

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique



Faculté des Lettres et des Langues

Département de français
Filière de français

Thème

**L'apport de la stratégie de planification à la production écrite :
Cas des élèves de 2ème année secondaire.**

Mémoire de master en: Didactique du FLE.

Présenté par :

- Benbrahim Nihel.
- Ouchani Rania Manel.

Sous la direction de :

- ABDELKRIM-YAALAOUI Wafaa.

Membres du jury :

Dr. Bennaïssa Azzeddine	MCB- Université Tlemcen	Président .
Dr. Abelkrim-Yallaoui-Wafaa	MCB- Université Tlemcen	Encadrante .
Dr. Benghabrite Toufik	MCA- Université Tlemcen	Examinateur.

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Tout d'abord, nous remercions Dieu le Tout Puissant de nous avoir donné la santé et la Volonté d'entamer et de terminer ce mémoire.

Nous tenons à remercier chaleureusement notre encadrant Mme **ABDELKRIM-YAALAOUI Wafaa** à qui nous devons tout le respect. Grâce à sa patience, sa présence, sa disponibilité durant la préparation de ce mémoire, ses conseils, son encadrement exceptionnel et ses remarques ; ce travail est mené à terme.

Nous tenons à remercier aussi notre co-encadrante Mme **CHAIB-Taleb Fatima-Zohra** d'avoir accepté de terminer le chemin avec nous.

Que tous les membres de jury trouvent ici l'expression de nos vifs remerciements pour avoir eu l'extrême obligeance d'évaluer ce travail de recherche.

Nous remercions également tous nos enseignants pour les efforts qu'ils ont fournis durant notre cursus de formation.

Dédicace

Je dédie ce travail tout d'abord à mes chers parents, la flamme de ma vie, la bougie qui a éclairé mon chemin, à ceux qui ont tout fait pour ma réussite. Pour leurs sacrifices, leurs encouragements, leurs soutiens, et surtout leurs confiances dans les moments les plus difficiles. Je leur dis merci. Que Dieu leurs procure bonne santé et longue vie.

A mon cher frère et sœurs ma source de bonheur et de joie: «Djawed», « Khaoula, Douaa, Alaa».

A ma cousine l'enseignante «Bellabes souad», je lui souhaite également du succès et de du progrès dans sa vie.

A tout la famille Benbrahim.

A ma chère partenaire de recherche, mon chère binôme « Rania ».

A mon amie proche et collègue de travail «Djamei Djamel».

A toutes mes amies qui ont contribué à mon développement personnel «Sihem ,Amaria et Amel ».

NIHEL

Dédicace

C'est avec un immense honneur que je dédie ce modeste travail à :

*Ma mère **YAMINA**, la lumière qui m'a toujours éclairée le chemin, à celle qui a tout fait pour ma réussite et ma joie, pour sa douceur, sa tendresse et ses prières.*

*Mon père **MOHAMMED**, à qui je dois le respect et l'amour pour son soutien et son encouragement.*

*A mes chères sœurs : **FATIMA, MARWA, TASNIM***

A tous mes enseignants depuis ma première année primaire.

*A toute la famille **OUCHANI** et **BELMEKKI** et tout ceux que j'aime.*

RANIA

Tables de matières

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 01: LA PRODUCTION ECRITE, DES THEORIES AUX MODELES D'ENSEIGNEMENT	3
1/ QU'EST-CE QUE LA PRODUCTION ÉCRITE.....	4
2/ LA PLACE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF.....	5
2-1 LA PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE PRIMAIRE.....	6
2-2 LA PRODUCTION ÉCRITE AU CYCLE MOYEN.....	8
2-3 LA PRODUCTION ÉCRITE AU SECONDAIRE.....	9
3/ LA PRODUCTION ECRITE ET SA PLACE DANS QUELQUES APPROCHES PEDAGOGIQUES.....	10
4/ LA PLANIFICATION DANS L'ENSEIGNEMENT.....	12
4.1 DEFINITION DE LA PLANIFICATION.....	13
4-2 COMMENT ÉLABORER UN PLAN ?	13
4-3 LES PRINCIPES D'UNE PLANIFICATION COHÉRENTE.....	14
4-4 LA PLANIFICATION ET SON OBJECTIF DANS LA PRODUCTION ÉCRITE... 15	
4-5 LES COMPOSANTES DU MODÈLES DE HAYES ET FLOWER.....	16
5/ L'INTÉRÊT DU MODÈLE DE HAYS ET FOWLER.....	21
CHAPITRE 02: CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET EXPÉRIMENTAL.....	24
1/ DESCRIPTION DU CORPUS.....	24
2/ DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION.....	24
2-1 LA PREMIÈRE SÉANCE: PRODUCTION ÉCRITE DE DÉPART.....	24
2-2 LA DEUXIÈME SÉANCE.....	25

2-3 LA TROISIÈME SÉANCE.....	27
3/ ANALYSE DE CORPUS	27
4/INTERPRETATION DES RESULTATS OBTENUS	29
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	43
RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE.....	45
ANNEXES.....	

INTRODUCTION

Introduction

L'enseignement/ apprentissage du français en Algérie représente l'une des principales préoccupations dans le domaine de la formation scolaire. Son objectif est d'installer chez les apprenants une compétence langagière adéquate à leur développement cognitif et qui leur permet de communiquer et d'intervenir en langue française écrite et orale.

Écrire est une tâche quotidienne qui constitue l'enjeu principal de l'enseignement, elle est à la fois une fin et un outil privilégié qui identifie le degré d'assimilation et d'appropriation d'une langue. En effet, dans la pratique de l'activité d'écriture, l'une des majeures difficultés que rencontrent les apprenants c'est le blocage devant la page blanche avant de commencer leur rédaction. Par conséquent, ils vont mal commencer leurs productions écrites et ils ne vont pas produire des textes de bonne qualité.

Dans le cadre de notre recherche nous allons nous intéresser à l'enseignement de la production écrite, cette dernière est l'une des quatre compétences principales. Elle occupe une place importante parce qu'elle présente le point d'aboutissement de toutes les compétences et les connaissances acquises en classe. Elle fait appel à plusieurs compétences mises en place simultanément : des compétences linguistiques, cognitifs, textuelles... ce qui la rend complexe et difficile.

De là, nous avons envisagé notre problématique autour de l'interrogation suivante :

-Quel est le rôle de la planification dans la réalisation d'une production écrite selon des objectifs définis ?

Pour répondre à cette question, nous avons proposé les hypothèses suivantes :

- Nous supposons que la bonne planification est un facteur essentiel pour que l'apprenant puisse produire un texte correct et cohérent.
- L'enseignant est un acteur important dans l'enseignement explicite de la stratégie de planification avant l'étape d'écriture.

INTRODUCTION .

Dans le but de vérifier nos hypothèses, nous avons opté pour la méthode expérimentale, l'expérience se déroule dans un lycée pendant trois séances (présentation, rédaction et correction de la production écrite) avec des petits groupes d'élèves de la même classe (2ème année sciences expérimentales), nous avons donné aux apprenants l'occasion de produire des textes démonstratifs autour d'un même sujet puis nous avons fait une analyse quantitative et qualitative sur les textes produits par les élèves. Ce choix est justifié par le fait, que le programme de deuxième année secondaire accorde une place importante à la production écrite et qu'il y a tout un projet sur la démonstration ce qui facilite notre expérimentation.

Donc notre travail est orienté vers des objectifs bien précis : de vérifier si une bonne planification proposée par l'enseignant peut aider un apprenant moyen à produire un texte cohérent, et identifier les traces de planification dans les copies des élèves.

Nous avons organisé notre travail en deux chapitres, le premier portera sur l'élaboration du cadre théorique: dans le premier, nous essayerons de cerner les notions clés autour de l'enseignement de la production écrite, nous exposerons également l'enseignement de la stratégie de planification en classe de FLE. Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie, l'expérience et les résultats .

CHAPITRE 01

LA PRODUCTION ECRITE, DES THEORIES

AUX MODELES D'ENSEIGNEMENT

Chapitre 01 : la production écrite, des théories aux modèles d'enseignement

La maîtrise du langage écrit est l'un des enjeux fondamentaux de l'école, il est un élément indispensable. L'écriture sert à exprimer la pensée, à communiquer, et à conserver des savoirs. Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome en procédant à rechercher et organiser des idées, construire et enchaîner des phrases, choisir un vocabulaire, prêter attention à l'orthographe. La production écrite est une activité complexe qui se compose de savoirs et savoir-faire, elle fait appel à la mobilisation d'un grand nombre de connaissances qui ne sont pas à la portée de tous les apprenants.

Dans les programmes d'étude, l'enseignement et l'apprentissage de la langue française vise l'installation progressive d'une compétence de production écrite chez les apprenants avec pour objectif principal la maîtrise de différents types de textes, le narratif, le descriptif, argumentatif, explicatif.

S'interroger sur les facteurs qui sont à l'origine des difficultés constatées chez les apprenants dans la production écrite, c'est s'interroger sur les savoirs méta-scripturaux du partenariat pédagogique, à savoir l'apprenant et l'enseignant, c'est aussi s'interroger sur leurs conceptions quant aux modalités et démarches de l'enseignement/apprentissage de la production écrite et c'est enfin, s'interroger sur l'origine du désintérêt et de la démotivation des apprenants.

Cependant, l'apprentissage du français en tant que langue étrangère pose différentes problématiques. Parmi celles-ci, la maîtrise de l'aspect écrit. Hormis les quelques règles élémentaires apprises au primaire, moyen et secondaire, les élèves rencontrent à l'arrivée du niveau prochain, des difficultés de rédaction, où cette dernière s'avère être loin des niveaux requis.

Ce chapitre s'organise en deux volets ; le premier concerne la production écrite ,des théories au modèle d'enseignement, nous avons évoqué la production écrite, sa place dans le système éducatif et nous allons démontrer la place qu'occupe la production écrite au primaire, moyen et secondaire, puis nous allons voir la place de la production écrite dans quelques approches pédagogiques. Dans le deuxième volet, nous allons définir les principes de la planification dans l'enseignement et ses apports pour la production écrite.

1-Qu'est – ce que la production écrite :

La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres ¹. autrement dit la production écrite est un acte de communication ,un écrit social, au cours duquel l'auteur produit un texte écrit approprié à la situation dans une langue correcte et compréhensible du ou des destinataires ². Depuis l'essor de l'approche communicative la production écrite se présente comme le savoir-écrire dans une intention de communication. L'apprenant est donc appelé à exprimer ses sentiments et ses idées pour les communiquer à d'autres ou à actualiser une compétence de communication écrite³.

Les activités de production écrite en langue seconde doivent :

- Faciliter l'internalisation du processus de l'expression écrite.
- Encourager la passion de l'écriture.
- Donner confiance à l'élève, lui montrer qu'il est capable d'écrire des textes intéressants dans sa langue seconde.
- Étendre les capacités de l'apprenti auteur et élargir ses champs d'intérêt.
- Rendre l'élève capable d'écrire une grande variété de types de textes.
- Développer les techniques de style personnel qui pourront être utilisées automatiquement toute la vie.
- Renforcer le développement de la production écrite dans la langue seconde.

Ces activités d'écriture doivent être l'occasion de communiquer avec le lecteur. Le public pour lequel écrit l'élève ne peut donc pas être limité à l'enseignant ou à l'enseignante. On ne doit pas se contenter de demander à l'élève de remplir des blancs dans un cahier d'exercice. Le processus d'écriture comprend trois grandes étapes: la pré-écriture, l'écriture et la post-écriture.

Pré-écriture :

Souligner l'importance de l'étape de pré-écriture, qui peut prendre plus de temps en immersion qu'en langue première.

- Planifier ces expériences et les vivre en classe.

¹Programme d'études pour le secondaire.Français immersion 30.1998.

²<https://www.coursfrancaisfacile.com/2019/07/comment-ecrire-une-production-ecrite.html/>

³Mebeida adila. L'apprentissage de la production écrite et ses difficultés chez les apprenants de 4ème année moyenne en zone rurale. 2016.

Chapitre 01 : la production écrite, des théories aux modèles d'enseignement

- Immerger les élèves dans une masse de langage qui sera réinvestie dans leurs textes.

L'écriture :

- Faire des expériences langagières collectives riches et cohérentes: discuter du sujet en groupes de différentes tailles.
- Chercher une variété de publics qui comprennent le français et peuvent apprécier les productions des élèves. Travailler l'intention d'écriture.
- La planification du texte peut se faire en partie en français puisque l'écriture en langue seconde est un processus complexe qui fait appel aux habiletés acquises en langue première. Si l'élève réfléchit⁴.

2-La place de la production écrite dans le système éducatif

Écrire ce n'est pas mettre bout à bout des phrases syntaxiquement correctes, ni même lier des mots, des paraphrases et des paragraphes. Les compétences d'écriture se révèlent en revanche dans la production d'un ensemble cohérent qui répond à des règles explicites selon son enjeu. La production écrite est donc une activité scolaire qui fait appel à plusieurs compétences activées simultanément : des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, et cognitives.

La production écrite constitue un facteur déterminant et un versant incontournable. Facteur déterminant pour la réussite des apprenants dans leur cursus scolaire. Versant incontournable du processus d'apprentissage de la compétence communicative⁵.

La langue écrite avait une place seconde, l'écrit n'est qu'un prolongement de l'oral car l'enfant commence par parler.

En Algérie, c'est vers les années soixante dix que la méthode structuro- globale a été appliquée à l'enseignement/apprentissage. Cependant, on n'en a utilisé que les saynètes.

⁴Programme d'études pour le secondaire.Français immersion 30.1998

⁵MEBEIDA Adila .L'apprentissage de la production écrite et ses difficultés chez les apprenants de 4ème année moyenne en zone rurale Cas d'étude : CEM « 20 août 1955 » à Bouguirat. Mostaganem.2017.

Chapitre 01 : la production écrite, des théories aux modèles d'enseignement

Dans le cadre de la mise en place de l'école fondamentale, de l'année scolaire 1983-1984, la langue française a été enseignée à partir de la quatrième année fondamentale (le 2ème palier du cycle primaire qui comporte 3 années d'enseignement).

Il est à noter que l'enseignement fondamental a été organisé autour de trois paliers :

L'expression écrite est envisagée comme une activité globale, elle s'inscrit dans les objectifs de communication retenus dans le programme. Elle est aussi considérée comme un aboutissement de tout le dossier de langue.

Dans les contenus des programmes de 7ème année, les exercices de pratique de l'écrit sont donnés comme suit :

- Des exercices de reproduction d'un texte écouté ou écrit.
- Des exercices de transposition qui aident l'apprenant à passer à l'écrit et à saisir les spécificités du code graphique⁶.

2-1- La production écrite au cycle primaire

La production écrite est un moyen de communication qui éternise les messages, car « Les paroles s'envolent mais les écrits restent ».

Apprendre à écrire est l'une des missions exclusives de l'école. L'acte d'écrire est une activité omniprésente dans la classe de FLE. Les apprenants doivent écrire soit pour vérifier leurs performances liées à l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques et dans ce cas l'enseignant vérifie si les apprenants ont assimilé ces règles. Les compétences d'écriture se révèlent en revanche dans la production d'un ensemble cohérent qui répond à des règles explicites selon son enjeu⁷.

Avec l'avènement de la pédagogie du projet, les apprentissages langagiers oraux et écrits prennent tout leur sens. Le projet comme cadre intégrateur se donne pour objectif terminal d'intégration l'élaboration d'une production matérielle.

⁶Mebeida adila, L'apprentissage de la production écrite et ses difficultés chez les apprenants de 4ème année moyenne en zone rurale, 2016.

⁷MEBEIDA Adila, L'apprentissage de la production écrite et ses difficultés chez les apprenants de 4ème année moyenne en zone rurale/ MASTER Didactique du Plurilinguisme et Politiques Éducatives, 2016.

Chapitre 01 : la production écrite, des théories aux modèles d'enseignement

Les élèves rédigent peu lorsqu'ils sont sollicités dans des évaluations qui nécessitent de produire des textes⁸. Par rapport à d'autres élèves, une certaine catégorie d'élèves est également moins nombreuse à rédiger des réponses à des questions⁹. Cette difficulté à rédiger se répercute sur les apprentissages dans les autres disciplines. Les élèves rencontrent également de plus en plus des difficultés dans des exercices de dictée : pour un même texte dicté, le nombre d'erreurs est passé ces 30 dernières années en CM2 de 11 erreurs en moyenne en 1987 à 18 erreurs en 2015. Les accords (dans le groupe nominal ou du verbe) constituent la source d'erreurs la plus fréquente. Ainsi, le manque de pratiques ne peut être invoqué pour expliquer cet accroissement puisque en dehors de l'école, les pratiques d'écriture sont fréquentes chez les jeunes via le numérique : par exemple, 77 % des 12-17 ans écrivent sur les réseaux sociaux¹⁰.

Aujourd'hui, avec l'application de la réforme du système éducatif (à partir de l'année 2003) qui adapte une approche par les compétences, marqué par le retour au cycle moyen, nous pouvons remarquer qu'une place prépondérante a été accordée à l'écrit. Pour parvenir à installer cette approche dans les pratiques de l'enseignement un important dispositif de formation en cours d'emploi a été mis en place afin de bousculer les anciennes pratiques et de manière progressive, initier les praticiens de la classe à la nouvelle approche.

Le profil de l'élève en fin de cycle primaire se définit à l'oral par des capacités d'expressions compréhensibles, intelligibles, et cohérentes. L'élève doit être capable de raconter, décrire, dialoguer ou informer, prendre la parole de façon autonome et réagir. Répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis¹¹.

⁸-Cedre, Nouvelle évaluation en fin de collège. Compétence langagières et Littératie, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. e-ISSN 2431-7632,2015.

⁹-PIRLS, Etude internationale sur la lecture des élèves au CM1 : évolution des performances à dix ans / Marc Colmant et Marion Le Cam.Publication de la DEPP / Note d'information MEN,2011.

¹⁰-Crédoc, Les Français préservent leur capacité de départ en vacances. ÉTUDES ÉCONOMIQUES, 2014.

¹¹-Hamadi lila, La production écrite en classe de FLE Difficultés et remédiations, Cas des apprenants de cinquième année primaire,2017.

Chapitre 01 : la production écrite, des théories aux modèles d'enseignement

La production écrite est donc une activité scolaire qui fait appel à plusieurs compétences activées simultanément: des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, et cognitives¹².

2-2- La production écrite au cycle moyen :

Au niveau du palier moyen, la production écrite est prise en charge comme une compétence engageant l'apprenant à écrire un texte, ce travail met en œuvre les opérations de planification et d'organisation de la production écrite et aussi l'utilisation appropriée de la langue. L'apprentissage de la production écrite constitue un véritable calvaire pour beaucoup d'élèves qui se trouvent peu, sinon pas du tout outillés pour pouvoir s'investir et réinvestir leur acquis, pour comprendre une consigne et répondre aux contraintes d'un sujet proposé par l'enseignant, car tout enfant au stade d'apprentissage moyen rencontre des difficultés et c'est à l'enseignant de l'amener à les surmonter à travers les différents outils pédagogiques et les méthodes d'enseignement adoptés. Au cours de la pratique l'apprenant est influencé par trois facteurs dominants : psychologique, linguistique et socio familial : la motivation d'apprentissage l'incite à aimer l'activité et à fournir plus d'efforts pour réussir son travail, il a besoin d'un bagage linguistique pour réaliser son activité de production écrite, l'encouragement de la famille, la vision de la société vis-à-vis des langues étrangères, tous les facteurs jouent un rôle très important dans son apprentissage.

Les apprenants de la 4^{ème} année moyenne rédigent des productions écrites au rythme de neuf productions par année scolaire, plus neuf productions dans la séance de préparation de l'écrit, chaque séquence comprend une leçon de production écrite et une leçon de préparation de l'écrit. Les types de texte à réaliser en 4^{ème} année moyenne sont descriptifs à visé argumentative dans le premier projet, un texte narratif à visé argumentative dans le deuxième projet est un texte explicatif à visé argumentative dans le troisième projet¹³.

a. Sur le plan lexical

-Prendre l'appuie sur la formation des mots (préfixes, suffixes, radicaux) pour les comprendre et les orthographier.

¹²MEBEIDA Adila, L'apprentissage de la production écrite et ses difficultés chez les apprenants de 4^{ème} année moyenne en zone rurale/ MASTER Didactique du Plurilinguisme et Politiques Éducatives, 2016.

¹³MEBEIDA Adila, Op cit.

Chapitre 01 : la production écrite, des théories aux modèles d'enseignement

- utiliser avec précision un vocabulaire usuel, concret et abstrait, procuré grâce aux textes et produits. Cette étude rigoureuse du vocabulaire permet aux apprenants de lire et d'écrire.

b. Sur le plan grammatical

-Opérer les choix grammaticaux (comment exprimer l'ordre, le souhait, l'hypothèse...?) permettant d'adapter ses propos à la personne à laquelle ils s'adressent, en fonction de l'effet recherché.

- Maîtriser les éléments qui assurent la cohérence d'ensemble d'un texte (pronom, mots de reprise, mot de liaison).

c. Sur le plan orthographique

-Avoir recours spontanément et efficacement aux outils de vérification (dictionnaire, correcteur d'orthographe).

- Maîtriser les principales règles d'orthographe grammaticale et lexicale.

2-3 La production écrite au secondaire:

Au fur et à mesure du développement des méthodes d'enseignement des langues étrangères, un ample mouvement de rénovation touche ainsi les différentes pédagogies de l'expression écrite. En effet, légion sont les travaux en didactique qui ont accordé une place considérable à l'enseignement de l'écriture en tirant profit des avancées théoriques de plusieurs champs de recherche : la grammaire de texte¹⁴, le fonctionnement des textes¹⁵. L'analyse textuelle¹⁶.

Au niveau du palier secondaire la production écrite est prise en charge comme une compétence engageant l'apprenant à écrire un texte. Ce travail met en œuvre les opérations de planification et d'organisation de la production écrite et aussi l'utilisation appropriée de la langue. Les nouveaux programmes proposent de nouvelles techniques d'expression écrite, qui visent l'organisation du produit pour qu'il soit compris par son lecteur, par exemple en

¹⁴ Charolles, « Introduction aux problèmes de la cohérence verbale Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques ». Langue française, n° 38. DOI :<https://doi.org/10.3406/lfr.1978>.

¹⁵ Lundquist. L, La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique. Frederiksberg : Samfunds litteratur, 1980.

¹⁶ Adam, J.-M, Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle. Philosophie et langage. Ed. Mardaga, 1990.

Chapitre 01 : la production écrite, des théories aux modèles d'enseignement

première année secondaire le programme propose l'acquisition des compétences de restitutions de l'information sous forme de résumé, fiche de lecture, prise de notes¹⁷.

A notre sens, il nous semble important de considérer le rôle essentiel de l'enseignant, acteur de premier plan dans l'action pédagogique relative à l'enseignement de la production écrite.

La notion de représentation peut être définie différemment selon le contexte auquel elle s'attache. En effet, il existe une pléthore d'auteurs qui ont abordé cette notion d'un point de vue général¹⁸ et d'un point de vue social¹⁹.

3- La production écrite et sa place dans quelques approches pédagogiques

La pédagogie fait appel à des situations d'intégration qui donnent aux apprenants l'occasion de s'entraîner, au terme d'un projet, à intégrer les acquis réalisés antérieurement. Dans les pratiques actuelles des enseignants, les durées consacrées aux activités de lecture/compréhension de textes l'emportent presque toujours sur celles de production. La lecture reste souvent considérée comme un préalable à l'écriture, alors que les recherches montrent que ces deux versants de l'écrit se nourrissent l'un à l'autre, et qu'une première approche de l'écriture, dès la grande section maternelle, favorise un meilleur apprentissage de la lecture, investir à l'écrit en classe est actuellement une difficulté parmi tant d'autres. En cycle universitaire, les étudiants algériens en fin de cursus sont parfois dans l'incapacité de produire des textes lisibles et cohérents. Leurs phrases ont tendance à s'étirer, inépuisables, à travers une série de «méandres» et les liens logiques sont d'un usage très incertain^{20,21}. Thomas (2000) souligne que la pédagogie est un modèle qui organise l'apprentissage autour des tâches complexes

¹⁷Dakhia Mounir, Pour une planification de l'activité d'écriture en FLE. Université mohamed khidar bissekra, 2011.

¹⁸Denis, M. & Dubois, D, « La représentation cognitive : quelques modèles récents ». L'année psychologique. vol. 76, n°2. <https://doi.org/10.3406/psy.1976.28161>

¹⁹Jodelet, D, Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans : Denise Jodelet éd., Les représentations sociales (pp. 45-78). Paris cedex 14, France : Presses ; 2003.

²⁰ ÉCRIRE ET RÉDIGER COMMENT GUIDER LES ÉLÈVES DANS LEURS APPRENTISSAGES. Synthèse des recommandations. CONFÉRENCE DE CONSENSUS/

²¹Kridech Abdelhamid. Production écrite en FLE : une analyse textuelle et comparative. Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem.

Chapitre 01 : la production écrite, des théories aux modèles d'enseignement

basées sur des problèmes ou des questions et qui donne l'occasion aux étudiants de s'engager dans des recherches actives pour aboutir à des produits ou des présentations réalistes²².

Le système éducatif a pour mission de former de futurs citoyens compétents, autonomes et dotés d'un esprit critique et éclairé. C'est pourquoi, il se préoccupe de la production écrite comme l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues étrangères. En effet, écrire, c'est non seulement exprimer ses pensées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations pour les communiquer avec autrui, mais aussi c'est mettre en œuvre ses acquis et ses connaissances. L'écriture est ainsi une expression concrète qui reflète l'aspect cognitif, affectif et social d'un scripteur.

Comme tout enseignement d'une compétence nouvelle et complexe, l'écrit doit faire l'objet d'activités de préparation destinées à favoriser l'entrée dans l'écrit. La confection de brouillons est l'activité de préparation la plus fréquemment mise en œuvre, mais il peut également être utile de susciter la production de notes diverses, de schémas, voire de cartes mentales. Dans ces activités préparatoires, les élèves sont amenés à échanger entre eux sur certains éléments de leur projet, et à solliciter l'appui de l'enseignant. Les traces de ces activités constituent des indices permettant à l'enseignant d'identifier la diversité des modalités par lesquelles les élèves entrent dans l'écrit.

Enfin, nous pouvons dire que la production écrite constitue un élément-clé de la réussite scolaire, et le langage écrit ne s'acquiert que par l'enseignement contrairement à l'oral qui peut être acquis sans instruction.

Dans cet ordre, vu l'importance du travail d'écriture, il est préférable de ne pas faire uniquement écrire les apprenants, il faut leur apprendre comment le faire, c'est-à-dire enseigner aux apprenants une certaine méthodologie qui leur permet de mieux rédiger leurs textes.

Le but principal de l'enseignement de la production écrite c'est l'acquisition de la compétence de communication écrite, c'est-à-dire savoir écrire un texte de qualité.

Plusieurs chercheurs ont signalé que les enseignants se contentent généralement de montrer aux élèves quelques principes de base de ce qu'il faudrait faire et en leur expliquant que l'écriture s'apprend sur le tas, par l'exercice. Dans la plupart des cas, les enseignants

²²Thomas, J. W, A review of research on project-based learning, San Rafael, CA: Autodesk Foundation, 2000.

Dans Omar Talbi, Vers une intégration d'outils d'assistance à la pédagogie par projet dans les plateformes de elearning. Application à la plateforme Moodle . Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Université Abou Bakr BELKAÏD de Tlemcen (Algérie)., 2017.

n'expliquent pas les étapes du processus d'écriture et leur intervention se fait au moment où les élèves rencontrent des difficultés²³.

4- La planification dans l'enseignement

Une planification, est un suivi et une évaluation de bonne qualité qui améliore la contribution en établissant des liens bien définis entre les initiatives et les résultats du développement passés, présents et futurs. Le suivi et l'évaluation peuvent aider une organisation à tirer les informations pertinentes des activités passées et en cours pour en faire la base d'une réorientation de programme minutieusement réglée et une planification future. En l'absence d'une planification, d'un suivi et d'une évaluation efficace, il serait impossible de déterminer si les activités suivent la bonne direction et si des progrès et des succès ont été réalisés, pas plus que de savoir comment les efforts à venir pourraient être améliorés.

La planification est l'organisation selon un plan²⁴. Quant au plan, il se définit comme une suite ordonnée d'actions en vue d'atteindre un objectif »²⁵. Par extension, planifier est prévoir et décider ce qui doit être fait, quand cela doit être fait (échancier de réalisation), les moyens et les ressources nécessaires pour atteindre les objectifs et, finalement, par qui cela doit être fait.

La planification regroupe toutes les étapes de construction et de préparation concrète du dispositif d'enseignement et des différentes séquences qui le composent. Elle est présidée par la formulation des objectifs pédagogiques qui structurent les contenus de l'enseignement.

La recherche collaborative, tout comme les autres approches participatives, est née de ce désir de réunir les préoccupations de la recherche et de la pratique, tout en travaillant « avec » plutôt que « sur » les praticiens pour questionner un objet d'investigation commun, au carrefour des préoccupations de chacun²⁶. Ainsi, la recherche collaborative est au service de

²³Préfontaine, C. et Fortier, G, Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?. Logiques, Montréal, (1994).

²⁴Le Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1995

²⁵Multidictionnaire de la langue française Multidictionnaire de la langue française, Montréal, Québec Amérique. (2006).

²⁶ Bednarz, N, Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (dir.), Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement). Paris, France : L'Harmattan, 2013, p. 13-30

collectivités qui souhaitent élucider des questions et résoudre des problèmes qui les préoccupent en alliant les outils de la recherche et la voix des enseignants²⁷.

La recherche collaborative considère que le savoir pratique demande d'être explicité. Pour le chercheur collaboratif, la pratique enseignante n'est pas transparente et la comprendre nécessite d'être partie prenante d'un espace réflexif, d'une zone d'argumentation et de négociation qui permet de mettre à jour un certain code de pratique de même que le sens que les praticiens donnent à ce code²⁸.

4.1 Définition de la planification

La planification est le processus systématique qui consiste à établir un besoin puis à déterminer le meilleur moyen possible de satisfaire ce besoin, ceci dans un cadre stratégique permettant d'identifier les priorités et de déterminer quels sont les principes opérationnels.

Planifier, c'est penser au futur, Ce qui ne signifie pas nécessairement que tout va fonctionner comme prévu. C'est même improbable. Mais si la planification est correcte, la capacité à adapter, sans compromettre les objectifs sera bien plus importante.

La planification est un processus complexe qui peut prendre un grand nombre de formes différentes. Il existe différentes formes de planification, et différentes manières de planifier. Il existe de nombreux outils de planification. Savoir quel type de planification est nécessaire à quelle situation est un savoir-faire en lui-même²⁹.

4.2 Comment élaborer un plan ?

La planification consiste à savoir consacrer un temps nécessaire à l'élaboration d'un plan, il s'agit :

- De rédiger une introduction c'est-à-dire présenter le sujet, donner une définition, exposer le problème.
- Rédiger les titres de grandes parties.

²⁷Desgagné, S.. Le défi de la coproduction de « savoirs » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadén (dir.), La recherche participative : multiples regards, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007, pp 89- 121.

²⁸Desgagné, S. op cit.

²⁹Boîte à outils: la Vue d'Ensemble de la Planification par Janet Shapiro

-Sélectionner des arguments et des exemples.

-Rédiger les idées principales.

L'apprenant, avant de commencer la rédaction de son texte doit essentiellement le planifier afin d'éviter les idées désordonnées.

La stratégie de planification est importante dans la mesure où elle facilite au scripteur l'organisation et la gestion de sa pensée et de son temps³⁰.

4.3- Les principes d'une planification cohérente

Aujourd'hui, le développement de l'éducation est d'une importance incontestable et primordiale pour tous les pays du monde. Les transformations sociales profondes et rapides qui s'opèrent, l'explosion démographique, les exigences d'un rapide développement économique, enfin, la richesse des connaissances et de la technique font notamment que le problème se pose à notre époque de façon singulièrement saisissante. Pour tenter de satisfaire les besoins de chaque pays en matière d'éducation, il faut non seulement disposer d'un personnel nombreux et bien préparé et de ressources financières extraordinaires, mais aussi proposer de nouvelles solutions pédagogiques.

L'analyse critique des pratiques fréquentes en matière de planification de l'éducation permet de mettre en lumière les lacunes suivantes comme étant les plus communes : élaboration des plans sans connaissance suffisante de la situation éducative, sociale et économique du pays ; subordination des plans aux intérêts de la propagande politique ; plans élaborés sans consulter comme il convient l'opinion publique ; disparité entre les objectifs proposés dans les plans et les ressources humaines et matérielles disponibles ; absence d'instruments de contrôle et de rectification des plans en cours d'exécution³¹.

Les éléments essentiels sur lesquels doit porter la planification de l'enseignement sont les suivants: Planification quantitative : étude de tous les problèmes que pose l'expansion de l'infra structure scolaire, à partir de tous les facteurs pertinents d'ordre pédagogique, démographique, géographique, économique et social.

³⁰Majouba karima, Stratégies d'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de FLE. Mémoire de magistère, 2012

³¹Principes de la planification de l'enseignement .Paris ,France,UNESCO, Etude et document d'éducation n°45. 1963.

Chapitre 01 : la production écrite, des théories aux modèles d'enseignement

La planification quantitative concerne donc, parmi bien d'autres, les questions suivantes : population scolaire (inscriptions, abandons, certificats de fin d'études) ; recrutement d'enseignants et d'inspecteurs ; salles de classes et équipement des locaux (mobilier, laboratoires, etc.)

Planification qualitative : détermination des buts, du contenu et des méthodes de l'enseignement, notamment : structure des systèmes d'enseignement, élaboration des programmes (par degré et par branche), formation du personnel enseignant, orientation pédagogique, recherche pédagogique, manuels et autres auxiliaires de l'enseignement.

Administration de l'enseignement : administration à l'échelon national, provincial et local ; direction et inspection des écoles ; - problèmes de personnel ; structures et méthodes administratives. Financement de l'enseignement, en fonctions des besoins et des ressources : détermination des prix de revient, sources de financement, répartition des dépenses (dépenses renouvelables, et immobilisations) ; subventions et prêts.

4-4 La planification et son objectif dans la production écrite.

La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses intérêts, ses sentiments, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

Les pratiques pédagogiques et les approches didactiques sont inefficaces et le formateur a l'impression de faire du « redit » sans perspective évolutive. A partir de cet état de fait, une réflexion approfondie sur l'enseignement des langues est plus que nécessaire. Un diagnostic des pratiques d'enseignement des langues étrangères s'impose.³². Nous pensons que l'enseignement explicite de la planification peut aider les élèves de 3ème A.S à améliorer leurs productions écrites. Après l'explication des opérations de planification, les élèves devaient rédiger le texte proposé au premier groupe, en gardant le même thème, on peut déduire ce qu'ils ont retenu. Donc les apprenants sont appelés à rédiger un plan « to do », identifié par Hayes et Flower (1980), ce plan comporte les opérations suivantes (mise en place des buts, recherche et organisations des

³²EFFET DE LA PLANIFICATION LORS DE L'ÉLABORATION D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LA PRODUCTION ÉCRITE EN CLASSE DE FLE / EFFECT OF PLANNING DURING ELABORATION OF A DIDACTIC SEQ. See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/338536494.2020>.

idées...). Les textes produits avant et après les explications des opérations de planification ont été tous analysés³³.

4.5 Les composantes du modèle de Hayes et Flower

En 1980, Hayes et Flower ont proposé un modèle qui prend en compte trois phases principales. La première phase porte sur l'environnement dans lequel se trouve le rédacteur (la tâche dépend du milieu social du rédacteur et de l'écriture précédente du texte). Ces éléments cités ci-avant pourraient influencer la performance du sujet-rédacteur. Lors de la deuxième phase, le rédacteur entame une opération de récupération des informations conservées en mémoire à long terme "la MLT assure le stockage et la récupération des connaissances"³⁴. Le processus d'écriture (qui se charge en mémoire de travail) qui comprend quelques processus décrits à savoir la planification, la révision et le contrôle.

a. planification

La planification est un processus qui fixe, après études et réflexion prospective, les objectifs à atteindre, les moyens nécessaires, les étapes de réalisation et les méthodes de suivi de celle-ci. Elle est l'organisation dans le temps de la réalisation d'objectifs : dans un domaine précis.

Loasby note que « le terme, planification, est actuellement utilisé dans tellement de sens différents qu'il y a quelques dangers de confusion ».

La planification se développe dans un nombre tellement important de directions différentes que les planificateurs ne peuvent plus en distinguer la forme. Le planificateur trouve la planification partout en générale et nulle part en particulier.

Pas seulement penser le futur mais agir sur lui ou, comme Weick le dit si bien, créer le futur « Planifier c'est concevoir un futur désiré et les moyens qui permettrons de le réaliser » écrit Ackoff. D'autres expriment la même idée quand ils définissent le but de la planification

³³Dakhia mounir, Pour une planification de l'activité d'écriture en FLE. Université mohamed khidar bissekra, 2011.

³⁴ Alamargot, D., Lambert, E., & Chanquoy, L. La production écrite et ses relations avec la mémoire. Approche Neuropsychologique des Acquisitions de l'Enfant.No81, [6page(s) (article)] (55ref.).[En ligne] :www.mshs.univpoitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/Alamargot_memoire.pdf, pp.41.46, 2005.

Chapitre 01 : la production écrite, des théories aux modèles d'enseignement

comme étant de « créer un changement contrôlé dans l'environnement ». En associant la planification avec l'exercice d'une libre volonté, elle rend la planification synonyme de la gestion et perd toute signification distincte.

Planifier, pour certains auteurs, c'est décider, Goetz écrivait que « planifier, au fond, c'est choisir ». Koontz définissait la planification comme « la détermination consciente d'actions définies pour atteindre des objectifs. La planification, donc, c'est la décision ». La planification est nécessaire quand l'état futur que nous désirons atteindre exige un ensemble de décisions interdépendantes; c'est-à-dire un système de décisions.

b. La mise en texte

Il existe plusieurs définitions de la mise en texte, cette dernière est l'état premier d'un écrit avant la mise en net.

Une autre définition est « la première forme d'un écrit quelconque, que l'on corrige, rature, surcharge, avant de le corriger», elle peut être définie comme une première rédaction d'un écrit qu'on se propose de mettre au net par la suite.

Les modèles à orientation modulariste s'appuient essentiellement sur les conceptions issues des recherches linguistiques.

La mise en texte est d'abord facilitée si le contenu a été planifié en classe au moyen d'une verbalisation des connaissances sur le sujet, les scripteurs novices utilisant spontanément peu leur mémoire à long terme³⁵. Cette façon est pertinente didactiquement, mais insuffisante pour préparer une activité d'écriture à partir de sources documentaires, tâche fréquemment exigée en contexte scolaire et effectuée dans plusieurs professions. À l'opposé, les lecteurs – et souvent les scripteurs – performants prendront des notes en cours de lecture (citations et résumés), établiront des liens entre les informations des différentes sources et en évalueront la qualité. Cette façon de procéder leur permettra ensuite de réaliser une

³⁵OLIVE, T. et A. PIOLAT, «Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes », *Psychologie française*, vol. 50, n° 3, p. 373-390, 2005.

planification globale du texte à produire et de rédiger sans constamment retourner aux textes d'origine³⁶.

c. La révision

La révision consiste à relire le texte écrit ou en cours d'écriture, et éventuellement, à le modifier.

Malgré l'apparente simplicité de cette définition, il existe dans la littérature plusieurs conceptions et différents modèles de la révision³⁷, par exemple, ont proposé une procédure de révision, nommé CDO (compare, diagnose, operate). Cette procédure suppose que le scripteur évalue, grâce à un processus mental de comparaison, la différence potentielle entre la trace écrite et le texte tel qu'il a été mentalement planifié. Le processus de diagnostic permet alors de cerner l'origine des éventuelles différences et le processus de réalisation conduit à procéder effectivement et stratégiquement aux modifications.

Les formalisations de Bereiter et Scardamalia (1983) et, auparavant, celle de Hayes et Flower (1980), sont en réalité relativement simples : toutes deux mettent en jeu un texte intentionnel, un texte réel (le texte écrit), des opérations d'évaluation de la distance entre ces deux textes et un certain nombre d'opérations dont le rôle principal est de réduire cette distance (par des corrections, des modifications,). Des modèles plus complexes sont apparus au milieu des années 1980, notamment celui de Flower, Hayes, dont l'objectif était non seulement de décrire plus finement les processus et opérations mentales engagés dans la révision, mais également d'en préciser le fonctionnement dans un système de traitement de l'information ainsi les différentes connaissances impliquées. Dans ce modèle, la révision est considérée comme une activité particulièrement stratégique et délibérée, que le rédacteur choisit ou non de mettre en œuvre en fonction de ses objectifs, de l'état d'avancement de son texte et des connaissances rédactionnelles dont il dispose. La sélection hautement délibérée d'une stratégie de révision est guidée par l'importance du problème telle que le scripteur l'a évaluée après une lecture attentive de son texte (, évaluer, identifier, lire pour comprendre, sérier les problèmes potentiels ; Flower et al., 1986). La situation peut être telle que le scripteur décide d'ignorer le problème, s'il le juge superficiel ou trop complexe, de différer

³⁶ Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152–1168. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.6.1152>

³⁷ Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1983). Levels of inquiry in writing in writing research. In P. Mosenthal, S. Walmsley, & L. Tamor (Eds.), *Research on writing: Principles and method* (pp. 3-25). New York : Longman.

Chapitre 01 : la production écrite, des théories aux modèles d'enseignement

l'effort pour le résoudre, de rechercher les informations en mémoire ou dans le texte pour le comprendre et mieux le définir, de réécrire le texte ou un fragment de celui-ci en préservant l'idée de base, ou encore, de réviser le texte afin de préserver au maximum le texte déjà produit. Dans le cas où le scripteur s'engage dans une réécriture de certains aspects de son texte, différentes catégories de modifications sont distinguées selon : (a) le type d'opérations réalisées pour y parvenir (substitution de mots addition, suppression, de groupes de mots ou de phrases, modification d'une partie du texte).

(b) le niveau textuel auquel ces modifications se situent (en surface ou en profondeur),

(c) leur localisation dans le texte (début, milieu, fin) et dans la phase de composition (écriture d'un plan, , de la version finale, ou un brouillon lors d'une étape spécifiquement révisionnelle. Grâce à son caractère procédural et à la finesse de ses définitions, le modèle de révision de Flower et al. (1986) a permis une avancée des recherches. Son originalité provient essentiellement du fait qu'il s'agit du premier modèle autonome de la révision. Ce processus est étudié et formalisé de façon isolée, indépendamment de ses rapports et interactions éventuelles avec les autres processus de production écrite. C'est également dans cet esprit que peut être situé le modèle de Butterfield, Hacker, et Albertson (1996) qui, en s'inspirant du modèle précédent, représente certainement le modèle de révision le plus complet, si l'on considère l'ensemble des composantes formalisées³⁸. La révision aura en conséquence, donner des résultats meilleurs en matière d'écriture, car plusieurs chercheurs comme Barnett, Bisailon, Garcia Debanc font remarquer qu'" apprendre à écrire, c'est apprendre à réviser"³⁹.

d. Le contrôle

Un composant général de l'architecture cognitive, À la suite des propositions de Kellogg (1996) et de Hayes (1996)⁴⁰. les chercheurs ont exploré la piste d'un contrôle général à l'œuvre dans différentes activités cognitives complexes dont la rédaction de textes. Ainsi,

³⁸Flower, L.S., Hayes, J.R., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J, Detection, diagnosis and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, pp37, 16-55, 1986.

39

KD. Butterfield(Linda Klebe Trevino).Punishment from the Manager's Perspective: A Grounded Investigation and Inductive Model. *Academy of Management Journal*Vol. 39, No. 6,1996.

⁴⁰Kellogg, R.T, A model of working memory in writing. In: Levy, C., Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, pp. 57-71, 1996.

Chapitre 01 : la production écrite, des théories aux modèles d'enseignement

Van den Bergh et Rijlaarsdam (1999)⁴¹ proposent un modèle de contrôle inspiré du modèle de révision de Hayes (1996). Ils ajoutent un module de contrôle servant d'interface entre les processus généraux et les connaissances relatives à la révision regroupées dans le schéma de tâche. Ils formalisent ainsi l'interaction des traitements descendants (issus des connaissances stockées en mémoire) et ascendants (traitant les informations extraites de la lecture du texte déjà produit ou de la consigne initiale). L'intégration de ces deux types de traitements dans le contrôle de la production est à la charge de ce composant. Le recours à un module de contrôle spécialisé chargé de l'intégration des différents traitements impliqués, n'est pas envisagé par Butterfield et al. (1996) dans leur version « modernisée » du modèle de révision de Hayes et al. (1987)⁴². Ils s'éloignent ainsi, par anticipation, de la proposition faite la même année par Kellogg (1996) qui propose un système de contrôle spécifique à la rédaction de textes. Leur proposition vise à préciser les différentes connaissances impliquées dans la révision. Ils distinguent en mémoire à long terme les niveaux métacognitif et cognitif et, ce faisant, attribuent au processus de révision une double fonction : planifier et vérifier. Au niveau cognitif sont situés trois catégories de connaissances (thématiques, linguistiques et textuelles), trois grands types de stratégies (stratégies de raisonnement, stratégies de compréhension et stratégies de production de texte qui incluent celles de révision) et la représentation du texte à réviser.

Au niveau méta-cognitif sont stockés des modèles de connaissance et de compréhension de stratégies. Les échanges entre ces deux niveaux permettent la gestion des connaissances au niveau cognitif, gestion planifiée sur la base des modèles de connaissance (quand, comment et pourquoi évoquer cette information qui doit être présente dans le texte). Ils contribuent aussi, sur la même base, à la vérification des traitements opérés au niveau cognitif. La distinction des niveaux méta-cognitif et cognitif permet de comprendre (a) qu'un réviseur puisse employer de façon inappropriée les connaissances dont il dispose, si cet emploi n'est pas guidé ou contrôlé par le niveau méta-cognitif et (b) qu'avoir quelque chose à dire n'est pas forcément associé à savoir quand, comment et pourquoi le dire. Ces deux types de

⁴¹Hayes, J.R., Nash, J, On the nature of planning in writing. In: Levy, C., Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, pp. 29–51, 1996.

⁴²Butterfield, E., Hacker, D., Albertson, L., 1996. Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision : Assessing the evidence. *Educ. Psychol. Rev.* 8 (3), 239–260

Chapitre 01 : la production écrite, des théories aux modèles d'enseignement

formalisation invitent à considérer deux niveaux intégrés de contrôle, l'un concernant le texte, c'est-à-dire le produit de l'activité, l'autre concernant l'activité globale de production, c'est-à-dire la planification et l'exécution d'une tâche rédactionnelle.

Un niveau général, une entité de contrôle concernerait le fonctionnement du système cognitif et notamment la récupération et le stockage en mémoire à long terme et de travail des connaissances impliquées dans la rédaction ainsi que la planification de l'activité des processus rédactionnels. Un sous-système spécialisé dans la production écrite assurerait, quant à lui, l'évaluation du texte par rapport aux objectifs et aux normes de qualité de surface et de fond du texte. Ce contrôle serait assuré par le processus de lecture ou les processus de traitement du texte.

5-L'interet du modèle de Hayes et Flower

L'objectif de Hayes et Flower, en 1980, était de formaliser la production de textes en tant qu'activité humaine complexe. Leur modèle, élaboré à partir de l'analyse de protocoles verbaux recueillis au cours de l'activité d'un scripteur, est relativement simple.

Le modèle de Hayes et Flower a été le plus diffusé en didactique. Il a permis des avancées incontestables, notamment sur trois points : un déplacement de l'attention de l'analyse linguistique des écrits produits à la prise en compte du processus rédactionnel la conception d'aides pour l'écriture et la réécriture la régulation des activités d'écriture en classe.

Nous avons montré l'intérêt de la référence aux modèles du processus rédactionnel pour concevoir des aides pour l'écriture et la réécriture. C'est notamment sur les opérations de planification et de révision que se sont focalisés les outils conçus par les recherches didactiques. On peut regretter qu'un travail semblable n'ait pas été mis en oeuvre sur la mise en texte⁴³.

Le modèle de HAYES et FLOWER (1980) sert de point de référence à de nombreux travaux. Ces auteurs se sont basés sur des expérimentations à partir de protocoles verbaux concomitants pour identifier les différents mécanismes entrant dans la production écrite.

⁴³Claudine GARCIA-DEBANC. DES MODÈLES PSYCHOLINGUISTIQUES DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL POUR UNE DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION ÉCRITE Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens?. Laboratoire Jacques Lordat Université Toulouse-Le Mirail - Chercheuse associée à l'INRP.

Chapitre 01 : la production écrite, des théories aux modèles d'enseignement

Leurs buts principaux étaient d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer l'origine des difficultés et de voir dans quelles conditions il était possible d'améliorer les productions.

D'après une approche psychologique, JR Hayes et LS Flower s'inspirent des données conceptuelles de la psychologie cognitive. Ils proposent un modèle d'écriture qui a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire, ils définissent la production de texte comme étant : « une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens. »⁴⁴.

Le modèle le plus connu et qui a constitué le point de départ et une référence incontournable pour tous les autres émane des travaux de FLOWER et HAYES en 1980. En analysant les protocoles verbaux qui ont pour objectif d'identifier les origines des difficultés des productions, et de proposer des améliorations. Parmi ses principes, il distingue trois grandes composantes essentielles.

a. L'environnement de la tâche (contexte de la production écrite) :

Cette composante intègre tous les éléments extérieurs à la tâche d'écriture. Qui englobe le texte produit par l'apprenant, les consignes incluant le thème, le destinataire (les destinataires), les motivations.

b. La mémoire à long terme (MLT):

Elle comporte toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet (les règles de la grammaire, le lexique, l'orthographe), ainsi que les plans d'écriture, ceux du texte argumentatif, de la dissertation, de la description. La mémoire à long terme aide le scripteur dans l'actualisation des expériences antérieures qu'il fait appel pour être réactualisées. Dans l'activité de rédaction, le rédacteur fait appel à ces expériences et connaissances sur la grammaire, le vocabulaire, le thème, le destinataire. Toutes ces expériences et connaissances sont stockées dans la mémoire à long terme.

⁴⁴: DAVIN-CHANE, Fatima, des moyens d'enseignement du FLS au collège in www.yahoo.fr.

Chapitre 01 : la production écrite, des théories aux modèles d'enseignement

c. Les processus rédactionnels: Les processus rédactionnels sont plus précisément les suivants : la planification, la mise en texte, la révision, et le contrôle. Le processus de planification : «La planification (planning) permet d'élaborer à un niveau conceptuel, un message préverbal correspondant aux idées que le rédacteurs veut transmettre. »⁴⁵.

Le modèle de HAYES et FLOWER(1980) met l'accent sur les aspects conceptuels de la production écrite (connaissance, organisation des idées dans la mémoire de travail). Il a donné lieu à plusieurs prolongements, et il a amené les chercheurs a s'intéresser aux différentes stratégies rédactionnelles et d'explorer tout un processus cognitif de rédaction. Les psychologues américains HAYES et FLOWER ont recours à des techniques de réflexions à haute voix qui consiste à demander aux élèves d'oraliser leurs pensées.

L'objectif de cette étude est d'exposer les caractéristiques des principaux modèles de production écrite. Cette présentation concernait essentiellement les modèles procéduraux. Ces modèles, plus ou moins complémentaires, se focalisent chacun sur un aspect particulier de l'activité rédactionnelle. Ainsi, le modèle de Hayes et Flower (1980) permet de cerner les processus et connaissances du rédacteur expert. Nous avons montré l'intérêt de la référence aux modèles du processus rédactionnel pour concevoir des aides pour l'écriture et la réécriture. C'est notamment sur les opérations de planification et de révision que se sont focalisés les outils conçus par les recherches didactiques. L'enseignement efficace d'une stratégie de révision permet aux apprenants d'accroître leurs compétences de contrôle, d'identifier les erreurs et de rechercher les moyens pour les corriger. On peut regretter qu'un travail semblable n'ait pas été mis en œuvre sur la mise en texte.

⁴⁵Marin B. et Legros P., op.cit., p.96.

CHAPITRE 02

CADRE METHODOLOGIQUE ET

EXPERIMENTAL

Tout au long du premier chapitre, nous avons tenté d'exposer quelques aspects théoriques sur l'expression écrite en FLE et la stratégie de la planification. En effet, pour affirmer la fiabilité de ces théories, il convient de faire une recherche de terrain concrète afin d'apporter des réponses pertinentes à notre problématique. En fait, dans ce chapitre nous allons exposer notre outil d'investigation et nous allons essayer également d'analyser des copies d'expression écrite des élèves pour vérifier les stratégies et pratiques que nous avons développées dans le chapitre théorique.

1- Description du corpus

Notre travail de recherche a été effectué dans le lycée « Abdellah BENAÏSSA » situé au sud de la commune de Hennaya dans la Wilaya de Tlemcen, dans lequel nous avons assisté avec une enseignante de français au cours du mois d'octobre pour vérifier si les trois étapes de la réalisation d'une production écrite : présentation de sujet, la rédaction et la correction de la production écrite qui décrivent les stratégies et les techniques sont bien utilisées pendant toutes les séances.

Le corpus soumis à l'analyse est représenté par une observation et prise de notes pendant 3 séances de français avec une classe 2^{ème} AS (science expérimentale). La classe comprend 48 élèves entre autres 36 filles et 12 garçons, sachant qu'elle est répartie en deux groupes et les apprenants sont assis individuellement à cause de la covid19.

En effet, nous avons choisi de travailler sur le cycle secondaire parce qu'il prépare les élèves à leurs vie professionnelle. Ainsi, l'apprentissage de cette langue étrangère contribuera sûrement à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à la formation et l'ouverture sur le monde.

2- Déroulement de l'expérimentation

2.1 La première séance : production écrite de départ

La première séance consiste à expliquer le projet; plus particulièrement l'objet d'étude (le discours objective), négocier les thèmes avec les apprenants, et lancer le sujet de la production écrite.

Premièrement, l'enseignante a demandé à ses élèves de plier la deuxième feuille du cahier pour écrire l'intitulé du projet puis elle leur a demandé de prendre une nouvelle page, d'écrire la date et le titre de la leçon : « la mise en place du projet », elle a expliqué tout le projet, l'objet d'étude, la séquence, et négocié les thèmes de recherches en 40 minutes.

Les 15 dernières minutes ont été consacrées au lancement du sujet de la production écrite. L'enseignante a écrit le sujet sur le tableau et elle a demandé aux élèves de le recopier et de le lire sans donner aucune explication et elle leur a laissé le temps pour faire des recherches sur le sujet.

Sachant qu'elle a expliqué à ses apprenants que cette production passe par trois étapes, et pour la réaliser ils doivent non seulement acquérir, mais aussi maîtriser la structure et les caractéristiques du type discursif⁴⁶ déjà étudié à travers les deux compétences disciplinaires à savoir : compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral.

2.2 La deuxième séance

Après un mois, nous avons assisté à la deuxième séance intitulée « activité d'écriture », qui suit les deux activités de compréhension de l'oral et de l'écrit pendant ce moment cette méthode permet aux apprenants d'acquérir les caractéristiques du type discursif. Cette étape passe par deux moments :

_ 1^{er} moment : rappel du sujet de la production écrite sur le tableau et explication des mots-clés.

_ 2^{ème} moment : les consignes à suivre : l'enseignant présente une grille d'évaluation qui se compose de deux parties : la structure et les caractéristiques du type discursif étudié sachant que l'apprenant est obligé de respecter la grille d'évaluation suivante :

2.2.1 La structure (la planification) :

- **Le constat** : Observer que les plantes sont de deux types, celles qui ne contiennent pas de chlorophylle, et d'autres vertes qui contiennent de chlorophylle.

- **La question** : Comment les plantes vertes se nourrissent- elles ?

⁴⁶ La démonstration : est une manière de faciliter l'explication en utilisant le raisonnement. Elle consiste à justifier une thèse, et elle utilise un vocabulaire précis et des liens explicites entre les phrases.
<https://imadrassa.com> consulté le 25/03/2022 à 15h30.

- **L'hypothèse** : Supposer que les plantes vertes sont autotrophes c'est-à-dire elles produisent leur propre nourriture toute seules dans des conditions bien précises : le sol, l'eau, la lumière.
- **L'expérience** : Utiliser deux plantes vertes, qui sont exposées à la même qualité du sol, la même quantité de l'eau, mais l'une est exposée à la lumière alors que la deuxième est mise à l'obscurité.
- **Résultats** : La première plante se montre en bonne forme alors que la deuxième est morte car la première a produit sa nourriture grâce aux conditions nécessaires, alors que la deuxième n'a pas produit sa nourriture à cause de l'absence de l'une des conditions qui est la lumière.
- **Généralisation des résultats** : Les plantes vertes sont autotrophes c'est-à-dire elles produisent leur propre nourriture grâce à trois conditions : l'eau, le sol et la lumière qui est un facteur primordial, cette opération est nommée la photosynthèse.

2.2.2 Respect des caractéristiques de type discursif :

- Le présent de l'indicatif.

Rapports logiques de cause et de conséquence.

- **Les marques de l'objectivité :**
- Le pronom indéfini « on ».
- La tournure impersonnelle.
- La voix passive.
- Rapport logique de cause et de conséquence.

2.2.3 Les procédés explicatifs :

- l'illustration : utiliser deux exemples des plantes vertes.
- la définition.
- La dénomination.

2.2.4 Le raisonnement logique :

Le raisonnement inductif : commencer par l'exemple allant vers la définition.

2.2.5 La cohérence :

Enchaîner les paragraphes en utilisant des articulateurs logiques.

2.2.6 Correction et perfectionnement de la langue :

Relire le travail afin de vérifier les erreurs liées à la planification.

Relire le travail afin de vérifier les erreurs liées à la langue en utilisant le dictionnaire.

2.3 La troisième séance :

Après la séance de la rédaction de la production écrite pendant une heure où les élèves sont mis en groupe, nous avons assisté à la séance de la correction et d'amélioration des écrits des élèves.

L'enseignante a commencé par rappeler le sujet de la production écrite, et les caractéristiques du type discursif en question orales.

Puis elle a distribué une copie d'un devoir d'un groupe d'apprenant qui contient des erreurs en relation avec la structure et les caractéristiques non respectées.

Ensuite, elle leurs a demandé d'observer le texte, et juger la forme, et après, de lire et corriger le contenu, en ajoutant, ou remplaçant.

Enfin, elle distribue à chaque groupe une grille d'auto-évaluation pour qu'il puisse connaître ses erreurs et les rattraper pendant l'activité de remédiation.

3. Analyse du corpus

Nous n'avons pas pu collecter un nombre considérable de copies⁴⁷ parce que les élèves travaillaient en groupe.

En fait, elles sont au nombre de 7, bien présentées, où l'écriture est lisible, et la plupart respectent la forme c'est-à-dire le titre et les unités de sens (respect des alinéas).

Notre corpus soumis à l'analyse des textes produits par les élèves de la même classe de deuxième année secondaire (sciences expérimentales). En effet, nous avons procédé à une analyse *qualitative/ quantitative*. La première consiste à mesurer la qualité proprement dite, elle est tributaire de la pertinence des idées, et voir si les élèves respectent : la planification (la structure), les caractéristiques du type discursif, perfectionnement et correction de la langue et enchaînement des paragraphes en utilisant des articulateurs logiques.

Quant à l'analyse quantitative, elle nous a permis de dénombrer les différentes occurrences pour chaque critère dans la grille d'évaluation, pour ce faire, nous nous sommes focalisées

⁴⁷ NB : Au début nous avons assemblé 15 copies, mais après on a pris que 7 pour travailler l'analyse, car elles contiennent des erreurs qui ont une relation avec la structure et les caractéristiques non respectées.

sur le fond des productions écrites des élèves et pour voir si la bonne planification de l'enseignant a eu son impact sur le processus scriptural de l'apprenant.

Pour la confirmation ou l'infirmité de nos hypothèses, nous allons analyser les textes produits par les élèves à travers une grille d'analyse pour déterminer à quel point la planification peut avoir un effet positif sur le processus rédactionnel des élèves. La grille est élaborée selon ce que l'enseignant avait déjà expliqué pendant les séances de la présentation de la structure et le sujet de la production écrite.

Après avoir récupéré les travaux produits par les différents scripteurs, nous les avons pris séparément, nous avons coché à l'aide du signe (+) pour les élèves qui ont respectés les critères, et le signe (-) pour ceux qui ne l'ont pas fait. Par la suite, nous avons calculé le nombre des occurrences de chaque critère.

Tout cela est indiqué dans la grille d'analyse ci-dessous⁴⁸ :

Critères	A	B	C	D	E	F	G	total	%
1-La structure									
*le constat	-	-	-	+	-	-	+	02	28%
*la question	+	+	-	+	-	-	+	04	57%
*l'hypothèse	-	+	-	+	-	-	+	03	42%
*l'expérience	+	+	+	+	-	-	+	05	71%
*résultats	+	+	-	+	-	-	+	04	57%
*généralisation des résultats	+	-	-	-	-	-	+	02	28%
2-Respect des caractéristiques de type discursif									
*présent de l'indicatif	+	+	+	+	-	-	+	05	71%

⁴⁸ Les groupes (E) et (F) n'ont pas du tout respectés la planification de l'enseignant donc lors de l'analyse nous allons faire une lecture quantitative non pas qualitative.

*les marques de l'objectivité	+	-	+	+	-	-	-	03	42%
*les procédées explicatifs	+	+	+	+	-	-	+	05	71%
*le raisonnement logique	-	-	-	+	-	-	+	02	28%
3-la cohérence	+	+	-	+	-	-	+	04	57%
4-perfectionnement et correction de la langue	+	+	+	+	-	-	+	05	71%

4. Interprétation des résultats obtenus

4.1 La structure

Ce premier critère a pour objectif de vérifier si les scripteurs sont capables de produire des textes qui respectent toutes les étapes d'un texte démonstratif comme type discursif imposé par le programme et qui sera utilisé dans ses recherches professionnelles, autrement dit, si le texte est découpé en paragraphes bien délimités assurant une cohérence textuelle et un enchaînement logique des idées.

4.2 Le constat

Comme l'enseignante a dit le constat se situe toujours au début de la production écrite et c'est l'observation que les plantes sont de deux types celles qui ne contiennent pas de chlorophylle, et d'autres vertes qui contiennent de chlorophylle.

Au cours de notre analyse, on a constaté que la majorité 71% c'est-à-dire (5 groupes) des apprenants n'ont pas intégré le constat au début de leurs écrits ils ont commencé par la définition de la photosynthèse, et les autres (2 groupes) ont respecté ce critère avec un taux de 28%.

Exemples

Copie (G) d'un groupe qui a respecté ce critère et bien placé le constat :

La photosynthèse :

Les plantes peuvent être divisées en deux type :

Les plantes qui sont connues pour avoir de la chlorophylle à l'intérieur, ce qui leur donne la couleur verte. Le deuxième type est les plantes ordinaires qui n'ont pas la couleur verte.

Un autre groupe(C) qui ont utilisé la définition à la place du constat

La photo synthèse

Les plantes sont des organismes vivants qui occupent une grande partie de la terre, ils sont également au sommet de la chaîne alimentaire et sont nécessaires pour la vie.

Les plantes sont autotrophes car ils fabriquent des matières organiques à partir des matières

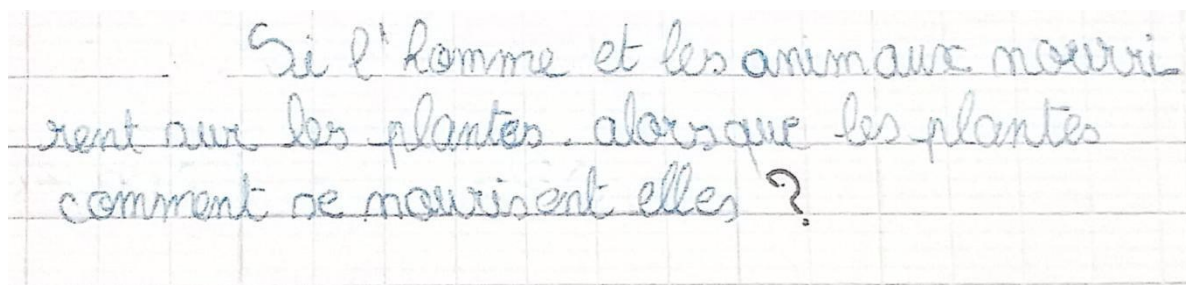
4.3 La question :

L'enseignante a posé la question suivante : comment les plantes vertes se nourrissent-elles ?

Alors, nous constatons que la majorité des élèves (4 groupes) ont posé la question proposée par l'enseignante avec un taux de 57%, or on remarque que (3 groupes) 42% des élèves n'ont pas respecté ce critère.

Exemples :

Le groupe (A) qui ont bien posé la question :



4.4 L'hypothèse :

L'enseignante a proposé aux élèves l'hypothèse suivante : « supposer que les plantes vertes sont autotrophes c'est-à-dire elles produisent leurs propres nourritures toutes seules dans des conditions bien précises : le sol, l'eau et la lumière ».

Selon l'analyse, un nombre important d'apprenants (4 groupes) n'ont pas respecté ce que l'enseignante a proposé comme hypothèse avec un pourcentage de 57% pourtant l'hypothèse est un critère qui doit être respecté parce que c'est une " *proposition visée à fournir une explication vraisemblable d'un ensemble de faits, et qui doit être soumise au contrôle de l'expérience...*"⁴⁹, ensuite il y a (3groupes) 42% des apprenants ont intégré l'hypothèse dans leurs écrits c'est-à-dire ils ont respecté la structure et surtout utilisé le moyen linguistique 'supposer'.

Exemples :

Dans la copie A ; les élèves expriment une hypothèse et ils ont respecté le même moyen linguistique proposé par l'enseignante :

⁴⁹www.LAROUSE.FR

On suppose que les plantes vertes sont autotrophe

Dans les copies B/ G les élèves expriment très bien l'hypothèse avec un style purement personnel :

Copie b :

Il est possible que la plant soit autotrophe et pour prouver que

Copie g :

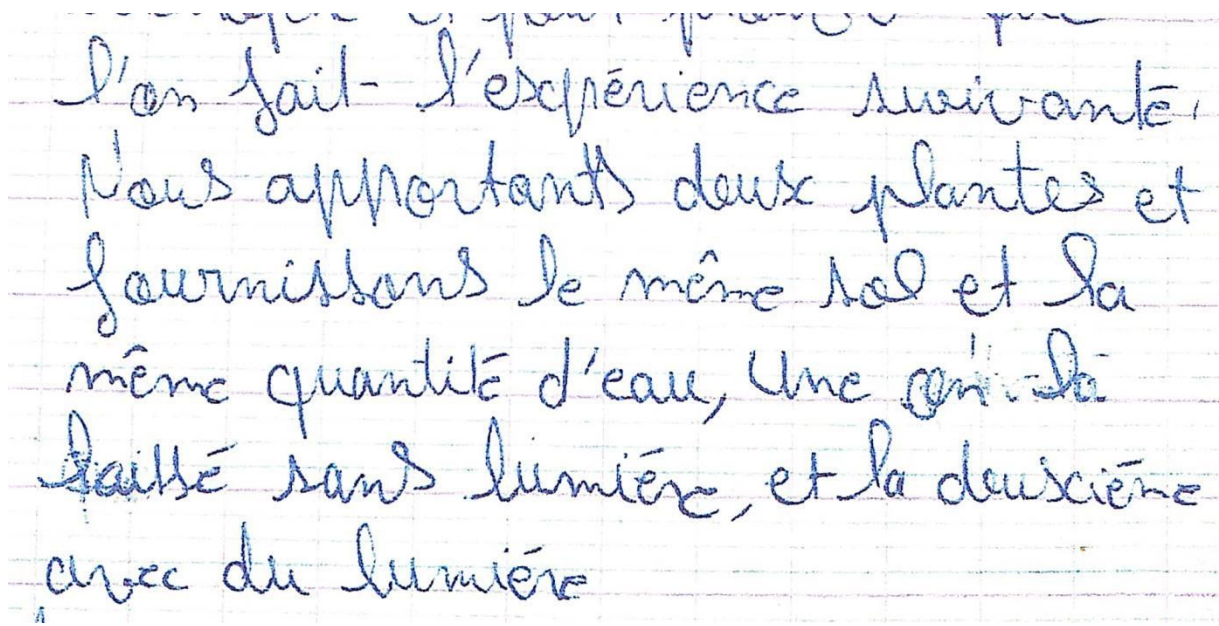
Les plantes vertes peuvent se dependre d'elles même pour se nourrir on l'appellent l'auto-alimentation

4.5 L'expérience :

L'enseignante a expliqué à ses apprenants l'expérience suivante : « utiliser les deux plantes vertes, qui sont exposées à la même qualité du sol, la même quantité de l'eau, mais l'une est exposée à la lumière alors que la deuxième est mise à l'obscurité ».

Après dépouillement des résultats, nous avons observé que la majorité des apprenants (5 groupes) ont respecté ce critère avec un pourcentage de 71%, cela montre que les élèves ont bien compris l'objet de l'expérience, par contre il y a (2 groupes) d'apprenants qui n'ont pas pu répondre sur ce critère avec un taux de 28%.

Exemple : Copie B :



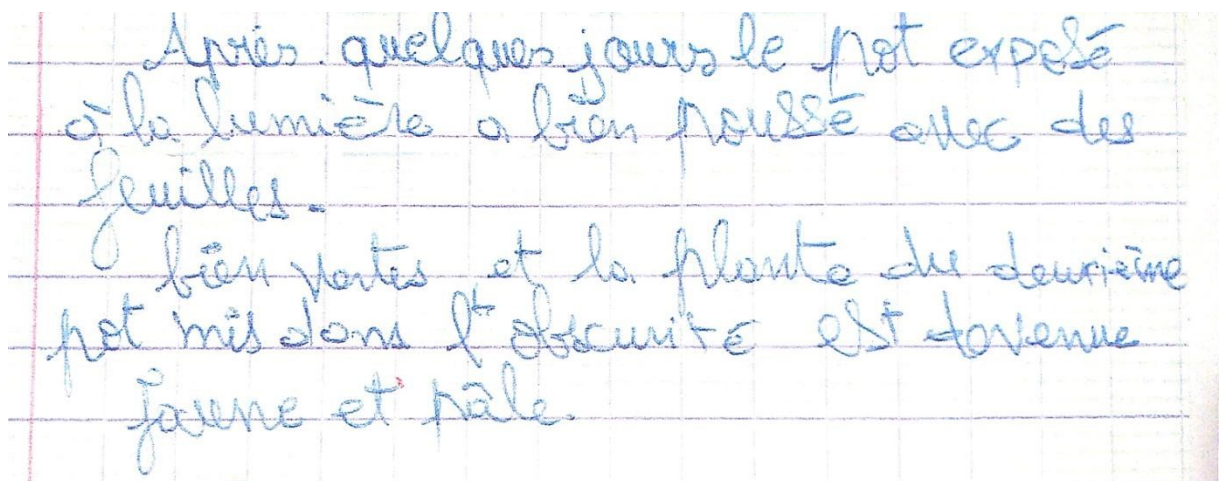
l'on fait l'expérience suivante.
Nous apportons deux plantes et
fournissons le même sol et la
même quantité d'eau, une première
faite sans lumière, et la deuxième
avec de la lumière.

4.6 Résultats :

Pendant le cours l'enseignant a lancé à ses élèves les résultats suivants : « la première plante se montre en bonne forme alors que la deuxième est morte car la première a produit sa nourriture grâce aux conditions nécessaires, alors que la deuxième n'a pas produit sa nourriture à cause de l'absence de l'une des conditions qui est la lumière ».

L'analyse des copies montre qu'il y a 57% des apprenants c'est-à-dire (4 groupes) qui ont respecté ce critère dans leurs productions écrites d'une façon claire et précise, par contre il y a (3 groupes) qui ne l'ont pas respecté avec un pourcentage de 42%.

Exemples : Copie A :



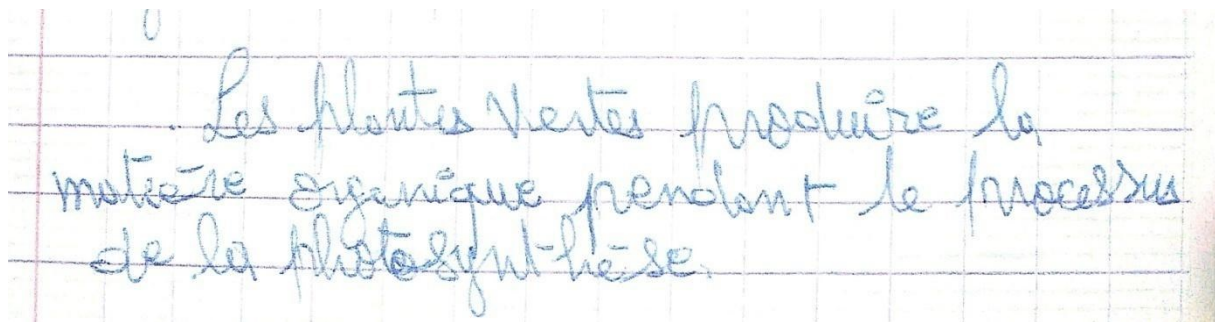
Après quelques jours le pot exposé
à la lumière a bien poussé avec des
feuilles
bien vertes et la plante du deuxième
pot mis dans l'obscurité est devenue
jaune et pâle.

4.7 Généralisation des résultats :

Selon l'enseignante la généralisation des résultats c'est : « les plantes vertes sont autotrophes c'est-à-dire elles produisent leur propre nourriture grâce à trois conditions : l'eau, le sol et la lumière qui est un facteur primordial, cette opération est nommée la photosynthèse ».

D'après les résultats recueillis, nous avons constaté que la plupart des apprenants (5 groupes) n'ont pas respecté ce critère avec un taux de 71%, par contre, il y a (2 groupes) qui ont intégré la généralisation des résultats dans leurs écrits avec un pourcentage de 28%.

Exemples : Copie A :



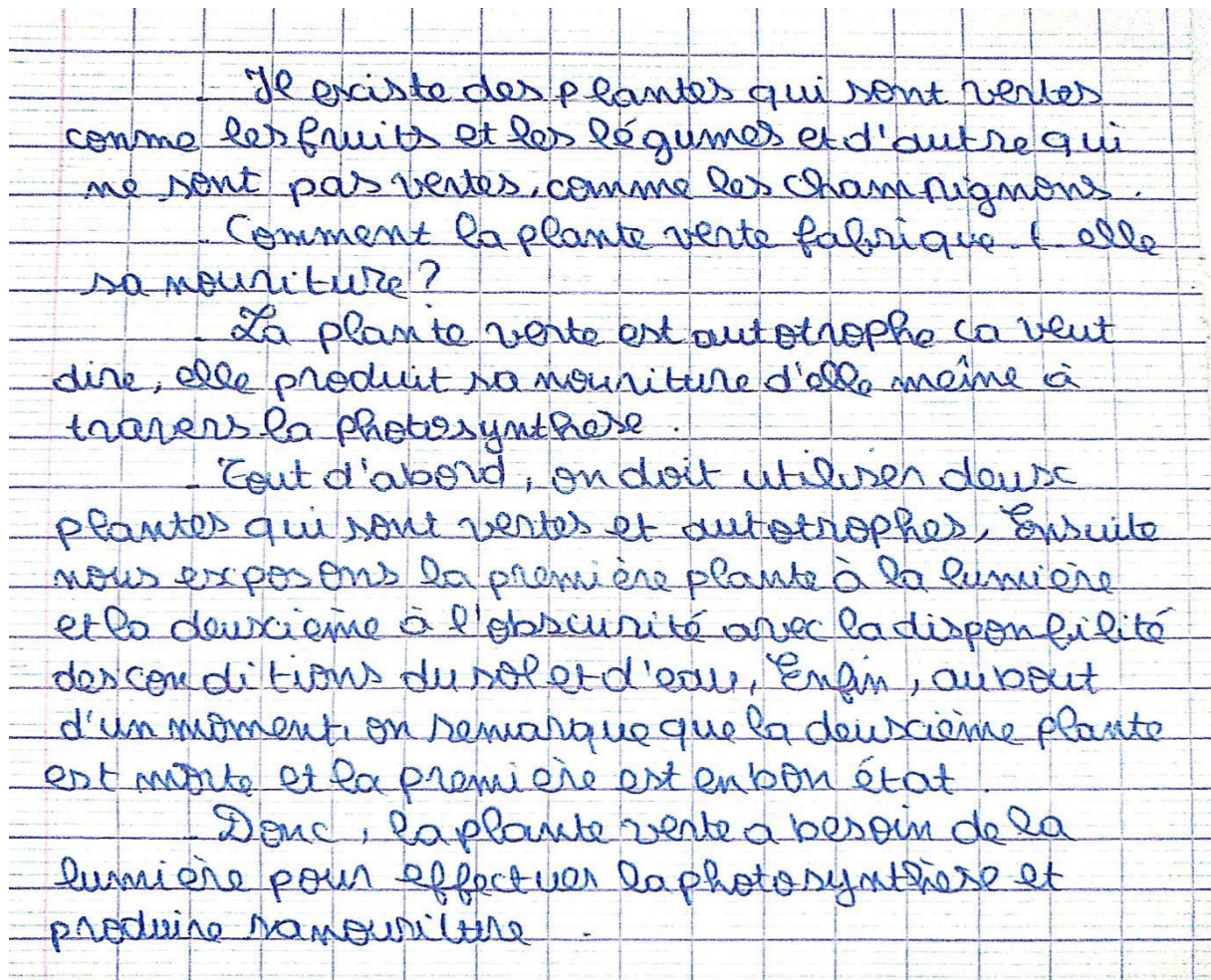
5. Respect des caractéristiques du type discursif :

5.1 Le présent de l'indicatif :

Selon l'enseignante, il faut respecter les caractéristiques du type discursif et surtout utiliser le présent de l'indicatif et le rapport de cause et de conséquence.

Il y a (5 groupes) c'est-à-dire 71% des apprenants savent comment intégrer le présent de l'indicatif dans ses écrits, par contre il y a (2 groupes) 28% des apprenants qui n'ont pas respecté ce critère.

Exemple: Copie D :

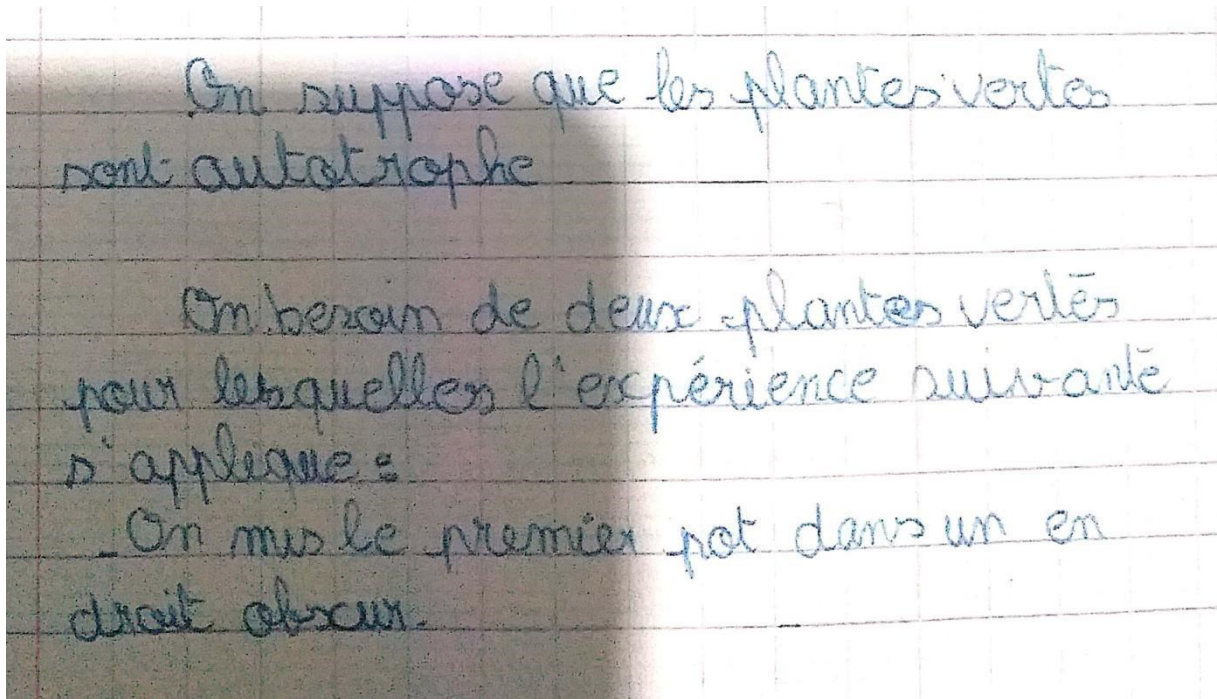


5.2 Marques de l'objectivité :

Parmi les caractéristiques du type discursif que l'enseignante a expliqué, il y a les marques de l'objectivité comme : le pronom indéfini « on », la tournure impersonnelle, la voix passive rapport logique de cause et de conséquence.

D'après l'analyse, on a constaté qu'il y a que 03 groupes qui ont utilisé les marques de l'objectivité comme le pronom indéfini « on » avec un pourcentage de 42%, alors que les autres c'est-à-dire 04 groupes n'ont pas respecté ce critère avec un taux de 57%.

Exemple : copie A

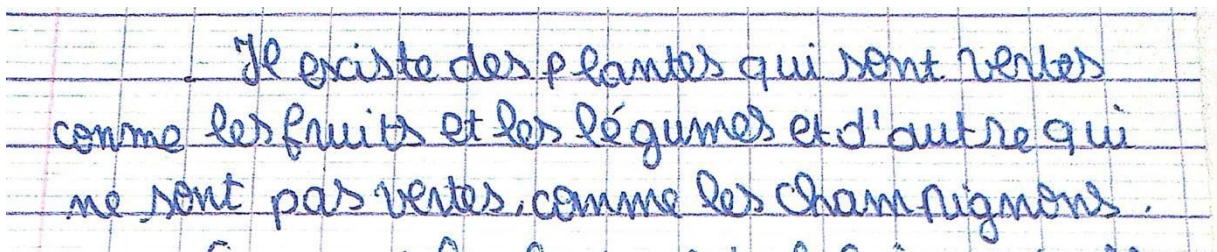


5.3 Les procédés explicatifs :

Selon l'enseignante les procédés explicatifs c'est « l'illustration : utiliser deux exemples des plantes vertes, la définition et la dénomination ».

En ce qui concerne les procédés explicatifs il y a 5 groupes qui ont répondu à ce critère avec un taux de 71%, où ils ont utilisé la définition de la photosynthèse comme un procédé explicatif, par contre il y a 2 groupes qui n'ont pas respecté ce que l'enseignant a fait déjà expliquer avec un pourcentage 28%.

Exemple : copie D :



5.3 Raisonnement logique :

L'enseignante a dit que le raisonnement logique inductif c'est : « commencer par l'exemple puis la définition ».

Après l'analyse des copies on a remarqué qu'il y a 5 groupes qui ne savent pas où placer la définition et des autres n'ont pas du tout respecté ce critère avec un pourcentage de 71%, par contre il y a 2 groupes qui ont respecté ce critère dans leurs productions écrites avec un taux de 28%.

Exemple :

copie

g :

La photosynthèse :

Les plantes peuvent être divisées en deux type :

Les plantes qui sont connues pour avoir de la chlorophylle à l'intérieur, ce qui leur donne la couleur verte. Le deuxième type est les plantes ordinaires qui n'ont pas la couleur verte.

1. Les créatures ont différentes manières d'alimentation. Alors comment les plantes vertes se nourrissent-elles ?

Les plantes vertes peuvent se dépendre d'elles même pour se nourrir on l'appelle l'auto-alimentation.

Pour s'en assurer, nous avons apporté deux plantes de même qualité et elles ont la même terre, sauf que nous avons mis un sac plastique sur la première plante. Quant à la 2^{ème} nous l'avons laissée exposée à lumière et à l'air, et après

deux jours nous avons retiré le sac de la 1^{ère} plante et l'avons trouvée flétrie et morte. Quant à la 2^{ème} plante elle est toujours la même et n'a pas changé.

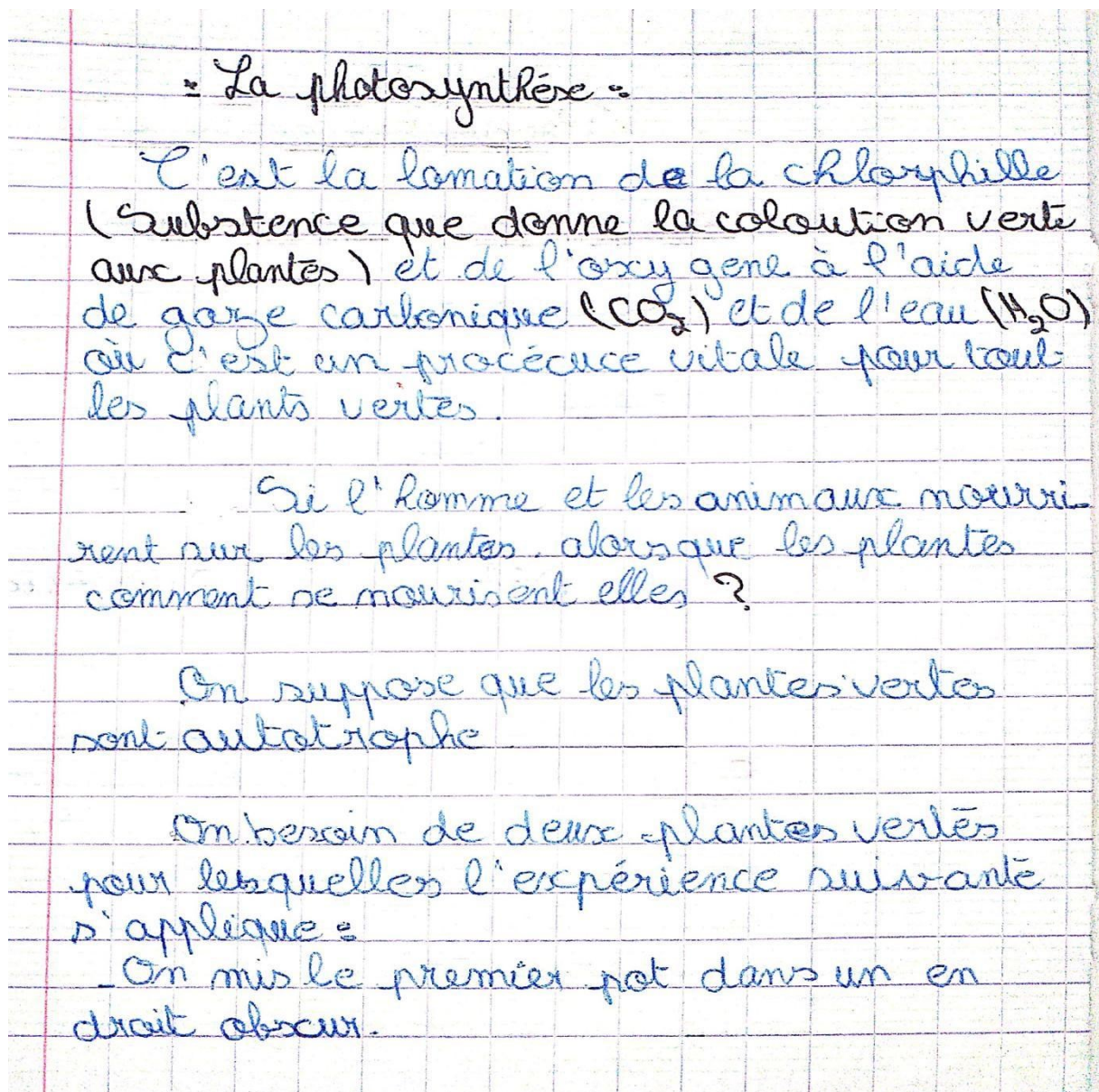
Par conséquent, nous concluons que les plantes vertes effectuent le processus de photosynthèse elles sont autotrophes.

5.4 Cohérence :

L'enseignante avait expliqué à ses élèves il fallait enchaîner les paragraphes en utilisant des articulateurs logiques.

Après avoir analysé les copies des élèves il s'est avéré qu'il y a 4 groupes (57%) qui ont produit des textes cohérents et bien enchaînés et surtout respecté la structure que l'enseignant a déjà expliqué, par contre il y a 42% des productions écrites qui ne sont pas cohérentes c'est-à-dire 3 groupes qui n'ont pas respecté ce critère.

Exemple : copie A



5.5 Perfectionnement et correction de la langue :

Selon l'enseignante, il faut relire le travail afin de vérifier les erreurs liées à la planification aussi à la langue en utilisant le dictionnaire.

28% (2 groupes) seulement des apprenants qui n'ont pas corrigé leurs fautes dans le texte final, alors que les autres 71%(5 groupes) ont bien planifié et corrigé leurs productions écrites car ils ont utilisé un style purement personnel.

Exemple : copie C :

La photosynthèse

Les plantes sont des organismes vivants qui occupent une grande partie de la terre, ils sont également au sommet de la chaîne alimentaire et sont nécessaires pour la vie.

Les plantes sont autotrophes car ils fabriquent des matières organiques à partir des matières inorganiques. Est-ce que la lumière est un facteur nécessaire pour la photosynthèse ?

~~est-ce que la lumière~~ ^{pour prouver} ~~à un rôle.~~ On apporte deux plantes vertes ont la même quantité d'eau et le sel, la première plante exposée à la lumière et la deuxième plante exposée à l'obscurité.

On remarque après plusieurs jours la première plante est vive et ses feuilles sont vertes et la deuxième plante est morte et ses feuilles sont jaunes et tombent.

Les plantes ont besoin de la lumière pour faire la photosynthèse.

Conclusion

À partir de l'analyse des résultats obtenus, nous avons constaté que la planification a un rôle pour améliorer la qualité des textes produits par les élèves en classe de FLE. À ce regard, nous pouvons dire que l'enseignement de l'écrit nécessite non seulement l'enseignement des aspects linguistiques mais aussi une stratégie de planification.

À la fin, nous pouvons dire que l'enseignant joue un rôle très important dans l'étape avant l'écriture, il doit enseigner explicitement la stratégie de planification aux élèves parce que ces derniers l'emploient lors de l'activité scripturale.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion Générale

Les modèles généraux de la production écrite visent à expliquer le fonctionnement du processus scriptural surtout le processus de planification, donc ce dernier fait l'objet de plusieurs approfondissements théoriques et pratiques ce qui peut être traduit par l'importance de cette étape dans une activité d'écriture.

Tout au long de ce travail, nous avons tenté de déterminer la place de la planification dans la rédaction d'un texte démonstratif dans l'enseignement du français langue étrangère en 2^{ème} année secondaire.

Dans la perspective de l'enseignement / apprentissage de l'écrit, la production écrite est considérée comme l'une des finalités de l'enseignement de FLE. Mais, les apprenants rencontrent plusieurs difficultés lors de la réalisation de cette activité.

Le but de notre recherche était d'observer les habitudes scripturales des élèves dans leurs processus rédactionnels avec la planification déjà étudiée, nous nous sommes focalisées sur les différents aspects de la rédaction c'est-à-dire : l'observation de la langue et du lexique invertis, respect des différents aspects de la typologie textuelle et surtout respect de la planification et la structure étudiée. En effet, établir un plan en langue cible, pour les élèves de ce niveau est une tâche très difficile qui ne peut se faire sans la présence, le contrôle et la gestion de l'enseignant.

Les résultats de l'analyse nous ont permis de prouver que la planification a une grande importance afin d'élaborer un travail cohérent et structuré. Cela nous a permis de confirmer nos hypothèses citées auparavant.

Donc le rôle de l'enseignant est d'expliquer à l'élève quand et comment utiliser cette stratégie, il doit inviter l'élève scripteur dans l'activité de la production écrite à planifier sur le brouillons, autrement dit, à analyser la consigne de l'écriture pour comprendre le sujet général.

Cependant, sur le plan de l'orthographe et de la syntaxe, cette stratégie n'amène pas l'élève à produire des mots et des phrases correctes, parce que l'élève ici a besoin d'utiliser d'autres stratégies rédactionnelles que la planification, donc il doit maîtriser la stratégie de révision.

A la fin de cette étude, nous pouvons dire que les résultats de notre analyse confirment nos hypothèses de départ et répondent à notre question principale la planification à un rôle pour améliorer la qualité des textes produits par les élèves de classe de FLE.

Conclusion Générale

Nous espérons que cette recherche saura éclairer un peu la question de la stratégie de planification en classe de langue et le recours à cette dernière à des fins didactiques et pédagogiques, Nous souhaitons aussi qu'elle puisse ouvrir la voie à d'autres recherches qui prendront en charge la stratégie de la planification dans la coopération de la compréhension écrite en classe de langue , en générale , et en particulier la planification .

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- Adam, J.-M (1990). *Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Philosophie et langage. Ed. Mardaga.
- Alamargot, D., Chanquoy, L., 2001. *Through the models of writing*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht
- ALAMARGOT, D., L. CHANQUOY et M. CHUY (2005). « L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche », *Psychologie française*, vol. 50, n° 3, p. 287-304. Alamargot, Chanquoy et Chuy, 2005.
- Bednarz, N, (2013b). *Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec*. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 13-30). Paris, France : L'Harmattan.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1983). Levels of inquiry in writing in writing research. In P. Mosenthal, S. Walmsley, & L. Tamor (Eds.), *Research on writing: Principles and method* (pp. 3-25). New York : Longman
- Charolles, 1978. « Introduction aux problèmes de la cohérence verbale Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques ». *Langue française*, n° 38. DOI :<https://doi.org/10.3406/lfr.1978>.
- Denis, M. & Dubois, D. (1976). « La représentation cognitive : quelques modèles récents ». *L'année psychologique*. vol. 76, n°2. <https://doi.org/10.3406/ps>
- DELL, G. S. (1988). The retrieval of phonological forms in production : tests of predictions from a connectionist model. *Journal of memory and language*, 27, 124-142.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- Flower, L.S., Hayes, J.R., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37, 16-55.
- HARLEY, T. A. (1984). A critique of top-down independent levels of speech production : Evidence from non-plan-internal speech errors. *Cognitive Science*, 8, 191-219.
- Hayes, J.R., Flower, L.S., Schriver, K.A., Stratman, J., Carey, L., 1987. Cognitive processes in revision. In: Rosenberg, S. (Ed.), *Advances in Psycholinguistics*, vol. 2, Reading, Writing and Language Processing. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 176–240.
- Kellogg, R.T., 1996. A model of working memory in writing. In: Levy, C., Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, pp. 57–71.
- LEVELT, W. J. M. (1992). Accessing word in speech production : stages, processes and representations. *Cognition*.
- Moirand, S (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Hachette, Collection F série Autoformation.

Références

- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans : Denise Jodelet éd., Les représentations sociales (pp. 45-78). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.jodel.2003.01.0045
- Principes de la planification de l'enseignement .Paris ,France,UNESCO, 1963.Etude et document d'éducation n°45.
- VAN GALEN, G. P. (1991). Handwriting : issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science*, 10, 165-191.
- Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., 1999. The dynamics of idea generation during writing: An online study. In: Torrance, M., Galbraith, D. (Eds.), *Knowing what to write: Cognitive perspectives on conceptual processes in text production*. Amsterdam University Press, Amsterdam, pp. 99–120.
- ZESIGER, P. (1995). *Ecrire*. Paris: PUF.

Articles

- Alamargot, D., Lambert, E., & Chanquoy, L. (2005). La production écrite et ses relations avec la mémoire. *Approche Neuropsychologique des Acquisitions de l'Enfant*.No81, pp.41.46 [6page(s) (article)] (55ref.).[En ligne]:www.mshs.univpoitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/Alamargot_memoire.pdf –
- Lundquist, L. (1980). La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique. Frederiksberg : Samfundslitteratur.
- KD. ButterfieldLinda Klebe Trevino (1996). Punishment from the Manager's Perspective: A Grounded Investigation and Inductive Model. *Academy of Management Journal*Vol. 39, No. 6
- Hayes, J.R., Flower, L.S., Schriver, K.A., Stratman, J., Carey, L., 1987. Cognitive processes in revision. In: Rosenberg, S. (Ed.), *Advances in Psycholinguistics*, vol. 2, Reading, Writing and Language Processing. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 176–240.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152–1168. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.6.1152>
- Alamargot, D., Lambert, E., & Chanquoy, L. (2005). La production écrite et ses relations avec la mémoire. *Approche Neuropsychologique des Acquisitions de l'Enfant*.No81, pp.41.46 [6page(s) (article)] (55ref.).[En ligne]:www.mshs.univpoitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/Alamargot_memoire.pdf –
- Beauchesne, A., Garant, C. et Dumoulin, M.-J . (2005) . Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377- 395
- Bourassa, Bourassa, B., Leclerc, C. et Fournier, G. (2012). Assumer et risquer une posture de recherche collaborative. Dans B. Bourassa et M. Boudjaoui (dir.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites* (p. 13-46). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

Références

- Boîte à outils: la Vue d'Ensemble de la Planification par Janet Shapiro
- Cedre, 2015.Nouvelle 2évaluation en fin de collège.Compétence langagières et Littératie,Ministere de l'éducation nationale et de la jeunesse. e-ISSN 2431-7632.
- Crédoc, 2014. Les Français préservent leur capacité de départ en vacances. ÉTUDES ÉCONOMIQUES
- Claudine GARCIA-DEBANC. DES MODÈLES PSYCHOLINGUISTIQUES DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL POUR UNE DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION ÉCRITE Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens?. Laboratoire Jacques Lordat Université Toulouse-Le Mirail - Chercheuse associée à l'INRP.
- Desgagné, S. (2007) . Le défi de la coproduction de « savoirs >> en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadén (dir.), La recherche participative : multiples regards (p. 89-121). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation . Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), Nouvelles dynamiques de recherche en éducation (p. 51-75). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dakhia mounir. 2011.Pour une planification de l'activité d'écriture en FLE.Université mohamed khidar bissekra.
- DE BEAUGRANDE, R. (1984). *Text production : toward a science of composition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Alamargot, D., Chanquoy, L., 2001. Through the models of writing. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Dr. Amal Kamal Gaafar.L'impact de la pédagogie par projet sur le développement des compétences argumentatives écrites chez les étudiants du cycle secondaire au cours du FLE. Maître de conférences Département de curricula et de didactique du FLE.
- ÉCRIRE ET RÉDIGER COMMENT GUIDER LES ÉLÈVES DANS LEURS APPRENTISSAGES . Synthèse des recommandations. CONFÉRENCE DE CONSENSUS/
- EFFET DE LA PLANIFICATION LORS DE L'ÉLABORATION D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LA PRODUCTION ÉCRITE EN CLASSE DE FLE / EFFECT OF PLANNING DURING ELABORATION OF A DIDACTIC SEQ. See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/338536494.2020>
- ELLIS, A. W. (1988). Normal writing processes and peripheral acquired dysgraphias. *Language and Cognitive Processes*, 3, 99-127.
- Espéret, E., Piolat, A., 1991. Production : planning and control. In: Denhière, G., Rossi, J.P. (Eds.), Text and Text Processing. Elsevier Science Publishers, North-Holland, pp. 317–331.
- Butterfield, E., Hacker, D., Albertson, L., 1996. Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision : Assessing the evidence. *Educ. Psychol. Rev.* 8 (3), 239–260

Références

- GARRETT, M. F. (1988). Processes in language production. In J. F. J. NEWMAYER (Ed.), *Language : psychological and biological aspects, vol. 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLYOAK, K. J. (1991). Symbolic connectionism : toward thord generation theories of expertise. In K. A. ERICSSON & J. SMITH (Eds.), *Toward a general theory of expertise*. Cambridge, CA: Cambridge University Press.
- HAYES, J. R., & FLOWER, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. GREGG & E. R. STEINBERG (Eds.), *Cognitive processes in writing* . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J.R., Nash, J., 1996. On the nature of planning in writing. In: Levy, C., Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, pp. 29–51
- Hayes, J.R., Nash, J., 1996. On the nature of planning in writing. In: Levy, C., Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, pp. 29–51
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning, San Rafael, CA: Autodesk Foundation. Dans Omar Talbi. Vers une intégration d'outils d'assistance à la pédagogie par projet dans les plateformes de elearning. Application à la plateforme Moodle . Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Université Abou Bakr BELKAÏD de Tlemcen (Algérie)., 2017. Français. tel-01664485.
- Kellogg, R.T., 2001a. Long-term working memory in text production. *Mem. Cognit.* 29 (1), 43–52.
- Kellogg, R.T., 2001b. Competition for working memory among writing processes. *Am. J. Psychol.* 114 (2), 175–191.
- Kridech Abdelhamid. Production écrite en FLE : une analyse textuelle et comparative. Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem.
- OLIVE, T. et A. PIOLAT (2005). « Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes », Psychologie française, vol. 50, n° 3, p. 373-390
- MARGOLIN, D. I. (1984). The neuropsychology of writing and spelling : semantic, phonological, motor and perceptual processes. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 36a, 459-489
- MARTLEW, M. (1983). Problems and difficulties : cognitive and communicative aspects of writing. In M. MARTLEW (Ed.), *The psychology pf writen language*. New York: Wiley & Sons.
- Majouba karima.2012.Stratégies d'enseignement /aprentissage de la production écrite en classe de FLE.Mémoire de magistère.
- Orellana, I. (2010) . La communauté d'apprentissage : Une stratégie pédagogique novatrice face aux enjeux d'un contexte en mutation. Dans P. Maubant et L. Roger (dir.), *De nouvelles configurations éducatives : entre coéducation et communautés d'apprentissage* (p. 109-124). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Références

-Descampe, S., Robin, F., Tremblay, P. et Rey, B. (2007). Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles. Bruxelles, Belgique : Service des Sciences de l'Éducation de l'Université libre de Bruxelles.

-Programme d'études pour le secondaire.Français immersion 30.1998.

-PIRLS, 2011.Etude internationale sur la lecture des élèves au CM1 : évolution des performances à dix ans / Marc Colmant et Marion Le Cam.Publication de la DEPP / Note d'information MEN.

-Préfontaine, C. et Fortier, G. (1994). Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?. Logiques, Montréal

-Roussey, A. Piolat. La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. Psychologie française 50 : (2005) 351–372. Publié par Elsevier SAS.

-Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities : unpacking the concept. Journal of school/leadership, 13(5), 498- 528 .

Sitographies

<http://hisougueur.unblog.fr/2014/08/11/la-production-ecrite-expression-ecrite-en-3ap-4ap-et-en-5ap-2/>

[-https://imadrassa.com](https://imadrassa.com)

[-https://www.coursfrancaisfacile.com/2019/07/comment-ecrire-une-production-ecrite.html/](https://www.coursfrancaisfacile.com/2019/07/comment-ecrire-une-production-ecrite.html/)

<http://hisougueur.unblog.fr/2014/08/11/la-production-ecrite-expression-ecrite-en-3ap-4ap-et-en-5ap-2/>

Dictionnaires

-Le Petit Robert (1995). Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, Dictionnaires Le Robert.

-Multidictionnaire de la langue française (2006). Multidictionnaire de la langue française, Montréal, Québec Amérique.

[-www.LAROUSE.FR](http://www.LAROUSE.FR)

THESES

-MEBEIDA Adila.2016. L'apprentissage de la production écrite et ses difficultés chez les apprenants de 4ème année moyenne en zone rurale/ MASTER Didactique du Plurilinguisme et Politiques Éducatives.

Références

- MEBEIDA Adila .L'apprentissage de la production écrite et ses difficultés chez les apprenants de 4ème année moyenne en zone rurale Cas d'étude : CEM « 20 août 1955 » à Bouguirat. Mostaganem.2017
- Zetili, A. (2006). Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie. Thèse de Doctorat D'État en didactique, Université Mentouri, Constantine.
- DAVIN-CHANE, Fatima, des moyens d'enseignement du FLS au collège in www.yahoo.fr.
- Majouba karima.2011.Stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE.Magister en didactique
- Hamadi lila. La production écrite en classe de FLE Difficultés et remédiations Cas des apprenants de cinquième année primaire.2017.Memoire de Master.

ANNEXES

Annexe n 1 : Les copies des textes produits par les élèves :

(A) = La photosynthèse =

C'est la formation de la chlorophylle (substance qui donne la couleur verte aux plantes) et de l'oxygène à l'aide de gaz carbonique (CO_2) et de l'eau (H_2O) qui est un processus vital pour toutes les plantes vertes.

Si l'homme et les animaux nourrissent sur les plantes, alors que les plantes comment se nourrissent elles ?

On suppose que les plantes vertes sont autotrophes.

On choisit de deux plantes vertes pour lesquelles l'expérience suivante s'applique :

On met le premier pot dans un endroit obscur.

Et un deuxième pot dans un endroit lumineux.

Après quelques jours le pot exposé à la lumière a bien poussé avec des feuilles.

Le deuxième et la plante du deuxième pot mis dans l'obscurité est devenue jaune et pâle.

Les plantes vertes produisent la matière organique pendant le processus de la photosynthèse.

(B)

- la photosynthèse est un processus vital effectué par les plantes vertes et sert représentée dans la synthèse de substances organique qui contribuent à leur croissance.

- Alors, comment se déroule ce processus, quelles sont ses exigences et ses étapes ?

Il est possible que la plante soit autotrophe et pour prouver que l'on fait l'expérience suivante, nous apportons deux plantes et fournissons le même sol et la même quantité d'eau, une en l'absence sans lumière, et la deuxième avec de lumière.

Après une semaine, nous vérifions les résultats, la plante

exposée à la lumière est saine et verte, et la deuxième plante a des feuilles faibles et tombées.

- Cela prouve la validité de notre hypothèse.

C

La photosynthèse

Les plantes sont des organismes vivants qui occupent une grande partie de la terre, ils sont également au sommet de la chaîne alimentaire et sont nécessaires pour la vie.

Les plantes sont autotrophes car ils fabriquent des matières organiques à partir des matières inorganiques. Est-ce que la lumière est un facteur nécessaire pour la photosynthèse?

~~est-ce que la lumière a un rôle.~~
pour prouver ^{à un rôle.} On apporte deux plantes vertes et la même quantité d'eau et le sel, la première plante exposée à la lumière et la deuxième plante exposée à l'obscurité.

On remarque après plusieurs jours, la première plante est bien et ses feuilles sont vertes et la deuxième plante est morte et ses feuilles sont jaunes et tombent.

Les plantes ont besoin de la lumière pour faire la photosynthèse.

comme les fruits et les légumes et d'autres qui ne sont pas verts, comme les champignons.

Comment la plante verte fabrique-t-elle sa nourriture ?

La plante verte est autotrophe ce veut dire, elle produit sa nourriture d'elle-même à travers la photosynthèse.

Tout d'abord, on doit utiliser deux plantes qui sont vertes et autotrophes, ensuite nous exposons la première plante à la lumière et la deuxième à l'obscurité avec la disponibilité des conditions du sol et d'eau, Enfin, au bout d'un moment on remarque que la deuxième plante est morte et la première est en bon état.

Donc, la plante verte a besoin de la lumière pour effectuer la photosynthèse et produire sa nourriture.

(E) La photosynthèse :

La photosynthèse est un phénomène vital réalisé par la plante verte au cours duquel l'énergie lumineuse est convertie en énergie stockée dans les molécules de matière organique.

Alors, en éjecte que la plante elle a besoin de lumière du soleil et d'eau, et de CO₂ (Azote et melle)

D'abord, nous prenons un pot, y mettons une plante verte avec une quantité de terre, puis l'exposons et l'exposons à la lumière. Ensuite, nous répétons le même processus avec une autre plante avec les mêmes étapes sauf en la couvrant de la lumière.

L'objet de l'expérience est de constater le processus de la photosynthèse, si son absence. Le premier pot après l'avoir exposé à l'effacement de lumière, le processus a réussi et a conduit à sa croissance.

Quant au second récipient, après avoir empêché la lumière de l'atteindre, nous constatons sa mort.

Plus nous exposons que la raison pour laquelle la deuxième plante n'est pas cultivée est son manque du facteur principal, qui est la lumière.

C'est résultat des expériences est que la lumière est la cause de la photosynthèse.

Résumé

L'enseignement des langues étrangères est un métier difficile à réaliser. La combinaison de plusieurs et différents facteurs, l'utilisation de la planification est souvent recommandée en situation d'enseignement/apprentissage et surtout en classe de FLE, où l'écrit constitue l'un des compétences visées dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères où il a pris une place primordiale c'est pourquoi dans ce travail de recherche nous nous sommes intéressée au rôle et l'impacte de la planification sur les textes produits par les élèves de deuxièmes année (sciences expérimentales). Nous avons exposé théoriquement d'une part c'est quoi l'écrit dans l'enseignement du FLE et la place de la production écrite dans le système éducatif et dans les approches pédagogiques, d'autre part le rôle de la planification dans l'enseignement du français langue étrangère. Enfin, nous l'avons confirmé pratiquement à travers des résultats obtenus d'une analyse quantitative/qualitative des textes produits par les élèves de la même classe.

Mots clés : Production écrite, élèves, planification, enseignement/apprentissage, enseignants, cohérence.

Abstract

Teaching foreign languages is a difficult profession to achieve The combination of several and different factors, the use of planning is often recommended in teaching/learning situations and especially in French as a foreign language class, or the writing is one of the targeted competences in the teaching/ learning of foreign languages or it has taken a primordial place that is why in this research work we were interested in the role and the impact of the planning on the texts produced by second grade students (experimental sciences).In this brief we have explained theoretically on the one hand what is written in the teaching of French as a F L and the place of written production in the educational system and in pedagogical approaches, the role of planning in the teaching of French as a F L. Finally, we confirmed this practically through the results obtained from a quantitative/qualitative analysis of the texts produced by the students of the same class.

Keywords : written production,students,planning, teaching,learning,teachers,coherence.

تلخيص

يعد تدريس اللغات الاجنبية مهمة صعبة التحقيق اذ هي مزيج من من عدة عوامل مختلفة غالبا ما يوصي باستخدام التخطيط في مواقف التدريس / التعلم و خاصة في اللغة الفرنسية كلغة اجنبية حيث تشكل الكتابة احدى المهارات تستهدف تدريس/ تعلم اللغات الاجنبية حيث احتلت مكانة اساسية و لهذا السبب في هذا العمل او البحث نهتم بدور و تأثير التخطيط على النصوص التي ينتجها طلاب السنة الثانية تخصص علوم تجريبية . في هذه المذكرة كشفنا نظريا من ناحية ما هو مكتوب في تدريس اللغة الفرنسية كلغة اجنبية و مكانة الوضعية الادماجية في نظام التعليم و في المناهج التربوية و من ناحية اخرى دور التخطيط في تدريس اللغة الفرنسية كلغة اجنبية.

الكلمات المفتاحية . الوضعية الادماجية الطلاب التخطيط التدريس التعلم المعلمون الترابط