

Processus rédactionnel chez les élèves de deuxième année secondaire: quelles stratégies mettre en œuvre ?

The date of receipt of the article: 17/11/2017

The date of acceptance for publication: 13/04/2017

Nom & Prénom: KANDSI Abdelli

Université : Université d'Adrar

E-mail : rossignole_13@yahoo.fr

Grade : MAA

الملخص:

يتفق الجميع على أن التعبير الكتابي مهمة صعبة تتطلب من المتعلم الكثير من المهارات المعرفية والفوق معرفية والوجدانية. يعتبر هذا المقال دراسة حالة لطلاب في السنة الثانية ثانوي، وأهدف من خلالها إلى تحديد الاستراتيجيات التي يتحلى بها التلاميذ أثناء قيامهم بالتعبير الكتابي من أجل إنجاز هذه العملية الكتابية، وتخطي الصعوبات التي يواجهونها. وقد اعتمدت خلال هذه الدراسة على التحليل الكمي للنتائج المتحصل عليها من خلال دراسة التسجيل الصوتي، والتعبير الكتابي على ورقة الإجابة والمسودة.

كلمات البحث: التعبير الكتابي، الاستراتيجيات، التعلم، المراجعة، الخطة، العمل الكتابي

Résumé : Tout le monde convient pour dire que la production écrite représente une tâche difficile. En effet, elle exige de l'apprenant un certain nombre de stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Notre recherche est une étude de cas des élèves de 2^{ème} AS à travers laquelle nous visons à détecter les stratégies mobilisées par les apprenants pour réussir leur production écrite et surmonter les difficultés relatives à cette tâche. Dans notre analyse, nous exploitons les différents protocoles de recherches telles que : la production écrite proprement dite, le brouillon et les enregistrements.

Mots clés : Production écrite –stratégies-apprentissage –planification-révision-processus rédactionnel.

Introduction

Ces dernières décennies, les recherches en didactique des langues ont pris un essor considérable en s'intéressant aux quatre compétences didactiques : la compréhension écrite, la compréhension de l'orale, la production écrite et la production orale. Communiquer intelligiblement et de manière efficace, suscite la mise en œuvre de toutes ces compétences, notamment celle de la production écrite puisque c'est une activité indissociable du parcours scolaire de l'apprenant.

Nous avons remarqué que la plupart des élèves redoutent cette activité. Ce constat pourrait être expliqué par le fait qu'ils sont dotés d'un bagage lexical très restreint ce qui ne leur permet pas de la mener à bien.¹

L'acte d'écrire est présent dans tous les domaines. En effet, dans le milieu scolaire, il se caractérise par la maîtrise des règles grammaticales, la cohérence, cohésion textuelle et la communicabilité, ce qui n'est pas le cas dans l'écriture extrascolaire. En effet, les recherches faites par (B. Lahire, 1993 ; D. Fabre, 1993) ont révélé l'idée selon laquelle on « *n'écrit pas les mêmes choses, de la même façon avec la même facilité ou les mêmes problèmes selon les lieux* ». ².

Il a été remarqué que certains élèves ne réussissent pas aisément cette tâche d'écriture et éprouvent de grandes lacunes lors de sa réalisation. A partir de ce constat, nous allons proposer une étude qui tente de répondre à la question directrice suivante :

Quelles sont les stratégies d'écriture utilisées par ces élèves lors de la rédaction d'une production écrite ?

Dans cet article, nous allons nous intéresser aux stratégies d'écriture mises en œuvre par les élèves de la deuxième année

¹Notre expérience de correcteur à l'examen de BAC, nous a révélé que beaucoup de candidats se passent de la production écrite qu'elle soit libre ou juste le compte rendu du texte support.

² B. Lahire, D. Fabre, Reuter, R. 1993. « Enseigner et apprendre à écrire ». Paris, E.S.F p65

secondaire lettres et sciences humaines. Pour ce faire, un protocole de recherche est élaboré et ce, en vue d'identifier les techniques rédactionnelles adoptées par chaque élève. Tout le long de cet article, nous allons procéder à une définition du concept clé qui est « écriture », les difficultés qui entravent la tâche rédactionnelle chez ces élèves, pour procéder par la suite à l'énumération des stratégies : définition, leurs caractéristiques et leur classification, et nous finirons avec l'interprétation des résultats recueillis sur le terrain.

1. L'écriture

En didactique du FLE, la compétence de l'écrit constitue un point nodal dans le cursus scolaire des apprenants. En effet, les tâches relatives à l'écrit sont omniprésentes dans les programmes scolaires puisqu'à l'issue de chaque séquence l'apprenant est appelé à rédiger un texte reflétant les caractéristiques de la typologie étudiée en mettant en œuvre les structures grammaticales et lexicales étudiées au cours de la séquence.

Cette activité peut s'étendre sur plusieurs étapes : un premier jet¹ qui consiste à annoncer le sujet et à établir un plan approprié. C'est un travail qui se fait en classe avec la collaboration du professeur et des apprenants, comme le souligne M. Fayol : « *La planification est cette activité au cours de laquelle on recherche les idées, on les organise et on essaie de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message* »². Quant au deuxième jet, il représente la première ébauche de l'écrit. A ce stade, l'apprenant procède à la rédaction au brouillon. Il est surtout question des premières idées conçues, des fragments de phrases, voire un mini texte qui n'est donné qu'en vrac, le troisième et dernier jet consiste en la mise en texte final. Dans ce cadre (E. ESPERET 1995) précise une synthèse assez claire relative aux travaux de Flower & Hayes, selon lui la mise en texte consiste en la « *sélection d'items lexicaux correspondant au contenu que l'on veut produire, et*

¹ Un jet est une partie intégrante de la production écrite, c'est le point de départ de cette activité.

² M. Fayol .1996 .cité par Bernadette Kervyn « Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie : Le stéréotype comme outild'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire »p85.

traduction de ces idées, grâce à la récupération en mémoire des connaissances linguistiques nécessaires, de façon à linéariser le plan élaboré dans la phase précédente.»¹

1.1 L'écrit

L'écrit est un concept aussi vaste qu'ancien. Il est présent dans toutes les disciplines sous différentes formes. Il se pratique pour des fins très diverses : pour certains c'est une activité qui permet de s'exprimer sans prendre en considération la correction de la langue et le lexique employés. Pour d'autres, écrire leur permet de s'identifier. Enfin, il y a ceux pour qui l'écrit est le champ approprié où ils peuvent réinvestir les notions syntaxiques et lexicales acquises en classe dans des textes de typologies différentes. Essayons alors de passer en revue des différentes définitions du concept d'« écriture ».

1.2 Vers une définition du concept « écriture »

Plusieurs spécialistes en la matière ont tenté de donner une définition assez appropriée du concept « écriture ». Celle qui semble la plus pertinente est proposée par Jean Pierre Cuq. Il définit le substantif « écriture » comme étant dérivé de « écrit » et qui « désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue »². Il ajoute : « l'écrit est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), et exige des connaissances relatives au thème et au public, un savoir-faire, et comprend trois étapes : la production, la planification des idées, la mise en mot et la révision »³. Ce sont alors, des moments cruciaux et indissociables de toute la production écrite.

De son côté Pierre Frienkiel pense que l'écriture « est à la fois matière et vibration ; matière sonore ou graphique ; vibration

¹ ESPERET .E. 1995 « Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite : sont-ils modifiés par le traitement de texte ? ». – in : Paris : INRP : Repères : - N° 11, p p29- 46.

² CUQ, Jean Pierre, dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde (2008)

³ Idem ,2008

porteuse de sens qui nous touche plus ou moins ». Donc, pour communiquer et échanger des informations, exprimer ses sentiments et ses émotions, l'écriture reste le moyen le plus efficace. De plus son effet dure, à l'inverse de l'oral qui est instantané et immédiat. Dans le même sens Crystal avance : « *l'écriture est un moyen de communication qui utilise un système de marques visuelles employées sur certains types de surfaces, elle est un genre d'expression graphique* »¹. L'écriture est donc une activité dans laquelle le scripteur s'engage. Cet aspect est présent dans le contexte scolaire où il n'est pas conçu comme une composition de lettres ou de symboles mais vise surtout l'élaboration cognitive comportant différentes étapes comme le soulignent Flowers et Hayes: « *l'écriture est un moyen de processus mentaux distinctifs que le scripteur orchestre ou organise durant l'acte de composition de texte* »².

Si Flower et Hays considèrent que l'acte d'écrire est un processus d'orchestration de plusieurs éléments, Yves Reuter la qualifie d'une vraie « *... pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendancielle conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio - institutionnel donné.* »³

Christine Barré De Miniac⁴, quant à elle, propose pour synthétiser que l'acte d'écrire est avant tout un moyen d'expression et un résultat de la mobilisation et l'enchevêtrement de plusieurs dimensions.

¹ CRYSTAL, D. 1995. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge: CUP. p257

² HAYES J.R., FLOWER L.S. 1980. Identifying the organization of writing processes, in L.W. Gregg. p366

³ Yves Reuter Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture : REUTER Y. (1996), Paris, E.S.F. p.95

⁴ C B. DE MINIAC, 2000, le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique, Paris, presses universitaires du septentrion, P19

2. Processus d'écriture : de la vision classique à la vision de Perl.

Selon la conception classique, l'activité d'écriture est considérée comme un processus linéaire où le scripteur suit les étapes de l'acte rédactionnel qui obéissent à un ordre linéaire. (pré-écriture, écriture, révision et édition) comme le montre le schéma ci-dessous :

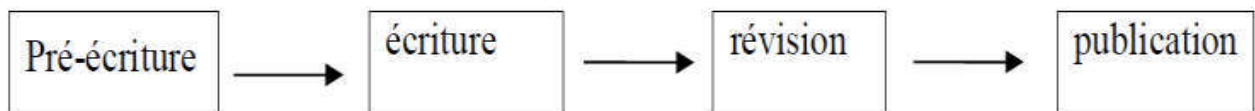


Figure 1. Vision classique du processus d'écriture

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

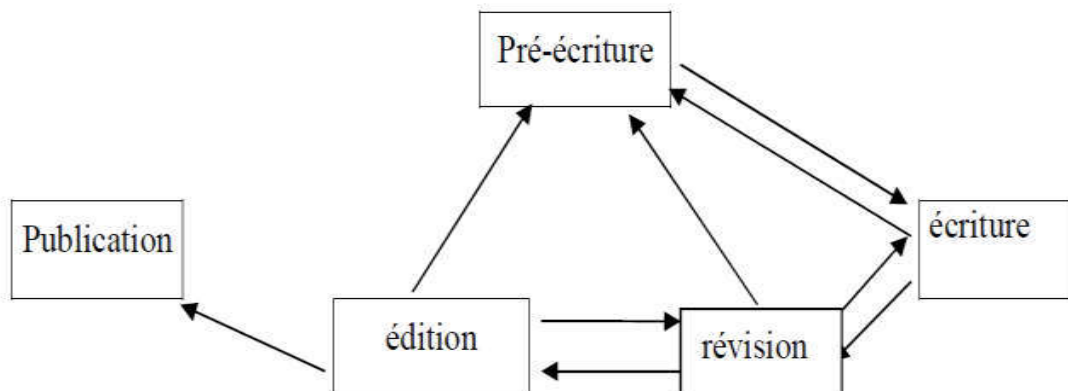


Figure 2. Processus d'écriture vu par Perl et ses successeurs

3. Quelques difficultés rédactionnelles chez les apprenants

Les chercheurs en la matière considèrent qu'écrire est un acte très complexe. En effet, l'apprenant est confronté à maints problèmes d'ordres différents que nous pouvons résumer ainsi :

3.1 Problèmes cognitifs

Ces problèmes sont liés à de nombreuses difficultés telles la non-maitrise de plusieurs aspects de la langue, (linguistique, morphosyntaxique, grammatical, lexical...), ou de la nécessité de gérer simultanément de nombreuses composantes de ces processus pour pouvoir rédiger une production écrite correcte.

3.2 Problèmes psychologiques

Ils sont considérés comme le résultat du manque d'interaction entre le lecteur et le scripteur. Si la personne à qui s'adresse le scripteur n'est pas identifiée (âge niveau de langue), il ne manifeste aucune crainte. Par contre, dans une situation authentique où le récepteur est identifié (âge et niveau de langue), il est susceptible que le scripteur soit perturbé et bloqué, ce qui va se répercuter sur sa langue et son style rédactionnel.

3.3 Problèmes linguistiques

A l'écrit le scripteur doit s'exprimer d'une manière plus intelligible. Afin de compenser certains usages propres à l'oral comme la gestuelle et les expressions faciales, lors de la tâche d'écriture, le scripteur doit gérer le contenu, l'organisation, la syntaxe, l'orthographe, et le choix des mots. La combinaison de tous ces composants rend l'écrit plus adéquat.

4. Les Stratégies d'apprentissage

4.1 La stratégie : essai de définition

Le terme « stratégie » est généralement employé dans plusieurs domaines de la vie : le sport, la guerre, l'apprentissage, les jeux et tant d'autres domaines. Il est d'origine grecque : « strategios » mot dérivé de « strategos » qui est à l'origine un terme militaire désignant selon le Littré « *L'art de préparer un plan de campagne, de diriger une armée sur les points décisifs ou stratégiques, et de reconnaître les points sur lesquels il faut, dans les batailles, porter les plus grandes masses de troupes pour assurer le succès, FAVÉ. Stratégie s'oppose à*

*tactique, qui se dit des opérations que les armées opposées font à la vue l'une de l'autre. »*¹.

D'un point de vue lexicographique, Le Petit Robert assigne au terme « stratégie » la définition suivante : « [un] ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire »²

Transposées sur le plan didactique, José Luis Wolf (2001) estime que les stratégies d'apprentissages «*sont les activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage et l'application des connaissances au moment de l'apprentissage*»³.

Dans le même contexte, les didacticiens parlent de techniques, tactiques, plans potentiellement conscients, opérations employées consciemment, aptitudes d'apprentissage, habiletés cognitives et procédures de résolutions de problèmes. Ces termes posent problème car ils confondent compétence (savoir lire, écrire et parler) et processus (transformation de l'information).

La définition proposée par Oxford semble avoir une relation avec ce qui a été proposé ci-avant. Selon lui : « *Les stratégies d'apprentissage des langues sont des actions spécifiques, des comportements, des techniques que l'apprenant utilise d'une façon volontaire afin de parfaire son progrès dans le développement dans compétences en L2* »⁴.

Ces stratégies sont d'ordre cognitif, métacognitif et socio-affectif. Elles sont impliquées dans les compétences linguistiques de l'apprenant. Ces compétences langagières se rapportent à la compréhension, l'écriture, la lecture et la parole et que le scripteur utilise une fois confronté à une situation problème.

¹Définition du LITTRE [Naudet, Instit. Mém. inscr. et belles - lett. t. VIII, p. 495]

² Dictionnaire Le Petit Robert, 2007

³ José Luis Wolf. 2001 « Méthode de travail et stratégies d'apprentissage » du secondaire à l'université, recherche, théorie, application. de Boeck université p .23

⁴ Oxford, R. L. 1990. Language learning strategies: What every teacher should know. New York: NewburyHouse/Harper & Row) p.13

4.2 Conditions du choix des stratégies

Selon une étude réalisée par McIntyre (1994)¹, pour qu'un apprenant choisisse ses stratégies et les utilise de manière efficace et pertinente, quatre conditions sont nécessaires :

1. L'apprenant est appelé à être conscient de la/les stratégies(s) appropriée (s). Elle est susceptible d'être utilisée de façon spontanée ou apprise mais son utilisation doit être intentionnelle,
2. L'apprenant doit recourir à une stratégie dans une situation problème.
3. L'utilisation de la stratégie doit être renforcée par des conséquences positives.

5. Classification des stratégies d'apprentissages selon Oxford (1990)

Pour pouvoir esquisser les stratégies d'apprentissage relatives à la tâche d'écriture, nous avons recouru à la taxonomie établie par L. R Oxford. Ce dernier les répartit en trois grande catégories à savoir :les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives.

5.1. Stratégies métacognitives

Ces stratégies sont relatives à l'activité d'écriture, la planification, l'évaluation et la régulation de la langue produite. Dans ce sens Vandergrift (2000) confirme *«les stratégies métacognitives comportent la planification de la tâche, l'attention sélective, l'autocontrôle et l'évaluation »*².

Dans le cadre de cette stratégie, l'apprenant effectue plusieurs opérations relatives à la métacognition et passe par des étapes importantes.

¹ McIntyre, P.D. 1994. "Toward a social psychological model of strategy use" Foreign Language Annals, 27, 2. pp 185-195

² VANDERGRIFT, L. (2003). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. Canadian Modern Language Review (59), 425–440.

- **Lecture du sujet** : à ce stade l'élève est appelé à lire le sujet une ou plusieurs fois, et ce, pour pouvoir le comprendre et prévoir l'organisation de sa production écrite.
- **La recherche des mots clés**: pour cerner le sujet, l'apprenant cherche les mots clés qui le guideront dans sa tâche, en les soulignant ou en les notant sur son brouillon, ce qui lui permettra d'établir un plan approprié, proposer des idées qui seront développées ultérieurement.
- **Génération des idées**: dans un premier temps, il note sur son brouillon des mots en relation avec son sujet, puis lors de la rédaction, il tente de les organiser. Si la graphie de certains mots semble problématique, il procède à leur épellation.
- **Planification** : après plusieurs lectures, l'apprenant s'adapte avec son sujet en établissant un plan approprié, comportant les principales étapes de sa production (introduction, développement, conclusion).
- **Construction orale** : Afin de proposer un vocabulaire adéquat, l'apprenant transforme sa pensée en parole ; il parle à lui-même et construit oralement des parties de son texte avant de l'écrire.
- **Consultation du sujet**: lors de la rédaction, le scripteur relit son sujet pour vérifier si le contenu de sa rédaction est conforme à la consigne, cette attitude de consultation est omniprésente durant tout le processus rédactionnel.
- **Révision** : L'activité de révision est indissociable de l'acte de la relecture du texte. Dans ce sens, Faigley, Cherry, Jolliffe & Skinner (1985)¹ affirment que la relecture serait un sous-processus de révision, Britton et al (1975)² avancent que la relecture est une stratégie absolument essentielle dans un

¹FAIGLEY, Lester. CHERRY, Roger D. David. JOLLIFFE, A et SKINNER Anna M. 1985 « Assessing writers' knowledge and processes of composing ».

² BRITTON, James, BURGESS, Tony, MARTIN, Nancy, MCLEOD, Alex et ROSEN, Harold. 1975. «The development of writing abilities ».Londres, GB: Macmillan

processus d'écriture. En effet, la tâche de relecture a deux fonctions principales: primo, permettre des corrections lors de la «mise en texte» secundo, permettre au scripteur de garder le contrôle sur ses idées. Pour peaufiner son texte, l'apprenant révisé aussi bien la forme que le fond.

5.2 Stratégies cognitives

Ce sont des stratégies qui permettent l'accomplissement de la tâche d'écriture. L'apprenant se sert de ces stratégies pour développer ses idées. Vandergrift, L(2003) voit que les stratégies cognitives, sont « *des activités mentales de manipulation du langage pour accomplir une tâche* »¹. Ce type de stratégies regroupe les éléments suivants :

- Écrire dans deux langues : afin de surmonter ses difficultés, l'apprenant recourt à une autre langue, il mémorise écrit son idée, puis continue dans la langue cible. Par la suite, il essaiera de la traduire ou de la modifier.
- Génération des idées en arabe : cette stratégie apparaît dans l'écriture en français. En réalité, certains apprenants génèrent des idées en arabe, ils les traduisent ensuite en français.
- Relecture : c'est un acte qui permet à l'apprenant de se situer dans son acte d'écriture, il relit le mot, la phrase, voire tout le texte pour pouvoir suivre le fil des idées, c'est un acte qui lui permet également de s'autocorriger avant de remettre noir sur blanc son travail final.
- La traduction : c'est une technique qui permet de mieux réussir sa production, en effet, l'élève traduit des mots d'une langue à une autre pour un meilleur emploi, cette stratégie peut être directe ou indirecte

Direct : L'élève traduit de l'Arabe en Français l'idée ou l'expression produite.

¹ Vandergrift, L. (2003). "Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener". Language Learning, vol. 53. pp. 463-496 p 473

Indirect : Deux langues interviennent dans ce processus. L'élève peut traduire de l'arabe à Anglais et puis de l'Anglais au français selon le contexte.

- Le transfert : Pour faciliter l'écriture, l'élève transfère le savoir linguistique acquis de la L1 à la L2, il s'agit de transfert des structures lexicales, grammaticales ou phoniques.

5.3 Les stratégies socio affectives

Les stratégies socio-affectives sont réparties selon Graham (1997) en trois types:

- **Stratégies d'évitement:** l'évitement est une tâche qui provoque chez l'apprenant un sentiment d'anxiété. Cette dernière peut avoir lieu lors de la rédaction à travers l'évitement de mot et de phrase.
- **Stratégies de risque :** incertain, l'apprenant ne risque pas d'utiliser un vocabulaire d'une manière inappropriée.
- **Stratégies de faux départ :** au début de la tâche d'écriture l'apprenant adopte une stratégie d'écriture aléatoire.

6. Cadre expérimental

6.1 Présentation de l'expérience

L'expérience que nous allons mener s'inscrit dans le cadre de la psychologie cognitive et plus particulièrement celle appliquée à la didactique de l'écrit. En effet, il est connu que l'activité de la production écrite implique un certain nombre de processus cognitifs qu'il convient d'utiliser pour rédiger un texte (le modèle de Flower et Hays 1980). C'est dans cette perspective que nous allons mener notre expérience qui s'articule autour de l'effet de la planification sur la production écrite des apprenants en s'inspirant du modèle de référence Flower et Hays.

6.1.1 Les participants

Les participants à notre expérience sont des élèves de deuxième année secondaire, série lettre et sciences humaines du lycée de Sidi Abdelli (Malek Ben Nabi) Tlemcen. Ce groupe est composé de quatorze filles et six garçons. Ils ont reçu huit ans d'enseignement du français durant leur cursus scolaire.

En deuxième année secondaire, le français est considéré comme la première langue étrangère à côté de l'anglais dont l'apprentissage commence à partir de la première A.M. Le volume horaire consacré à l'enseignement du français est de quatre heures par semaine. Nous rappelons que toutes les autres matières (mathématique, philosophie, histoire, géographie, etc.) au secondaire sont enseignées en arabe standard. De ce fait, l'élève n'est confronté au français, proprement dit, qu'une seule séance.

6.1.2 Présentation de l'expérience

Afin de mener à bien notre expérience, nous allons procéder à la présentation de la consigne à l'ensemble du groupe en leur demandant de produire un texte narratif qui traite la question de sujet suivant : Pendant les vacances de l'été passé, lors du mariage de votre voisin, vous avez assisté à un événement qui vous a marqué.

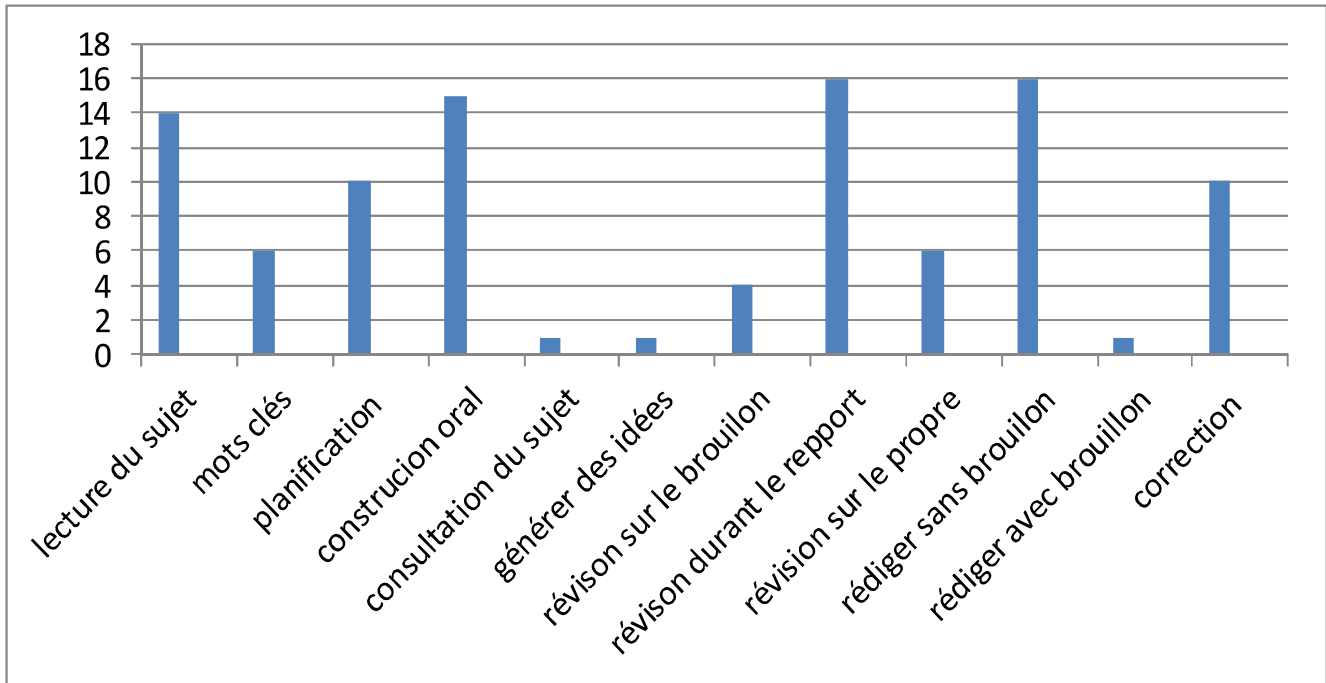
Racontez le fait en exprimant vos impressions personnelles

En utilisant un brouillon et une feuille de réponse, les scripteurs sont appelés à verbaliser leur pensée à l'aide d'un dictaphone. Toute cette expérience se déroule d'une façon individuelle et dans une salle de telle sorte que chaque participant se sent plus à l'aise et se donne largement le temps pour réaliser cette tâche.

7. Interprétation des résultats

Après avoir récupéré les copies et le support numérique, une écoute attentive est accordée à cet enregistrement en vue de transcrire le protocole verbal d'une façon minutieuse et déceler toutes les stratégies rédactionnelles mises en place par chaque élève.

Pour étudier les caractéristiques quantitatives de notre vaste corpus qui a révélé plusieurs résultats, nous avons recouru à une méthode statistique représentée sous forme d'un histogramme correspondant à chaque type de stratégies.



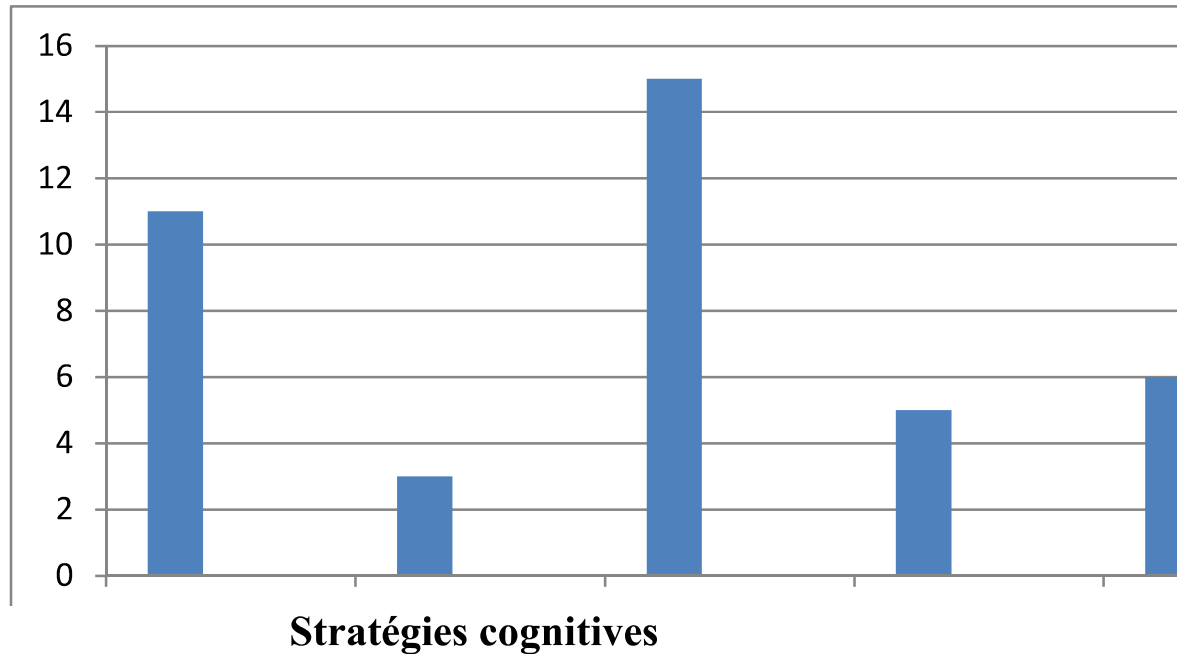
1. Stratégies métacognitives

7.1 Commentaire

En ce qui concerne l'inscription des stratégies métacognitives dans notre corpus, nous avons remarqué que sur les douze stratégies métacognitives enregistrées, seules la lecture du sujet, la construction orale, la révision durant le report et la rédaction directement sur la feuille de réponse ont été adoptées par la plupart des élèves. En effet, sur vingt nous avons noté entre quatorze et seize élèves qui ont fait appel à ces quatre stratégies par rapport aux autres.

Quant aux deux stratégies à savoir ; la planification et la correction ; elles ont été employées par un nombre d'élève qui varie entre un et dix. Enfin, pour les stratégies restantes (consultation du sujet, génération des idées et utilisation du brouillon) nous avons remarqué qu'un nombre très restreint d'élèves a fait usage de ces dernières, ce nombre varie entre un et six élèves. Cette différence d'emploi s'explique par le fait que les premières stratégies sont pertinentes et omniprésentes chez les apprenants, elles apparaissent

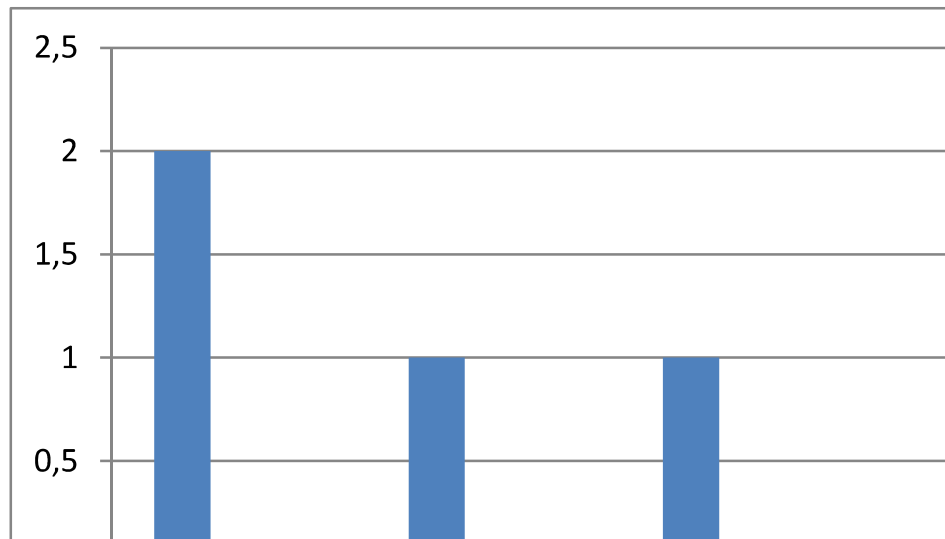
chez les scripteurs d'une manière spontanée lors de la rédaction de chaque production écrite, ce qui fait d'elles des stratégies acquises et développées par les apprenants au cours de leur enseignement /apprentissage, c'est ce qui a été le cas pour la lecture du sujet, la planification ainsi que la révision.



7.2 Commentaire

Pour ce qui est de la classe de ces stratégies, nous n'avons dénombré que cinq. La fréquence d'emploi de celles-ci est proportionnelle. Un emploi abusif est réservé aux deux stratégies à savoir : la traduction et l'écriture en deux langues. En effet, ces dernières permettent aux scripteurs de surmonter plusieurs difficultés relatives au processus de mémorisation et de classement des idées avant de les traduire sous forme de signes linguistiques.

Le taux d'utilisation des autres stratégies (générer des idées en arabes, transférer et relire) est très limité. Il varie entre un et six élèves sur les vingt scripteurs qui ont réalisé la production écrite.



Stratégies affectives

7.3 Commentaire

A la différence des stratégies enregistrées ci-avant, les stratégies affectives ne sont pas assez fréquentes chez l'ensemble des élèves. Le recours à ces stratégies est très limité. Sur l'ensemble des vingt élèves, quatre ont fait appel à ces dernières.

8. Résultats

Les résultats auxquels nous sommes parvenus confirment-ils, dans l'ensemble, nos hypothèses de départ. En effet, nous avons remarqué que l'acte « d'écrire » suscite la mobilisation d'un certain nombre de stratégies par les élèves de deuxième année secondaire lors de la réalisation de leur production écrite. Aussi, avons-nous remarqué que l'ensemble des élèves ont fait appel à l'ensemble des stratégies selon une fréquence d'emploi asymétrique et ce afin de surmonter des difficultés rédactionnelles en langues étrangère.

L'usage de ces stratégies permet de mieux accomplir la tâche « d'écrire » assignée à l'ensemble des élèves. Ces derniers, ont chevauché entre plusieurs types de stratégies à savoir les stratégies cognitives, métacognitives affectives et socio-affectives afin de mieux mener cette activité. Le recours à ces stratégies est indissociable du processus de mobilisation des autres compétences linguistique. L'enchevêtrement de toutes ces stratégies et compétences donne lieu à un modèle d'écriture efficace.

Conclusion

Pour conclure notre recherche, nous pouvons dire que l'activité rédactionnelle constitue un indice de la réussite des élèves dans leur parcours scolaire. En effet, la communication écrite ne s'acquiert que par un enseignement stratégique. Les apprenants rencontrent d'énormes difficultés en production écrite, celle-ci requiert l'emploi simultané de plusieurs connaissances (textuelle, référentielle, linguistique, etc.) et des stratégies rédactionnelles (planification, recherche de mots clés, révision, etc.). Cela nous a permis de démontrer tout au long de cette recherche l'importance des stratégies dans la réalisation de cette tâche d'écriture.

L'objectif majeur de notre recherche consiste à délimiter et d'examiner les différentes stratégies d'écriture chez les élèves de deuxième année secondaire. L'analyse de notre corpus d'étude nous a permis de recenser les stratégies mises en œuvre par les scripteurs. Par ailleurs, nous avons constaté que ces derniers font appel d'une manière consciente aux différentes stratégies pour résoudre leurs problèmes rédactionnels. Le recours à ces stratégies varie d'un élève à un autre, et cela dépend de plusieurs facteurs : l'âge, la psychologie du scripteur, le développement cognitif et les contraintes de la tâche.

Bibliographie

- 1- B. Lahire, D. Fabre, Reuter, R. 1993. « Enseigner et apprendre à écrire ». Paris, E.S.F
- 2- BRITTON, James, BURGESS, Tony, MARTIN, Nancy, MCLEOD, Alex et ROSEN, Harold .1975. «The development of writing abilities ».Londres, GB: Macmillan
- 3- C B. DE MINIAC, 2000, « Le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique », Paris, presses universitaires du septentrion.
- 4- CRYSTAL, D. 1995. «The Cambridge Encyclopedia of the English Language». Cambridge:
- 5- CUQ, Jean Pierre, «Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde » (2008) p257.
- 6- ESPERET .E. 1995 « Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite : sont-ils modifiés par le traitement de texte ? ». – in : Paris : INRP : Repères : - N° 11, p p29- 46
- 7- FAIGLEY. Lester. CHERRY. Roger D. David. JOLLIFFE. A et SKINNER Anna M .1985 « Assessing writers' knowledge and processes of composing»

- 8- HAYES J.R., FLOWER L.S. 1980. «Identifying the organization of writing processes», in L.W. Gregg. p366
- 9- JOSE LUIS WOLF. 2001 « Méthode de travail et stratégies d'apprentissage » du secondaire à l'université, recherche, théorie, application. .de Boeck université
- 10- MCINTYRE, P.D. 1994. «Toward a social psychological model of strategy use» in, *Foreign Language Annals*, 27, 2. pp 185-195
- 11- M.FAYOL .1996 .cité par Bernadette Kervyn « Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie : Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire »
- 12- OXFORD, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row)
- 13- VANDERGRIFT, L. (2003). «From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening». *Canadian Modern Language Review* (59).
- 14- VANDERGRIFT, L. (2003) «Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener». *Language Learning*, vol. 53. pp. 463-496
- 15- YVES REUTER « Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture »: (1996), Paris, E.S.F.