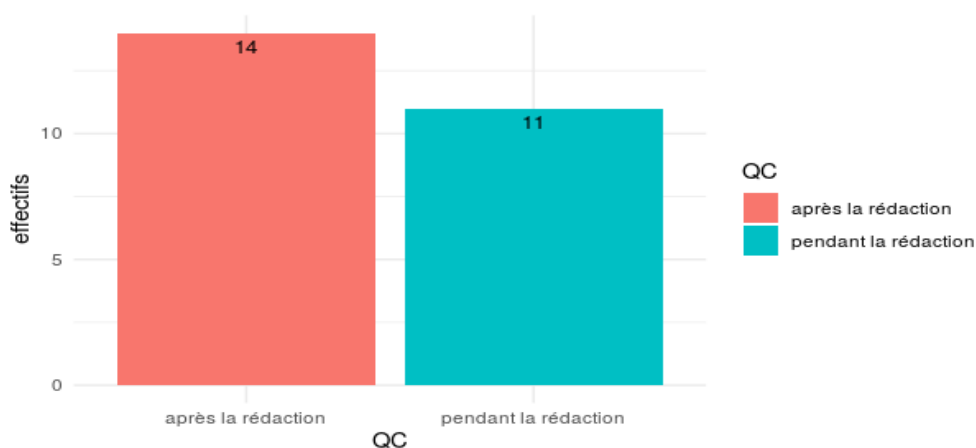


Figure44 : quand corriger

Comme nous l'avons précédemment expliqué, la correction joue un rôle primordial dans la performance scriptural des apprenants. En effet, ces derniers peuvent se comporter avec leur texte à différents moments de l'activité rédactionnel. Certains apprenants ayant développé un modèle d'écriture réursive, procèdent à la lecture et la correction des textes produits alors qu'ils rédigent, en d'autre termes, ils rédigent entre temps, ils relisent pour parfaire leur production écrite d'autres, par contre se content de corriger après avoir terminé la tâche scripturale. Or, la révision est « *une sorte de mouvement d'aller et de retours sur le texte qui conduira du texte en fonction de l'objectif à atteindre* » (Cournaire et Rymond p 28.

Selon les résultats enregistrés, il a été constaté que 11 étudiants représentant un taux de 44% ceux-ci déclarent qu'ils révisent pendant la rédaction, alors que 14 étudiants soit un taux de 56 % préfèrent corriger leur texte à la fin de la tâche, c'est une occasion pour eux de revenir ce qu'ils ont écrit et de parfaire leurs textes. Nous pensons qu'ils seraient des scripteurs non expérimentés et qui n'arrivent pas à réfléchir, rédiger et corriger à la fois, raison pour laquelle ils préfèrent se consacrer à la révision à la fin de la tâche. Cornaire et raymond affirment que ce type de scripteurs sont « *ceux-ci n'ont pas la capacité pour réfléchir et oublient de réfléchir pour essayer d'améliorer leur texte en y ajouter des idées nouvelles. Ils consacrent peu de temps aux problèmes d'orthographe et se syntaxe au détriment de ces activités d'organisation*».

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons adopté une approche quantitative en utilisant le questionnaire come instrument de recherche. En effet, nous avons voulu jeter un peu de lumière sur la perception des étudiants de la langue française, et comment ils se comportent avec la consigne aux différents moments de la production écrite. Pour ce faire nous avons réparti le questionnaire en trois parties différents, comportant chacune un ensemble d'items. Le premier item traite la question de la perception du français, il comporte sept questions.

Le but de ce questionnaire est d'identifier chez les apprenants langues qu'ils ont apprises durant le cursus scolaire, comment ils ont opté pour le choix du français comme discipline dans leur cursus universitaire, le (s) jugement(s) qu'ils ont sur cette langue étrangère, sa valeur à l'université, autrement dit, leur conscience par rapport à son importance dans leur vie personnelle. Enfin, ce qu'ils pensent du statut du FLE en Algérie, mais du point de vue personnelle et non pas officiel.

D'après les réponses recueillies auprès des étudiants, nous avons noté que pour bon nombre d'étudiants le choix de la langue française comme spécialité à l'université, était soit un choix personnel, soit il leur a été conseillé par une tierce personne. Aussi, en ce qui concerne le critère relatif à la facilité ou la difficulté du français, nous avons noté un taux élevé qui considère cette langue difficile et que les difficultés sont variées, mais en dépit de ces difficultés, ils accordent une importance majeure au français, car leur avenir est en grande partie tributaire d'elle, car le français est en essor vu le manque flagrant que connaît l'éducation dans cette région. Ainsi, l'ouverture d'un département est de grand secours dans la mesure où il va participer à combler le manque, ce qui permet à une grande partie d'étudiant de décrocher un poste de travail.

Enfin, un grand nombre d'étudiants considère le français une langue étrangère par excellence ce qui induit une non-maitrise de leur part, bien qu'ils aient étudié cette langue durant tout leur cursus scolaire. Or, vu qu'ils ont opté pour cette langue, nous attendions qu'ils lui accordent un statut de langue seconde.

Quant à la deuxième partie, nous l'avons consacrée à la pratique de la langue française. Elle comprend huit items. C'est une partie à travers laquelle nous avons essayé de comprendre plusieurs aspects relatifs à leur rapport avec la langue. Le premier point se veut de voir quel est le centre d'intérêt par rapport à lecture, autrement dit, ce qu'ils aiment lire le plus pour se cultiver en français. A cette question, nous avons noté deux réponses égales, à savoir, la lecture d'ouvrages ou de revues, un taux qui avoisine les 50% pour chacun des deux choix.

Pour ce qui est de la maitrise du français à l'écrit, comme à l'oral, il a été constaté qu'ils accusent des lacunes dans les deux compétences. En effet, 84% affirme maitriser le français peu à l'écrit moins à l'oral, ce constat s'explique par le fait qu'ils sont issus d'un milieu arabophone par excellence et que la pratique qui vise à renforcer son apprentissage fait défaut. La réponse à cette question est renforcée par celle qui la suit et qui avait pour objectif de savoir s'ils pratiquent le français dans leur entourage immédiat, en l'occurrence à l'université en dehors de l'université et dans leur milieu familiale, nous avons noté que la pratique du français est quasiment absente et ne se fait que dans d'extrêmes limites, en effet, 52 % utilisent le français de manière occasionnelle alors que 48% la pratiquent rarement, ces réponses sont dues à leur appartenance sociale qui ne valorise pas cette pratique.

Un autre point pertinent que nous avons voulu soulever était celui des problèmes rencontrés quant à l'apprentissage de la langue, les répondants étaient d'accord à l'unanimité que le problème de langue constitue pour le problème fatal, notamment celui qui se rapporte à

la grammaire, or nous avons tous que le français est une langue d'exception par excellence, ce qui fait qu'il n'arrive pas à cerner toutes les règles grammaticales et donc de pouvoir les utiliser dans leur communications verbale ou écrite.

Pour finir, nous avons proposé des suggestions qui puissent avoir un impact positif sur la maîtrise de la langue française, les répondants se sont mis 68% d'accord d'éviter de penser en arabe, en effet, la majorité des étudiants prétendaient que le recours à la langue arabe lors de l'apprentissage du français constitue une grave erreur qui induit une non-maitrise de la langue, alors pour surmonter ces difficultés, ils pensent qu'il faudra éviter d'éviter cette alternance codique qui influe négativement sur leur apprentissage.

La troisième partie de notre questionnaire constitue la toile de fond de notre travail car elle se rapporte directement aux stratégies d'apprentissage, objet de notre travail. Notre objectif était de comprendre l'aspect cognitif des étudiants lors de la rédaction d'une production écrite. Cette partie est subdivisée en trois sous-parties : cinq questions qui se rapportent à l'étape de pré-écriture, sept autres questions en relation à la phase de l'écriture proprement dite et enfin trois questions qui correspondent à la phase poste-écriture.

Pour la première question relative à la lecture de la consigne, nous avons noté que tous les répondants lisent la consigne avant de se mettre à écrire, certains la lisent une seule fois, les autres plusieurs fois. Ces déclarations corroborent avec ce que nous avons enregistré dans les protocoles verbaux, où nous avons relevé 76% des scripteurs qui ont lu la consigne avant de commencer la rédaction. Cette lecture permet en grande partie aux scripteurs de dégager l'idée générale et de chercher les mots clés, ce qui les aide à cerner le sujet et surmonter les difficultés scripturales pour pouvoir mener à bien leur tâche scripturale. Un autre point a été soulevé est celui relatif à la planification. En effet, 88% des sujets ont répondu qu'ils procèdent à la planification sous différentes formes, cette dernière peut se faire mentalement, sur le brouillon ou sur la feuille de réponse en respectant les trois parties fondamentales d'un texte.

Nous avons également traité le phénomène de la traduction. En réalité, cette stratégie peut être d'un grand apport à la production écrite notamment chez des apprenants d'une langue étrangère, vue leur manque de maîtrise de la langue, d'où la nécessité de faire appel à la traduction pour parfaire leur écrits. Le sondage nous a révélé un taux de 56% qui traduisent leur idée d'une langue à une autre, mais de manière particulière de l'arabe au français qui demeure leur la meilleur façon assurant la fidélité au sens et donc à la cohérence textuelle. Un dernier aspect relatif à cette rubrique de notre questionnaire était celui de la révision de la production écrite, où nous avons noté 92% avouent qu'ils font la révision avant

de remettre leurs copies dont 60% le font sur la feuille de brouillon qui représente comme nous l'avons dit, une première ébauche de la production écrite et qui est sujet à des modifications, des suppressions ou des rajouts.

Conclusion Générale

Conclusion Générale

Les difficultés rencontrées et observées chez les étudiants du FLE au niveau du département de français à l'université d'Adrar, ne sont pas dues seulement à une non maîtrise de langue en question, mais également à des carences linguistiques qui surgissent lors de la réalisation d'une tâche scripturale. En effet, selon Carlino (2005) « *l'écriture a la potentialité d'être une forme de structurer la pensée et que les étudiants universitaires ne s'en servent pas de manière épistémique, c'est-à-dire, ils n'utilisent pas l'écriture comme un outil cognitif qui permet d'organiser ce qui peut être dit sur un sujet spécifique* ».

L'enseignement / apprentissage de la production écrite constitue la pierre de touche dans le processus d'apprentissage des langues étrangères et ce, du cycle primaire au cycle universitaire en passant par le cycle moyen et secondaire. En effet, (J. Dolz, 2009) considère « *L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues* ».

Le but de notre recherche était de voir de plus près une question très pertinente relative au processus cognitif mis en œuvre lors de la production écrite, et de comprendre les comportements rédactionnels chez les étudiants de deuxième année LMD français et comment tentent-ils de transcender les différents obstacles rencontrés en vue de réussir cette pratique jugée difficile.

Pour mieux comprendre les processus cognitifs, nous nous sommes focalisé sur les différents stratégies d'écriture déployées par scripteurs pour voir quand et pourquoi ces derniers en font recours. Dans notre recherche nous nous sommes appuyé sur les différentes recherches et les modèles théoriques effectués sur l'écriture en tant que compétence et les stratégies d'apprentissage. Tels que l'enseignement stratégique, les différents types de stratégies, les caractéristiques des stratégies et les conditions de leur choix pendant la réalisation de la tâche scripturale. Toutes les questions qui relèvent de la spécificité de la tâche rédactionnelle.

Notre tâche consiste à étudier le processus rédactionnel des vingt-cinq scripteurs et de répertorier les différentes stratégies mises en œuvre. Notre positionnement émane à partir de ces questions qui nous ont préoccupé :

- 1- Quelles sont les stratégies mises en œuvre par les scripteurs lors de la rédaction d'un texte argumentatif ?
- 2- Les scripteurs utilisent-ils les mêmes stratégies ?
- 3- Quelles sont les stratégies utilisées par les scripteurs les plus performants ?

Conclusion Générale

Pour répondre à ces questions que nous avons formulées nous avons émis les hypothèses suivantes :

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

- 1- Les scripteurs déploieraient des stratégies plus métacognitives que cognitives ou affectives.
- 2- Les stratégies mises en œuvre permettraient aux scripteurs de produire des textes plus performants.
- 3- Le scripteur performant arriverait à mobiliser plusieurs stratégies pour atteindre son objectif.

Dans le but d'étudier de manière plus objective les processus mentaux des différents scripteurs, nous nous sommes appuyés sur différents protocoles de recherches (le protocole concomitant englobant l'enregistrement, le brouillon et la rédaction proprement dite, et le questionnaire)

Notre travail est subdivisée en deux grandes parties, réparties chacune en chapitre. La première partie se veut théorique et se compose de quatre chapitres. Le premier chapitre est dédié à la recherche sur l'écriture en tant que pratique enseignante, nous avons évoqué sa place dans les différentes méthodologies et les modèles d'écriture. Dans le deuxième chapitre nous avons parlé de la spécificité de la production écrite, les différentes connaissances et leur transfert d'une langue à une autre. Un troisième chapitre était réservé à la sphère linguistique en Algérie, les langues en présence et la politique linguistique en évoquant le problème d'arabisation. Et nous avons consacré le dernier chapitre inscrit dans cette première partie théorique aux stratégies d'apprentissage, leurs types et l'enseignement stratégique.

La deuxième partie quant à elle, se veut pratique et à travers laquelle, nous avons analysé les données recueillies en commençant d'abord par une analyse quantitative des protocoles concomitants. Nous avons relevé, comptabilisé et répertorié toutes les stratégies mises en œuvre en les classant selon les différents types (cognitives, métacognitives ou affectives). Pour ce faire, un tableau nominatif nous a été de grande utilité. Par la suite, nous avons fait des représentations graphiques correspondant à chaque type suivi d'un commentaire.

La deuxième analyse est de type qualitatif, à travers laquelle nous avons pris les étudiants, cas par cas en vue de déceler chez chaque scripteur, les différentes stratégies qu'il mises en exergue alors qu'il rédigeait.

Conclusion Générale

Notre recherche prend fin avec une analyse quantitative du questionnaire adressé aux scripteurs, un questionnaire composé de trois items, ciblant chacun un point pertinent par rapport à notre recherche. Le premier item tourne autour de la représentation et la perception du français chez les étudiants. Le deuxième item est en rapport avec la pratique de la langue dans les différents entourages des apprenants (universitaire et socio-familial), enfin, le troisième item cible les stratégies rédactionnelles.

A l'issue de cette recherche, il a été constaté que les étudiants ont mobilisées les différentes stratégies pour rédiger un texte argumentatif. Nous avons identifié et classé les stratégies selon la typologie d'O'Malley et Chamot (1990), en l'occurrence, les stratégies cognitives, métacognitives et affectives. Notre étude nous a permis d'aboutir aux conclusions suivantes répondants aux hypothèses formulées au départ :

L'analyse qualitative et quantitative des protocoles verbaux et des productions écrites que nous avons recueillis auprès des scripteurs ont indiqué qu'en grande partie, ce sont les stratégies métacognitives qui prédominent. En effet, après dépouillement des résultats, nous avons recensé en tout 28 stratégies avec 238 occurrences, dont 17 stratégies métacognitives avec des fréquences variées, les plus pertinentes étaient : *la lecture su sujet, recherche des mots clés, la construction orale, générer des idées l'autorégulation et la révision* ». Nous avons également noté un emploi timide des stratégies cognitives avec un nombre de 07 qui correspondent à la (*relecture, génération des idées en arabe et traduction*). Les stratégies affectives étaient les moins déployées, en effet, nous n'avons recensé que 04 où prédominent les stratégies d' (*éviterment et contrôle des émotions*). Tous ces résultats confirment notre première hypothèse selon laquelle nous avons supposé que les stratégies métacognitives seraient les plus déployés par l'ensemble des scripteurs.

Par ailleurs, en dépit de la mise en œuvre d'un grand nombre de stratégies par nos sujets, ces dernières n'étaient en général pas effectives dans la mesure où l'ensemble des scripteurs n'ont pas pu surmonter les difficultés rencontrées en vue de rédiger des productions écrites de qualité. En effet, les scripteurs mettent en texte leurs connaissances déclaratives sans se soucier de leur bonne structuration ni de leur traduction linguistique correcte. Ajouter à cela que ces scripteurs sont supposés maîtriser davantage leur langue maternelle, ce qui pourrait contribuer largement à la réussite de leur tâche scripturale notamment en terme de résolution des problèmes liés à la planification, à la génération des idées et à la traduction. Rappelons que la planification dans son sens le plus large est « *une tâche d'écriture se déroulant dans un contexte scolaire serait donc un processus qui donne des résultats*

Conclusion Générale

intéressants tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu du texte, puisqu'il permet au scripteur de transformer les informations et de les intégrer pour les transmettre d'une façon originale plutôt que de simplement les transcrire telles quelles dans son texte » (Roy, 1998 : p10). Mais en raison de leur niveau linguistique jugé limité (lexique, grammaire et syntaxe en particulier), ce qui leur a posé de vrais problèmes entravant ainsi leur tâche rédactionnelle. Leurs productions écrites étaient souvent courtes et manquaient de cohérence et cohésion, les scripteurs se focalisaient davantage sur la forme au détriment du fond. Les données auxquelles nous sommes parvenu, nous ont permis d'infirmer la deuxième hypothèse selon laquelle les stratégies déployées par les différents scripteurs leur permettraient de produire des textes plus performants.

Notre analyse des données, nous a également montré que la plus part des scripteurs accusent des difficultés à activer leur processus cognitif lors de la rédaction. En effet, leurs productions écrites étaient pauvres en informations et contenaient des problèmes de langue. Ils n'arrivent pas à adapter leurs connaissances déclaratives à la consigne qu'ils ne trouveraient peut-être pas familière. De ce fait, ils ont manifesté un dysfonctionnement cognitif en se montrant incapables de maîtriser simultanément les différentes opérations mentales relatives au traitement des informations, dus principalement à un certain nombre d'handicaps d'ordre linguistique. Dans cet ordre d'idée, Vigner (1993: 44) affirme qu'« *une grande partie du public d'apprenants ne rencontre pas forcément de difficultés majeures dans les domaines de la planification du message, ses difficultés proviennent beaucoup plus souvent d'une insuffisante maîtrise ou automatisation d'opérations de niveau inférieur, et notamment celles, souvent négligées, qui mettent en relation l'analyse du référent (sélection des informations, point de vue sur le référent) avec un traitement conjoint du langage (sélection du lexique, réaménagements syntaxiques, etc.* ».

De surcroît, leur processus de révision était défaillant en raison de leur manque d'expertise et d'inhabileté en production écrite en FLE, ce qui les a poussés à générer leurs idées en arabe, le plus souvent dialectal en procédant à des traductions erronées. Quant à la dernière hypothèse que nous avons formulée et selon laquelle les scripteurs les plus performants emploieraient davantage de stratégies tous types confondus pour atteindre leurs objectifs rédactionnels.

Après évaluation des travaux et suite à notre analyse comparative des deux textes que nous avons jugés plus performants, nous n'avons pas enregistré un grand écart entre les deux scripteurs dans la mesure le scripteur N°07 a eu une note de 15/20 suivi du scripteur N°19 qui a eu 14/20. Quant aux stratégies mobilisées par eux, nous avons noté que

Conclusion Générale

tous les deux ont fait usage à plus de stratégies cognitives et métacognitives alors que les stratégies affectives faisaient presque défaut, à l'exception d'un faux départ chez le deuxième scripteur.

De manière générale, nous pouvons dire que le recours à ces stratégies a été d'une grande aide aux scripteurs, car il leur a permis de mieux produire des textes respectant aussi bien la forme que du fond. Leurs productions écrites étaient mieux organisées et plus consistantes en matière de contenu et de longueur. Ce constat nous a permis de confirmer la dernière hypothèse que nous avons formulée.

Le présent travail nous a permis de mieux cerner le processus cognitif des apprenants lors de la réalisation d'une tâche scripturale, et de savoir comment les étudiants procèdent-ils en rédigeant une production écrite. L'enquête menée dans ce sens nous a fait réfléchir aux possibilités que peuvent avoir les enseignants sur la réussite de ces pratiques d'apprentissage en pensant aux meilleures façons et les bonnes habitudes qu'ils puissent faire apprendre aux scripteurs pour exécuter une tâche rédactionnelle.

En effet, un enseignement/apprentissage stratégique peut aider à améliorer la performance des apprenants en leur permettant de penser sur leur apprentissage et comment avoir le contrôle sur ce dernier, ce qui garantira par la suite leur succès en mettant en exergue des stratégies apprises lors de la réalisation des différentes pratiques pédagogiques. De ce fait, l'enseignant doit intervenir auprès de ses apprenants pour leur apprendre les stratégies effectives à déployer.

Aussi, l'enseignement de la production écrite nécessite une grande prise en charge et un changement des instructions en vue de changer les comportements rédactionnels des scripteurs. Ces derniers doivent passer du type passif au type plus réflexif. A cet effet, les enseignants doivent encourager la réflexion sur les stratégies linguistiques et le développement de l'autonomie dans l'apprentissage de l'écriture. Par ailleurs, nous pensons que les natures individuelles, les objectifs d'apprentissages, les motivations et les compétences doivent être prises en considération car ceux-ci varient d'un apprenant à un autre, ce qui peut affecter leurs travaux.

Enfin, en se trouvant devant telle situation, le plus souvent d'échec des étudiants, nous avons tendance à dire que ces derniers sont déconcertés et donnent peu d'importance à la langue française, mais avons-nous réellement pensé à explorer toutes les pistes susceptibles de leur redonner le goût à la langue ?

Bibliographie

Bibliographie

- ASSALAH R. Safia, 2004 « *plurilinguisme et migration* », L' Harmattan, Paris, P 21
- BASSET, Henri, « *Essai sur la littérature des Berbères* », in, Awal, 1920, réédition de 2001, p32
- BEGIN, C. 2008 « *Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié* ».Volume 34, numéro 1, p61
- BENGHABRIT. Remouan N (1998) « *L'école algérienne transformation et effets sociaux*» dans l'école en débat. Réflexion n°2, Casbah Edition .pp23
- BERARD, Evelyne. « *L'Approche Communicative* ». Paris : CLE International, 1991.
- BEREITER, C. ET Scardamalia, M. (1982). «*From conversion to composition: the role of instruction in a developmental process. br R. Glaser, Advances in instructional psychology*». vol. 2. Hillsdale: Erlbaum, 1-64.
- BEREITER, C., & Scardamalia, M. (1987).« *The psychology of written composition. Hillsdale* », NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BESSET, H. (1987) «*Les langues et leur enseignement/apprentissage*». Didactique du français langue étrangère, 1 7, 37-56
- BOUAMRANE. A. (2002) « *Langue nationale, langue officielle et autres* » in cahier de linguistique et didactique n°1-2. .Edition Dar El Gharb, Oran. pp26
- BOUMEDINI Belkacen « *L'alternance codique dans les messages publicitaires en Algérie e cas des opérateurs téléphoniques* » Synergies Algérie n° 6 - 2009 pp. 99-108
- BOYER H. (1996) : « *Sociolinguistique. Territoires et objets* », Delachaux et Niestlé, Paris, P.23.
- BUTLER, D. L. ET Winne, P. H. (1995). « *Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis* », Review of Educational Research, 65, p. 245-281.
- CALVET. Louis, Jean, (1987) « *La guerre des langues et politiques linguistiques* », Paris, Payot, p.470.
- CASTTELLOTTI, Véronique. « *Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues*» in, d'une langue à d'autres, pratiques et représentations. Publication de l'université de Rouen. Collection Daylang- C.N.R.S., 2001.
- CASTELLOTTI, V. (2001). « *La langue maternelle en classe de langue étrangère* ». Paris: CLE International.
- CAUBET. D (1998) « *alternance des codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ?* » in plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingues » PP.122.

Bibliographie

- CECILE. Canut (éd.), (1998) « *Imaginaires linguistiques en Afrique* ». Actes du colloque de l'INALCO du 9 novembre 1996. Collection « *Bibliothèque des Études africaines* », L'Harmattan,
- CHAKER.S « *Berbères aujourd'hui* » Le Harmattan ; Paris.1989.P9.
- CHERRAD .Y. (1994) « *L'époque future dans le système verbo-temporel du français parlé en Algérie* » in, *Le français au Maghreb. Actes du colloque d'Aix-en-Provence. Sept 1994.*Publication universitaire de Provence.
- CHERIF, S. (2004). Autour de la co-officialité de l'amazigh et de l'arabe. In A. Queffélec / Y. Derradji / D. Morsly (éds.), *Des langues et des discours en question. Les Cahiers du SLADD, SLADD Éditions, 71-85*
- COGIS, D. (2005) « *Pour enseigner et apprendre l'orthographe* ». Paris : Delagrave P83
- CORNAIRE, C.M. et Raymond, P.M. (1 994). « *Le point sur La production écrite en didactique des langues* ». Montréal: Centre Éducatif et Culturel inc.
- CORNAIRE et Patricia Mary Raymond. (1999) « *La Production Ecrite* ». Paris: Clé International, 1999.
- COSTE. D. (2010). « *Deux langues en contact, diversités des contextes, convergence d'approches ?* » dans actes du séminaire « l'enseignement du français dans les pays de langue arabe »7-8 décembre, Bahreine (p 22.33)
- CORNEA. Cristina (2010) « *Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du LFE* ». Colloque international, Français de demain : enjeux éducatifs et professionnels.P102
- CUMMING, A. (1987) « *Decision making and text representation in ESL writing performance* » paper presented at 21st Annual TESOL Convention. Miami. April
- CUMMING, A. (1990). « *Metalinguistic and odedational thinking in second language composing*». *Written Communication*, 7(4), 482-511.
- CUQ, J.-P. (2003) « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Paris : CLE International.
- CUQ, J. P & Gruca. I. (2003) « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*» PP.90
- CYR Paul, « *Les stratégies d'apprentissage* ». Paris : CLE international, coll. « *Didactique des langues étrangères* », 1998 [1e éd. 1996], chap. 4, « *Les définitions des stratégies d'apprentissage* », pp. 41-63.

Bibliographie

- CYR Paul (2008) « *Les stratégies d'apprentissage* » Lassay –Les-Chateaux, France. P29
- Dabène.L. (1994) « *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*» Hachette, Paris, p.11.
- .De LA COMBE .Judet Pierre et Wismann Heinz (2004) « *l'avenir des langues, repenser les Humanités* » Paris, Cerf, P07
- DERRAJI, Y. (1999) « *Le français en Algérie. Langue emprunteuse et empruntée*».in « *Le français en Afrique*» n°13, Didier-Edition pp.71
- DERRADJI Y .D. « *Des langues et des discours en question* ». Les Cahiers du SLADD, SLADD Éditeurs, 71-85.
- DE KONINCK, Z. et Boucher, E. (1993). «*Écrire en L1 ou en L2: processus distincts ou comparables* ». Bulletin de l'Association Québécoise des Enseignantes et Enseignants du Français Langue Seconde, 14(2-3), 27-50
- DOURARI A., (2003) « *Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui. Crise de langues et crise d'identité* », Alger, Casbah, 2003, P.15.
- Ericsson, K. A. 2002. « Towards a Procedure for Eliciting Verbal Expression of Non-verbal Experience without Reactivity : Interpreting the Verbal Overshadowing Effect Within the Theoretical Framework for Protocol Analysis ». *Applied Cognitive Psychology*, 16(8) : 981–987.
- EMIG. J. (1972) « *The composing Processes of Twelfth Graders*». Recherche .Report N°13. Urbana, Illinois: National Council Of Teachers Of English.
- FAYOL, M. (1996) « *L'étude en temps réel de la production du langage écrit, pourquoi et comment. Comment étudier l'écriture et son acquisition?*». Études de Linguistique Appliquée, 10 1, 8- 13.
- FAYOL, M. (1997). « *Des idées au texte, Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite* ». Paris : PUF, p.288
- FLOWER, L. and Hayes, J.R. (1981). « *A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication*», 32,365-3 87.
- FRIEDLANDRE, A. (1990) « *Composing in English: effects of the language on writing in English as second Language* »In B. Kroll (ed) *Second language Writing: Research Insights for the Classroom*, pp. 10-25. Cambridge: Cup
- GARCIA- Debanc, C. (1986). « *L'intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture* ». *Pratiques*, 49,23-50

Bibliographie

- GARCIA.Debanc C.Sylvie,(2004) « PLANE Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? », Hatier,
-
- GAGNÉ E.D. (1985). «*The Cognitive Psychology of School Learning* ». Boston: Little, Brown & Company
- GRESILLON Almuth. (1988) « *Les manuscrits littéraires : le texte dans tous ses états* ». In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°57. L'organisation des textes. pp. 107-122.
- GRAHAMS.S. (1997) « *Effective Language Learning* ». Clevedon : Multilingual
- GRAND Jouan, J.O. (1970). « *Cent pages sur la linguistique et l'enseignement du français aux étrangers* ». Paris : Didier
- GRANDGUILLAUNE.G (1983) « *Arabisation et politique linguistiques au Maghreb* » Maison neuve et Larose, Paris.p13
- GOODY.J. (2007) « *Savoirs et pouvoirs de l'écrit* », La Dispute, p.269.
- GOODY.J. (1993) « *Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 Ans d'Histoire* ». Paris : Clé International, La raison graphique. p267
- HADDADOU, Mohand-Akli. (2003). « *L'Etat algérien face à la revendication berbère : de la répression aux concessions, Quelle Politique linguistique pour quel Etat-nation ?* »
- HAJ MOUSSA R. (1997) « *Le retour du refoulé : Langues et linguistiques et culturelles et enjeux du développement*» Sous la direction de Selim Abou et Katia Haddad. Université Saint Joseph. Beytoutj. Liban. .pp111.
- HAMZAOUI. H (205) « *an exploration into the strategies used for essay writing across three langages: the case og EFL university student*»
- HELENE Paradis (2012) « *La planification d'un texte: pourquoi, comment?* » Volume 18, numéro 1.Écriture.
- HIRSCHSPRUNG, Nathalie. (2005) « *Apprendre et Enseigner avec le Multimédia* ». Paris : Hachette FLE,
- HYMES. D (1984) « *Vers la compétence de communication* » Paris, Hatier, coll. LAL, P 74.
- IBRAHIMI K.T. (1995) « *Les Algériens et leur(s) langue(s)* » El Hikma, Alger, P.186.
- IBRAHIMI K.T.(1997) « *les algériens et leur(s) langue(s) éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne* ». Les éditions El Hikma 2 édition pp20

Bibliographie

- J.P. Robert, (2008) « *dictionnaire pratique de didactique de FLE* », éditions ophrys, paris.
- JACQUES tardif (1998) « *pour un enseignement stratégique, apport de la psychologie cognitive* » les éditions logiques Montréal, Québec.
- J. L .CALVET, (1993) « *La linguistique, collection que sais-je ? PUF* », Paris, p. 46.
- J.M. Zakhartchouk (1999) « *Comprendre les énoncés et les consignes* », CRDP d'Amiens, Cahiers Pédagogiques, p32
- KAHLOUCHE, Rabah (1992) « *Le berbère (le Kabyle) au contact de l'arabe et du français.* », Alger, p. 114.
- KHORSIS 1990 « *Droit de langues* » in Alger publication.
- KRASHEN, S .D. (1 984). « *Writing. Research, Theory. Application* ». Cambridge: Pergamon.
- KREEFTJoy Peyton, Jana Staton, Gina Richardson and Walt Wolfram (1990). «*The influence of writing task on ESL students writing production*». Research in the Teaching of english, 24, 142- 171.
- LAROUSSE Fouad et al,(1993)« *Minoration linguistique au Maghreb* », université de Rouen pp.74
- LEGENDRE, R. « *Dictionnaire actuel de l'éducation* » 3^{ème} éd. Montréal: Éditions Guérin. Paris: Éditions ESKA, 1554 p.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} éd. Montréal: Éditions Guérin. Paris: Éditions ESKA, 1500 p.
- LEGROS, D., Crinon, J., & Marin, B. (2006) « *Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles* ». Langages, 40e année, n°164. La révision de texte. Méthodes, outils et processus, pp. 98-112.
- LEV Vygotski. (1998) « *Pensée et langage* », La Dispute, Paris, 1997, p.p239.247.
- LEV Vygotski, (2009) « *Pensée et langage* », La Dispute, Paris, Retz p. 374-376.
- MARTINEAU, R. (1998). « *Utiliser la recherche ou enseigner pour faciliter le traitement de l'information* ». Vie pédagogique, 108, 24-28.
- MACKKEYWilliam, (1997) « *Langue maternelle, langue première, langue étrangère*», in MOIREAU, Marie, Louise (et al). Sociolinguistique, les concepts de base,Margada,Sprimont,page 184.
- McDONOUGH,S.H (1995) «*Strategy and Skill in Learning a foreign Language*» .London: Edward Arnold

Bibliographie

- MAS, Marion 2000. «*Apprendre à répondre aux textes d'élèves*». In Fabre-Cols, C. (éd), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, p. 113 à 128. Coll. «Savoirs en pratique». Bruxelles: De Boeckl Duculot
- MEIRIEU, Ph. (1998). « *Le transfert de connaissances, un objet énigmatique* », in Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.) *Apprendre*, Numéro hors-série des Cahiers pédagogiques, pp. 6-7
- MILOT, J.-G. (1987). «*Douze propositions pour la réforme de l'enseignement de l'orthographe*». Québec français, no 68, p.16-18, 20, 22-24, 26
- MICHELE Verdelhan-Bourgade (2002) « *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste* », Presses Universitaires de France, P258.
- MOATASSIME, A. (1986) : « *Plurilinguisme et communication au Maghreb* » in, François LO JACOMO, *Plurilinguisme et communication*, Rapport du séminaire organisé à l'UNESCO par l'Association Universelle d'Esperanto (AUE), Paris 25-27 novembre, 1985, Paris, SELAF, pp. 77-84
- MOATASSIME, A. (1992) « *Arabisation et langue française au Maghreb, aspect sociolinguistique des dilemmes du développement* » Paris. P.U.F. collection Tiers-monde PP.8.9
- NGALASSO, M.M. (1989). « La didactique du français langue non maternelle: Comment prendre en compte et rentabiliser les acquis en langue maternelle de l'apprenant ». In H. Krief et F. Gbénimé -Sendabbia (dir.) *Espace Francophone, Revue de langue littérature*, 2, 35-45.
- PARET, M.-C. et al. (1996) «*La cohérence textuelle dans les textes de jeunes québécois: coordonnées d'une recherche*». *Revue ACLA*, 18(1), 67-83.
- PERLS (1978) «*The composing processes of unskilled college writers*». In *Researche in the Teaching of English*. Vol.13. pp317-36
- PREFONTAINE, Cl. et al. (1994). «*Quelques pratiques et perceptions des enseignants québécois du secondaire quant à l'enseignement de l'écriture* ». In Cl. PREFONTAINE et G. Fortier, « *Enseigner le français Pour qui? Pour quoi? Comment?* » Montréal: Les Éditions Logiques, pp. 153-164)-
- PUREN, C. (1998). « *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues* ». Paris, Nathan, Clé International. Collection DL
- RAHAL S. : (2001)« *La francophonie en Algérie : Mythes ou réalités*» in colloque Initiatives 2001 : «*Ethiques et nouvelles technologies*» L'appropriation des savoirs en question. 25 et 26 septembre 2001 Beyrouth. Liban

Bibliographie

- RAIMES, A. (1991). « *Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing* ». TESOL Quarterly. 25, 3.
- REY-Debove, Josette; ROBERT, Paul (2007): Le Nouveau Petit Robert: « *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* », sous la dir. De REY-Debove, Josette et Rey, Pris: Le Robert.
- SABRI Malika, (2001) « *Imaginaire linguistique des locuteurs kabylo phones* »2014, P44
- SALHI R.(2001) : « *Is Mother Tongue Education a Legitimate or Subversive Claim ?* », in Colloque international Languages in NorthAfrica : Multiple Practices, Multiple Identities and Multiple Idéologies, organisé par AIMS
- SCARDAMALIA Marlene « (1986)Levels of Inquiry into the Nature of Expertise in Writing» P259
- SOURIAU C. (1975) « *La politique algérienne de l'arabisation* » paru dans l'annuaire de l'Afrique du Nord, à CNRS .Paris pp 381
- TURIN. Y (1983) « *Affrontements culturels dans l'Algérie Coloniale. Ecole, Médecine, Religion 1830 – 1880*».E al. Alger. pp.40.
- VANOY, Francis ; MOUCHERON, J, et SARRAZAK, J, P(1981) « *pratiques de l'oral. Ecoute, communication sociale, jeu théâtral*, Paris, Armand colin, p127
- VIGNER, G. (1993): « *Ecriture et savoir* ». In: Des pratiques de l'écrit. Paris: Hachette, pp. 39-53.
- VOLOSHINOV. V.N (1977) « *Marxisme et philosophie du langage* » Paris, minuit, (édition originales.
- ZAMAL, V « *Writing: the process of discoveries on meaning* » In TESOL Quarterly. Vol.16 pp.195-209
- ZAMEL, V. (1983). «The composing processes of advanced ESL students: Six case studies». TesolQuarteriy, 1 7(2), 165- 1 87.

Bibliographie

Table des matières

Dédicace	i
Remerciements	ii
Liste des sigles et des abréviations	iv
Liste des figures	vi
Liste des tableaux	viii
Introduction Générale	1
Première partie: Cadre théorique et conceptuel	10
Introduction	11
Chapitre I: Place de la production écrite dans les différentes méthodologies	12
Introduction	13
1. PLACE DE L'ÉCRIT DANS LES GRANDS COURANTS	14
1-1 Qu'est-ce qu'une méthodologie.....	14
1-2 La Méthodologie Traditionnelle.....	15
1-3 La Méthodologie Directe.....	17
1-4 La Méthodologie Audio-Orale (M.A.O.)	18
1-5 La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle(SGAV)	19
1-6 La Méthodologie Communicative.....	20
1-7 Approche actionnelle.....	22
1-7-1 L'apprenant en quête de savoir.....	23
Chapitre II: Enseignement de la production écrite	25
Introduction	26
2-1 Approche cognitive de l'activité de rédaction	26
2-2 Le processus d'écriture en L 1	28
2-2-1-La planification.....	28
2-2-2-La production des idées	29
2-2-3- l'organisation des idées	29

2-2-4- La mise en texte	29
2-2-4-1-Les opérations de révision.....	30
2-3 Le processus d'écriture en L.E	32
2-3-1- La planification.....	32
2-3-2-La mise en texte.....	33
2-3-3-La révision	33
2-4 Les Modèles De Production Ecrite	34
2-4-1 Le modèle linéaire (vision classique)	35
2.4.2 Le modèle récursif de l'écriture	36
2.4.3 Le modèle de Flower et Hayes	36
2.4.4. L'environnement de la tâche	37
2.4.4.1 Les processus rédactionnels vus par Flower et Hayes(1980).....	38
2.4.4.2 Le modèle de Bereiter et Scardamalia.....	42
Conclusion	48
Chapitre III:Sphère sociolinguistique en Algérie.....	49
Introduction	50
3.1 Langues en présence simultanée en Algérie	51
3.1.1. L'arabe classique	52
3.1.2.L'arabe dialectal	53
3.1.3Le français	55
3.1.3.1 Français durant la colonisation.....	55
3.1.3.2 Le français après l'indépendance	56
3.1.4 Le tamazight.	57
3.2 Statuts des langues	58
3.2.1Langue officielle/Langue nationale.....	58
3.2.2Langue maternelle	59
3.2.3 Langue (s) étrangère (s).....	62
3.3Politique linguistique en Algérie	66

3.3.1. Enseignement et arabisation en Algérie	70
3.3.2 Processus d'arabisation	70
3.3.3 L'arabisation , aspect définitoire	71
3.3.4 L'arabisation dans le secteur de l'enseignement	72
3.3.4.1 L'arabisation de l'enseignement universitaire	73
3.4 Conception du français dans la réforme éducatif de 2003.....	74
3.4.1 L'enseignement universitaire en Algérie.....	75
3.4.2 La graduation.....	76
3.4.3 Licence de français.....	76
Conclusion	77
Chapitre IV:Stratégies d'apprentissage	78
Introduction	79
5. Les stratégies d'apprentissage.	79
5.1 Essai de définition	79
5.2 Recherche sur les stratégies d'apprentissage.....	82
5.3. Caractéristiques des stratégies d'apprentissage.....	86
5.4 Typologies des stratégies d'apprentissage	88
5.5. Stratégies métacognitives :	89
5.6. Stratégies cognitives :	90
5.7. Stratégies socio-affectives :	90
5.7.1. la clarification/vérification	90
5.7.2. la coopération	90
5.7.3. le contrôle des émotions	91
5.7.4. l'auto-renforcement:	91
5.8. . Classification des stratégies d'apprentissage.....	91
5.8.1. Typologie d'Oxford (1985,1990)	91
5.8..2. Typologie de Rubin (1989)	93
5.8.3 Typologie O'Malley et Chamot(1990).....	94

5.9. Conditions de choix des stratégies.....	96
5.9.1. Les conditions temporelles	97
5.9.2. Les conditions environnementales	97
5.9.3 Les conditions matérielles et de ressources.....	97
5.10. L'enseignement stratégique.....	97
5.10.1. Il est penseur.....	99
5.10.2. Il est décideur	99
5.10.3. Il est modèle	100
5.10.4. Il est médiateur	100
5.10.5. Il est entraîneur.....	100
5.10.6. Il est motivateur.....	101
5.11. Phases de l'enseignement stratégique	101
5.11.1 Préparation à l'apprentissage.....	102
5.11.2 Préparer des contenus	102
5.11.3 Appliquer et intégrer les connaissances.	102
5.12. Stratégies d'écriture.....	103
5.12.1. Phase planification ou de pré-écriture.....	104
5.12.2. Phase de la rédaction proprement dite ou de la mise en texte.....	104
5.12.3. Phase de révision	104
5.12.4. Phase d'édition	105
5.13. Les stratégies d'écriture proprement dites.....	107
5.13.1 Stratégies métacognitives	108
5.13.2 Stratégies cognitives	109
5.13. 3 Les stratégies socio affectives	112
Conclusion	112

Chapitre V Méthodologie de la recherche	114
Introduction	115
7.1. Le questionnaire	119
Deuxième Partie: Etude Expérimentale et Analyse des Données	122
Introduction	123
Premier chapitre: Analyse quantitative des protocoles verbaux	124
Introduction	125
Analyse des données.....	127
1.1 L'utilisation du brouillon.....	130
1.2 La stratégie de l'autorégulation, dite aussi surveillance.....	134
1.2.1 Surveillance de la production	135
1.2.2 Surveillance du style.....	135
1.2.3 Surveillance visuelle.....	136
1.2.4 Surveillance auditive	136
Chapitre II: Analyse qualitative des protocoles verbaux	145
Chapitre III: Analyse quantitative du questionnaire	200
Introduction	201
1. Généralités	202
2. Analyse des résultats.....	203
2.1 : représentation et perception du français chez les étudiants.....	203
2.2 : Pratique de la langue	215
2.3 : Stratégies rédactionnelles	230
2.2.3 Phase de post-écriture.....	246
Conclusion	249
Conclusion Générale	253

Bibliographie	260
Annexes	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 1.....	Erreur ! Signet non défini.
Annexes 2.....	Erreur ! Signet non défini.

Résumé

Notre travail de recherche s'inscrit dans une perspective didactique, il s'intéresse plus exactement à l'enseignement/apprentissage de l'écriture en FLE en contexte universitaire, notamment les stratégies mises en œuvre par les étudiants du département de FLE de l'Université d'Adrar lors de la rédaction d'une production écrite. L'objectif majeur assigné à cette recherche est d'explorer les différentes stratégies déployées par les étudiants de deuxième année LMD. Pour ce faire, nous avons mené notre recherche, en nous basant sur un protocole verbal et un questionnaire destiné à l'ensemble des étudiants de deuxième année afin de voir comment cette compétence est-elle perçue par les différents scripteurs.

Mots clés : production écrite- stratégies- processus cognitif- planification- révision- connaissances déclaratives.

Abstract

Our research is part of a didactic perspective, it is more specifically interested in teaching / learning writing in FLE in the university context, in particular the strategies implemented by students of the FLE department of the University of Adrar.

The main purpose assigned to this research, is to explore the different strategies deployed by second-year LMD students, when writing a written production. To do this, we conducted our research based on a verbal protocol and a questionnaire intended for all second year students in order to see how this skill is perceived by the different writers.

Keywords: written production- strategies- cognitive process- planning- revision- declarative knowledge.

ملخص

يندرج هذا البحث في مجال تدريس / تعليمية و يهتم بتعليم و تعلم المنتج الكتابي في اللغة الفرنسية في المستوى الجامعي لا سيما استراتيجيات الكتابة المستعملة من طرف طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة أدرار أثناء تحريرهم لموضوع انشائي.

الهدف الرئيس لهذا البحث هو استكشاف مختلف الاستراتيجيات المستعملة من طرف طلبة السنة الثانية ل.م.د. بقسم اللغة الفرنسية. و للقيام بذلك ارتكزنا في بحثنا على التسجيل الصوتي و استبيان وجهناه لمختلف الطلبة بغية معرفة كيف ينظر الطلبة الى هذه المهارة.

الكلمات المفتاحية: الإنتاج الكتابي - الاستراتيجيات - العملية المعرفية - التخطيط - المراجعة - المعرفة العلمية.