

République Algérienne Démocratique
et Populaire.

Ministère de L'enseignement Supérieur
et de la recherche scientifique.

Université 8 Mai 1945 Guelma.

Faculté des Lettres et des Langues.

Département des lettres et de la langue
française.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية
الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة الفرنسية

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme
de Master en Didactique et langues appliquées**

Intitulé :

***La pratique du compte-rendu de la production écrite
dans le système éducatif algérien.***

- Cas des élèves de 4ème année moyenne-

Présenté par :

DJAHOUHIMANE

Sous la direction de : MME YAHMDI SABRINA

Membres du jury

Président : MME AISSAOUI SABRINA.

Rapporteur : MME YAHMDI SABRINA.

Examineur : MME BENKIRAT LILIA.

Année d'étude 2017/2018

Dédicace

A mes chers parents,

Frère et sœur,

A toute la famille et mes amis,

Je dédie ce travail

Remerciements

Nous remercions tout d'abord Dieu le tout puissant de nous avoir accordé le courage, la volonté et la patience pour l'accomplissement de ce modeste travail.

Nous tenons à remercier tous ceux qui nous ont soutenue et encouragée pour la réalisation de ce mémoire :

Madame YAHMDI Sabrina pour sa direction, ses orientations et sa compréhension.

Madame HAIAHEM Khadîdja, l'enseignante du moyen pour sa collaboration et son aide précieuse dans la réalisation de l'expérimentation.

Tous nos professeurs pour leurs enseignements.

Résumé

Le compte-rendu de la production écrite constitue un outil indispensable pour aider les apprenants à améliorer leurs performances en expression écrite. Il est également conçu comme un appui à l'apprentissage de la compétence scripturale dans la mesure où il leur permet un retour en arrière sur leurs textes. Donc, notre modeste travail s'intéresse à cette pratique corrective de la production écrite dont l'objectif est de vérifier la réalité de l'application du compte-rendu telle est pratiquée dans les classes de FLE. Notre corpus est fait de copies d'élèves rédigées en deux moments (texte1 : après une séance du Compte rendu ordinaire et texte 2 : après une séance du compte-rendu suivant les instructions ministérielles). Notre étude est centrée sur l'observation des deux séances du CR et l'analyse des productions écrites des apprenants. Nous avons opté pour une observation passive et une autre semi-dirigée d'une séance du compte-rendu dans une classe 4ème année moyenne au C.E.M «Mohamed Abdou»-Guelma. Pour la démarche, nous avons choisi une étude quantitative et qualitative qui nous permettra d'analyser notre corpus. Nous voulons, par ce travail, montrer que l'activité du compte rendu peut être considérée comme un élément maître à la réussite des apprenants à l'écrit si elle est pratiquée convenablement par les enseignants.

Mots clés : production écrite, compte-rendu, compétence scripturale.

Abstract

The report of the written production is an essential tool to help the learners to improve their performances in written expression. It is also conceived as a support for learning scriptural competence as it allows them to go back on their texts. So, our modest work is interested in this corrective practice of written production whose objective is to verify the reality of the application of the report as is practiced in the classes of FLE Our corpus is made copies of students written in two moments (text1: after a meeting of the ordinary report and texts 2: after a meeting of report following the ministerial instructions). Our study focuses on the observation of the two sessions of report and the analysis of the written productions of the learns. We opted for a passive observation and another semi-directed of a report session in an average 4th grade class at the middle school "Mohamed Abdou" -Guelma. For the process, we chose a quantitative and qualitative study that will allow us to analyze our corpus. By this

work, we want to show that the activity of the report can be considered as a master element to the success of learners in writing if it is practiced properly by teachers.

Key words: written production, report, scriptural competence.

ملخص

يعد عرض الحال للتعبير الكتابي أداة أساسية لمساعدة المتعلمين على تحسين أدائهم في الكتابة. كما تم اعتماده كدعم لتعلم الكفاءة الكتابية لأنه يسمح لهم بالعودة إلى النصوص الخاصة بهم. لذا ، فإن عملنا المتواضع مهتم بهذه الممارسة التصحيحية للتعبير بهدف التحقق من واقع تطبيقها كما هو معمول به في الأقسام. تتكون مجموعتنا من تعابير (النص 1 : بعد حصة عرض حال عادية والنص 2: بعد نفس الحصة مع إتباع الخطوات المقررة من طرف الوزارة). وعليه فإن دراستنا تركز على وصف هذه الحصة وتحليل تعابير المتعلمين. اخترنا ملاحظة سلبية و أخرى شبه موجهة لهذه الحصة في قسم من أقسام الرابعة متوسط من متوسطة "محمد عبود" قالمة. بالنسبة للعملية، اخترنا دراسة كمية ونوعية ستسمح لنا بتحليل مجموعتنا. من خلال هذا العمل ، نريد أن نظهر أن هذا النشاط يمكن اعتباره عنصرًا أساسيًا في نجاح التلاميذ على مستوى كتابة إذا مورس بالشكل الصحيح.

الكلمات المفتاحية: تعبير كتابي ، عرض حال ، الكفاءة الكتابية.

Table des matières

Introduction Générale.....	1
Partie théorique	6
CHAPITRE 1	7
La production écrite en FLE	7
1. Définition de la production écrite.....	8
2. Difficultés de la production écrite en LE	11
2.1. Difficultés liées aux connaissances déclaratives	11
2.1.1. Difficultés linguistiques	11
2.1.2. Difficultés socioculturelles.....	12
2.1.3. Connaissances référentielles	12
2.2. Difficultés liées aux connaissances procédurales.....	13
2.2.1. La planification	13
2.2.2. La mise en texte.....	14
2.2.3. La révision.....	14
3. Les étapes de l'activité de production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien	14
3.1. Préparation à l'écrit	15
3.2. La production écrite	15
3.3. Le compte rendu.....	15
CHAPITRE 2.....	17
Le compte-rendu de la production écrite	17
1. Le concept du compte-rendu de la production écrite	18
2. L'utilité du compte-rendu.....	19
2.1. Pour l'enseignant.....	19
2.2. Pour l'apprenant	19
3. Déroulement de la séance du compte-rendu de production écrite.....	20

4. Outils de mise en œuvre du compte-rendu	21
4.1. La réécriture	21
4.2. La correction stratégique de l'erreur	22
Partie pratique	23
1. Méthodologie	24
2. Les circonstances de l'expérimentation	25
2.1. Le lieu	25
2.2. Les participants	25
2.3. L'enseignante	26
2.4. Description de la classe	26
3. Démarche suivie	27
3.1. Première expérience	27
3.2. Deuxième expérience	29
3.3. Instruments de collecte de données	33
3.3.1. Analyse quantitative	33
3.3.2. Analyse qualitative	33
3.4. Collecte des données	33
4. Résultats obtenus	34
4.1. Résultats du premier texte	34
4.2. Résultats du texte réécrit	36
4.3. Confrontation entre les deux textes	37
4.4. Commentaire et interprétation	39
4.5. Réponses aux hypothèses	40
Conclusion Générale	41
Références Bibliographiques	41
Annexes	41

Introduction Générale

Introduction générale

L'enseignement du français langue étrangère au cycle moyen a pour objectif la maîtrise de cette langue à l'oral et à l'écrit, c.-à-d., faire acquérir aux apprenants les quatre compétences, à savoir : la compréhension et la production de l'oral, la compréhension et la production de l'écrit.

La production de l'écrit peut avoir plusieurs formes comme le fait de passer des examens, envoyer des messages électroniques, et bien d'autres raisons qui nous poussent à écrire pour nous-mêmes ou pour être lu par autrui.

L'acquisition de la compétence scripturale fait partie de l'objectif fondamental de l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est ce que Cuq confirme dans sa citation :

« L'expression sous sa forme orale ou écrite constitue avec la compréhension orale et écrite un objectif fondamentale de l'enseignement des langues »¹

La mise en œuvre d'une réforme du système éducatif algérien en 2004, a accordé une place prépondérante à l'écrit. Car, écrire est considéré comme la compétence la plus difficile à faire acquérir *« rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas une tâche aisée »²*. Selon le programme d'étude en Français Langue seconde *« Du point de vue scolaire, écrire est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations pour les communiquer à d'autres. »³*

Tout travail doit être évalué, et surtout lorsqu'il s'agit du produit de l'apprenant. Cet acte évaluatif a pour but la valorisation du développement des connaissances acquises par l'élève et l'aboutissement des objectifs fixés par l'enseignant. Par conséquent, l'évaluation dans le domaine éducatif constitue un dispositif indispensable pour aider les élèves à améliorer leurs performances. De ce fait, la remédiation des écrits des apprenants s'intègre dans le processus de l'enseignement/ apprentissage du FLE dans le but de vérifier leur progression à travers leurs écrits.

L'évaluation des productions écrites réalisées lors de la séance du compte-rendu permet à l'enseignant de faire son diagnostic le rendant conscient des lacunes et des prouesses

¹- Cuq, Jean-Pierre, « Dictionnaire de didactique des langues », Octobre 2003.p.99

²- Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle, « cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Presses Universitaires de Grenoble, 2002.p.148.

³- Programmes d'étude en FL2(1997) :< www.edu.gov.mb.ca>

Introduction générale

de ses apprenants, pour ensuite établir un enseignement en fonction de leurs besoins. Quant à l'apprenant, l'évaluation de sa rédaction l'aide à remédier aux difficultés qu'il rencontre.

Ceci dit, notre travail s'articulera autour du compte rendu de la production écrite des apprenants du français langue étrangère.

Donc, notre objectif de recherche, qui s'inscrit dans le vaste domaine de la didactique de l'écrit, est de vérifier la réalité de la pratique de l'activité du compte-rendu de la production écrite au collège en classe. Etant étudiante en Français et préparant un Master option Didactique, nous avons bien aimé réfléchir à la séance du compte rendu de la production écrite et sa pratique par les enseignants du collège. Ce choix est dû à la place qu'occupe l'écrit aujourd'hui dans notre vie quotidienne et surtout au souci d'amender les écrits de nos apprenants en français langue étrangère.

Pour mieux éclaircir notre travail de recherche, nous nous sommes posée les questions suivantes :

« Les enseignants du français au collèges se réfèrent-ils aux directives ministérielles pour la pratique du compte-rendu? »

« Comment les enseignants de français au collège travaillent-il la technique du compte rendu ? »

Afin de répondre à notre question de recherche, nous proposons deux hypothèses que nous allons vérifier tout au long de notre expérience :

✓ **H1 : Les enseignants du collège ne prennent pas en compte les instructions lors de la pratique du compte-rendu.**

✓ **H2 : les enseignants du collège se réfèrent aux textes officiels pour travailler le compte-rendu.**

Notre choix du sujet est justifié par deux raisons principales. La première est purement subjective. Elle résulte d'une réalité observée chez notre frère, élève de 4^{ème} année moyenne. Nous avons remarqué qu'il a de réelles difficultés à rédiger un texte en français, malgré la présence de la séance du compte-rendu. Quant à la deuxième, elle est objective. Elle concerne le fait que la séance du compte rendu de la production écrite est prise en charge par plusieurs

Introduction générale

didacticiens citant à titre d'exemple Djoudi⁴ qui montre l'importance de cette activité étant un moment de réflexion sur l'erreur et de mise en œuvre d'une stratégie pour la gérer, ainsi que Marquillo⁵ qui évoque l'importance du retour du scripteur sur son texte après être évalué.

Notre modeste travail s'organisera en deux grands volets :

Le premier sera théorique présenté en deux chapitres. Dans le premier, nous nous intéresserons à la production écrite, sa définition, et les difficultés rencontrées par les apprenants du FLE lors de cette activité. Nous présenterons aussi les différentes étapes de cette pratique.

Dans le second, nous évoquerons le compte-rendu comme concept, son utilité et le déroulement de cette séance, ainsi que les outils de sa mise en œuvre.

Le deuxième volet sera, pour nous, l'occasion de parler de notre enquête réalisée sur le terrain. Nous traiterons la mise en pratique de notre recherche dans un seul chapitre. Nous ferons l'analyse et l'interprétation des données et nous allons voir comment se déroule la séance du compte-rendu de la production écrite et la méthode de son enseignement au collègue.

Enfin, nous conclurons notre travail par la confirmation ou l'infirmité de nos hypothèses citées auparavant.

Nous allons assister, Lors de la première séance du compte-rendu de la production écrite, avec la classe de 4^{ème} année, pour observer la méthode adoptée et les étapes suivies habituellement par l'enseignante, nous demanderons à la fin de cette séance aux élèves de nous réécrire leurs textes. Dans la deuxième séance, nous demanderons à l'enseignante de pratiquer le compte-rendu en suivant les étapes citées dans sa fiche pédagogique et qui lui sont dictées par l'institution demandant à la fin aux apprenants de nous réécrire leurs textes, en prenant en considération ce qu'ils ont appris lors de cette séance.

Pour notre démarche, nous opterons pour une étude quantitative afin de quantifier certains aspects de la production écrite que nous avons choisis suite à notre lecture des textes,

⁴-Djoudi, Mohamed, « le compte-rendu d'expression écrite », I.E, N de langue française, 2008. Document disponible sur <www.oiasisfle.com>.

⁵-Marquillo Larruy, Martine, Écritures et textes d'aujourd'hui : mutations ou continuités ?, Les cahiers du français contemporain, n°4, pp.9-26.

Introduction générale

ainsi qu'une démarche qualitative qui nous permettra de suivre la progression de la qualité des textes écrits par les apprenants.

Nous tentons, dans ce modeste mémoire d'observer la pratique du compte rendu des écrits des apprenants en classe de FLE. Nous estimons que notre petite recherche peut être intéressante dans la mesure où elle prépare les apprenants à mieux profiter de la séance de remédiation de la production écrite à l'avenir. Cette étude serait également utile pour les enseignants parce qu'elle leur permettrait de constater l'intérêt de cette séance en ce qui concerne les écrits de leurs élèves.

Partie théorique

CHAPITRE 1

La production écrite en FLE

CHAPITRE 1 : La production écrite en FLE

Installer la compétence scripturale chez les élèves, est l'un des enjeux fondamentaux à l'école. Or, les apprenants rencontrent de grandes difficultés et obstacles d'ordre varié pour atteindre cette maîtrise. Car, la production écrite est une activité complexe qui repose sur des savoirs et des savoir-faire.

Nous allons, dans ce premier chapitre, nous intéresser d'abord à la définition de la production écrite en essayant de cerner cette notion et en donnant quelques interprétations prises de diverses sources. Puis, nous aborderons les difficultés des apprenants lors de l'opération scripturale. Et enfin, nous verrons les étapes suivies pendant l'activité de cette opération complexe en classe de FLE.

1. Définition de la production écrite

Plusieurs appellations ont été attribuées, par les didacticiens, à la production écrite. De ce fait, on entend parler de production de texte(s), de rédaction de texte(s), de production scripturale. Mais seulement les expressions de production écrite et d'expression écrite sont retenues et fréquemment utilisées par les praticiens au sein des classes de langues. Selon Robert, ces deux appellations sont, au niveau sémantique, proches du sens ; et donc elles sont utilisées comme équivalence « on parle aussi bien de production écrite que d'expression écrite »⁶. Il ajoute qu'aujourd'hui l'usage a fait que la notion d'expression écrite cède sa place à production écrite.

La production écrite est une activité complexe, qui demande beaucoup de temps et d'habileté d'ordre varié⁷. Elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire. Elle est conçue comme une totalité d'opérations complexes⁸: réfléchir, sélectionner, raisonner, mettre en relation, sérier...etc.

Dans une perspective linguistique, la production écrite est définie comme « une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières »⁹

⁶ Robert, Jean-Pierre, « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », Ophrys, Paris, 2008, p.170.

⁷ Mechraoui, Lemia, « le choix inapproprié des mots dans la production écrite des apprenants en FLE : cas des élèves de 2^{ème} année secondaire, Lycée Larbi Ben M'Hidi-Biskra. 2014-2015.

⁸ Tameur, Souad, « Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit : cas des élèves de 2^{ème} année moyenne du C.E.M 5 juillet 1962/ M'SILA, 2012.

⁹ - Robert, Jean-Pierre, « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », Ophrys, Paris, 2008, p174.

CHAPITRE 1 : La production écrite en FLE

Cependant, dans une perspective de communication, la production écrite est conçue comme « *une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit* ». ¹⁰

Donc, la production écrite à différentes définitions, selon le domaine dans lequel elle est interpellée.

En se référant au programme d'étude de 7^{ème} année du Français Langue Seconde, la production écrite s'articule autour de plusieurs éléments que nous allons expliciter ci-dessous ¹¹:

Le contenu

Le contenu du texte porte sur le choix et la pertinence des idées et des informations à transmettre.

Le style

C'est l'utilisation des éléments linguistiques pour rendre le texte personnel afin de maintenir l'intérêt du public ciblé. Ces éléments doivent respecter l'intention de communication.

L'organisation du texte

C'est suivre un enchaînement logique et pertinent des idées et des informations pour faire ressortir l'intention de communication.

Les règles de langue

C'est l'emploi correcte de l'orthographe d'usage et grammaticale, la ponctuation, le lexique, la syntaxe pour que le message soit clair et compris.

La production écrite dans l'approche communicative

Depuis l'émergence de l'approche communicative en didactique des langues étrangères, l'enseignement de la production écrite en FLE, vise à doter l'apprenant d'une compétence de communication. A ce propos, Thao dit « *les apprenants ne composent pas des*

¹⁰- Ibid.

¹¹-Programme d'étude en FL2, 1997 <edu.gov.mb.ca>

CHAPITRE 1 : La production écrite en FLE

textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes »¹², mais la production écrite « *est une activité qui a un but et un sens, les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)* »¹³. On considère la production écrite comme une activité qui vise la construction du sens et on cherche à installer chez l'apprenant la capacité de produire des textes variés dans leur forme et dans leur intention communicative. Il s'agit donc d'apprendre à communiquer : « enseigner l'écrit c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit »¹⁴. Cette compétence de communication que l'on cherche à installer chez l'apprenant se définit comme : « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle appropriés à des situations particulières diversifiées* »¹⁵.

Selon Albert¹⁶, cette compétence de communication fait intervenir cinq niveaux de composantes à des degrés divers de la production :

- Compétence linguistique : c'est la maîtrise des divers systèmes de règles syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques et textuelles
- Compétence discursive ou pragmatique : connaissance et appropriation de différents types de discours et leur organisation en paramètre de la situation de communication dans laquelle ces types de discours sont produits.
- Compétence socioculturelle : connaissance et appropriation des normes sociales et normes d'interaction entre les individus.
- Compétence référentielle : connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde et leurs relations.
- Compétence cognitive : compétence qui met en œuvre le processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

¹²-Thão, NgôThã Kim, « les pratiques de classe », trouvé sur<<http://www.ctu.edu.vn/coursewares/supham/ppgd-phap/chapitre3.htm>>

¹³- Ibid.

¹⁴-Moirand, Sophie, «Situations d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère», Paris, 1979, p.9.

¹⁵-Bouchard, Robert, texte, document : une transposition didactique de grammaire de texte, in L-e Français dans le monde, p.160.

¹⁶- Albert, Marie-Claude, « Evaluer les Productions Ecrites des Apprenants », le français dans le monde, 1998.p60-61.

2. Difficultés de la production écrite en LE

Beaucoup de didacticiens ont mis en évidence l'aspect complexe de la production écrite. Selon eux, écrire, constitue une activité ardue et difficile. Pour Manguot, cette activité de production scripturale qui « *est complexe en langue maternelle l'est d'autant plus en langue étrangère* »¹⁷. Malgré la similarité des processus rédactionnels en LM et LE, il ne faut pas oublier que : « *Il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile.* »¹⁸. En effet, l'apprenant, se trouve face à des difficultés supplémentaires à savoir des difficultés d'ordre linguistique et socioculturel (les caractéristiques rhétoriques propres à chaque langue) ainsi que des difficultés concernant les processus de production écrite en L2 et que nous allons voir ci-dessous¹⁹:

2.1. Difficultés liées aux connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives concernent principalement les connaissances théoriques, des savoirs tels les connaissances de faits, de règles, de lois, de principes qui permettent la mise en application des connaissances procédurales :

2.1.1. Difficultés linguistiques

Les difficultés linguistiques de la production écrite concernent la maîtrise de la langue et les règles qui régissent son fonctionnement à savoir :

- Le lexique : le lexique doit être choisi selon le contenu, le contexte linguistique et la situation de communication. Il doit être un lexique exact, riche et varié.
- L'orthographe : englobe l'orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui s'intéresse à l'application des règles de grammaire.
- La morphosyntaxe : elle s'occupe des formes des mots, flexions régulières et irrégulières, variantes irrégulières de certains noms et verbes, l'agencement des

¹⁷- Manguot, François, (1996), cité par J-P Robert, « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », Ophrys, Paris, 2008.p.174.

¹⁸- Alarcon, Magdalena Hernandez, « proposition instructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz », collection pedagógica universitaria 36, juillet-décembre 2001.p.4.

¹⁹- Cité par Tardif, Jacques, « Pour un Enseignement Stratégique », Québec : les éditions logiques, 1997.p.48-50.

CHAPITRE 1 : La production écrite en FLE

marques syntaxiques autour du nom, du verbe, de l'adjectif, de l'adverbe et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots.

2.1.2. Difficultés socioculturelles

La connaissance des règles linguistiques de la langue ne suffit pas lors de l'écriture. Le scripteur doit avoir une maîtrise des savoirs et des savoir-faire socioculturels qui sont nécessaires pour adapter son texte à la situation de communication qui l'a commandité. Car, chaque langue a ses caractéristiques rhétoriques qui lui sont propres : « *Chaque langue ou culture a des conventions rhétoriques qui sont uniques à elle-même.* »²⁰ que l'apprenant ne connaît pas.

C'est pourquoi, l'apprenant qui écrit en L2 doit tenir compte du contexte socioculturel de son lecteur. Pour ce faire, il doit connaître ce qu'il faut dire et écrire d'un côté, et comment le dire et l'écrire d'un autre côté dans chaque situation de communication.

De ce fait, la compétence socioculturelle s'avère incontournable pour celui qui veut communiquer de manière pertinente et convenable. Dans le Cadre Européen de Référence, cette compétence se définit comme : « les connaissances et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. »²¹

2.1.3. Connaissances référentielles

Lors de la rédaction, un autre domaine de connaissances déclaratives est mobilisé : il s'agit des connaissances référentielles, qui peuvent être définies comme la connaissance du monde ou le quoi écrire. Ces connaissances, que le scripteur doit activer en fonction du thème de la rédaction, pour établir le contenu de son texte, doivent être relatives à un domaine ou à un sujet particulier. En effet : « *on ne saurait écrire...sans disposer de quelques éléments de référence sur le monde.* »²²

De ce fait, les connaissances référentielles ont un impact sur la qualité du texte produit, elles contribuent à la production d'un texte de qualité. Plus le scripteur dispose de connaissances au sujet de la rédaction, plus son texte est riche en informations et mieux organisé, puisque, l'apprenant écrit à propos d'un thème connu ou familier.

²⁰- Kubota Ryuko & Al Lehner, «Towards Critical Contrastive Rhetoric», Journal of Second language writing, 2004.p.8.

²¹- Conseil de l'Europe, Cadre Européen de Référence pour les Langues. Strasbourg : Didier, 2005.p.93.

²²- Vigner, Gérard, «Ecrire-élément pour une pédagogie de la production écrite», Paris : clé internationale 1982, Enseigner le français comme langue seconde, Paris : clé international, 2001.p.81.

CHAPITRE 1 : La production écrite en FLE

De plus, des études faites par les chercheurs Kellogg²³, Golder et Favart²⁴ ont montré que les connaissances référentielles faciliteraient l'activité de planification et par conséquent la mise en texte. Le scripteur devant un thème connu ou familier se sent plus motivé et plus impliqué et produit donc un texte mieux organisé et plus cohérent. Au cas contraire, le scripteur serait découragé et le texte serait moins bien organisé.

2.2. Difficultés liées aux connaissances procédurales

Les connaissances procédurales se sont les connaissances qui : « *correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action.* »²⁵

Ces difficultés concernent les processus et les stratégies rédactionnels :

2.2.1. La planification

D'une manière globale, les scripteurs en L2, selon Silva²⁶, planifient moins que les scripteurs en L1. Quant à Zamel²⁷, il affirme que les apprenants habiles consacrent beaucoup de temps à la planification, puisqu'ils essaient de voir comment procéder à leur rédaction et énumèrent leurs idées à travers des listes. Ils considèrent que : « *le plan constitue le fil directeur du texte.* »²⁸, contrairement aux scripteurs moins habiles qui préfèrent transcrire leurs idées au fur et à mesure de la rédaction, et qui manquera bien sûr de clarté et de but.

Préfontaine²⁹ caractérise les scripteurs ne maîtrisant pas la planification comme suit :

- ils ne voient pas la nécessité de rendre les référents explicites ;
- ils ne font pas de liens entre les idées ;
- ils ne prennent pas la peine de lier les différents aspects du sujet entre eux ;
- ils ne permettent pas de comprendre le fil conducteur du texte.

²³- Kellogg, Ronald T. *Psychology of Writing*. Cary, NC, USA : Oxford University Press, 1999.p.202.

²⁴- Golder, Caroline & Monika, Favart, « Argumenter c'est Difficile...Oui, mais pourquoi ? », *Etudes de Linguistiques* 130 :187-209, avril-juin 2003.

²⁵- Tardif, Jacques, « Pour un Enseignement Stratégique », Québec : les éditions logiques, 1997.p.50.

²⁶- Silva, Tony, « Towards an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications, *TESOL Quarterly*, 1993.p.651.

²⁷- Zamel, Vivian, « The composing Process of Advanced ESL Students: Six Case Studies », *TESOL Quarterly*, 1983.

²⁸- Claustre, Françoise, « Bien écrire facilement », Ellipses, 2009.p125.

²⁹- Préfontaine, Clémence, « Ecrire et Enseigner à Ecrire », Québec : Les Editions Logiques, 1998.

CHAPITRE 1 : La production écrite en FLE

2.2.2. La mise en texte

La mise en texte a pour but de transcrire des représentations soigneusement préparées lors de la planification, en représentation graphique.

En langue étrangère, le processus de la mise en texte, selon Silva³⁰, est plus difficile, plus laborieux, moins productif et prend beaucoup plus de temps qu'en langue maternelle.

Les scripteurs en LE se caractérisent par les pauses très longues, l'écriture lente, l'utilisation du dictionnaire et la maigre production de mots.

2.2.3. La révision

Beaucoup de recherches ont été consacrées à cette étape de la rédaction et ont conclu que réviser son texte signifie le réécrire.

En effet, les scripteurs habiles et les moins habiles ne partagent pas le même avis concernant l'objectif de cette étape : Les scripteurs habiles en phase de révision, tout en corrigeant le lexique, l'orthographe et la conjugaison, modifient aussi le contenu de leur texte en tenant compte des lecteurs éventuels, cherchent de nouvelles idées et vérifient si le contenu est en adéquation avec le sens du message à transmettre. Quant aux moins habiles, ils ne s'intéressent pas à la cohérence textuelle et à la restriction des idées car « ils écrivent souvent pour eux-mêmes »³¹. Ils se focalisent davantage sur le lexique, l'orthographe et la conjugaison (corrections de bas niveau)

3. Les étapes de l'activité de production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien

L'activité de la production écrite, en classe de FLE se déroule en trois moments que nous exposons ci-dessous :

³⁰-Silva, Tony, « Towards an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications, TESOL Quarterly, 1993.p.661-662.

³¹- Tognotti, Sandrine, «Etude d'un Dispositif de Coopération Rédacteur-Lecteur pour l'apprentissage de la Rédaction Technique», (Mémoire, Université de Genève), Octobre 1997.

3.1. Préparation à l'écrit

Dans le guide du Manuel de français de 4^{ème} année moyenne³², cette première étape est appelée « je me prépare à l'écrit ». On y propose trois ou quatre activités pour entraîner progressivement l'apprenant à une tâche d'écriture plus complexe³³, l'apprenant est appelé à :

- Réaliser de petits exercices portant sur un aspect précis du sujet à traiter.
- Chercher un vocabulaire pouvant être investi.
- Chercher des structures lexicales utilisables pour le genre et le type du texte à produire.
- Mettre au point et construire un plan d'écriture afin de mieux organiser son texte, ses idées et mieux gérer son temps.

3.2. La production écrite

Cette deuxième étape intitulée « j'écris » correspond à l'opération de la textualisation. Elle consiste à ce que Moffet appelle « *donner une forme linguistique à ce qui a été conçu* »³⁴. L'apprenant est appelé, ici, à produire un écrit dans lequel il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment en s'aidant ³⁵:

- d'une consigne d'écriture.
- de l'analyse du sujet.
- de la boîte à outils proposée pour produire le texte demandé.
- d'une grille d'auto-évaluation et de coévolution qui lui permettra de s'évaluer et de se faire évaluer pour améliorer puis réécrire son texte.

3.3. Le compte rendu

Cette séance est la troisième étape du processus rédactionnel. Le compte rendu est le moment de remédiation pour l'élève quant à l'enseignant, c'est le moment de tester ses capacités dans le domaine de l'évaluation et de la correction d'une production écrite³⁶.

³²- Guide du Manuel de Français, 4^{ème} Année Moyenne, Ministère de l'Éducation Nationale.

³³- Op.cit.p.16.

³⁴- Moffet, Jean-Denis, 1993. Cité par Veda ASLIM-YETİŞ, 2008, « Enseignement/apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'université Anadolu en Turquie.

³⁵- Guide du Manuel de Français, 4^{ème} année moyenne, Ministère de l'Éducation Nationale. p.16.

³⁶- Fiche Pédagogique de la séance du compte-rendu de la production écrite.

CHAPITRE 1 : La production écrite en FLE

Le compte-rendu est la pratique de « correction de l'écrit », c'est aussi la phase où l'élève revient sur son texte.

Pour ce faire, l'enseignant récupère d'abord les écrits de ses apprenants à la fin de la séance de production écrite. Une fois les copies corrigées, et lors de la séance du compte-rendu, il choisit une production de l'un de ses élèves, de préférence, celle qui comporte le plus d'erreurs. Les apprenants, à ce stade-là, sont invités à analyser la production écrite sur le tableau afin de repérer et de corriger les fautes. À la fin de cette séance, et suite aux remarques faites par l'enseignant, les apprenants sont appelés à reprendre leurs propres productions et les améliorer. Ce moment est celui de la « réécriture ».

Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons abordé en premier lieu la définition de la production écrite, nous avons montré en second lieu les difficultés de cette activité pour les scripteurs en LE, et nous nous sommes intéressée en dernier lieu aux étapes de la production écrite suivies en classe de FLE.

CHAPITRE 2

Le compte-rendu de la production écrite

CHAPITRE 2 : Le compte-rendu de la production écrite

Pour avoir une idée claire sur la séance du compte-rendu de la production écrite, dans ce chapitre, nous exposerons d'une manière explicite, le concept du compte-rendu comme étant un outil renforçant l'acquisition de la compétence scripturale. Puis, nous traiterons l'utilité didactique du compte-rendu pour l'apprenant comme pour l'enseignant. Ensuite, nous présenterons les étapes adoptées dans une séance du compte-rendu de production écrite en classe de FLE. Enfin, nous conclurons par présenter les outils de mise en œuvre de cette pratique.

1. Le concept du compte-rendu de la production écrite

Le compte-rendu de la production écrite est la dernière séance d'un apprentissage inscrit dans le cadre d'une séance pédagogique dans le système éducatif algérien. C'est l'une des procédures proposées par les didacticiens (Djoudi, Marquillo) pour renforcer l'enseignement/apprentissage de la compétence d'écriture.

Le compte rendu de la production écrite est précédé par l'évaluation des copies des élèves. Cette évaluation va permettre à l'enseignant d'observer le degré de réinvestissement du modèle d'expression et des notions morphosyntaxiques qu'il avait dispensés aux apprenants, tout le long de la séquence. Ensuite, l'évaluation va lui permettre de prendre des décisions pédagogiques afin d'assurer la progression de l'apprentissage des apprenants. Dans ce sens, Bonboir dit : « *Il faut que l'évaluation devienne source d'information et guide de progression.* »³⁷

En effet, la séance du compte-rendu dans la séquence, est le moment pour l'apprenant de revenir sur son texte afin de voir ses difficultés. Pour l'enseignant, elle est considérée comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence de ses élèves, et aussi un objet de vérification de l'objectif annoncé au départ. Selon certains chercheurs, le compte-rendu « *est un moment important de remédier aux difficultés rencontrées par les élèves dans leur production écrite, la séance du compte-rendu va fonctionner par rapport aux apprenants, en premier lieu, comme un moment-miroir qui devrait les inviter à réfléchir sur le pourquoi de chacune de leurs erreurs, et en second lieu, les contraindre à mettre en œuvre une stratégie pour gérer ces erreurs afin de les corriger et les dépasser.* »³⁸

³⁷-Bonboir, Anna, « la docimologie », P U F, 1972.p.63.

³⁸-Djoudi, Mohamed, « le compte-rendu d'expression écrite », I.E, N de langue française, 2008.Document disponible sur [www.oiasis fle.com].

CHAPITRE 2 : Le compte-rendu de la production écrite

De cette définition, nous dirons que le compte-rendu de la production écrite est une aide à l'apprentissage. C'est aussi l'occasion de progresser pour l'apprenant au niveau de sa compétence scripturale.

Le compte-rendu est, donc, une étape importante dans l'apprentissage d'une langue, notamment celui d'une langue étrangère. On ne doit pas se limiter à corriger des phénomènes de surfaces (orthographe, grammaire, vocabulaire...) ou à donner des remarques verdictives (mal dit, maladroit...). Car : « *la langue ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service des pratiques langagières et communicatives.* »³⁹. « *Au contraire le compte-rendu de rédaction doit s'orienter vers la correction des dysfonctionnements de la composante textuelle et discursive dans les reproductions écrites de nos élèves.* »⁴⁰, C'est pourquoi Marquillo dit : « *Il ne sert à rien d'évaluer si ce n'est pour permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte : apprendre à écrire c'est sans doute apprendre à réécrire.* »⁴¹

2. L'utilité du compte-rendu

2.1. Pour l'enseignant

Pour lui, le compte-rendu de la production écrite est le moment de :

- Tester ses capacités dans le domaine de l'évaluation et de la correction de la production écrite ;
- Evaluer les écrits des apprenants ;
- Repérer les lacunes pour y remédier ;
- Observer le degré de réinvestissement du modèle de production et des notions grammaticales par ses apprenants
- Réguler son enseignement.

2.2. Pour l'apprenant

Le compte-rendu de la production écrite est le moment pour l'apprenant de :

- Faire un diagnostic de ses compétences ;
- Renforcer ses capacités ;

³⁹-Guide du Manuel de 4^{ème} année moyenne, Ministère de l'Éducation Nationale.

⁴⁰- Djoudi, Mohamed, « le compte-rendu de l'expression écrite », I.E.N de langue française .2008,Document disponible sur [www.oiasis fle.com].

⁴¹-Marquillo Larruy, Martine, Écritures et textes d'aujourd'hui : mutations ou continuités ?, Les cahiers du français contemporain, n°4, pp.9-26.

CHAPITRE 2 : Le compte-rendu de la production écrite

- Remédier à ses lacunes ;
- Retourner sur son texte.

3. Déroulement de la séance du compte-rendu de production écrite selon les Textes Officiels⁴²

La séance du compte-rendu de la production écrite se déroule en cinq moments :

1^{er} moment : rappel et analyse du sujet

Au début de la séance du compte-rendu, l'enseignant écrit le sujet de la production au tableau, et demande à deux ou trois de ses élèves de lire la consigne du travail, puis ils l'analysent ensemble, en soulignant les mots clés et en établissant un plan.

Ensuite, l'enseignant fait des remarques d'ordre général en se focalisant sur les points suivants :

- La présentation : l'écriture, la ponctuation...etc.
- La pertinence ou la compréhension du sujet : si les élèves ont compris le sujet ou ils sont hors sujet.
- La structure du texte
- L'utilisation des outils de langue : observer les degrés de réinvestissement par les apprenants des notions morphosyntaxiques étudiées tout le long de la séquence.
- Les erreurs les plus fréquemment rencontrées.

2^{ème} moment : observation et analyse d'une copie d'élève

L'enseignant choisit une copie d'un élève comportant des erreurs pertinentes. Il la photocopie et la distribue aux élèves ou l'écrit au tableau. Ensuite, il leur demande d'observer le texte sans le lire et faire des remarques quant à sa présentation.

3^{ème} moment : lecture repérage

L'enseignant demande aux élèves de lire silencieusement le texte, suivi de questions portant sur :

- La compréhension de la consigne : l'élève a-t-il répondu à la consigne ou non ?
- Les erreurs les plus fréquemment repérées.

⁴² Fiche pédagogique du compte-rendu de production écrite.

CHAPITRE 2 : Le compte-rendu de la production écrite

Après les réponses des élèves, l'enseignant porte ces remarques au tableau.

4^{ème} moment : correction du devoir

Lors de cette étape, l'enseignant lit la première phrase et demande aux élèves de signaler les erreurs et les nommer en utilisant un code de correction donné préalablement, puis les corriger sur le devoir. Les phrases sont rectifiées une à une, sans omettre les questions d'articulations, de cohésion et de cohérence. Ensuite, l'enseignant écrit le texte amélioré au tableau et demande aux collégiens de l'écrire sur leurs cahiers.

5^{ème} moment : lecture contrôlée

Le texte rectifié est écrit sur le tableau et lu par deux ou trois élèves afin de déceler et de corriger d'éventuelles erreurs d'inattention.

4. Outils de mise en œuvre du compte-rendu

Pour aider les apprenants du français à mieux apprendre à écrire, beaucoup de didacticiens proposent des outils permettant d'être le plus possible en contact avec l'écrit. Parmi les outils proposés nous trouvons : les grilles d'évaluation, d'autoévaluation, de relecture, des panneaux affichées en classe.

4.1. La réécriture

La réécriture généralement consiste à rédiger un texte d'une autre manière, répéter un texte écrit par autrui ou reformuler une chose déjà écrite. Ceci pose une ambiguïté avec d'autres concepts tels que : la reformulation, la révision, la correction...etc. « *le terme de réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau, ou à son résultat, soit avec une modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte.* »⁴³

En effet, la réécriture a conquis une place assez importante ces dernières années suite aux recherches et aux innovations pédagogiques, Reuter considère la réécriture « *comme un dispositif d'enseignement-apprentissage, avec une place centrale accordée aux évaluations permettant des améliorations du texte et du processus d'écriture.* »⁴⁴

⁴³ Cuq, Jean-Pierre, « Dictionnaire de didactique du français », Paris, 2003.p.212.

⁴⁴ Reuter, Yves, « Enseigner et apprendre à écrire », Paris, 2002.p.169.

CHAPITRE 2 : Le compte-rendu de la production écrite

L'apprenant durant la réécriture peut avoir recours à plusieurs opérations pour réguler son texte. Selon Fabre⁴⁵, ces opérations se divisent en quatre : ajout, suppression, remplacement et déplacement.

4.2. La correction stratégique de l'erreur

Lorsque l'enseignant détecte des erreurs chez ses apprenants lors de son enseignement des pratiques scripturales, il évoque ces erreurs dans la séance du compte-rendu de production écrite sous deux formes : soit par les activités différées quand l'enseignant traite le problème sans approfondissements. Soit par les activités décrochées où l'enseignant prend le temps d'approfondir le problème rencontré par ses élèves, en faisant un rappel de la notion traitée avec des exercices de fixation, c.-à-d. faire une parenthèse pour compenser un manque faisant obstacle.

Conclusion

Dans ce deuxième chapitre, traitant du compte-rendu de la production écrite, nous avons essayé, en premier lieu, d'éclairer cette notion de compte-rendu en l'appuyant par des citations de quelques didacticiens. En second lieu, nous avons parlé de l'utilité de cette phase didactique pour l'enseignant et pour l'apprenant. Nous avons présenté aussi les différentes étapes suivies lors de la séance du compte-rendu de la production écrite. Nous avons enfin terminé ce chapitre par les outils de mise en œuvre du compte-rendu.

⁴⁵ Fabre, Claudine, « Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture », Grenoble, l'atelier du texte.

Chapitre 3

L'expérimentation

Introduction

Après avoir présenté dans la partie théorique les notions et concepts qui ont trait à notre étude, à savoir : la production écrite (comme étant une compétence à faire acquérir aux apprenants du FLE), et le compte-rendu de la production écrite (comme étant une aide à l'acquisition de la compétence d'écriture), dans cette deuxième partie nous aborderons l'aspect pratique de notre recherche.

Tout d'abord, nous rappelons l'objectif de notre recherche qui est de vérifier si les enseignants du collège travaillent la séance du compte-rendu de la production écrite selon les directives ministérielles. Cela nous permettra, d'avoir une idée sur le comment de l'application de cette technique par rapport aux instructions officielles.

Pour répondre à notre problématique et pour atteindre notre objectif, nous sommes partie de deux hypothèses de travail : la première est que les enseignants n'appliquent pas convenablement les directives ministérielles concernant la pratique du compte-rendu, la deuxième est que les enseignants prennent en considération les textes officiels en ce qui concerne la manière d'enseigner le compte-rendu.

Ensuite, nous expliquerons le déroulement de notre expérimentation. Nous présenterons par la suite le contenu, la démarche et la stratégie que nous avons adoptée. Nous procéderons à l'identification du public choisi tout en évoquant son profil, ses acquisitions et ses compétences. Une brève description du lieu que nous avons choisi pour réaliser notre expérimentation s'impose d'elle-même pour davantage de précision. Nous exposerons également le déroulement des deux séances didactiques pendant lesquelles nous allons assister pour comparer les démarches suivies par l'enseignante en produisant les données destinées à l'analyse. Par la suite, nous observerons et nous analyserons les productions écrites des sujets. Nous ferons dans un deuxième temps l'interprétation et l'analyse des données du corpus écrit. Suite à cela, nous confirmerons ou infirmerons nos hypothèses de départ ainsi que notre question de recherche.

1. Méthodologie

Afin de mener à bien notre travail, nous avons opté dans un premier lieu, pour une observation passive de classe lors d'une séance de compte-rendu de la production écrite, ordinairement pratiquée par les enseignants du C.E.M. Dans un second lieu, et à partir de cette observation, nous accéderons à une mise en pratique d'une expérimentation avec l'aide de l'enseignante, sous forme d'une observation semi-participante lors d'une autre séance du

Partie pratique

compte-rendu, mais cette fois-ci en suivant les étapes indiquées dans la fiche pédagogique imposée par les directives ministérielles concernant cette pratique. En dernier lieu, nous couronnerons, cette expérience, par une analyse comparative des deux productions rédigées par les apprenants selon deux critères quantitatifs et qualitatifs.

2. Les circonstances de l'expérimentation

Nous essayerons ici de mettre l'accent sur le cadre général de l'étude. Nous allons exposer le lieu, le public visé, l'enseignante et la classe avec laquelle nous avons travaillé.

2.1. Le lieu

Notre pratique a été faite au C.E.M « Mohamed Abdou ». Cet établissement est connu car, il se situe au centre-ville du chef-lieu de la wilaya de Guelma. De plus, il est le collège le plus ancien. Sa première promotion était inscrite en 1973.

Les données concernant le C.E.M, de cette année (2018), sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Nombre d'élèves actuel (en 2018)	Nombre de prof (en 2018)	Nombre du personnel administratif	Nombre de classes	Nombre de classe en 4eme année
435	26	18	12	4

Tableau1 : Données caractéristiques du C.E.M « Mohamed Abdou » année 2018.⁴⁶

2.2. Les participants

Notre expérimentation est effectuée avec une classe de 4^{ème} Année Moyenne. Les élèves sont au nombre de 32 ; dont 20 filles (soit 62.5% de la population) et 12 garçons (soit 37,5% de la population). Ils sont âgés entre 14 et 16 ans. Ces apprenants, d'après leur enseignante, ont en général un niveau moyen en langue française, parfois excellent chez quelques apprenants. Le choix de la classe de 4^{ème}AM est dû au fait qu'à ce niveau, les apprenants ont des connaissances linguistiques plus avancées que les autres niveaux et une certaine compétence de la langue française surtout en compréhension et en production écrite. Aussi, à l'issue de cette année (la 4^{ème}AM), ils passeront un examen final qui leur permettrait d'accéder en 1^{ère} Année Secondaire.

⁴⁶-Document interne du C.E.M « Mohamed Abou- Guelma »

Partie pratique

2.3. L'enseignante

L'enseignante, qui a accepté de nous ouvrir les portes de sa classe pour pratiquer les séances d'étude dont nous avons besoin, est Madame Hayehem Khadîdja, âgée de 47 ans et son expérience dans l'enseignement dépasse les 25 ans.

Toute la partie pratique et les séances de notre étude ont été assistées et coordonnées par la même enseignante.

2.4. Description de la classe

Les deux séances de notre expérimentation sont réalisées avec la même classe. Le nombre total des élèves est de 32 :

- La première séance, 27 élèves sont présents dont 18 filles et 9 garçons. Selon l'enseignante elle-même et selon les résultats obtenus cette année, le niveau des apprenants est hétérogène.

Cette classe fait cinq (5) heures de français par semaine. Le français pour ce niveau est une matière essentielle dont le coefficient est de l'ordre de 3.

- La deuxième séance, 13 d'élèves seulement sont présents dont 8 filles et 5 garçons.

Tableau représentatif des conditions et volumes horaires de l'expérience :

L'établissement choisi	Dates du stage	Jours du stage	Durée	Les apprenants présents		Nombre totale de la classe	Classe
Mohamed Abdou	13 Mars 2018	Mardi	8:00 à 9:00 h	Age entre 14 et 16 ans.	Sexe :19 filles et 8 garçons.	32	4 ^{ème} A .M.3.
	15 Mars 2018	Jeudi	10:00 à 11:00h				

3. Démarche suivie

Le choix de notre échantillon est réalisé avec l'aide de l'enseignante chargée de la 4^{ème} AM et avec qui nous avons travaillé. Malheureusement, les deux semaines de composition du deuxième trimestre nous ont obligés à retarder notre expérimentation de 15 jours.

Après l'accord du chef de l'établissement, nous nous sommes entretenue avec l'enseignante le premier Mars 2018, pour lui expliquer en quoi consiste notre recherche ainsi que ses objectifs. Elle était très coopérative et nous a dit qu'elle nous appellera la veille de la séance du compte-rendu de la production écrite pour que nous assistions avec elle.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, après une quinzaine de jours, l'enseignante nous a contactée pour venir assister le lendemain à la séance de la production écrite.

Dans ces circonstances (retardement et programmation d'une nouvelle séance), nous avons assisté à deux séances, la première est consacrée à l'observation du déroulement d'une séance du compte-rendu ordinaire. Quant à la deuxième, elle est vouée à notre expérimentation.

3.1. Première expérience : observation d'une séance habituelle du compte-rendu :

Le mardi 13 mars 2018, nous avons assisté, avec la classe de 4^{ème} année, de 8h à 9h dans la salle 3. Nous sommes accueillies par l'enseignante devant la salle des enseignants, puis nous nous sommes dirigées vers la classe en attendant l'arrivée des élèves. Une fois à l'intérieur de la classe, ils se sont installés à leurs places, puis la maitresse leur a expliqué que cette séance est consacrée au compte-rendu de la production écrite qu'ils ont faite précédemment, vu que c'est une séance anticipée. Cette séance s'est déroulée en trois moments, que nous avons, nous même, appelé :

1^{ère} étape : observation et analyse d'une copie d'élève

Après avoir lu la consigne brièvement par l'enseignante, cette dernière a commencé à chercher parmi les productions de ses élèves celle comportant le plus d'erreurs. Quand c'est fait, elle l'a recopiée sur le tableau en demandant aux apprenants de la lire silencieusement et de dégager les fautes commises.

Partie pratique

2^{ème} étape : correction du devoir

Une fois la lecture faite, la maitresse a pris le soin de souligner les fautes signalées par les élèves en demandant la forme juste et en rappelant une telle ou telle règle grammaticale s'il le faut. Ensuite, elle a entamé le redressement des phrases, en demandant aux apprenants de trouver les phrases qui sont incorrectes ou ont besoin de changement. Lorsqu'ils les ont trouvées, ils se sont mis ensemble à les corriger avec l'aide de leur enseignante.

Le texte est enfin corrigé et amélioré, la maitresse a demandé à deux élèves de le lire afin de déceler une quelconque faute.

3^{ème} étape : devoir amélioré

Après avoir effacé tout le tableau, l'enseignante a écrit sur le tableau un autre paragraphe traitant le même sujet, ce paragraphe semble ne pas être l'un de ses apprenants vue les phrases et le lexique utilisé, quand elle a terminé elle a demandé aux deux élèves de le lire en expliquant quelques mots difficiles. Après cela, l'enseignante a demandé à ses élèves de le recopier sur leur cahier et de l'apprendre par cœur en disant qu'il pourrait être le sujet de l'examen final (B.E.M).

Le dernier quart d'heure de cette séance était consacrée à la réécriture, l'enseignante leur a demandé de réécrire leur texte (quel texte ?) en prenant en considération ce qu'ils ont appris du compte-rendu.

A la fin de la séance, nous avons ramassé les textes réécrits et nous nous sommes entendue avec l'enseignante sur la date de la prochaine séance.

Commentaire

Pendant notre présence avec la classe de 4^{ème}AM3, nous avons remarqué une certaine sérénité entre l'enseignante et ses élèves, même les bruyants participent avec elle. Pour les apprenants assis au fond, l'enseignante les interroge et revient à eux à chaque question. Nous avons remarqué aussi que l'enseignante accepte chaque réponse donnée par ses élèves qu'elle soit juste ou fausse, et s'ils n'arrivent pas à trouver la réponse correcte, elle les aide et les guide jusqu'à ce qu'ils formulent une acceptable.

Nous avons voulu en savoir plus sur la pratique du compte-rendu de la production écrite, du coup, nous nous sommes entretenue avec les trois enseignants de français du collègue dont l'enseignante avec qui nous avons assisté. Ils ont tous affirmé que la technique

Partie pratique

du compte-rendu est édictée par le Ministère de l'Éducation Nationale, mais les enseignants ne font recours à celle-ci que rarement, et d'une manière superflue. Selon les professeurs, le fait de se baser sur une seule copie d'élève ne permet pas de traiter toutes les erreurs commises par les apprenants. Aussi, selon eux, consacrer une heure pour seulement la correction des erreurs n'est nullement bénéfique pour les élèves. Ils nous ont déclaré qu'ils s'intéressent maintenant beaucoup plus à la production de l'oral au détriment de la production écrite.

3.2. Deuxième expérience : observation d'une séance du compte-rendu en respectant les instructions ministérielles :

La séance s'est déroulée le jeudi 15 Mars 2018, de 10 h à 11 h, toujours dans la même salle 3. Une fois en classe, l'enseignante a explicité aux élèves la raison pour laquelle ils vont répéter le compte-rendu de la production écrite précédente en leur expliquant que c'est un travail de recherche comparatif qui montre les divergences dans l'application du compte-rendu en ce qui concerne l'apprentissage de la production écrite et leur collaboration nous serait d'une grande utilité.

Avant de commencer, l'enseignante de français a écrit au tableau les étapes du compte-rendu de la production écrite indiquées sur sa fiche pédagogique qui étaient comme suit (même si les étapes sont appelées autrement dans d'autres fiches, ils ont les mêmes objectifs) :

- rappel du sujet ;
- remarques générales ;
- observation et analyse d'une copie d'élève (orthographe d'usage ; orthographe grammaticale ; redressement des phrases.)
- correction du devoir.
- devoir corrigé et amélioré.

1^{ère} étape : rappel du sujet

Cette étape a pour objectif de susciter l'éveil des élèves. Pour cela, l'enseignante au début de la séance, a commencé par écrire le sujet de la rédaction qui était :

Partie pratique

« Beaucoup de jeunes décident d'arrêter leurs études pour trouver du travail et gagner rapidement de l'argent.

Écris un texte d'une dizaine (10) de lignes dans lequel tu essaies de convaincre ces jeunes de l'importance des études en donnant trois arguments pour leur montrer l'utilité des études pour leur avenir ».

Puis, elle a demandé à deux élèves de lire la consigne.

2^{ème} étape : remarques générales

L'enseignante a fait un bilan concernant les copies des élèves en donnant des remarques de l'ordre de la grammaire, la cohérence et de la conjugaison telles que : le respect des règles du texte argumentatif, l'omission totale de la ponctuation dans certaines copies, la conjugaison (confusion entre l'infinitif et le présent de l'indicatif) et pour finir, elle leur a expliqué l'importance de la relecture du texte. L'objectif de cette étape est d'apprécier les travaux des élèves et aussi mettre le point sur leurs produits.

3^{ème} étape : observation et analyse d'une copie d'élève

Orthographe d'usage :

L'orthographe d'usage concerne les mots qui sont écrits incorrectement, l'objectif de cette phase est de sensibiliser les élèves à leurs fautes et les inciter à les corriger. L'enseignante a demandé à ses apprenants de sortir leurs ardoises et d'écrire le mot « primordial », puisque, selon elle, certains élèves ne savent pas l'écrire. Quand c'est fait, elle a pris l'ardoise de l'élève ayant écrit l'adjectif correctement et l'a montrée à l'ensemble de la classe. Puis elle a fait pareil avec les mots relatifs au thème et qui sont écrits incorrectement tels que : « instruction » et « savoir ». À la fin, elle a réemployé ces mots dans des exemples :

-les études sont d'une importance primordiale.

-ils vous offrent l'instruction et le savoir.

Orthographe grammaticale :

Pendant cette phase, l'enseignante s'est intéressée à l'aspect grammatical de la langue. L'objectif ici est de vérifier et remédier aux difficultés grammaticales des élèves. Elle a demandé à ses collégiens d'écrire le pronom « on » dans la phrase « on ira ». Elle a pris

Partie pratique

l'ardoise de celui qui l'a correctement écrit et l'a montrée à toute la classe en expliquant la différence entre les homophones grammaticaux « on » et « en ».

Pour s'assurer que les apprenants ont saisi l'explication, elle leur a dicté « en réussissant ».

Phrases à redresser :

Ce sont les phrases utilisées par les élèves dans leurs copies et qui ont besoin de redressement. L'intérêt de cette étape est de leur apprendre à écrire des phrases correctes et aussi faire la distinction entre le mal dit et l'incorrection ; prenant à titre d'exemple deux phrases que l'enseignante a copier sur le tableau :

-« les études permettent à ce la apprendre à lire et à écrire ».

-« enfin, en sera financièrement et fera la fête avec des parents ».

Après la lecture de ses phrases par deux élèves, l'éducatrice a demandé à l'ensemble de la classe de relire les énoncés et lui dire ce qu'ils ont remarqué tout en repérant les fautes. Une fois les erreurs détectées, ils ont commencé à les corriger collectivement à savoir : correction des mal-dits, recherche d'un sujet, d'un adjectif adéquat.

La correction faite, l'enseignante a demandé à ses élèves d'écrire les phrases corrigées sur leurs cahiers :

-les études permettent à l'individu d'apprendre à lire et à écrire.

-enfin, on sera autonome financièrement et on fera la fête avec nos parents.

4^{ème} étape : correction du devoir

C'est une étape qui a pour but de voir le plus de fautes possible et aussi inciter les apprenants et les motiver au travail collectif. Après avoir effacé le tableau, l'enseignante a choisi une copie et a rédigé le texte de l'élève contenant des fautes. Ensuite, elle a demandé aux présents de le lire silencieusement et d'en dégager les erreurs commises. Une fois les fautes lues et corrigées collectivement phrase par phrase, l'enseignante a apporté les remédiations sur le texte final.

5^{ème} étape : devoir amélioré et corrigé

L'enseignante a fait appel à trois apprenants pour lire le texte amélioré afin de déceler une erreur d'inattention, et les élèves ont fini par recopier le texte amélioré sur leurs cahiers,

Partie pratique

mais avant cela, elle leur a demandé de prendre leurs productions qui étaient devant eux, les corriger et les réécrire en suivant les remarques faites par elle-même lors de cette séance, en demandant de l'aide en cas de nécessité.

À la fin de la séance, un élève a ramassé les copies de ses camarades et les a données à l'enseignante, qui à son tour, nous les a remises.

À notre sortie, nous avons remercié l'enseignante de son aide précieuse et de son ouverture d'esprit et nous avons surtout montré notre gratitude à l'ensemble de cette classe de 4^{ème} année car sans la collaboration de ces élèves, notre expérimentation n'aurait pas eu lieu.

Tableau comparatif montrant les étapes suivies pendant les deux séances :

Les étapes de la séance 1(1 heure)	Les étapes de la séance 2(1 heure et demie)
<ul style="list-style-type: none">• Observation et analyse d'une copie d'élève ;• Correction du devoir ;• Devoir amélioré (un autre paragraphe amélioré donné par l'enseignante) ;	<ul style="list-style-type: none">• Rappel du sujet ;• Remarques générales ;• Observation et analyse d'une copie d'élève (orthographe d'usage, orthographe grammaticale, redressement des phrases) ;• Correction du devoir ;• Devoir corrigé et amélioré.

Commentaire

D'après ce tableau et notre observation pendant les deux séances, nous pouvons dire qu'il y a une nette différence dans la pratique de cette technique entre ce qui est dicté et ce qui est pratiqué réellement en classe. Durant la première séance, nous avons constaté que la maitresse était moins active que la deuxième séance, et elle-même, nous a déclaré qu'elle ne fait recours à cette pratique correctrice que rarement.

En négligeant les deux premiers moments à savoir : rappel du sujet et remarques générales, qui sont considérés comme ouverture au compte-rendu, l'enseignante se justifie par le manque du temps, selon elle, si elle suit toutes les étapes mentionnées sur sa fiche pédagogique, cela va prendre plus d'une heure, et c'est ce que nous avons remarqué durant la deuxième séance où nous étions obligées de prendre 35 minutes (pour la réécriture) de la séance suivante puisque l'enseignant était absent. De ce fait, nous constatons que la majorité des enseignants ne pratiquent pas le compte-rendu avec toutes ses étapes.

3.3. Instruments de collecte de données

La présente recherche repose sur une méthodologie mixte, combinant des données et des instruments d'analyse quantitative et qualitative :

3.3.1. Analyse quantitative

C'est une analyse qui est adoptée pour quantifier les aspects généraux des textes. Pour se faire, nous avons choisi les copies dans les deux versions selon la grille suivante :

Analyse quantitative	
Nombre de fautes d'orthographe d'usage(N.F.O.U)	Nombre de fautes d'orthographe grammaticale (N.F.O.G)

3.3.2. Analyse qualitative

Dans le but de montrer la qualité des deux textes en comparant les types de fautes commises dans les productions écrites des apprenants, et l'évolution des énoncés produits, nous avons opté pour le code d'analyse présenté dans le tableau ci-dessous :

Analyse qualitative	
Les fautes d'orthographe d'usage (F.O.U)	Les fautes d'orthographe grammaticale (F.O.G)

3.4. Collecte des données

Le nombre total de copies obtenues est de 26 copies : 13 copies réécrites après la séance ordinaire du compte-rendu de production écrite. C'est l'enseignante qui nous les a

Partie pratique

remises à la fin de la première séance. Et 13 copies réécrites par les mêmes élèves lors de la deuxième séance de notre expérience. Ces copies sont choisies selon leur disponibilité, leur contenu et leur lisibilité.

4. Résultats obtenus

4.1. Résultats du premier texte réécrit (après la séance du C.R habituelle)

Copie	Analyse quantitative		Analyse qualitative	
	N.F.O.U	N.F.O.G	F.O.U	F.O.G
1	5	2	-niveau supérieur /elle nous mettre connaît/choses nécessaire/notre ville.	elle nous donne (les études)
2	5	2	-important (importante)/pelesieursavenir merveilleuse/elle(elles)/Fière (fièreté)	-les études permettre -nous faisons
3	7	6	-importante (rôle)/les jeune/les adolésante/sartificas/vocabulair/com en (comment)/notr(notre)	il garantie (les études)/il va améliorer (lesétudes)/il te permettre
4	7	5	importance primordial/le devoire/chaqu'un/tous les langues/certain nécessaire/fière (fierté)	ils te permettent/ils te offre (les études)/tes parents va être
5	1	3	Enfait (enfin)	elle (les études)/elles offre
6	5	6	-l'individué/êtres/certain indispensable/le méroire	elles donne/elle permetent/on risque
7	7	1	important (les études)/railise/mitier -ne donne pas/continier/La férter/à	-pour donne

Partie pratique

			notre famille	
8	5	5	-les études importante /la avenir/nécessaire/freité/les connaissance	les études est/elle est développer/elle facilité
9	3	1	les en faits/mentions	après terminé (après avoir terminé)
10	1	4	-important (les études)	elle offre (les études)/elle permettre
11	4	3	un rôle important/une personne aimer et respecter/il faut étudier	en devient/elle change (les études)
12	7	4	-prémordual/plusiere/des autre/ensuit -métier nobles/la avenir/un rol	-elle donner/tu devenir/les études on
13	3	4	important (les études)/l'études/un moyenne	-les études est/les études être/les hommes respect/pour change
Total	60	46		

Commentaire :

L'analyse des copies des apprenants après la séance habituelle du C.R, nous a permis de dire que les fautes d'orthographe d'usage sont répandues dans toutes les copies des apprenants et avec un nombre assez important soit 58 fautes, ainsi que les fautes d'orthographe grammaticale qui sont au nombre de 46.

Cela veut dire que les apprenants n'ont pas pu améliorer leurs écrits à travers les remarques de leur enseignante mais aussi qu'ils n'ont pas remédié à leurs lacunes en ce qui concerne ces deux aspects (les fautes d'orthographe et de grammaire).

4.2. Résultats du texte réécrit (après la séance du C.R dictée par les instructions)

Copie	Analyse quantitative		Analyse qualitative	
	N.F.O.U	N.F.O.G	F.O.U	F.O.G
1	2	1	-en conclusions/santé (société)	on avoir
2	2	1	Néveaux/fièrter	elles amillieurent
3	6	9	Binifique/interesante/matiare/vocabu lair -plin (plein)/nos intérer (notre intérêt)	-pays nombreuses/elle a développé/il décide/en apprendre (on apprend)/pour enrichie/commenconne cter/il faut continu/nos étude
4	0	4		vos parent/certains langues/métier (métiers)/ils vont être fière
5	1	2	-impertant	ont réalise/nos rêve
6	2	3	le méroire/être respecter	leur rendre (le rendre)/ elles donne/elles lui permet
7	4	2	pour railiser/la liberter/mitier/fairter	elles me donne/pour me donne
8	1	3	la venir (l'avenir)	-les études est/elles offre/ nous feront
9	1	2	-ta ville (ta vie)	important(importance)/ qu'on aimé respecté (qu'on devient respecté)

Partie pratique

10	3	0	-promordial/matriser/supérieurs	
11	1	0	changer davis (d'avis)	
12	6	5	-importanse/la venir/arrêté (arrêter) - gangner (gagner)/la jois/james (jamais	-tu travail/une bonne métier/tu choisisi/les étude/qui tu chois (que)
13	1	4	-travail suprière	-les études est/prenait (prendre)/travail respectueuse/ton famille
Total	30	35		

Commentaire

L'analyse des copies de la deuxième séance montre une amélioration dans les écrits des apprenants dans la quantité des erreurs où nous avons détecté une diminution dans le nombre des fautes commises et ce dans la majorité des copies (12/13), le même constat nous l'avons fait dans la qualité des textes. Nous pouvons expliquer cela par le fait que ces apprenants ont eu droit à des explications sur chaque erreur commises dans leurs écrits, car, l'enseignante a pris le temps d'expliquer les erreurs, et de rappeler telle ou telle règle déjà vue dans la séquence.

4.3. Confrontation entre les deux textes

Pour comparer les deux textes réécrits, nous avons choisi le critère du nombre de fautes d'orthographe et de conjugaison qui, selon nous, peut mesurer la rentabilité et l'efficacité de la séance du compte-rendu de la production écrite et nous avons décidé de le présenter en graphie :

Partie pratique

Types de fautes	Texte réécrit 1	Texte réécrit 2
Fautes d'orthographe d'usage	60	30
Fautes d'orthographe grammaticale	46	35

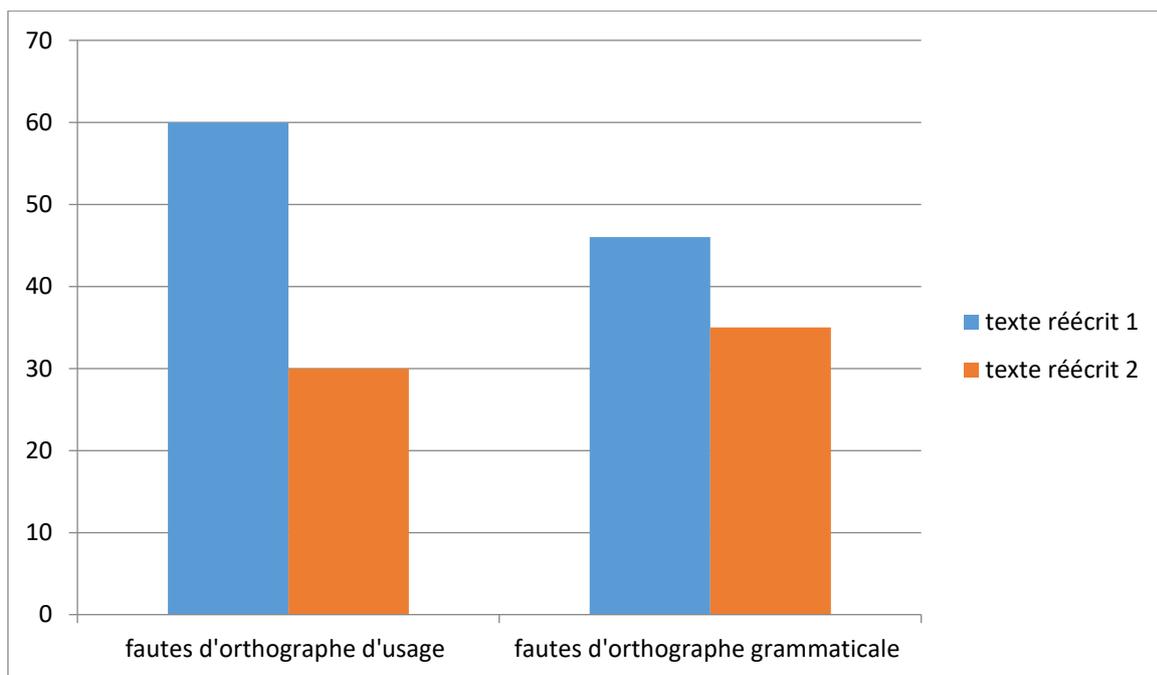


Figure 1 : comparaison entre les fautes commises dans les deux textes

Commentaire

Nous remarquons d'après cette graphie comparative, qu'il y a bel et bien une amélioration dans les productions des apprenants. En effet, lors de la première expérience il y a eu au total 60 fautes d'orthographe d'usage et 46 fautes grammaticales, tandis que lors de la deuxième, il n'y en a que 30 en orthographe d'usage et 35 en grammaire.

4.4. Commentaire et interprétation

Après notre observation des deux séances et cette analyse comparative des données, nous voyons que la majorité des apprenants ont amélioré leurs écrits en ce qui concerne les fautes d'orthographe et certains sont même arriver à agrémenter leurs idées lors de la deuxième expérience.

Le nombre considérable de fautes d'orthographe et de conjugaison que les apprenants ont commis lors de la première séance s'est estompé au cours de la deuxième (de 60 à 30 et de 46 à 35).

Ces fautes sont de différents ordres :

L'orthographe d'usage : la majorité des erreurs que nous avons récoltées se trouve au niveau de l'orthographe. Ces fautes sont dues au manque d'exercices d'écriture ou à un oubli. Cependant, parfois nous trouvons la répétition de la même faute plus de deux fois, ce qui nous laisse prétendre que ce n'est pas un simple oubli mais c'est l'acquisition de l'orthographe fautive de ce mot dès le début de l'apprentissage.

L'orthographe grammaticale : c'est là où réside la plus grande difficulté des apprenants en production écrite. Ce qui a montré combien les élèves ont des problèmes avec la grammaire.

Ce changement remarquable que nous avons constaté est à notre sens, en relation directe avec la pratique de la technique du compte-rendu. En effet, les deuxièmes productions montrent que les apprenants ont progressé et se sont améliorés au niveau de la forme et du contenu mais aussi ils se sont montré plus intéressés et plus attentionnés que la première séance.

De ce fait, nous pouvons dire que lorsque cette activité est prise au sérieux par les enseignants et pratiquée convenablement, elle sera, sans doute, rentable et efficace comme nous avons pu le constater à travers notre expérience. Aussi, les enseignants doivent changer leur vision considérant le compte-rendu comme une perte de temps et d'efforts et non bénéfique, s'ils veulent vraiment faire acquérir à leurs apprenants une compétence scripturale qui les aiderait à l'avenir. Cette technique du compte rendu est considérée par l'institution comme un moment fort de l'apprentissage de l'expression écrite, car c'est le moment de relecture, d'évaluation et de remédiation.

4.5. Réponses aux hypothèses

Nous rappelons que pour réaliser notre recherche, nous avons proposé deux hypothèses qui répondent à la question de l'application de la séance du compte rendu lors de la production écrite.

Nos résultats permettent de dire que l'hypothèse 1 «*les enseignants du collège ne prennent pas en compte les instructions lors de la pratique du compte-rendu* » est confirmée. Car suite à l'observation que nous avons faite et notre entretien avec les enseignants de français du collège, nous avons pu constater qu'ils ne pratiquent pas décemment la technique du CR, faute de temps et d'effectif (plus de 40 élèves par classe), Les enseignants ont uniquement une heure à consacrer à cette séance et appliquer le C.R comme le dicte l'institution (mentionné sur la fiche) demande plus d'une heure, d'autant plus ils sont contraints de terminer le programme.

La deuxième hypothèse, «*les enseignants se réfèrent aux textes officiels pour travailler le compte-rendu*» ; est infirmée, puisque, selon ce que nous avons enregistré et observé, il leur est impossible d'appliquer le compte-rendu avec toutes ses étapes en, seulement une heure, il leur faut au moins une heure et demi. Aussi nous avons pu constater à travers notre contact avec le monde éducatif que cette technique est souvent négligée par les enseignants, ou pratiquée d'une manière superflue; les enseignant ne traitent que quelques difficultés.

Conclusion

A la fin de notre recherche, nous faisons la constatation selon laquelle la séance du compte rendu devrait être convenablement pratiquée par les enseignants du FLE car elle permet aux apprenants d'améliorer leurs écrits, d'une part avec toute la progression qui s'en suit au vu de la qualité des rédactions et, d'autre part avec la motivation ressentie chez les élèves lors de cette séance et leur envie de prendre conscience de leurs fautes. Ceci n'est pas le cas dans la méthode adoptée actuellement par les enseignants qui ne font recours à cette pratique que rarement.

La séance du C.R convenablement réalisée est une démarche qui aide les apprenants à remédier à leurs lacunes, surtout pour les apprenants en difficulté. Elle constitue un soutien précieux, dans la mesure où elle leur procure un apport linguistique enrichissant leur bagage en L2.

Partie pratique

De plus, une attention particulière doit être prêtée à la séance du compte-rendu de la production écrite car ce type d'activité sert à concrétiser l'un des objectifs de l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) qui contour justement l'apprentissage d'une communication réelle. En effet, le C.R permet aux apprenants d'être en contact direct et en communication active entre eux à travers les discussions qu'engendre ce genre d'activité.

Il est à noter que c'est la première fois que cette classe est menée à travailler en deux phases en production écrite. Bien entendu, la deuxième phase de réécriture est proposée par nous-mêmes. Lors de la réécriture après séance 2, les apprenants ont pu amoindrir consciencieusement le nombre de fautes d'orthographe. Cela n'était pas évident dans la première séance à savoir que les sujets ont eu de sérieuses difficultés au niveau de l'orthographe des mots investis dans la rédaction.

Cette séance du C.R non réalisée, selon les normes imposées, par la majorité des enseignants, accentue la possibilité de l'apprenant de revenir sur son texte. La pratique de cette activité permet aux apprenants de rédiger des textes variés, plus cohérent et avec moins de fautes.

Comme nous le savons tous, la langue française est normée et correcte, voire même hyper-normée et soutenue, elle crée chez les apprenants le sentiment d'insécurité linguistique. Mais, le fait de les habituer au C.R, leur donne la possibilité d'être en contact avec leurs difficultés.

La séance du C.R conçue pour les francophones par les francophones est importante en classe de langue car sa réalisation coïncide avec un enseignement soucieux de voir les apprenants adopter une posture plus active et plus créative. Poussés par la motivation, ces derniers peuvent être autonomes dans leur propre apprentissage et s'habituent à se délivrer de la moindre assistance de la part de leurs enseignants comme c'est le cas de nos apprenants lors de la deuxième séance où ils se sont améliorés dans leurs écrits en faisant rarement appel à leur enseignante.

Nous avons rencontré des difficultés pendant la réalisation de cette recherche. Nous citons à titre d'exemple :

- 1- Le choix des apprenants avec qui nous avons voulu travailler, a été difficile, car prendre deux ou trois heures d'une classe de 4^{ème} année n'est pas évident (classe d'examen).
- 2 - Le choix de l'enseignante nous a aussi posé problème ; parmi 4 enseignants seule Mme Hayahem a accepté de nous programmer des séances supplémentaires après les compositions.

Partie pratique

3 - L'indigence de la documentation relative au compte rendu de la production écrite.

En conclusion, nous insistons sur le fait que la séance du CR est vitale pour l'enseignement de la production écrite. Nous pensons aussi qu'il est indispensable d'ajuster les méthodes d'enseignement /apprentissage de l'écrit du français dans nos classes ; et opter enfin pour un enseignement rénové par la réécriture, pour tout l'intérêt qu'elle apporte à l'apprenant du Français Langue Etrangère.

Conclusion Générale

Conclusion Générale

A travers ce modeste travail, nous avons essayé de cerner la notion du compte-rendu de la production écrite dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, et la démarche adoptée par les enseignants lors de cette activité.

Ce travail nous a permis de jeter un regard sur la réalité de la pratique de la séance du C.R de la production écrite en FLE au cycle moyen. Nous avons tenté, tout au long de cette étude de clarifier la notion du C.R. L'enquête, que nous avons menée (observation de classe auprès de l'enseignante et travail effectué par nous-même sur la réécriture des copies), nous a autorisée à apporter des éléments de réponse à notre problématique de départ qui est, rappelons-la :

Les enseignants du français au collège se réfèrent-ils aux directives ministérielles pour la pratique du compte-rendu ?

Comment les enseignants du français au collège travaillent-ils la technique du compte rendu de l'expression écrite ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette problématique, nous avons proposé deux hypothèses qui sont :

- ✓ **Les enseignants du collège ne prennent pas en compte les instructions lors de la pratique du compte-rendu.**
- ✓ **Les enseignants du collège se réfèrent aux textes officiels pour travailler le compte-rendu.**

Ces hypothèses ont été vérifiées suite à l'analyse comparative de notre corpus constitué de l'observation d'une séance du compte-rendu de production écrite ordinairement pratiquée en classe de FLE, et une autre pratiquée selon les directives ministérielles. D'autre part, des productions réécrites des apprenants de 4^{ème} année moyenne après chacune de ces séances.

Dans le premier volet de notre travail, composé de deux chapitres, nous avons commencé par définir la notion de production écrite, ses difficultés rencontrées par les apprenants au moment d'écrire et nous avons conclu par les étapes suivies lors de cette activité scripturale en classe de FLE. Dans le deuxième chapitre, nous avons traité le concept du compte-rendu, mot clé de notre travail, donné par la suite son utilité pour l'enseignant et

Conclusion Générale

l'apprenant, puis nous avons vu les étapes de la séance du compte-rendu et enfin, nous l'avons achevé en évoquant les outils de sa mise en œuvre.

Le deuxième volet était pour nous l'occasion de parler de notre enquête réalisée sur le terrain. Nous avons traité la mise en pratique de notre recherche, en décrivant comment se déroule réellement la séance du compte-rendu de la production écrite en classe et comment s'enseigne-t-elle par les enseignants du collège et selon le programme officiel. Par la suite, nous avons analysé et interprété les données. Cette partie nous a permis d'être en contact direct avec les apprenants de 4^{ème} année moyenne

D'après les résultats, nous sommes parvenues aux conclusions que nous récapitulons ci-dessous :

Cette recherche nous a permis de constater qu'un grand nombre d'enseignants se révèlent indifférents vis-à-vis de cette pratique (compte-rendu) en se limitant à la correction des phénomènes de surface (orthographe, vocabulaire...etc.) ou à des remarques insignifiantes pour l'élève telles que : mal dit, maladroit, incorrecte...etc.

De plus, les résultats de notre analyse nous ont donné l'occasion d'enregistrer une nette amélioration de la qualité d'écriture en ce qui concerne la cohérence et la cohésion des textes réécrits ainsi qu'une progression au niveau de la diminution des fautes orthographiques et grammaticales chez les apprenants ayant participé à notre expérimentation. De ce fait, nous confirmons notre première hypothèse.

Pour conclure, nous espérons que les concepts définis dans notre modeste travail peuvent participer à clarifier la notion du compte-rendu, et que cette recherche aiderait à déterminer la pratique adéquate de cette activité pour pouvoir améliorer la compétence scripturale des apprenants en français langue étrangère.

Références

Bibliographiques

Ouvrages

- Bonboir, Anna, « *la docimologie* », P U F, 1972.
- Claustre, Françoise, « *bien écrire facilement* », Ellipses, 2009.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle, « *cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
- Moirand, Sophie, « *Situations d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère* », Paris, Clé International, 1979.
- Préfontaine, Clémence, « *Ecrire et Enseigner à Ecrire* », Québec : Les Editions Logiques, 1998.
- Reuter, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris Ed ; CLE International, 2002.
- Silva, Tony, « *Towards an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications* », TESOL Quarterly, 1993.
- Tardif, Jacques, « *Pour un Enseignement Stratégiques* », Québec : les éditions logiques, 1997.
- Vigner, Gérard, « *Ecrire-élément pour une pédagogie de la production écrite* », Paris : Clé Internationale 1982, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : Clé International, 2001.
- Zamel, Vivian, « *The composing Process of Advanced ESL Students: Six Case Studies* », TESOL Quarterly, 1983.

Memoires

- ASLIM-YETİŞ Veda, 2008, « *Enseignement/apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'université Anadolu en Turquie* ».
- Mechraoui Lemia, « *le choix inapproprié des mots dans la production écrite des apprenants en FLE : cas des élèves de 2^{ème} année secondaire* », Lycée Larbi Ben M'Hidi-Biskra, 2014-2015.
- Tameur, Souad, « *Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit : cas des élèves de 2^{ème} année moyenne du C.E.M 5 juillet 1962* », M'SILA, 2012.
- Tognotti, Sandrine, « *Etude d'un Dispositif de Coopération Rédacteur-Lecteur pour l'apprentissage de la Rédaction Technique* », (Mémoire, Université de Genève), Octobre 1997.

Dictionnaires

- Cuq, Jean-Pierre « *Dictionnaire de didactique des langues* », P U F, Octobre, 2003.
- Robert, J-P, « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Ophrys, Paris, 2008, p.17.

Articles et documents

- Alarcon, Magdalena Hernandez, « *Proposition Instructionnelle pour Développer la Compétence de Production Ecrite des Etudiants de la Licence de FLE à l'Université de Veracruz* », ColeccionPedagogica Universitarita 36 : p.1-28, juillet-décembre2001.http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_36/b%20hernandez%20alarcon%20proposition.pdf (page consulté le 2 Janvier 2018 à 15 :00)
- Albert, Marie-Claude, « *Evaluer les Productions Ecrites des Apprenants* », Le Français dans le Monde, novembre, décembre 1998.
- Benhouhou, Nabila, « *L'enseignement de français dans le secondaire algérien : pour une perspective énonciative de l'écrit* » document disponible sur <https://journals.openedition.org/insaniyat/9662>, consulté le 20 Mai 2018 à 22 :00h.
- Bessonnat, Daniel, « *deux ou trois choses que je sais de la réécriture.* » Pratiques, n°105/106,juin,2000,p.522.<http://www.pratiquescresef.com/p105_be1.pdf>(consulté le 10 Mars 2018 à 15:30)
- Bouchard, Robert, texte, document : une transposition didactique de grammaire de texte, in L-e Français dans le monde.
- Conseil de l'Europe, Cadre Européen de Référence pour les Langues. Strasbourg : Didier, 2005.p.93.
- Fabre, Claudine, *Les brouillons ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, l'atelier du texte.
- Djoudi, Mohamed, « *le compte-rendu d'expression écrite* », I.E,N de langue française, 2008.Documentdisponiblesur :<http://www.oasisfle.com/doc_pdf/le_compte_rendu_d_expression_ecrite.pdf>(consulté le 28 Janvier 2018 à 13 :02h).
- Document interne du C.E.M «Mohamed Abou- Guelma »

Références Bibliographiques

- Fayol, Michel et Gombert Jean-Emile, « *le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques.* »1987, Repères, n°73, pp.85-95.(consulté le 9 Avril 2018 à 18 :15)
- Fiche Pédagogique de la séance du compte-rendu de la production écrite.
- Golder, Caroline&Monik, Favart, « *Argumenter c'est Difficile...Oui, mais pourquoi ?* », Etudes de Linguistique Appliquée 130 :187-209, avril-juin 2003.
- Guide du Manuel de 4^{ème} année moyenne, Ministère de l'Éducation Nationale
- Kellogg, Ronald T.Psychology of Writing. Cary, NC, USA: Oxford University Press, 1999.
- Kubota, Ryuko & Al Lehner, « *Towards Critical Contrastive Rhetoric* », Journal of Second language writing, 13, 1:7-27,2004.
- Marquillo Larruy, Martine, « *Écritures et textes d'aujourd'hui : mutations ou continuités ?* », Les cahiers du français contemporain, n°4, Paris, Ophrys, pp.9-26.(consulté le 28 Janvier 2018 à 13 :30)
- Programmes d'étude en FL2(1997) : <https://www.ouarsenis.com/up/down-88679.html>(consulté le 2 Janvier 2018 à 14 :00h.)
- Thão,NgôThãKim,« *les pratiques de classe* » <http://www.ctu.edu.vn/coursewares/supham/ppgd-phap/chapitre3.html> (consulté le 11 Mars2018à22 :1

Annexes

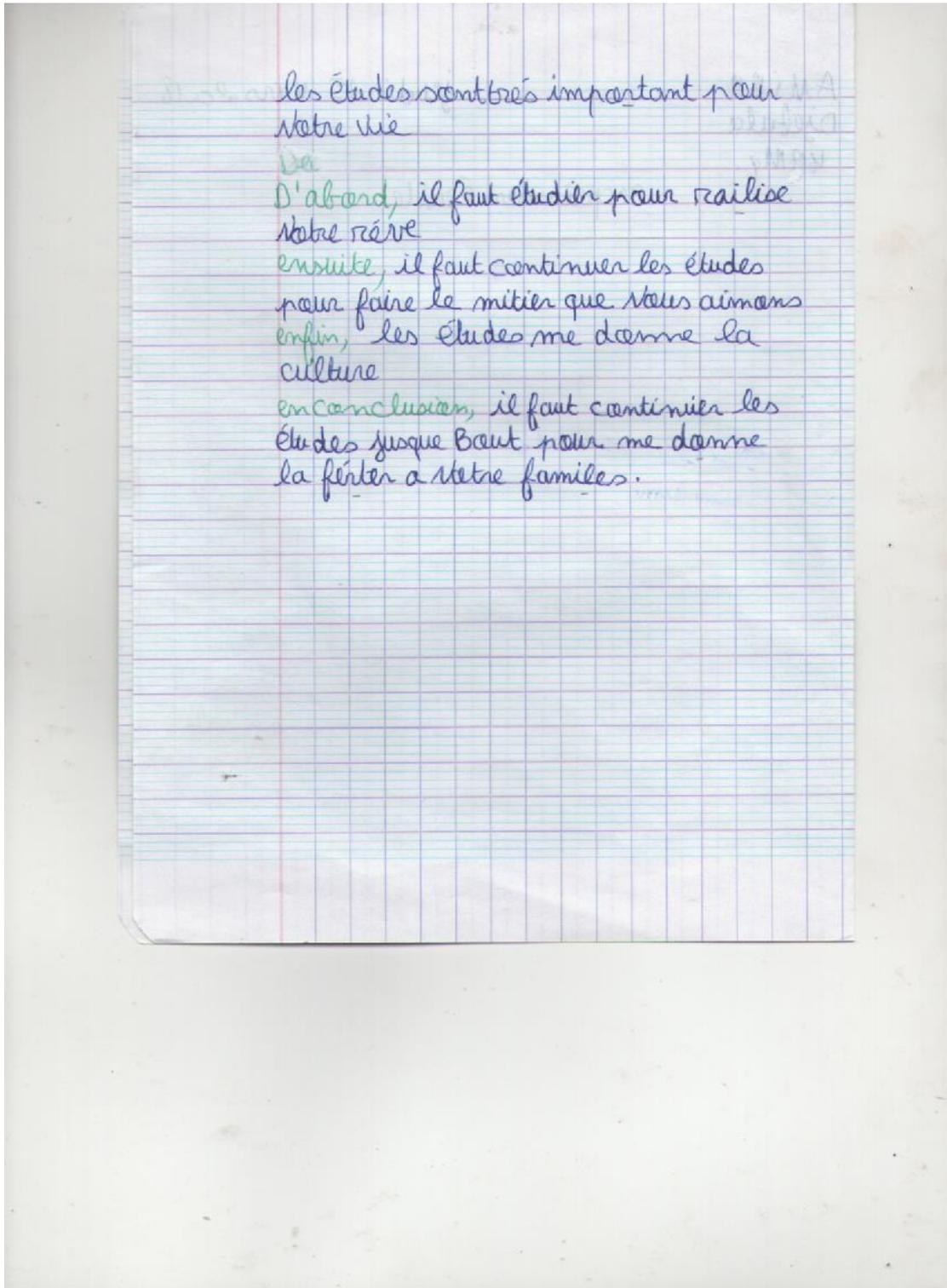
Les études sont très importantes pour
notre vie.

Le **D'abord**, il faut étudier pour réaliser
notre rêve.

Ensuite, elles me donnent la liberté
pour choisir le métier que nous
aimons.

Enfin, il faut étudier jusqu'à la fin
pour me donner la ~~bonne~~ **bonne** formation
à notre famille.

En conclusion, il faut continuer
les études ~~malgré~~ **malgré** tous
les moyens.



les études sont très important pour
notre vie

De
D'abord, il faut étudier pour réaliser
notre rêve

ensuite, il faut continuer les études
pour faire le métier que nous aimons
enfin, les études me donne la
culture

en conclusion, il faut continuer les
études jusqu'à bout pour me donner
la fierté à notre familles.

Les études sont très importance
primordiale pour votre avenir :
D'abord, elles nous permettent
d'acquérir des savoirs.
Ensuite, il faut continuer les études
c'est à l'école qu'on aime respecté
portent.
En fin il faut étudier pour changer
ta ville.

Beau coup de jeunes décident d'arrêter
leurs études pour trouver un travail

D'abord, il ne faut pas arrêter les études
études, et si bien pour les petits et les
grands, les jeunes et les filles.

En suite les en faits, il ne faut pas
jouer beaucoup.

En fin, après terminer les études avec
méthode très bien pour trouver le métier
que j'aime.

Les études très important pour
notre avenir. D'abord elle
nous permet de vivre en
avenir meilleur.
En suite elle nous offre de l'as-
surance.
En fin, avec les études nous
serons la fierté de notre
famille.

Production écrite :

Les études ont une grande importance dans notre vie :

D'abord, Elles nous font connaître des choses nécessaires

Ensuite, Elles nous permettent de trouver un métier noble et respectueux

Enfin, avec les études on a un niveau supérieur dans la santé et gagner beaucoup d'argent.

En conclusions, Il faut pas arrêter les études

Les études ont une importance
primordiale pour notre avenir.
D'abord, elles nous permettent
d'acquies des savoirs et maîtrises
certains comme sciences.
En suite, elles nous offrent la
chance d'accéder à un métier
supérieur et être autonome.
En fin, avec les études terminées
nous serons la fierté de notre
famille.

✓

Les études ont une importance primordiale pour notre avenir et le dessein de chaque un d'entre nous est de les continuer jusqu'au bout.

D'abord, ils te permettent d'accéder à un niveau supérieur et exercer un métier noble.

Ensuite, ils te offrent la chance d'améliorer ton niveau dans tous les langages, certains nécessaires pour communiquer avec

tes amis étrangers.
Enfin, Avec les études tes parents va être fier de toi.
En conclusion, Les études assurent ton avenir et réaliser tes rêves.

2108-6 Les études est très importante

à la vie :

D'abord, elles nous permettent
d'acquies des savoirs.

ensuite elles nous offre la chance
d'accéder à un niveau supérieur

enfin avec les études terminées

Jusqu'au bout nous seront
la fierté de notre famille

Donc les études est
nécessaires.

Les études sont très importantes pour
la société, les jeunes, les adolescents
par ce que :

D'abord, il garantit votre avenir avec des
diplômes et certifications.

ensuite, il va améliorer votre vocabulaire
pour mieux communiquer avec
les autres.

enfin, il te permet une meilleure note

en conclusion, les études sont
nécessaires pour notre futur

CEM 05 juillet 1962
- Guelma -

M. MOUSSAOUI Amar

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'éducation nationale
Direction de l'éducation de la wilaya de Guelma
Etablissement Moyen : CEM 05 juillet 1962 – Guelma

Epreuves de CAPEM

Type d'activité : Compte rendu de la production écrite

Compréhension de l'écrit

Niveau 1+2 AM

Enseignant Stagiaire :
MOUSSAOUI Amar

Inspecteur de l'éducation et de la Formation
M. BOUMEDIENE

Année Scolaire 2017 – 2018

Fiche pédagogique

Etablissement : C.E.M 05 Juillet 1962 Guelma

Inspecteur : M. Boumediene

Professeur : MOUSSAOUI Amar

date : 26-04-2018

Niveau : 1 A M

Projet 03: sous le slogan « pour une vie meilleure » je réalise avec mes camarades un recueil de consigne pour se comporter en éco-citoyen.

Séquence : j'incite à l'utilisation des énergies propres.

Activité : compte rendu de la production écrite.

Support : copies des élèves.

Objectifs : -identifier les difficultés des élèves pour y remédier.

- Améliorer sa production.
- Corriger moins, mais mieux.

Déroulement de la leçon :

étape	Consignes de l'enseignant	Activité de l'élève	org
Eveil d'intérêt	<p><u>Situation mobilisatrice :</u> Rappel du projet et séquence : Le titre du projet « sous le slogan pour une vie meilleure, je réalise avec mes camarades un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen. Titre de la séquence : j'incite à l'utilisation des énergies propres.</p>	<p>Ecoute</p> <p>Répond</p>	Indivi
rappel	<p><u>Rappel du sujet :</u> <u>Consigne :</u></p>	Analyse	

Sous le slogan « profitons des énergies propres », rédige un petit texte explicatif prescriptif pour inciter à l'utilisation des énergies renouvelables.

Critères de réussite :

- Donne un titre à ton texte.
- Ponctue le texte, pour qu'il ait un sens.
- Fais appel à une petite définition.
- Respecte la structure du texte explicatif prescriptif
- Mets les verbes à l'impératif présent et le présent de l'indicatif
- Utilise la consigne et l'interdiction.
- Utilise au moins un adverbe de manière en « ment ».
- Utilise le procédé d'énumération.

Des remarques d'ordre général :

Appréciation

Donc qu'est-ce qu'on nous demande de faire ?
Sous le slogan « profitons des énergies propres »
On nous demande de rédiger un petit paragraphe pour inciter mon camarade à utiliser les énergies propres.

Ecoute

Les points positifs:

- La moitié des apprenants ont respecté la consigne, la ponctuation, et la présentation de la feuille.

Les points négatifs :

- La consigne : 06 élèves n'ont pas compris le sujet.
- Le font : 06 élèves n'ont pas respecté la structure de texte prescriptif
- La forme : beaucoup d'élèves ont commis des erreurs d'orthographe, de conjugaison, de l'accord.
- Divers : une copie : il a recopié deux lignes « consigne », il n'a rien produit
- Une copie : binôme : écriture illisible.
- Une copie : monôme : écriture illisible

Annexes

	<p>- Une copie : binôme : ils ont recopié la consigne.</p>		
Observation	<p>1 - Distribuer une photocopie d'une copie d'un élève comportant des erreurs.</p>		
Repérage	<p>2 - demander aux apprenants de repérer les erreurs liées à la ponctuation.</p> <p>3 - Leur demander de délimiter les phrases, les majuscules, et les signes de ponctuation.</p> <p>4 - Demander aux apprenants de lire silencieusement le paragraphe, un crayon à la main et de souligner les erreurs et essayer de donner leurs natures.</p> <p>5 - Leur poser des questions ;</p>	observe la copie Repère	
Délimitation	<p>- Est-ce que l'élève a compris le sujet et la consigne ?</p> <p>- A-t-il défini les énergies renouvelables ?</p> <p>- Est ce que l'élève réalise que les mots «renouvelable et propre » dans ce cas sont des synonymes ?</p>	Délimite les phrases	
Lecture	<p>- la moitié, oui</p> <p>2 - b - Quelles sont les erreurs les plus fréquentes ?</p> <p>- Des erreurs de ponctuation, de répétition, d'orthographe, d'accord, de conjugaison.</p>	Lit	
Confirmation	<p><u>Texte à améliorer :</u></p> <p>Les énergies</p>	Répond	
Amélioration	<p>Les énergies renouvelables est un énergie propre et épuisable les énergies propres ont remplacés vraiment les ressources fossiles que menacent le environnement</p>		
	<p>Il y a des tups des energies renouvelables solaire éolienne biomace j'incite mon camarade et je le dit</p>		
	<p>Fais comme moi Installes des panneaux soleil n'utilises les énergies fossiles elle est très polluants profite des energies propres pour protégé la nature</p>	Ecoute	colective
	<p><u>Consigne:</u></p> <p>- Lire la première phrase et demander aux apprenants</p>	Corrige les	

	<p>de repérer les erreurs, les noter dans la marge en utilisant le code de correction fourni, puis de les corriger sur la copie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire la même opération avec les autres phrases. - fixer le paragraphe corrigé sur le tableau. - Relire le texte en repérant les répétitions. - Eviter les répétitions en faisant appel aux : <ul style="list-style-type: none"> - Substituts Lexicaux / grammaticaux - Adjectifs qualificatifs - <u>Paragraphe amélioré:</u> <p style="margin-left: 40px;">Les énergies renouvelables</p> <p style="margin-left: 40px;">Les énergies renouvelables sont des énergies propres et inépuisables. Elles ont vraiment remplacé les ressources fossiles « pétrole, gaz, charbon » qui menacent l'environnement.</p> 	<p>erreurs de langue la phrase après l'autre</p> <p>Corrige</p> <p>Identifie les répétitions</p>
<p>Substitution</p>	<p>Il existe des types des énergies renouvelables : solaire, éolienne et biomasse.</p> <p>J'incite mon camarade et je lui dis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fais comme moi. - Installe des panneaux solaires. - N'utilise pas les énergies fossiles car elles sont très polluantes. - Utilise les énergies propres pour protéger la nature. - Demander des élèves de vérifier s'il y avait de fautes qu'on a oublié de les corriger. 	<p>S'auto évalue</p> <p>recopie</p>
<p>Auto évaluation</p>	<p>2 - Distribuer les copies avec la grille d'auto-évaluation et leur demander de s'auto évaluer</p> <p>3 - Reprendre les copies pour les remettre aux élèves lors de la séance de travaux dirigés pour se corriger.</p>	
<p>Ecriture</p>	<p>4 - Leur demander de recopier le texte amélioré sur le cahier.</p>	