

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Belhadj Bouchaib -Ain Témouchent
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Sociales
Département des Lettres et langue française



Mémoire de fin d'étude en vue d'obtention de master

En langue française

Spécialité didactique des langues étrangères

Intitulé

**L'analyse des carences en production écrite chez les élèves de
2^{ème} année secondaire (le cas des élèves du lycée Maghni**

Présenté par l'étudiante

Boumediene RIHAB

Sous la direction de

Dr. Dahoua SABAHA

Membres du jury

Nom et Prénom

Grade

Dr. Lachachi AMINA

MCA

Présidente

Dr. Dahoua SABAHA

MCA

Encadrante

Pr. Berkani DALILA

PR

Examinatrice.

Année universitaire 2024/2025

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université de Belhadj Bouchaib –Ain Témouchent

Faculté des Lettres, Langues et Sciences Sociales
Département des Lettres et langue française



Mémoire de fin d'étude en vue d'obtention de master

En langue française

Spécialité didactique des langues étrangères

Intitulé

L'analyse des carences en production écrite chez les élèves de
2^{ème} année secondaire (le cas des élèves du lycée Maghni

Présenté par l'étudiante

Boumediene RIHAB

Sous la direction de

Dr. Dahoua SABAH

Membres du jury

Nom et Prénom

Grade

Dr. Lachachi AMINA

MCA

Présidente

Dr.Dahoua SABAH

MCA

Encadrante

Pr. Berkani DALILA

PR

Examinatrice.

Année universitaire 2024/2025

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier DIEU de m'avoir donné la force et le courage de mener à bien ce modeste travail.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Madame Dahoua SABAH, mon encadrante, pour son accompagnement attentif, sa disponibilité constante et ses conseils précieux tout au long de la réalisation de ce mémoire. Sa rigueur, sa bienveillance et son implication ont grandement contribué à l'aboutissement de ce travail.

Je remercie également l'enseignante qui m'a ouvert les portes de sa classe pour m'accueillir lors de l'observation, ainsi que ses élèves, dont la participation a été essentielle à cette recherche.

Mes remerciements s'adressent aussi à l'ensemble de l'équipe pédagogique et administrative du département de français pour leur encadrement tout au long de ma formation.

Enfin, une pensée particulière va à ma famille et à mes proches pour leur soutien moral indéfectible, leur patience et leurs encouragements durant toutes les étapes de ce travail.

Dédicaces

À mes parents, Mourad et Zahra,

Mes piliers, mes repères, ma source de courage. Rien de tout cela n'aurait été possible sans votre amour inconditionnel, vos sacrifices silencieux et votre foi en moi. Ce travail vous revient autant qu'à moi.

À mon frère Tayeb,

Pour sa présence rassurante, son humour, sa discrétion, et cette force tranquille qui m'accompagne au quotidien.

À ma sœur Ibtihal,

Pour sa lumière, sa douceur, son énergie, et cette complicité unique qui m'apaise dans les moments les plus durs.

À Aïcha,

Ma confidente, mon soutien, ma précieuse moitié dans cette aventure de vie, Pour ton écoute, tes encouragements, ta patience, ton amour. Tu as su être là, vraiment là.

À mes cousines adorées,

Pour votre tendresse, vos mots réconfortants, et votre présence dans les moments importants.

À mes amies fidèles :

Pour vos encouragements, vos conseils, vos fous rires et vos messages au bon moment. Vous avez coloré cette étape avec votre amitié sincère.

À toute ma grande famille,

Pour l'amour collectif, les prières discrètes, et les pensées bienveillantes qui m'ont porté tout au long de ce chemin.

À vous tous, ce mémoire est aussi le vôtre. Du fond du cœur, merci.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Année d'expérience dans l'enseignement du FLE.....	43
Figure 2 Question 2.....	43
Figure 3 Question 3.....	44
Figure 4 Question 4.....	45
Figure 5 Question 5.....	46
Figure 6 Question 6.....	47
Figure 7 Question 7.....	48
Figure 8 Question 8.....	49
Figure 9 Question 9.....	50
Figure 10 Question 10.....	51
Figure 11 Question 11.....	52
Figure 12 Question 12.....	53

TABLE DES MATIERES

Introduction Générale	10
------------------------------------	-----------

Chapitre I :

les pratiques d'écriture en classe : Approche Théorique et Observation de terrain

1. La définition de l'écrit :.....	15
2. La définition de l'écriture :.....	15
3. Les stratégies d'écriture :.....	16
4. Qu'est-ce qu'une production écrite ?	17
5. Premier outil de recherche : l'observation de classe :.....	18
5.1. Présentation de l'échantillon :.....	18
5.2. La période de l'expérimentation :.....	18
5.3. Déroulement de l'expérimentation :	18
5.4. Déroulement des séances observées :	19
5.4.1. Une entrée dans l'écriture : la séance de production finale :	19
5.4.2. Évaluation diagnostique et transition vers une nouvelle séquence :	19
5.4.3. Début de la séquence suivante : le récit de voyage :.....	19
5.5. Observation complémentaire : comparaison avec une classe scientifique : 20	
5.6. Conformité au programme officiel :	21
5.7. Commentaire critique de l'observation :.....	21
6. Le rôle de vocabulaire dans la production écrite :	22
6.1. Le vocabulaire, une composante essentielle de la compétence écrite :	23
7. Les modèles théoriques du processus de production écrite :	23
7.1. le modèle linéaire :.....	23
7.1.1. Principe de Séquentialité :.....	24

7.1.2.	La préparation (ou planification) :	24
7.1.3.	La formulation (ou rédaction) :	24
7.1.4.	La révision (ou relecture) :	24
7.1.5.	Caractéristiques du Modèle Linéaire :	24
7.1.6.	Limites et Critiques :	25
7.1.7.	Application en Milieu Pédagogique :	25
7.2.	Le modèle non linéaire :	26
7.2.1.	Contexte et Origine du Concept	26
7.2.2.	Définition du modèle non linéaire :	26
7.2.3.	Principes du Modèle Non Linéaire :	26
7.2.4.	Implications Pédagogiques et Pratiques:	27
7.3.	Le modèle de Hayes et Flower (1980) :	28
7.3.1.	La planification (planning) :	28
7.3.2.	La mise en texte (translating) :	28
7.3.3.	La révision (reviewing) :	28
7.4.	Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) :	29
7.4.1.	Le modèle "knowledge-telling" (dire ce que l'on sait) :	29
7.4.2.	Le modèle "knowledge-transforming" (transformer ses connaissances) :	29
7.4.3.	Une perspective développementale :	29
7.5.	Le modèle Sophie Moirand (1997) :	30
7.5.1.	Principes fondamentaux du modèle :	30
7.5.2.	Composantes clés du modèle :	30
7.5.3.	Application pédagogique :	30
8.	Démarche à adopter en classe :	31

8.1.	Caractéristiques d’ateliers d’écriture créative :.....	31
9.	deuxième outil d’expérimentation : Analyse des copies des élèves :	32
9.1.	Présentation de corpus :	32

Chapitre II :

Analyse du programme scolaire et des réponses au questionnaire

1.	Analyse du programme de la séquence :.....	36
1.1.	Présentation générale du projet :.....	36
1.2.	Compétences visées :	36
1.3.	Objectifs pédagogiques :.....	36
1.3.1.	Compréhension de l’écrit :	36
1.3.2.	Production écrite :	37
1.4.	Déroulement de la séquence :	37
1.5.	Modèle d’écriture mobilisé : non linéaire	37
1.6.	Enrichissement lexical dans la séquence :	38
1.7.	L’écriture comme processus : application du modèle de Hayes et Flower dans la séquence observée.....	38
2.	Analyse du questionnaire :	40
2.1.	Présentation du questionnaire :	40
2.2.	Lecture analytique des réponses :	42
	Conclusion Générale.....	54
	Références bibliographique	54
	Annexe.....	54

Introduction Générale

Introduction Générale

L'enseignement joue un rôle fondamental dans le développement des sociétés contemporaines. Il vise non seulement à transmettre des savoirs, mais aussi à former des citoyens capables de penser, de communiquer et d'agir de manière autonome et réfléchie. Parmi les compétences essentielles développées à l'école, la maîtrise de la langue d'enseignement occupe une place privilégiée, car elle constitue le socle de tous les apprentissages.

En Algérie, l'enseignement du français, langue seconde, est introduit dès la troisième année du cycle primaire. Le français reste une langue d'enseignement incontournable dans plusieurs domaines. Son apprentissage vise non seulement la communication quotidienne, mais aussi la compréhension et la production de discours complexes, notamment à l'écrit.

Le choix de travailler sur l'analyse des carences en expression écrite chez les apprenants de la 2^e année secondaire repose sur plusieurs constats et motivations. Tout d'abord, l'expression écrite constitue une compétence essentielle non seulement pour réussir sur le plan académique, mais également pour s'insérer dans la vie professionnelle et sociale. Cependant, de nombreux élèves de cet âge continuent à présenter des lacunes importantes dans ce domaine, malgré les efforts pédagogiques déployés dans le cadre scolaire.

Ces difficultés se manifestent principalement par une structuration incohérente des idées et des lacunes dans l'utilisation de stratégies rédactionnelles adaptées. Ce problème, qui impacte directement leurs performances scolaires et leur confiance en eux, m'a interpellé en tant que étudiante, car il soulève des interrogations sur les pratiques pédagogiques, les approches didactiques et les méthodes utilisées pour enseigner l'écrit.

Mon choix s'appuie également sur le fait que les élèves de 2^e année secondaire se trouvent à un moment charnière de leur parcours scolaire. À ce stade, ils devraient maîtriser les bases stratégiques nécessaires pour produire des textes structurés et pertinents, mais les difficultés constatées montrent qu'ils peinent à atteindre ce niveau de compétence. Cela représente une opportunité de recherche pour analyser en profondeur les causes de ces carences et identifier des pistes d'amélioration.

Malgré l'importance accordée à la production écrite dans les programmes scolaires, de nombreux élèves peinent à produire des textes structurés, cohérents et adaptés à la situation de communication.

Introduction Générale

Dès lors, nous nous posons le questionnement qui suit : comment l'enseignement de l'écrit pourrait-il aider les élèves à construire et à mobiliser des stratégies efficaces pour structurer leurs textes ?

-Quelles pratiques pédagogiques peuvent favoriser le développement des compétences en production écrite pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés ?

- Comment accompagner les élèves dans l'acquisition de stratégies efficaces pour améliorer la structuration de leurs productions écrites en classe de français ?

Afin de mieux cerner cette problématique, il convient de formuler quelques hypothèses de travail susceptibles d'éclairer les facteurs qui influencent la structuration des productions écrites chez les élèves et les leviers pédagogiques mobilisables en classe de français.

Une première hypothèse suppose que les difficultés des élèves en production écrite seraient en grande partie liées à un manque de stratégies d'écriture telles que la planification, l'organisation logique ou l'articulation des idées.

Une seconde hypothèse estime que Le travail sur le vocabulaire contribuerait à améliorer la cohérence et la richesse des productions écrites.

Enfin, une troisième hypothèse suggère que les enseignants manqueraient d'outils ou de formation pour enseigner la structuration de l'écrit de manière progressive et stratégique, ce qui peut limiter l'efficacité des apprentissages proposés en classe.

Cette recherche vise à analyser les facteurs stratégiques à l'origine des carences en expression écrite chez les apprenants de la 2^e année secondaire. Elle cherche à identifier les principales difficultés rencontrées par les élèves, qu'il s'agisse de problèmes liés à l'organisation ou à la structuration des idées. Par ailleurs, elle se propose d'évaluer les pratiques pédagogiques actuellement employées pour enseigner l'écrit, tout en explorant des stratégies et outils didactiques innovants qui pourraient remédier aux insuffisances constatées. Enfin, cette étude aspire à sensibiliser les enseignants à l'importance d'une approche équilibrée qui combine le renforcement linguistique et l'apprentissage de stratégies efficaces pour développer les compétences rédactionnelles des élèves.

Pour répondre à la problématique posée, ce mémoire adopte une démarche de type qualitatif, reposant sur une étude de cas menée dans un contexte scolaire .Il s'agit d'analyser de manière approfondie une séquence de production écrite observée dans une classe de

Introduction Générale

français du cycle secondaire, en s'intéressant à la fois aux difficultés rencontrées par les élèves et aux stratégies pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant pour les aider à structurer leurs textes.

Cette approche permet de mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre dans une situation d'enseignement-apprentissage authentique, en prenant en compte la complexité du terrain, les interactions en classe, ainsi que les productions réelles des élèves.

Les données ont été collectées principalement à travers l'observation directe d'une séquence complète, l'analyse de copies d'élèves, et l'étude des pratiques de l'enseignant. Ce choix méthodologique vise ainsi à mettre en lumière les leviers pédagogiques susceptibles de favoriser la structuration de l'écrit et à proposer des pistes d'amélioration adaptées au contexte de l'enseignement de l'écrit.

Ce mémoire s'articule autour de deux chapitres principaux. Le premier chapitre est réparti en deux parties. Dans une première partie, nous présenterons les stratégies d'écriture ainsi que le contexte de l'observation de classe, en mettant en lumière les pratiques pédagogiques observées. La seconde partie sera dédiée à l'exploration de modèles et de théories liés à la production écrite, suivie de l'analyse de quelques copies d'élèves, afin de mieux comprendre les types de difficultés rencontrées.

Le deuxième chapitre, quant à lui nous avons utilisé deux outils de recherche. Le premier outil consiste à analyse du programme officiel de français, en lien avec la compétence de production écrite, et le deuxième présente un questionnaire adressé aux enseignants dont l'objectif serait de récolter leurs représentations sur leurs prestations quant aux stratégies pédagogiques de la production écrite. Ainsi l'analyse des réponses permettrait d'enrichir la réflexion sur les pratiques actuelles et les besoins en formation.

Chapitre I :

Les pratiques d'écriture en classe : Approche Théorique et Observation de terrain

La production écrite constitue une compétence essentielle dans l'apprentissage de la langue, jouant un rôle essentiel dans l'expression et la communication des idées. Cependant, de nombreux élèves rencontrent des difficultés significatives lorsqu'il s'agit de structurer et d'organiser leurs idées de manière cohérente et efficace. Cette problématique soulève des questions essentielles sur les processus cognitifs impliqués dans la composition écrite et sur les méthodes pédagogiques adaptées pour soutenir le développement de cette compétence.

1. La définition de l'écrit :

Dans l'enseignement des langues, l'écrit joue un rôle important. Il offre à l'apprenant la possibilité d'écrire et de s'exprimer par le biais de sa langue. L'un des buts primordiaux de l'apprentissage d'une langue étrangère est d'atteindre cet objectif.

Pour rendre ce concept plus compréhensible, nous avons choisi de rassembler certaines définitions tirées du lexique concernant l'écrit. Selon le dictionnaire Larousse Ecrire :

« c'est à l'aide d'un crayon ou d'un stylo ou de tout autre moyen, tracer sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organise dans le but de conserver ou de transmettre un message précis appelé l'énoncé. » (Larousse, 1997 : 06).

D'après J.Dubois (1994 : 165), le terme "écrit" « désigne le type de discours dans lequel le locuteur déclame un texte complémentaire rédigé par lui ou par un autre. »

J-P, ROBERT, (2008 : 76) rajoute que l'écrit est une :

« Activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances relatives au thème et au public, un savoir-faire qui comprend trois étapes : la production planifiée d'idées, la mise en mot et la révision. »

Sur la base de ces définitions, il est possible de mettre en évidence que l'écrit sert de reflet à la langue parlée grâce à des symboles graphiques qui nous permettent de traduire nos idées et nos réflexions.

2. La définition de l'écriture :

L'écriture est présente et se trouve partout : dans les écoles, les administrations, les hôpitaux les annonces et toutes sortes d'affiches et même dans les relations familiales, amicales et sociales. L'écriture est une manifestation de la parole et de la pensée à travers des

symboles graphiques standardisés. C'est une compétence essentielle que chaque individu doit développer, car elle favorise l'élaboration de sens et de connaissances, contribuant ainsi à l'organisation, la mobilisation, la mémorisation et la reconnaissance dans l'enseignement/apprentissage des langues, y compris la lecture et l'écriture. L'écriture est un code linguistique et un instrument de communication qui représente la parole et la pensée à travers des symboles graphiques. La parole se produit et disparaît dans le temps, et les mots sont soutenus par l'espace qui les préserve.

3. Les stratégies d'écriture :

La production écrite constitue une compétence complexe qui mobilise à la fois des savoirs linguistiques, des capacités cognitives et une compréhension fine des codes discursifs propres à chaque genre textuel. Pour accompagner les élèves dans cet apprentissage exigeant, les recherches en didactique de l'écriture mettent en évidence l'importance d'un enseignement explicite des stratégies d'écriture, conçues comme un ensemble d'actions mentales et procédurales mobilisées tout au long du processus rédactionnel. Parmi ces stratégies, la planification occupe une place centrale. Elle consiste à aider les élèves à anticiper les contenus à écrire, à organiser leurs idées et à construire une structure cohérente avant même de commencer la rédaction. Cette étape peut se traduire par des activités de remue-méninges, la construction de cartes heuristiques, de plans narratifs ou encore la formulation de questions guides (« Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Comment ? »).

La planification permet ainsi d'éviter l'écriture spontanée et désordonnée, souvent source de confusion et d'incohérences textuelles. Vient ensuite la phase de mise en texte, durant laquelle l'élève transforme ses idées en phrases, mobilise son répertoire lexical et syntaxique, et respecte les caractéristiques du genre textuel visé. Cette étape nécessite de solides compétences linguistiques, mais aussi une connaissance des structures textuelles typiques (par exemple, la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties et la chute dans une nouvelle). L'enseignant peut soutenir cette phase en fournissant des modèles de textes, en proposant des banques de connecteurs, ou en menant des activités de réécriture collective.

La troisième phase, la révision, est souvent négligée par les élèves, qui la confondent avec une simple relecture orthographique. Pourtant, réviser un texte suppose de porter un regard critique sur le fond et la forme : vérifier la cohérence du propos, la pertinence des

idées, la progression logique, la clarté des formulations, mais aussi corriger les erreurs grammaticales, lexicales ou de ponctuation. Pour que la révision devienne une habitude réflexive, il est nécessaire de mettre à disposition des grilles d'évaluation, des fiches-outils de relecture et d'encourager le travail en binôme ou en petits groupes pour favoriser la verbalisation. Enfin, l'étape de l'autoévaluation et de la réécriture constitue un moment clé dans le développement de l'autonomie de l'élève. Elle l'amène à prendre du recul sur son travail, à identifier ses points forts et ses lacunes, et à s'engager dans une démarche d'amélioration continue. Cette posture réflexive peut être encouragée par des journaux de bord d'écriture, des bilans personnels ou des entretiens d'explicitation guidés par l'enseignant. L'enseignement explicite de ces stratégies s'inscrit dans une logique d'étayage progressif : il s'agit d'amener progressivement les élèves à intégrer ces étapes dans leur pratique autonome. Ce processus demande du temps, de la répétition et une évaluation formative régulière. Mais il s'avère particulièrement efficace pour développer une écriture plus organisée, plus réfléchie et plus riche sur le plan lexical et syntaxique. Ainsi, intégrer des stratégies d'écriture dans la séquence pédagogique ne se limite pas à améliorer les performances scolaires : cela contribue à former des scripteurs compétents, capables de construire du sens, de structurer leur pensée et de s'exprimer de manière claire et personnelle.

4. Qu'est-ce qu'une production écrite ?

La production écrite est une activité complexe qui se compose de savoirs et savoir-faire. Elle demande à un individu d'être en capacité de mettre en œuvre simultanément, plusieurs composantes et connaissances. La production écrite est une activité qui cherche à utiliser toutes les compétences acquises par un élève au cours d'une séquence pédagogique. L'objectif premier est de lui permettre d'exprimer ouvertement ses émotions, ses idées, ses passions et ses préoccupations dans le but de favoriser son interaction avec autrui et démontrer sa maîtrise après une période d'instruction - apprentissage. En didactique des langues étrangères, la production écrite est considérée comme une activité visant à créer du sens. Son enseignement a pour objectif d'outiller l'apprenant d'une capacité lui permettant de rédiger des textes dans différentes situations. De plus, avec l'introduction du concept de compétence communicative dans le domaine de la didactique, cette notion est devenue un élément central de ses fondements. Selon CUQ la production écrite est « *Une activité mentale, complexe de construction de connaissances et de sens* ». (2003 : 180)

Après avoir présenté les principales stratégies d'écriture mobilisées dans le processus de production écrite, il paraît essentiel de les confronter à la réalité du terrain. C'est dans cette perspective que s'inscrit l'observation de classe, qui vise à analyser concrètement comment ces stratégies sont prises en charge par l'enseignant, et dans quelle mesure elles sont mobilisées par les élèves lors des activités d'écriture. Cette observation permet ainsi de faire le lien entre les apports théoriques et les pratiques pédagogiques effectives, en mettant en lumière les dynamiques de classe, les difficultés rencontrées et les réponses apportées par l'enseignant.

5. Premier outil d'expérimentation : l'observation de classe :

5.1. Présentation de l'échantillon :

Le public auquel nous nous sommes intéressés est celui des apprenants d'une classe de 2ème année secondaire en lettres et langues étrangères du lycée « Maghni Sandid Mohamed » qui se situe à wilaya d'Ain Temouchent. Cet échantillon représente des apprenants inscrits en un niveau qui prépare le baccalauréat. La classe est composée de 13 apprenants (7 filles et 6 garçons) dont l'âge varie entre 15 et 17 ans.

5.2. La période de l'expérimentation :

Notre expérimentation a eu lieu du 13 avril 2025 jusqu'au 24 avril 2025.

5.3. Déroulement de l'expérimentation :

Dans le cadre de cette recherche, j'ai eu l'opportunité de réaliser une observation de terrain au lycée Maghni Sandid Mohamed, situé dans un environnement urbain. Mon observation s'est déroulée principalement dans une classe de deuxième année secondaire – langues étrangères, composée de 13 élèves. Ce choix s'explique par la pertinence du projet pédagogique mené dans cette classe en lien direct avec la thématique de mon travail de recherche, centré sur la production écrite et l'enrichissement du vocabulaire dans le cadre de récits fictifs. Le projet étudié dans cette classe portait sur la rédaction de nouvelles d'anticipation dans une optique de constitution d'un recueil collectif, intitulé : « *Constituer un recueil de nouvelles pour présenter un monde futur* ». L'objet d'étude de la séquence était donc la nouvelle d'anticipation, un genre littéraire qui invite les élèves à imaginer des futurs possibles et à développer leur créativité. Cette séquence s'inscrivait dans la compétence

générale « *produire un récit d'anticipation* », qui fait appel à des compétences variées, à la fois linguistiques, discursives et cognitives.

5.4. Déroulement des séances observées :

5.4.1. Une entrée dans l'écriture : la séance de production finale :

La première séance à laquelle j'ai assisté était en réalité la dernière séance de la séquence, consacrée à la production écrite finale autrement dit, au deuxième jet de rédaction. Les élèves avaient été invités à produire leur texte à la maison, en suivant les consignes vues lors des séances précédentes. L'enseignante a commencé par collecter les copies, puis a initié la séance par une phase de révision générale, rappelant les éléments structurants du récit d'anticipation (situation initiale, perturbation, péripéties, dénouement, monde futur, vocabulaire spécifique, etc.). Cette phase a été suivie d'un temps de correction collective durant lequel l'enseignante a mis en évidence certaines erreurs récurrentes (grammaticales, syntaxiques, organisationnelles) à partir d'extraits anonymisés. Pour renforcer cette phase, elle a présenté un exemple de production d'un élève des années précédentes, recopiée telle quelle est au tableau. Les élèves ont alors été invités à corriger cette production en groupe, à identifier les faiblesses du texte (manque de cohérence, pauvreté lexicale, confusion temporelle, etc.), puis à proposer des reformulations. Cette activité a permis de développer chez les élèves un regard critique sur l'écriture, tout en leur offrant des modèles concrets sur lesquels s'appuyer.

5.4.2. Évaluation diagnostique et transition vers une nouvelle séquence :

La deuxième séance observée était consacrée à une évaluation diagnostique, pensée comme un outil de diagnostic des compétences acquises. L'enseignante a proposé un sujet qui permettait aux élèves de mobiliser les acquis de la séquence précédente tout en introduisant de nouveaux enjeux liés au récit de voyage, qui faisait l'objet de la séquence suivante. Il s'agissait donc d'une séance charnière, qui faisait le lien entre les deux séquences.

5.4.3. Début de la séquence suivante : le récit de voyage :

La troisième séance marquait l'ouverture d'une nouvelle séquence autour du récit de voyage. J'ai pu observer ici une interaction relativement faible entre l'enseignante et les élèves, attribuable à une imagination restreinte de la part de ces derniers, mais aussi à un manque de confiance en soi ou d'intérêt. L'enseignante, consciente de ces difficultés, a su

adapter son approche : elle a accepté toutes les réponses proposées, même incomplètes ou hésitantes, et a reformulé les productions orales des élèves pour les inscrire dans un discours structuré. Elle a également pris soin de réorganiser les contenus selon les thématiques, et a modulé la difficulté des tâches en fonction du niveau de chacun. L'interaction s'est faite à travers un jeu de questions-réponses entre enseignante et apprenants, soutenu par un emploi alterné de l'arabe et du français pour faciliter la compréhension. L'enseignante a veillé à maintenir un climat de classe positif, en valorisant chaque effort par des sanctions positives (encouragements, compliments, ajouts de points symboliques). Elle a aussi fait preuve de flexibilité didactique, ajustant la durée de certaines étapes en fonction de la capacité d'absorption des élèves. Une deuxième séance, basée sur un support audio (un reportage touristique), a permis d'observer une nette amélioration de l'interaction et de la participation. Les élèves se montraient plus réactifs et plus intéressés que lors de l'exploitation de textes écrits.

5.5.Observation complémentaire : comparaison avec une classe scientifique :

Afin d'enrichir l'analyse, l'enseignante m'avait proposé d'assister à une séance dans une classe de deuxième année ,spécialité scientifique. Cette classe, plus nombreuse, a révélé des dynamiques très différentes. L'interaction y était nettement plus développée, les élèves manifestaient davantage d'aisance à prendre la parole et à s'impliquer dans les activités proposées. L'enseignante a proposé une séance de remédiation, en reprenant le même sujet d'évaluation que celui donné à la classe littéraire. Elle a su stimuler la participation par une attitude dynamique, en équilibrant son temps de parole avec celui des élèves et en valorisant chaque contribution. Le matériel pédagogique restait sobre (tableau et sujet), mais l'enseignante guidait les élèves dans la structuration de leurs réponses, encourageait les efforts individuels, et récompensait les productions pertinentes. Cette comparaison a permis de mettre en lumière les différences de profil entre les classes des littéraires et des scientifiques : d'un côté, des élèves ayant plus de difficultés à construire des récits imaginaires ; de l'autre, des élèves plus à l'aise dans la prise de parole, mais parfois moins sensibles aux enjeux narratifs. L'attitude de l'enseignante restait néanmoins constante : bienveillante, adaptative, encourageante, avec un souci réel de faire progresser chaque élève selon son rythme.

5.6. Conformité au programme officiel :

À travers l'observation des séances, il apparaît que l'enseignante suit globalement les orientations du programme officiel, en particulier en ce qui concerne les objectifs de la séquence, les compétences visées et les types d'activités proposés. En effet, le projet pédagogique autour de la rédaction d'une nouvelle d'anticipation s'inscrit dans le programme de deuxième année, qui prévoit l'étude du récit fictionnel, la maîtrise des structures narratives, et l'enrichissement du lexique lié à l'imaginaire et à la science-fiction. L'enseignante mobilise des activités conformes aux exigences du programme : production écrite en plusieurs jets, correction collective, utilisation de supports variés (textes, audio), remédiation, etc. Cependant, certaines divergences ou adaptations locales peuvent être notées, ce qui est courant dans la réalité du terrain.

Par exemple :Le passage d'une séquence à une autre semble se faire rapidement, parfois sans clôture explicite ou évaluation sommative formelle. Les supports sont souvent choisis en fonction de la motivation des élèves et de leur compréhension, ce qui amène l'enseignante à s'éloigner partiellement des textes proposés dans le manuel ou dans les fiches officielles. L'utilisation de la traduction en arabe ou d'un registre bilingue (français-arabe) pour faciliter l'accès au sens n'est pas préconisée dans les textes officiels, mais elle s'avère ici nécessaire pour répondre au profil linguistique des élèves. Il en ressort que l'enseignante ne suit pas le programme de manière rigide, mais adopte une démarche pragmatique, en ajustant les contenus et les approches en fonction des besoins réels des apprenants. Cette flexibilité pédagogique, bien que parfois éloignée de la planification théorique, traduit une volonté d'ancrer l'enseignement dans la réalité de la classe, tout en respectant les grandes lignes du curriculum.

5.7. Commentaire critique de l'observation :

L'analyse des différentes séances observées met en évidence la complexité de l'enseignement de la production écrite, en particulier dans un genre aussi exigeant que la nouvelle d'anticipation. L'enseignante observée a su mettre en œuvre des stratégies pédagogiques variées (révision, correction collective, différenciation, adaptation des supports) pour favoriser l'implication des élèves et améliorer la qualité de leurs productions. Toutefois, certains obstacles persistants ont pu être relevés, notamment un manque d'autonomie dans

l'écriture, une imagination parfois limitée, ainsi qu'un vocabulaire restreint qui freine la richesse des textes produits.

Ces constats viennent corroborer l'importance des démarches d'enrichissement lexical dans l'enseignement du récit fictif. Les élèves semblent souvent enfermés dans un vocabulaire courant, peu adapté aux exigences stylistiques et descriptives d'un récit d'anticipation. L'utilisation de supports variés (textes-modèles, productions d'élèves, audio, etc.) constitue une piste intéressante pour nourrir l'imaginaire et stimuler l'expression écrite. De même, la posture de l'enseignant, à la fois accompagnateur et facilitateur, joue un rôle essentiel dans la mise en confiance des élèves et dans le développement progressif de leurs compétences scripturales.

La comparaison entre les classes littéraire et scientifique a également permis de souligner l'influence du profil des apprenants sur la dynamique de classe et la réussite des activités d'écriture. Si les élèves scientifiques se montrent plus réactifs, cela ne garantit pas une meilleure maîtrise des codes narratifs. À l'inverse, les élèves littéraires, bien que moins actifs oralement, pourraient développer des compétences scripturales plus solides s'ils bénéficient d'un accompagnement plus ciblé, notamment sur le plan lexical.

En définitive, cette observation de terrain confirme la nécessité d'un enseignement explicite du lexique et des structures narratives, intégré de manière cohérente dans des séquences d'écriture créative. Elle met également en lumière le besoin d'une pédagogie différenciée, capable de répondre à la diversité des profils d'élèves et de mobiliser leur potentiel créatif à travers des situations d'écriture authentiques et stimulantes ainsi notre deuxième hypothèse est confirmée, l'acquisition d'un vocabulaire thématique renforcerait les savoir-faire des élèves et améliore leur compétence à l'écrit.

6. Le rôle de vocabulaire dans la production écrite :

Dans l'apprentissage du français, la production écrite constitue une compétence complexe mobilisant à la fois des savoirs linguistiques, des capacités d'organisation, et une maîtrise progressive des genres textuels. Parmi les composantes essentielles de cette compétence, le vocabulaire joue un rôle fondamental. Il conditionne non seulement la clarté et la richesse du message, mais aussi la capacité de l'élève à nuancer, organiser et structurer sa pensée à l'écrit. Une production lexicale variée est souvent considérée comme un indicateur de qualité dans les écrits d'élèves.

Or, l'observation des productions écrites en contexte scolaire montre que la compétence lexicale est souvent lacunaire, marquée par des répétitions, une pauvreté de lexique ou un usage inadapté des mots. Ces limites révèlent l'importance d'un travail spécifique sur le vocabulaire, intégré aux pratiques de classe. L'enrichissement lexical ne peut être considéré comme une activité isolée ou accessoire, mais doit faire l'objet d'un accompagnement structuré et progressif.

Dans cette perspective, il semble nécessaire de s'interroger à la fois sur la manière dont les élèves mobilisent le vocabulaire dans leurs écrits, et sur les stratégies mises en œuvre par les enseignants pour enrichir cette compétence lexicale. Cette réflexion s'appuiera sur l'observation des productions d'élèves et des pratiques pédagogiques en classe, et s'organisera en trois temps : une clarification du rôle du vocabulaire dans la compétence écrite, une analyse de son usage dans les textes produits par les élèves, et enfin une exploration des dispositifs d'enseignement visant à renforcer cette dimension.

6.1. Le vocabulaire, une composante essentielle de la compétence écrite :

La production écrite mobilise un ensemble complexe de compétences linguistiques, textuelles et cognitives. Parmi celles-ci, la compétence lexicale – c'est-à-dire la capacité à mobiliser un vocabulaire varié, précis et approprié – constitue un levier fondamental pour l'élaboration d'écrits de qualité. En effet, le lexique permet non seulement de construire du sens, mais aussi d'organiser les idées, de nuancer les propos et d'adapter le ton ou le registre au genre de texte demandé.

Un vocabulaire limité entraîne fréquemment des effets de répétition, des approximations sémantiques ou des formulations pauvres, nuisant à la clarté et à la richesse du texte. Ainsi, la compétence lexicale influe directement sur la capacité de l'élève à structurer et enrichir sa production écrite. Il est donc essentiel de considérer le travail sur le lexique non pas comme une activité marginale, mais comme un pilier de l'apprentissage de l'écriture.

7. Les modèles théoriques du processus de production écrite :

7.1. le modèle linéaire :

Le modèle linéaire de la production écrite est une conceptualisation du processus d'écriture qui le présente comme une suite d'étapes séquentielles et ordonnées. Autrement dit,

il postule que la production écrite suit une progression prévisible et déterminée, où chaque phase s'appuie sur la précédente. Voici une présentation détaillée de ce modèle :

7.1.1. Principe de Séquentialité :

Dans ce modèle, l'écriture est envisagée comme une série d'étapes clairement délimitées:

7.1.2. La préparation (ou planification) :

L'écrivain définit l'objectif de son texte, identifie le public cible et organise ses idées. C'est ici que se construit l'intention communicative, la sélection des idées et la recherche d'arguments ou d'exemples pertinents.

7.1.3. La formulation (ou rédaction) :

Après la planification, l'élève passe à la rédaction proprement dite. Le texte est alors mis en forme de façon linéaire, en s'appuyant sur le plan élaboré. L'accent est mis sur la continuité du discours et le respect de la structure anticipée.

7.1.4. La révision (ou relecture) :

Une fois le texte rédigé, l'élève procède à une phase de relecture pour corriger les erreurs (orthographiques, grammaticales, syntaxiques) et améliorer la clarté du message. Cette étape permet d'ajuster la forme et le fond pour une meilleure cohérence globale.

7.1.5. Caractéristiques du Modèle Linéaire :

7.1.5.1.Simplicité et clarté :

En présentant l'écriture comme une succession d'étapes distinctes, ce modèle facilite la compréhension du processus pour les apprenants et les enseignants. Chaque phase peut être travaillée de manière spécifique.

7.1.5.2.Orientation vers la planification :

Le modèle linéaire insiste sur l'importance de la préparation et de l'organisation des idées avant de se lancer dans la rédaction. Cela aide à structurer la pensée et à éviter les incohérences.

7.1.5.3.Contrôle et évaluation :

Chaque étape offre un repère permettant d'évaluer la progression de l'élève. Par exemple, la qualité de la planification peut être analysée indépendamment de la rédaction, et la phase de révision permet de mesurer l'aptitude à s'auto corriger.

7.1.6. Limites et Critiques :

7.1.6.1.Processus rigide :

Bien que ce modèle soit pédagogique, il est parfois critiqué pour son caractère trop linéaire et rigide. En réalité, la production écrite est souvent plus itérative : la planification, la rédaction et la révision peuvent se chevaucher ou se répéter.

7.1.6.2.Manque de flexibilité créative :

En insistant sur un enchaînement strict, le modèle peut réduire la spontanéité et la créativité de l'écriture. De nombreux auteurs et chercheurs préfèrent des modèles plus dynamiques (comme le modèle cyclique de Hayes et Flower) qui reconnaissent les retours en arrière et la réévaluation continue.

7.1.7. Application en Milieu Pédagogique :

7.1.7.1.Structurer l'enseignement de l'écriture :

Le modèle linéaire peut servir de base pour initier les élèves aux différentes étapes de la rédaction. En décomposant le processus, il permet de mettre en place des activités spécifiques pour chacune des phases (brainstorming, planification, rédaction, relecture).

7.1.7.2.Développement de compétences spécifiques :

En évaluant séparément chaque phase, l'enseignant peut identifier précisément où l'élève rencontre des difficultés (par exemple, une mauvaise organisation des idées ou des problèmes de syntaxe) et adapter ses interventions en conséquence.

En conclusion le modèle linéaire de la production écrite offre une approche structurée qui aide à clarifier les différentes phases du processus d'écriture. Bien qu'il ne rende pas entièrement compte de la complexité et du caractère itératif de l'écriture réelle, il reste un outil pédagogique précieux pour guider les élèves dans l'acquisition des compétences rédactionnelles. Cette approche permet d'établir des repères clairs et de développer, étape par étape, la maîtrise de la production écrite. Cependant, le modèle linéaire, bien qu'il ait permis de mieux cerner les étapes de l'écriture, reste insuffisant pour rendre compte de la complexité

réelle du processus rédactionnel. C'est pourquoi d'autres chercheurs ont proposé des modèles dits non linéaires, qui envisagent l'écriture comme un processus dynamique et interactif.

7.2. Le modèle non linéaire :

Le modèle non linéaire de la séquence didactique est une conception pédagogique dans laquelle les étapes d'enseignement ne sont pas strictement ordonnées ou figées, mais évoluent de manière souple en fonction des besoins des élèves, des interactions en classe et des ajustements de l'enseignant. Contrairement au modèle linéaire, qui suit un enchaînement rigide (entrée – développement – évaluation), ce modèle permet des allers-retours entre les phases d'apprentissage (ex : retour sur une notion mal comprise après une activité de production). Il privilégie une approche interactive, réflexive et adaptative, favorisant l'émergence de savoirs à partir des pratiques et des productions des élèves.

7.2.1. Contexte et Origine du Concept

Le modèle non linéaire s'inscrit dans une évolution des approches de la production écrite qui se détachent du schéma traditionnel « brouillon → version finale ». Des chercheurs comme Hayes et Flower (1980) en psychologie cognitive, ainsi que d'autres spécialistes (par exemple, Deschênes, Moirand) en didactique de l'écriture, ont démontré que la rédaction est loin de se dérouler de manière unidirectionnelle. Ce modèle remet en cause l'idée de la « rédaction linéaire » en mettant en avant l'aspect dynamique et itératif de l'acte d'écrire.

7.2.2. Définition du modèle non linéaire :

Le modèle non linéaire de la production écrite considère que : Les différentes étapes de l'écriture (planification, mise en texte, révision, correction) ne suivent pas un ordre fixe ; Le scripteur peut revenir en arrière à tout moment dans le processus ; L'écriture implique des allers-retours constants, en fonction des idées, des contraintes du contexte, des retours du lecteur ou encore des découvertes faites en cours de rédaction.

7.2.3. Principes du Modèle Non Linéaire :

7.2.3.1. Caractère Récursif :

Itération constante : le scripteur peut revenir à la phase de planification après avoir commencé la rédaction, ou revenir à la rédaction après avoir entamé la révision, selon ses

nouvelles prises de conscience ou l'évolution de ses idées. Interactions en temps réel : Les différents processus (idéalisations du contenu, formulation des phrases, ajustement de la structure) sont interconnectés. Un passage en revue du texte peut déclencher une nouvelle idée, demandant une replanification instantanée.

7.2.3.2. Intégration des Influences Externes et Internes :

Influence du contexte : Le modèle prend en compte non seulement les processus cognitifs internes du scripteur, mais aussi les contraintes et les possibilités offertes par le contexte socioculturel, les objectifs communicationnels et le destinataire. **Mobilisation des ressources cognitives :** L'écriture non linéaire suppose une mobilisation simultanée des connaissances de l'auteur (grammaire, connaissances du sujet, expérience de rédaction) et des stratégies de gestion de l'attention et de la mémoire.

7.2.3.3. Flexibilité et Adaptabilité :

Dynamique de la production : Plutôt que de suivre une séquence fixe, le scripteur adapte son comportement rédactionnel en fonction de sa perception du texte en cours de production et des besoins de communication qui émergent durant le processus. **Processus créatif :** La non-linéarité valorise la créativité, puisqu'elle permet d'intégrer des ajustements en cours de rédaction, rendant le texte final plus riche et mieux adapté à son objectif.

7.2.4. Implications Pédagogiques et Pratiques:

Dans un contexte pédagogique, adopter une approche non linéaire pour enseigner l'écriture permet de :

- -Valoriser la révision constante :
- -Encourager les élèves à considérer la relecture et la révision comme des moments essentiels, et non comme des étapes optionnelles.
- Développer la flexibilité cognitive : Aider les apprenants à prendre conscience que revenir sur une planification initiale ou modifier une idée en cours de rédaction est naturel et souhaitable pour améliorer la qualité du texte.

- Mettre en place des stratégies explicites : Former les étudiants à utiliser des stratégies d'auto-régulation, comme la planification visuelle (cartes conceptuelles, schémas) et des techniques de correction en continu.

Le modèle non linéaire en production écrite représente une avancée majeure dans notre compréhension du processus de rédaction. En soulignant la nature itérative et interactive de l'écriture, il offre une vision plus réaliste et adaptée aux pratiques actuelles, tant pour la recherche que pour l'enseignement.

7.3. Le modèle de Hayes et Flower (1980) :

Le modèle de Hayes et Flower (1980) constitue l'un des cadres théoriques les plus influents dans l'étude du processus de production écrite. Il propose une vision cognitive de l'écriture, considérée non comme une activité linéaire, mais comme un processus complexe, récursif et stratégique. Ce modèle distingue trois grandes composantes interdépendantes :

7.3.1. La planification (planning) :

Cette phase inclut la génération d'idées, leur organisation, ainsi que la définition des objectifs de communication. Elle mobilise les connaissances de l'auteur et tient compte du destinataire ainsi que du contexte d'écriture.

7.3.2. La mise en texte (translating) :

Il s'agit de la transformation des idées en langage écrit. Le scripteur rédige des phrases et des paragraphes à partir du contenu planifié, en mobilisant ses compétences linguistiques.

7.3.3. La révision (reviewing) :

Cette étape implique la relecture, l'évaluation et la modification du texte en vue d'en améliorer la clarté, la cohérence, la structure ou la langue. Elle comprend aussi bien des corrections locales (grammaire, orthographe) que des révisions globales (organisation des idées, reformulations). À ces trois composantes s'ajoutent deux éléments transversaux : La mémoire à long terme, qui regroupe l'ensemble des connaissances mobilisables par le scripteur (sur le sujet, la langue, les genres textuels, etc.) ; L'environnement de la tâche, c'est-à-dire l'ensemble des contraintes externes (consignes, outils, public cible, support d'écriture, etc.).

Un aspect fondamental du modèle est son caractère récursif : les différentes composantes peuvent interagir de manière non linéaire. Le scripteur peut revenir à la planification en cours de rédaction, modifier son texte en fonction de nouvelles idées, ou encore réviser de façon continue.

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

Bereiter et Scardamalia (1987) ont proposé un modèle cognitif du développement de la compétence en écriture, qui met en lumière les différences de stratégies entre les scripteurs débutants et expérimentés. Leur modèle repose sur l'idée que la production écrite mobilise deux types de processus : la production guidée par la connaissance (knowledge-telling) et la production guidée par la résolution de problèmes (knowledge-transforming).

7.4.1. Le modèle "knowledge-telling" (dire ce que l'on sait) :

Ce modèle est typique des écrivains novices (comme les enfants ou les débutants). Il repose sur une procédure simple : Recherche dans la mémoire d'idées en lien avec le sujet ; Sélection et transcription directe de ces idées dans le texte. L'écriture est donc ici principalement dictée par le contenu déjà disponible en mémoire, sans véritable transformation de ce contenu. Elle suit une logique associative et linéaire, sans planification ni révision élaborée.

7.4.2. Le modèle "knowledge-transforming" (transformer ses connaissances) :

Ce modèle, utilisé par les scripteurs experts, est beaucoup plus complexe. Il suppose une interaction constante entre deux types de représentations : Une représentation du contenu (ce que l'on veut dire) .Une représentation des exigences rhétoriques (comment le dire, à qui, pour quel effet). L'auteur ne se contente pas de restituer des connaissances : il les réorganise, les sélectionne, les reformule, dans un objectif de communication efficace. Ce processus implique une planification, une évaluation continue et des ajustements constants au fil de l'écriture.

7.4.3. Une perspective développementale :

Bereiter et Scardamalia considèrent que le passage du modèle "knowledge-telling" au modèle "knowledge-transforming" constitue un saut qualitatif dans le développement cognitif de l'écrivain. Ce développement nécessite : Une automatisation des aspects de bas niveau

(orthographe, syntaxe) ; Une meilleure gestion de la charge cognitive ; L'apprentissage de stratégies d'autorégulation et de révision.

7.5. Le modèle Sophie Moirand (1997) :

Le modèle de Sophie Moirand (1979), développé dans son ouvrage *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, constitue une approche didactique novatrice de l'enseignement de l'écriture en langue seconde. Ce modèle met en évidence l'importance de la compréhension des textes écrits avant d'aborder leur production, en s'appuyant sur les théories de l'énonciation et une analyse pré pédagogique des textes.

7.5.1. Principes fondamentaux du modèle :

Le modèle de Moirand repose sur l'idée que l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère doit débiter par une phase de compréhension approfondie des textes, permettant aux apprenants de saisir les mécanismes de l'énonciation et les structures discursives. Cette approche vise à sensibiliser les apprenants aux traces linguistiques de l'énonciation présentes dans les textes, afin de faciliter la production écrite ultérieure.

7.5.2. Composantes clés du modèle :

Selon Moirand, plusieurs éléments interagissent dans le processus de production écrite :

- Le scripteur : son statut social, son rôle, son expérience personnelle et son parcours linguistique influencent sa manière d'écrire.
- Les relations scripteur/lecteur(s) : la prise en compte du destinataire du texte est essentielle pour adapter le contenu et la forme du message.
- Les relations scripteur/lecteur(s)/document : l'interaction entre l'auteur, le lecteur et le texte lui-même, incluant les éléments paratextuels et le contexte de lecture.
- Les relations scripteur/document/contexte extra-linguistique : l'influence du contexte socioculturel, politique et historique sur la production et la réception du texte.

7.5.3. Application pédagogique :

Dans une perspective didactique, Moirand propose une démarche en plusieurs étapes pour guider les apprenants :

- -Perception des signes visuellement prégnants : analyse des éléments iconiques du texte (titres, images, typographie) pour en dégager le sens global.
- -Repérage des mots-clés et des points forts du texte : identification des éléments lexicaux et sémantiques essentiels à la compréhension.
- -Recherche de l'architecture du texte : compréhension de la structure textuelle et des relations entre les différentes parties du texte.
- -Intervention de données extralinguistiques : prise en compte des connaissances socioculturelles et contextuelles pour affiner l'interprétation du texte.

8. Démarche à adopter en classe :

Dans la continuité d'adopter l'approche cognitive, et à la lumière de la perspective actionnelle adoptée par le CECRL¹, les classes de langue aujourd'hui favorisent l'organisation d'activités et des tâches de production écrite sous forme d'ateliers d'écriture créative

8.1. Caractéristiques d'ateliers d'écriture créative :

Produire un texte, C'est l'objectif essentiel pour chaque projet pédagogique. Cette production se fonde sur deux notions principales :

- la cohérence textuelle : c'est l'enjeu central. Elle est définie par la présence de liens référentiels, logiques ou autres, souvent implicites, entre les divers éléments d'un discours ou d'un texte. Elle se manifeste par l'unité du sujet, la reprise de l'information, l'organisation et la progression des idées, l'absence de contradiction et la constance du point de vue.

- La cohésion : elle apporte de la cohérence. Elle est définie par la mise en évidence des liens entre les idées et des parties du texte. Elle se manifeste par la présence d'éléments grammaticaux et lexicaux qui assurent le lien entre les phrases des paragraphes et entre les paragraphes du texte. La bonne utilisation des connecteurs logiques et spatiotemporels ainsi que la bonne utilisation des procédés de reprise conditionnent la production d'un texte clair.

La ponctuation est aussi un signe explicite qui illustre une pensée articulée. Type de tâches : le niveau de compétences et les objectifs d'apprentissage délimitent les activités de production écrite.

¹ CECRL ou Cadre européen commun de référence pour les langues, est un outil mis en place par le Conseil de l'Europe pour décrire les compétences linguistiques en langues étrangères.

Démarche didactique : observer - S'entraîner - Écrire - Corriger – Réécrire

- Préparer l'entrée en écriture (entrée en matière ludique pour motiver l'apprentissage)
- Articuler lecture–écriture (repérage des stratégies dans un texte modèle).
- Préparer la production finale par une petite production intermédiaire dirigée.
- Guider la production finale par une consigne précise et des critères d'évaluation.
- Doser activité d'écriture collective en classe et activité d'écriture personnelle à la maison.
- Encourager la correction collective (fiche de remédiation).
- Privilégier la réécriture sur un autre support (collaborative ou individuelle).
- Penser à la publication des écrits (la lecture en classe est déjà une forme de publication).

9. Deuxième outil d'expérimentation : Analyse des copies des élèves :

9.1. Présentation de corpus :

Notre corpus d'analyse est constitué de 18 copies de productions écrites des apprenants de 2^{ème} année secondaire classe de lettres et langues étrangères réalisées à domicile suite à une consigne donnée par l'enseignante au préalable, afin de détecter puis d'analyser les erreurs qu'ils ont commises.

L'analyse des productions écrites réalisées par les élèves a mis en lumière un ensemble de constats révélateurs des difficultés qu'ils rencontrent dans l'accomplissement de cette tâche. De prime abord, certaines copies apparaissent particulièrement bien rédigées : elles sont structurées, ne présentent presque aucune faute d'orthographe ou de grammaire, et donnent l'impression d'un travail abouti. Toutefois, une lecture plus approfondie révèle que ces productions ne sont pas nécessairement le fruit d'un travail autonome. En effet, plusieurs indices laissent penser que les élèves ont eu recours à des outils numériques ou à une aide extérieure pour rédiger leurs textes. La ressemblance frappante entre certaines copies, tant sur le plan des idées que de la formulation, suggère un manque d'investissement personnel dans la démarche d'écriture, ce qui remet en question l'authenticité de la production.

Cette situation s'explique en grande partie par une série de blocages et d'obstacles fréquemment rencontrés chez les apprenants. D'une part, beaucoup d'élèves éprouvent une peur excessive de l'erreur : ils redoutent de faire des fautes, d'être jugés ou sanctionnés lors de l'évaluation, ce qui les pousse à éviter de s'exprimer librement. Cette peur est souvent accompagnée d'un manque de confiance en soi qui freine toute tentative de prise d'initiative

ou d'expression personnelle. D'autre part, plusieurs élèves peinent à générer des idées originales ou à développer une imagination narrative, en particulier lorsqu'il s'agit de rédiger une nouvelle d'anticipation, un genre qui exige non seulement de la créativité mais aussi une capacité à projeter une situation fictive dans un univers cohérent.

À cela s'ajoute une difficulté méthodologique importante. Une part non négligeable des productions analysées ne respecte pas les étapes fondamentales de la rédaction d'un texte structuré. On note l'absence ou l'inefficacité des composantes essentielles telles que l'introduction, le développement et la conclusion. Cette carence méthodologique montre que les élèves ne maîtrisent pas les bases de l'organisation textuelle et qu'ils manquent d'outils concrets pour planifier et construire un récit. De plus, les caractéristiques propres au genre étudié — ici la nouvelle d'anticipation — sont très peu présentes dans les textes produits. Que ce soit en termes de situation initiale, d'élément perturbateur, de chute ou encore de registre de langue et de vocabulaire spécifique à l'anticipation, les critères génériques sont globalement ignorés ou mal appliqués.

L'analyse des données recueillies permet de partiellement confirmer l'hypothèse selon laquelle le travail sur le vocabulaire contribuerait à améliorer la cohérence et la richesse des productions écrites. Si l'enseignante a bien rappelé certains éléments lexicaux liés au genre étudié, aucun enseignement lexical approfondi ou progressif n'a été observé durant la séance. Cette absence de travail structuré sur le vocabulaire se reflète dans de nombreuses copies d'élèves, marquées par un lexique pauvre, des formulations imprécises et une difficulté à articuler clairement les idées. À l'inverse, les quelques productions présentant un vocabulaire plus varié et précis montrent également une meilleure cohérence textuelle. Cela suggère que le lexique joue un rôle clé dans la qualité de l'expression écrite, à condition qu'il fasse l'objet d'un enseignement explicite et régulier.

Enfin, il est important de souligner que malgré l'apparente correction grammaticale de nombreuses copies, cette maîtrise linguistique ne reflète pas toujours les compétences réelles des élèves. Elle semble plutôt être le résultat d'un travail assisté, probablement corrigé par des outils numériques ou influencé par des ressources extérieures. Cela pose la question de l'évaluation des compétences en production écrite : comment juger objectivement une copie si elle ne reflète pas le niveau authentique de l'élève ? Ces observations soulignent donc l'importance de mettre en place des dispositifs pédagogiques visant à encourager l'autonomie,

à développer la confiance en soi, à valoriser la créativité et à accompagner les élèves dans l'acquisition de véritables stratégies de rédaction.

L'observation de classe et l'analyse des copies confirment l'hypothèse selon laquelle les difficultés des élèves en production écrite seraient en grande partie liées à un manque de stratégies d'écriture. Les productions montrent une structuration souvent fragile et une mauvaise maîtrise des caractéristiques du genre attendu, tandis que l'enseignement observé ne proposait pas de modélisation explicite des étapes de la rédaction. Ces éléments révèlent un besoin d'accompagnement plus méthodique dans les différentes phases du processus d'écriture.

Chapitre II :

Analyse du programme scolaire et des réponses au questionnaire

1. Troisième outil d'expérimentation : Analyse du programme de la séquence :

1.1. Présentation générale du projet :

Le projet intitulé "*Constituer un recueil de nouvelles pour présenter un monde futur*" s'inscrit dans l'objet d'étude "la nouvelle d'anticipation". Il mobilise la lecture et la compréhension de récits de science-fiction dans le but d'amener les élèves à produire leur propre texte d'anticipation. Le travail s'étale sur plusieurs séances et intègre à la fois des compétences en réception et en production, tout en favorisant le réinvestissement du lexique spécifique au genre.

1.2. Compétences visées :

Deux compétences principales sont visées dans cette séquence :

En compréhension de l'écrit : "*Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis.*"

En production écrite : "*Produire un discours pour raconter des événements fictifs en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.*"

1.3. Objectifs pédagogiques :

Les objectifs sont organisés en plusieurs dimensions, montrant une progression cohérente et complète :

1.3.1. Compréhension de l'écrit :

- Savoir se positionner en tant que lecteur.
- Exploiter le paratexte pour anticiper le sens d'un texte.
- Identifier la situation de communication, la cohésion et la progression thématique.
- Analyser le lexique (champs lexicaux, structures syntaxiques).
- Réagir de manière critique face à un discours.

Ces objectifs visent à développer chez l'élève une lecture active et réfléchie. Ils mettent l'accent sur l'anticipation, l'analyse linguistique et la compréhension des enjeux du discours, permettant ainsi une meilleure appropriation du sens et une posture critique face aux textes.

1.3.2. Production écrite :

- Planification : activer les connaissances du domaine, respecter la consigne, sélectionner des informations pertinentes.
- Organisation : adopter un schéma narratif cohérent, insérer les dialogues (style direct ou indirect).
- Rédaction : employer un lexique adapté à la thématique et à l'objectif de communication, assurer la correction syntaxique, ponctuer correctement.
- Révision : utiliser une grille d'auto-évaluation, détecter et corriger différents types d'erreurs (contenu, forme, cohésion, orthographe...).

Ces compétences mettent en évidence les différentes étapes du processus d'écriture, de la planification à la révision. Elles visent à structurer la démarche de l'élève, à renforcer la cohérence du texte produit, et à encourager une prise de recul critique sur sa propre production. L'accent est mis à la fois sur les aspects formels (syntaxe, orthographe, ponctuation) et sur la qualité du contenu (pertinence, organisation, adéquation lexicale).

1.4. Déroulement de la séquence :

La séquence est répartie sur plusieurs séances : Séances de lecture et d'analyse (8h) : travail sur les récits d'anticipation, compréhension et enrichissement lexical.

Production écrite (3h) : Séance 1 : analyse du sujet inducteur, élaboration collective d'une grille d'autoévaluation.

Séance 2 : autoévaluation et réécriture

Séance 3 : co-évaluation et amélioration d'une production.

Remédiation (2h) : prise en charge des difficultés observées, selon les besoins identifiés.

Retour sur le projet (1h) : bilan et réorientation.

1.5. Modèle d'écriture mobilisé : non linéaire

Cette séquence repose sur un modèle non linéaire de l'enseignement de l'écrit. L'écriture y est pensée comme un processus progressif, avec des allers-retours entre lecture, planification, rédaction, révision, et remédiation. L'élève est ainsi amené à retravailler son

texte à différentes étapes, à s'autoévaluer et à améliorer ses compétences grâce à une pratique réflexive de l'écriture.

Ce modèle valorise la démarche de projet et favorise l'intégration des savoirs (lexique, structures syntaxiques, cohésion textuelle) dans une production authentique.

1.6.Enrichissement lexical dans la séquence :

Le lexique est au cœur du travail mené. Il est abordé de manière :contextuelle (par les textes étudiés),analytique (repérage de champs lexicaux)active (réutilisation dans les productions),réflexive (corrections lexicales lors de la réécriture).

L'enseignante mobilise donc une démarche explicite et progressive pour amener les élèves à acquérir, comprendre et employer un lexique spécifique au genre de l'anticipation.

Cette séquence met en œuvre une pédagogie active, progressive et cohérente, fondée sur le modèle non linéaire de l'écriture et la pédagogie du projet. Elle propose un cadre favorable au développement des compétences d'écriture, notamment en ce qui concerne l'enrichissement du vocabulaire et son réinvestissement dans un texte de fiction. L'observation des pratiques de classe permettra d'analyser les stratégies de l'enseignante pour accompagner cet apprentissage et d'évaluer l'impact sur les productions écrites des élèves.

1.7.L'écriture comme processus : application du modèle de Hayes et Flower dans la séquence observée.

L'analyse de la séquence de production écrite menée dans le cadre du projet intitulé « Constituer un recueil de nouvelles pour présenter un monde futur » révèle une approche clairement ancrée dans une conception processuelle et non linéaire de l'écriture. Plus précisément, la démarche adoptée par l'enseignante s'aligne sur le modèle cognitiviste élaboré par Hayes et Flower en 1980, qui demeure l'un des cadres théoriques les plus influents dans la didactique de l'écriture.

Selon ce modèle, l'écriture est perçue comme une activité complexe, dynamique et récursive, mobilisant plusieurs processus mentaux qui interagissent de manière non linéaire.

Les auteurs identifient trois grandes composantes :

La planification, qui inclut la génération d'idées,

L'organisation des contenus et la définition des objectifs de communication,

La mise en texte, où le scripteur produit des phrases en sélectionnant des structures linguistiques appropriées,

La révision, qui permet de relire, corriger, ajuster ou restructurer l'écrit en fonction de critères de forme, de fond et de cohérence.

Ces composantes ne suivent pas un ordre rigide, mais s'enchevêtrent et se répètent tout au long de l'activité scripturale, selon une logique récursive : l'élève peut revenir à la planification en cours de rédaction, ou entamer une révision dès la première phase d'écriture.

Dans la séquence analysée, plusieurs éléments concrets illustrent l'ancrage dans ce modèle. La première phase du travail d'écriture est consacrée à une planification guidée, à travers l'analyse du sujet inducteur et l'activation des connaissances liées au genre de la nouvelle d'anticipation. Les élèves sont encouragés à mobiliser leurs représentations, à organiser leurs idées et à réfléchir aux contraintes imposées par la situation de communication (destinataire, intention, registre, etc.). Une fois cette phase amorcée, les apprenants rédigent un premier jet, dans lequel ils doivent appliquer les consignes vues en classe et mobiliser les ressources langagières adéquates. Cette étape est suivie d'un travail de relecture et de correction, qui repose sur l'utilisation d'une grille d'autoévaluation construite collectivement.

Cette grille constitue un outil métacognitif essentiel : elle permet aux élèves de prendre du recul sur leur propre texte, d'identifier leurs erreurs ou insuffisances, et de mettre en œuvre des stratégies de remédiation (suppression, ajout, reformulation, etc.). Par la suite, une co-évaluation est mise en place : les productions sont échangées et analysées par les pairs, ce qui favorise non seulement l'esprit critique, mais aussi l'élaboration de savoirs partagés, et le renforcement des compétences en compréhension de l'écrit. Cette phase met en évidence l'importance des interactions entre scripteurs, et contribue à développer des compétences métalangagières et réflexives chez les élèves.

Enfin, une remédiation différenciée est prévue, en fonction des besoins repérés lors des évaluations diagnostique et formative. Cette étape, laissée à la liberté pédagogique de l'enseignant, traduit l'idée que l'écriture est un processus évolutif, qui nécessite des ajustements individualisés et un accompagnement progressif.

Ainsi, à travers cette organisation en étapes flexibles et complémentaires, la séquence met en œuvre les principaux fondements du modèle de Hayes et Flower : une conception de

l'écriture comme processus, la prise en compte des opérations mentales complexes, l'importance de la révision, et l'interaction entre planification, rédaction et correction.

Ce modèle se révèle particulièrement adapté au développement des compétences scripturales des élèves, car il leur permet de réfléchir sur leur propre production, de l'améliorer à différents niveaux, et d'acquérir une posture active, critique et autonome face à l'écrit.

Afin de compléter l'analyse de terrain et d'enrichir la réflexion sur les pratiques pédagogiques liées à la production écrite, un questionnaire a été élaboré à destination des enseignants de français. Cet outil a pour objectif de recueillir leurs perceptions, leurs méthodes d'enseignement de l'écriture, ainsi que les difficultés qu'ils observent fréquemment chez leurs élèves.

L'exploitation des réponses permettra de confronter les constats issus de l'observation de classe et de l'analyse des copies à une vision plus large du terrain, tout en identifiant les besoins en accompagnement et en formation exprimés par les enseignants eux-mêmes.

2. Quatrième outil d'expérimentation : Analyse du questionnaire :

Dans le cadre de ce travail de recherche, un questionnaire a été élaboré et adressé à un échantillon de 10 enseignants de français exerçant au lycée, dans le but de recueillir leur perception des difficultés rencontrées par les élèves en production écrite, ainsi que les stratégies pédagogiques qu'ils mobilisent pour y remédier.

2.1.Présentation du questionnaire :

Questionnaire à l'intention des enseignants de FLE

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, je vous invite à répondre à ce questionnaire. Vos réponses resteront strictement confidentielles et seront utilisées uniquement à des fins de recherche.

1. Années d'expérience dans l'enseignement du FLE :

Moins de 5 ans 5 à 10 ans Plus de 10 ans

2. Avez-vous reçu une formation spécifique en didactique de l'écrit ?

Oui Non

3. Quelle place accordez-vous à la production écrite dans votre enseignement du FLE ?

Très importante Importante Moyenne Faible

4. À quelle fréquence travaillez-vous la production écrite avec vos élèves ?

À chaque cours Une fois par semaine Deux fois par mois Rarement

5. D'après vous, quels sont les types de textes que vos élèves privilégient ou apprécient le plus en classe ? (plusieurs réponses possibles)

La nouvelle Le récit narratif long (roman, conte...) Le texte argumentative
Résumés Autres : _____

6. Est-ce que vous enseignez explicitement les stratégies d'écriture à vos élèves?

Oui Non Parfois

7. Quel modèle didactique de la production écrite utilisez-vous principalement en classe ? (selon les étapes que vous privilégiez)

planification, mise en texte, révision

situations de communication authentiques, prise en compte du contexte

distinction entre scripteur novice et expert, résolution de problèmes en écriture

Autre : _____

8. Quelles sont les principales difficultés que vous observez chez vos élèves lors des productions écrites ? (plusieurs réponses possibles)

Manque de vocabulaire Difficultés grammaticales Difficulté à structurer le texte

Manque d'idées Faible motivation Autres : _____

9. Quelles activités proposez-vous à vos élèves pour enrichir leur vocabulaire ? (plusieurs réponses possibles)?

Tenue d'un dictionnaire personnel (carnet de vocabulaire)

Lecture suivie avec extraction de vocabulaire

Discussions orales pour utiliser activement le nouveau lexique

Autres : _____

10. Quelle activité voyez-vous importante pour préparer la production écrite ?

compréhension de l'oral production de l'oral compréhension de l'écrit

Activités des points de langue

11 Pensez-vous avoir besoin de formation complémentaire en didactique de l'écrit ?

Oui Non Peut-être

12 Pensez-vous que vos élèves réussissent dans votre matière parce qu'ils acquièrent:

Des compétences linguistiques Des compétences à l'écrit Des compétences à l'oral

13. Quelles solutions mettez-vous en place pour surmonter ces difficultés ?

Réponse libre :

L'objectif principal de ce questionnaire était de :

Identifier les principaux obstacles observés chez les élèves (structuration, vocabulaire, cohérence, etc.) ;

Mieux comprendre les pratiques enseignantes en matière d'enseignement de l'écriture ;

Explorer les dispositifs mis en place pour aider les élèves à structurer et organiser leurs productions écrites.

2.2.Lecture analytique des réponses :

Question 1 : Année d'expérience dans l'enseignement du FLE :

Plus de 10 ans d'expérience : 8 enseignants

De 5 à 10 ans : 1 enseignant

Moins de 5 ans : 1 enseignant

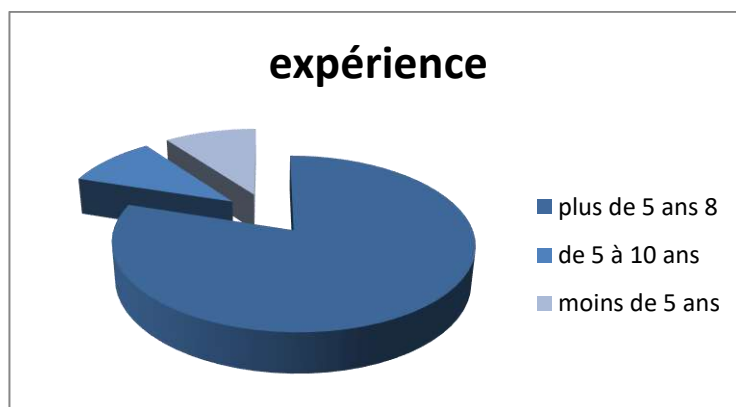


Figure 1 Année d'expérience dans l'enseignement du FLE

La grande majorité des enseignants interrogés (80 %) ont plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement du français. Cela signifie que les données collectées à travers ce questionnaire s'appuient en grande partie sur des profils expérimentés, ayant un cumul pédagogique important. Cette expérience leur permet d'avoir une observation fine et pertinente des difficultés rencontrées par les élèves, notamment en production écrite.

La présence d'un seul enseignant débutant et d'un autre avec une expérience intermédiaire enrichit les réponses en apportant des perspectives différentes.

Question 2 : Avez-vous une formation spécifique en didactique de l'écrit ?

Oui : 4 enseignants

Non : 6 enseignants

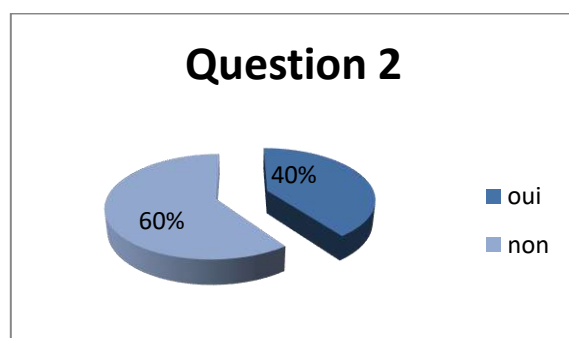


Figure 2 Question 2

Une majorité des enseignants (60 %) déclarent ne pas avoir reçu de formation spécifique en didactique de l'écrit. Cela peut indiquer un manque de préparation ciblée pour aborder les difficultés d'écriture chez les élèves, en particulier celles liées à la structuration et à l'organisation des idées.

Les 40 % ayant reçu une formation qui pourrait les aider à accompagner leur apprenants pour répondre à des situations d'écriture.

Question 3 : Quelle place accordez-vous à la production écrite dans votre enseignement du FLE ?

Très importante : 8

Importante : 2

Moyenne : 0

Faible : 0

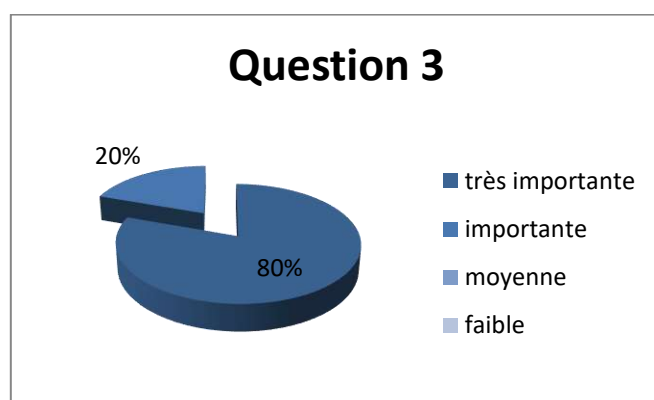


Figure 3 Question 3

La quasi-totalité des enseignants interrogés (80 %) considèrent la production écrite comme une composante très importante de l'enseignement du FLE. Les 20 % restants la jugent importante, ce qui signifie que tous les répondants lui accordent une place centrale dans leur pratique pédagogique.

Cette unanimité souligne une prise de conscience professionnelle sur l'importance de la compétence écrite, notamment pour structurer la pensée, enrichir le vocabulaire et s'appropriier la langue de manière active.

Question 4 : à quelle fréquence travaillez-vous la production écrite avec vos élèves ?

À chaque cours : 0 enseignant

Une fois par semaine : 4 enseignants

Deux fois par mois : 6 enseignants

Rarement : 0 enseignant

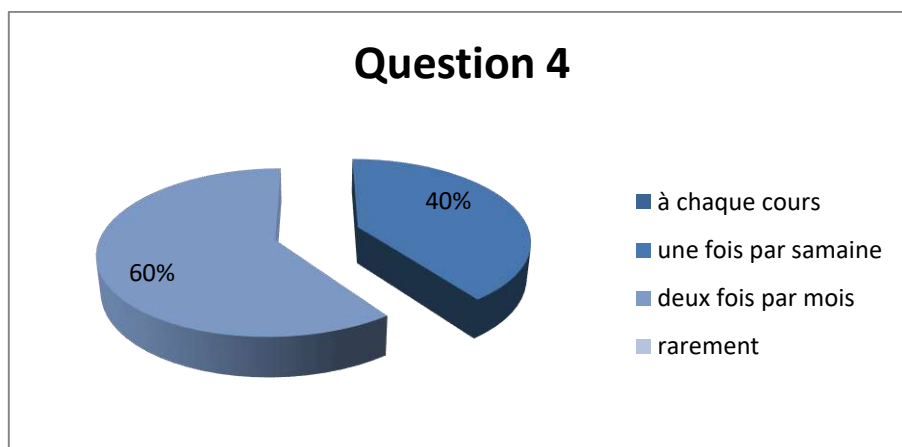


Figure 4 Question 4

Les réponses montrent que la production écrite est intégrée régulièrement, mais pas systématiquement dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. Aucun enseignant ne la travaille à chaque cours, ce qui suggère que l'écriture est traitée de façon ponctuelle et planifiée, plutôt que comme une activité quotidienne.

60 % des enseignants déclarent proposer des activités d'écriture deux fois par mois, tandis que 40 % le font une fois par semaine. Cela indique un rythme modéré, qui peut être suffisant pour développer certaines compétences, mais peut limiter la progression des élèves, notamment en matière de structuration et d'organisation, si les activités sont trop espacées. L'écriture est considérée comme une activité réservée à la fin de la séquence pour évaluer la compétence, cependant elle devrait être pratiquée régulièrement et évaluer progressivement à la fin de chaque séance.

Question 5 : d'après vous, quels sont les types de textes que vous élèves privilégient ou apprécient le plus en classe ? (plusieurs réponses possibles)

Texte argumentatif : 10 enseignants

Nouvelle : 3 enseignants

Récit narratif long : 0 enseignant

Résumé : 0 enseignant

Autres :

Compte rendu objectif : 1 enseignant

Texte explicatif : 2 enseignants

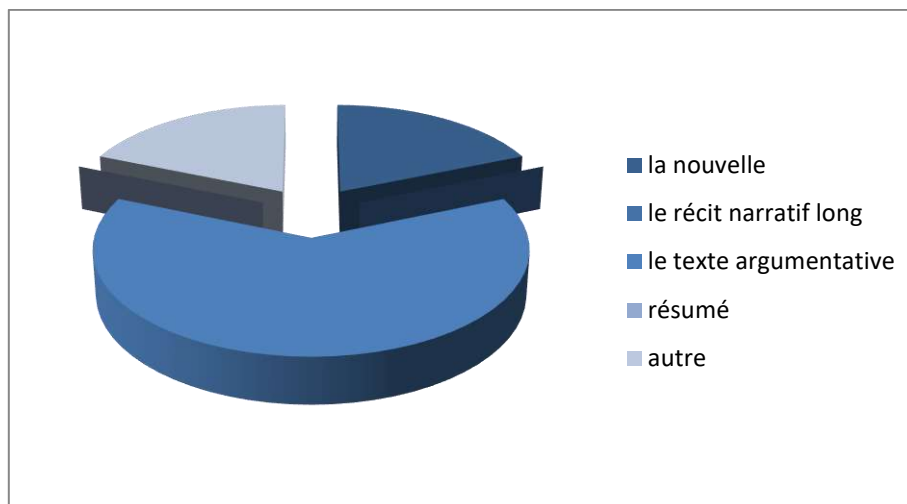


Figure 5 Question 5

Le texte argumentatif est de loin le plus cité par les enseignants (100 %), ce qui peut refléter une préférence forte des élèves pour ce type d'écrit, ou une pratique pédagogique dominante dans les classes. Cela peut aussi être lié aux exigences des programmes officiels qui valorisent ce genre dans l'évaluation.

La nouvelle est mentionnée par 30 % des enseignants, ce qui montre un intérêt plus modéré pour la narration brève, peut-être perçue comme plus difficile ou moins fréquemment pratiquée.

Le récit narratif long et le résumé ne sont cités par aucun enseignant, ce qui suggère soit un désintérêt de la part des élèves, soit une faible mise en œuvre de ces formes d'écrit en classe.

Les réponses ouvertes mentionnent le texte explicatif et le compte rendu objectif, indiquant que certains enseignants perçoivent une appréciation de la part des élèves pour des écrits plus informatifs ou analytiques.

Question 6 : Est-ce que vous enseignez explicitement les stratégies d'écriture à vos élèves?

Oui : 9 enseignants

Non : 1 enseignant

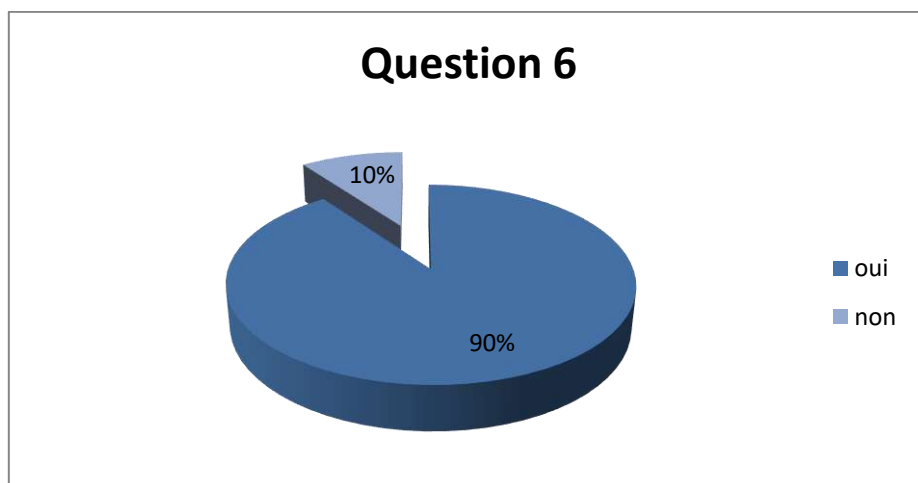


Figure 6 Question 6

Une très large majorité (90 %) des enseignants déclarent enseigner explicitement les stratégies d'écriture, ce qui est un point très positif. Cela montre une prise de conscience de l'importance de l'enseignement guidé de l'écriture, notamment en ce qui concerne la planification, l'organisation des idées, la révision, etc.

Le fait qu'un seul enseignant sur dix n'enseigne pas explicitement ces stratégies serait probablement lié à un manque de formation, soit une préférence pour une approche plus implicite ou intuitive de l'écriture.

Question 7 : Quel modèle didactique de la production écrite utilisez-vous principalement en classe ? (selon les étapes que vous privilégiez)

Planification, mise en texte, révision : 7 enseignants

Situations de communication authentiques, prise en compte du contexte : 3 enseignants

Distinction entre scripteur novice et expert / résolution de problèmes : 0 enseignant

Autres réponses spontanées :

Résumé

Compte rendu objectif

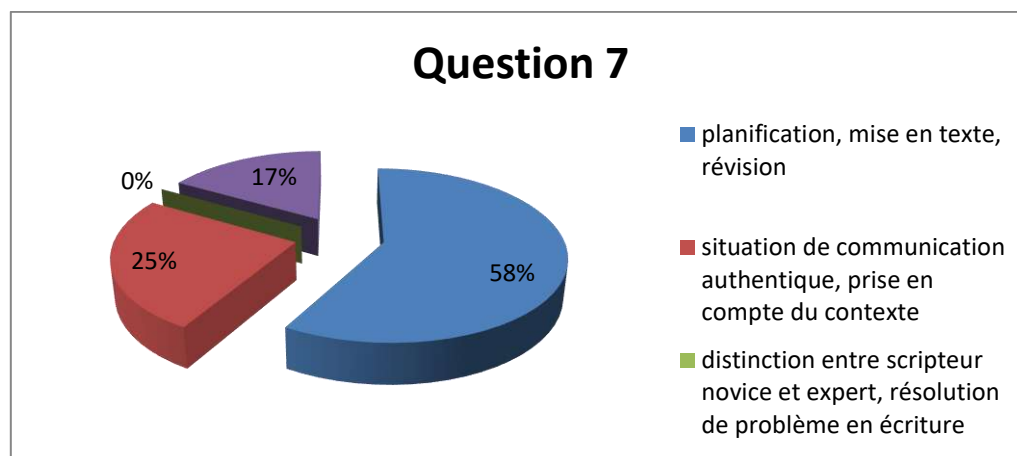


Figure 7 Question 7

La majorité des enseignants (70 %) disent qu'ils travaillent explicitement les étapes de l'écriture (planification, rédaction, révision). Ce modèle est particulièrement pertinent pour accompagner les élèves dans la structuration de leur texte, 30 % des enseignants privilégient une approche basée sur des situations de communication authentiques, ce qui met l'accent sur le sens et le contexte de la production écrite, souvent utile pour développer la motivation et l'adaptation au destinataire.

Aucun enseignant ne mentionne des approches plus complexes (comme la distinction novice/expert ou la résolution de problèmes), ce qui peut indiquer une méconnaissance ou une non-utilisation de ce modèle en contexte scolaire, probablement par manque de formation.

Les réponses « résumé » et « compte rendu objectif » ne décrivent pas un modèle didactique à proprement parler, mais des genres textuels travaillés, ce qui montre une possible confusion entre types de textes et modèles pédagogiques.

Question 8 : Quelles sont les principales difficultés que vous observez chez vos élèves lors des productions écrites ? (plusieurs réponses possibles)

Manque de vocabulaire : 10 enseignants

Difficultés grammaticales : 8 enseignants

Difficultés à structurer le texte : 8 enseignants

Manque d'idées : 4 enseignants

Faible motivation : 3 enseignants

Autres : 2 enseignants

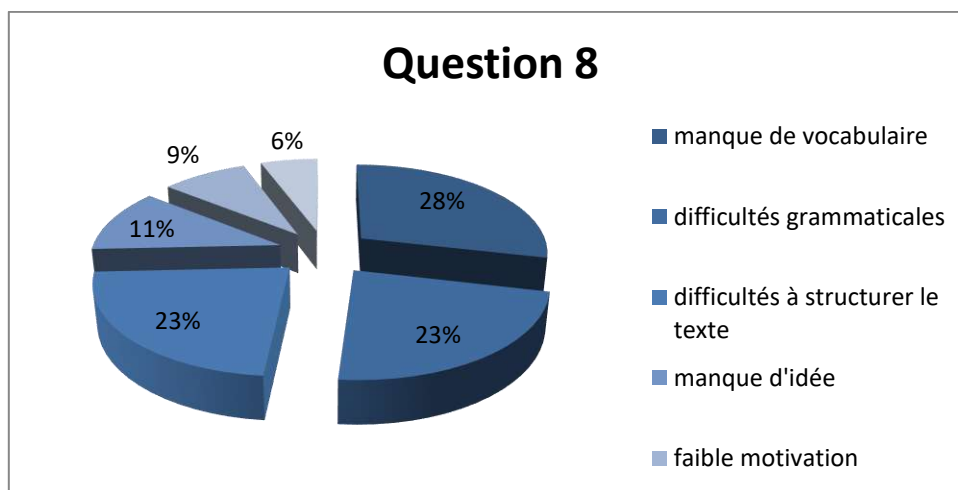


Figure 8 Question 8

Le manque de vocabulaire est signalé par l'ensemble des enseignants, ce qui en fait la difficulté la plus partagée. Cela montre une entrave majeure à l'expression écrite : sans un lexique suffisant, les élèves peinent à formuler leurs idées de manière précise. Les difficultés grammaticales et de structuration du texte arrivent juste après (80 % chacun), ce qui correspond parfaitement à ma problématique. Cela confirme que l'un des grands obstacles en production écrite réside dans l'organisation logique du discours, en lien avec la syntaxe, les connecteurs, la progression thématique, etc.

Le manque d'idées (40 %) et la faible motivation (30 %) sont aussi évoqués, ce qui suggère que les dimensions affective et cognitive jouent un rôle non négligeable dans les performances des élèves. Ces aspects peuvent être aggravés si les élèves se sentent en difficulté ou peu accompagnés.

Question 9 : Quelles activités proposez-vous à vos élèves pour enrichir leur vocabulaire ? (plusieurs réponses possibles)?

Lecture suivie avec extraction de vocabulaire : 7 enseignants

Tenue d'un dictionnaire personnel (carnet de vocabulaire) : 6 enseignants

Discussions orales pour utiliser activement le nouveau lexique : 6 enseignants

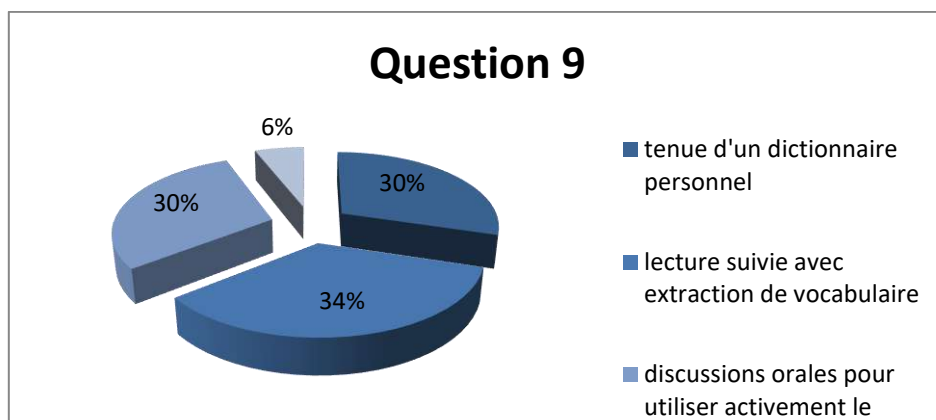


Figure 9 Question 9

Les enseignants adoptent une variété d'activités pour enrichir le vocabulaire des élèves, ce qui est un point positif, surtout au vu du fait que 100 % des enseignants (voir question 8) ont signalé le manque de vocabulaire comme une difficulté majeure. La lecture suivie avec extraction de vocabulaire est l'activité la plus citée (70 %), ce qui montre que les enseignants cherchent à développer le lexique dans un contexte de compréhension écrite, avec un travail sur les mots en lien avec le sens global des textes.

La tenue d'un carnet de vocabulaire et les discussions orales sont également bien représentées (60 % chacune), indiquant une volonté de faire mémoriser et réutiliser activement les mots nouveaux, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Ces activités sont complémentaires : le carnet favorise la trace écrite et la mémorisation, la lecture fournit le contexte d'apparition du lexique, et les discussions orales favorisent l'appropriation active.

Question 10 : Quelle activité voyez-vous importante pour préparer la production écrite?

Production orale : 6 enseignants

Activités sur les points de langue : 5 enseignants

Compréhension de l'écrit : 4 enseignants

Compréhension de l'oral : 3 enseignants

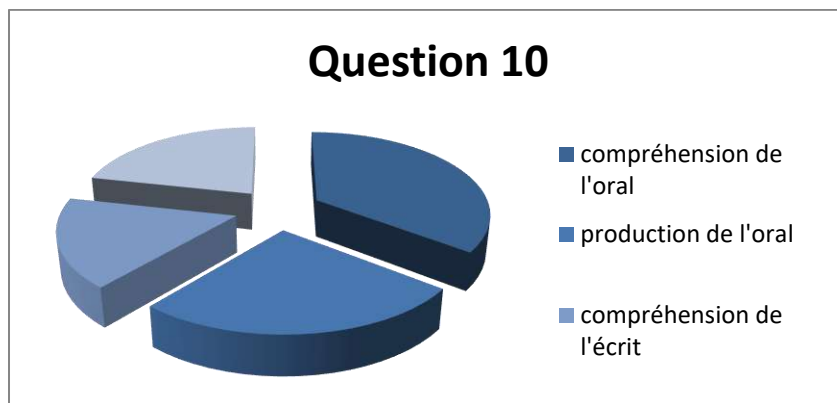


Figure 10 Question 10

Les réponses montrent que la production orale est considérée comme l'activité la plus utile pour préparer l'écrit (60 %), ce qui suggère une vision interactionnelle de l'écriture, où l'élève est d'abord amené à formuler ses idées à l'oral avant de les structurer à l'écrit. Cela favorise l'activation du lexique et la clarification des idées. Les activités sur les points de langue (50 %) sont également jugées importantes : elles permettent de travailler la grammaire et le vocabulaire, ce qui est fondamental pour écrire de manière correcte et structurée.

Enfin, la compréhension de l'oral est la moins valorisée (30 %), peut-être parce que son lien direct avec l'écrit est moins évident pour certains enseignants, ou moins exploité dans les pratiques.

Question 11 : Pensez-vous avoir besoin de formation complémentaire en didactique de l'écrit ?

Oui : 4 enseignants

Non : 1 enseignant

Peut-être : 5 enseignants

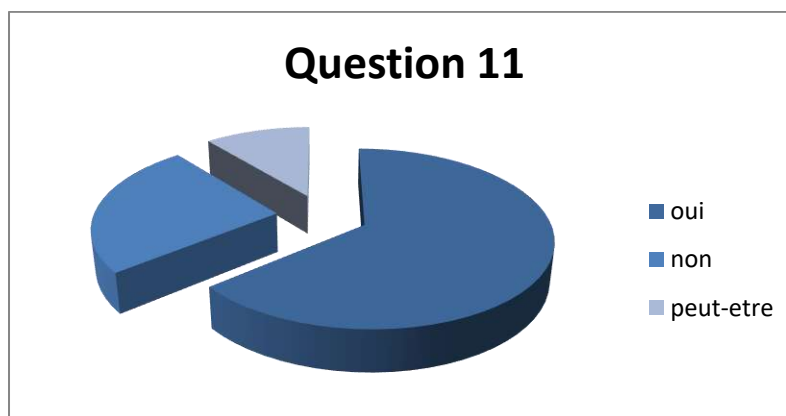


Figure 11 Question 11

La majorité des enseignants interrogés (50 %) expriment une incertitude quant à leur besoin de formation complémentaire, ce qui peut refléter :

- Soit un manque de recul sur leurs pratiques réelles,
- Soit une méconnaissance des évolutions récentes en didactique de l'écrit.

Le groupe affirmant clairement avoir besoin de formation (40 %) est également significatif, ce qui montre une prise de conscience des limites actuelles dans leurs approches ou outils pédagogiques.

En revanche, seul un enseignant sur dix (10 %) estime ne pas avoir besoin de formation, ce qui peut signaler soit une grande confiance en ses compétences, soit une perception moins exigeante des enjeux liés à la production écrite.

Question 12 : Pensez-vous que vos élèves réussissent dans votre matière parce qu'ils acquièrent ?

Des compétences à l'écrit : 8 enseignants

Des compétences linguistiques: 4 enseignants

Des compétences à l'oral : 3 enseignants

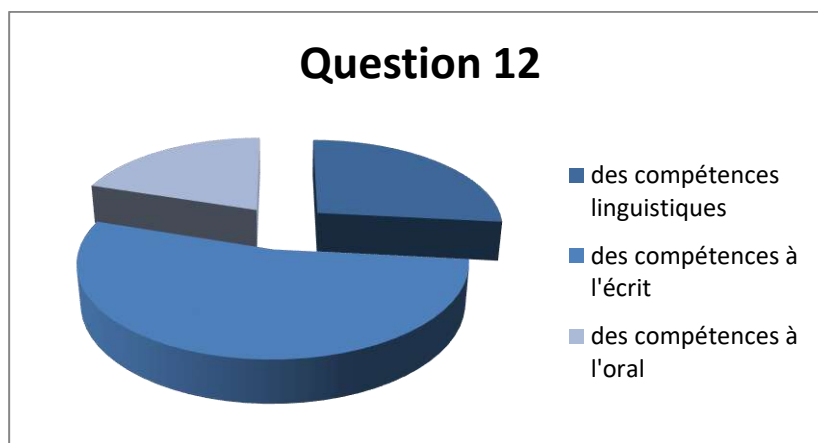


Figure 12 Question 12

La production écrite est perçue comme le facteur principal de réussite en FLE par la majorité des enseignants interrogés (80 %). Ce résultat est cohérent avec les réponses précédentes (notamment à la Q3 et Q6), et met en valeur le rôle central accordé à l'écrit dans l'évaluation et les apprentissages.

Le fait que seulement 40 % des enseignants évoquent les compétences linguistiques est notable : cela montre peut-être qu'ils considèrent le langage comme un outil au service de la production écrite.

Enfin, l'oral est peu cité (30 %), ce qui indique que dans les pratiques observées ou perçues, la réussite en FLE reste fortement associée à la capacité d'écrire correctement et de structurer un discours écrit, plus qu'à l'aisance orale.

Question 13: Quelles solutions mettez-vous en place pour surmonter ces difficultés?

À partir des réponses recueillies, il est possible de dégager plusieurs axes d'intervention proposés par les enseignants.

« Faire la lecture régulièrement, Lecture complémentaire pour enrichir le vocabulaire, Lire de petites histoires, Diversifier les lectures, Encourager la lecture pour tant types de support »

La lecture est perçue comme la clé de l'enrichissement lexical, de l'amélioration de la structure du discours et de la stimulation de l'imaginaire. Elle est citée dans 5 réponses sur 6, ce qui montre l'importance accordée à cette pratique. Cela rejoint les réponses aux questions 8 et 9 sur le manque de vocabulaire et les moyens d'y remédier, en soulignant que la lecture est à la fois un outil d'entrée dans la langue et un levier de développement discursif.

« Utilisation constante du dictionnaire, Renforcer le vocabulaire par un échange oral, Lire pour enrichir le lexique, Renforcement lexical via la lecture et les échanges »

Les enseignants cherchent ici à diversifier les situations d'apprentissage du lexique, en combinant lecture, oral et outils personnels comme le dictionnaire. Cette approche montre une volonté d'intégrer le travail lexical dans des pratiques variées et complémentaires, et témoigne d'une conscience pédagogique des conditions favorables à l'acquisition de vocabulaire.

« Inciter les élèves à faire des plans détaillés avant d'écrire, Proposer des notes préparatoires »

Ces pratiques visent à combattre l'un des problèmes centraux du mémoire : les difficultés de structuration des textes écrits. Toutefois, elles sont peu citées (2 réponses sur 6), ce qui pourrait indiquer un manque de systématisation ou une moindre priorité accordée à cette dimension dans les pratiques effectives, malgré sa reconnaissance théorique.

« Rédiger constamment de petits énoncés, Proposer une méthode pour s'engager dans l'écriture »

La production écrite est envisagée ici comme une compétence à acquérir progressivement, par la pratique régulière et l'accompagnement méthodique. Cette idée de progressivité et de méthode est précieuse pour justifier l'intérêt d'une approche en étapes, incluant la planification, la rédaction, la révision et l'autoévaluation.

L'analyse des réponses ouvertes du questionnaire adressé à dix enseignants de FLE met en évidence des tendances fortes concernant la place de la production écrite en classe, les difficultés rencontrées par les élèves, et les stratégies mises en place par les enseignants.

La production écrite est largement reconnue comme une compétence essentielle. Toutefois, cette reconnaissance ne se traduit pas toujours par une mise en œuvre régulière et structurée en classe. Les enseignants pointent des obstacles récurrents : pauvreté lexicale, erreurs grammaticales, et surtout un déficit dans l'organisation des idées et la structuration du texte, ce qui fait écho aux problématiques centrales du mémoire.

Les stratégies proposées montrent un net investissement dans l'enrichissement du lexique à travers la lecture, les échanges oraux, et les outils comme le dictionnaire. En revanche, les pratiques explicitement centrées sur la structuration du texte restent marginales

dans les réponses. Cette tendance révèle un écart entre les besoins identifiés et les dispositifs effectivement mis en œuvre.

Enfin, l'ouverture exprimée par plusieurs enseignants à une formation complémentaire en didactique de l'écrit souligne un besoin professionnel réel. Elle invite à penser des formations ou des ressources permettant d'outiller davantage les enseignants dans l'accompagnement des élèves vers une écriture plus structurée et cohérente.

Cette enquête met donc en lumière un décalage entre les intentions pédagogiques et les pratiques concrètes, notamment en ce qui concerne l'organisation du discours écrit. Elle conforte la pertinence d'une réflexion approfondie sur les méthodes didactiques à adopter pour améliorer la capacité des élèves à produire des textes construits, adaptés et efficaces.

Afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle les enseignants manqueraient parfois d'outils ou de formation pour enseigner la structuration de l'écrit de manière progressive et stratégique, un questionnaire a été soumis à un échantillon d'enseignants. Les résultats obtenus révèlent que 60 % des répondants déclarent ne pas avoir reçu de formation spécifique en didactique de l'écrit, ce qui met en évidence un déficit de préparation dans ce domaine essentiel de l'enseignement du français.

Par ailleurs, lorsqu'il leur est demandé s'ils estiment avoir besoin d'une formation complémentaire, 40 % répondent par l'affirmative et 50 % choisissent la réponse "peut-être", suggérant ainsi un besoin ressenti ou latent de consolidation des compétences en didactique de l'écrit. Seuls 10 % des enseignants considèrent ne pas avoir besoin de formation supplémentaire, ce qui reste marginal.

Ces données permettent de confirmer partiellement l'hypothèse, dans la mesure où une majorité des enseignants interrogés fait état d'un manque de formation initiale et manifeste un intérêt pour un approfondissement de leurs compétences. Cela souligne l'importance de proposer des dispositifs de formation continue axés sur l'enseignement progressif et stratégique de la structuration de l'écrit.

Conclusion Générale

Conclusion Générale

Ce mémoire s'est intéressé s'intéresse aux difficultés rencontrées par les élèves de 2^{ème} année secondaire dans un établissement à Ain Temouchent dans la structuration et l'organisation de leurs productions écrites, en particulier dans le cadre de la rédaction d'un récit fictif, tel qu'une nouvelle d'anticipation. À travers une observation de classe menée entre le 13 et le 27 avril, l'étude a examiné comment les élèves abordent les différentes étapes de l'écriture (planification, rédaction, révision, autoévaluation) et comment l'enseignant les accompagne dans ce processus. L'analyse a mis en lumière plusieurs types de difficultés : une faiblesse dans l'organisation logique des idées, un usage limité du vocabulaire, des problèmes de cohérence textuelle, ainsi qu'un manque de maîtrise des outils de relecture. Ces lacunes s'expliquent en partie par une méconnaissance des étapes de production écrite et par l'insuffisance d'automatismes rédactionnels chez les élèves. L'enseignante observée a mis en place plusieurs stratégies pour pallier ces difficultés, notamment des activités de structuration (fiches-outils, schémas narratifs, canevas), des temps de reformulation collective, et un accompagnement personnalisé lors de la phase de révision.

Ces pratiques ont permis aux élèves de mieux organiser leur pensée, d'enrichir leur lexique et de développer une posture réflexive vis-à-vis de leur écriture. Dans ce mémoire, nous avons cherché à répondre à la problématique suivante : comment l'enseignement de l'écrit peut-il accompagner les élèves dans l'acquisition de stratégies efficaces leur permettant de mieux structurer leurs productions écrites, en surmontant les obstacles liés à la cohérence, à l'organisation et à l'adaptation au contexte de communication ?, malgré la place centrale accordée à la production écrite dans les programmes scolaires, de nombreux élèves éprouvent en effet des difficultés à organiser leurs idées de manière claire et cohérente.

Ce travail s'est attaché donc à identifier les pratiques pédagogiques les plus pertinentes pour soutenir le développement de ces compétences en classe de français.

Ce travail de recherche s'intéressait aux difficultés que rencontraient les élèves de 2^e année secondaire dans la structuration de leurs productions écrites. Partant du constat que, malgré l'importance accordée à l'écriture dans les programmes scolaires, de nombreux apprenants peinaient à organiser leurs idées de manière cohérente et adaptée à la situation de communication, cette étude cherchait à comprendre comment l'enseignement du français pouvait les accompagner dans l'acquisition de stratégies d'écriture efficaces. Nous supposons que ces difficultés découlaient en grande partie d'un manque de stratégies rédactionnelles,

Conclusion Générale

d'une maîtrise limitée du vocabulaire, ainsi que d'un encadrement parfois insuffisant du processus d'écriture.

L'objectif principal de cette recherche était donc d'analyser les facteurs stratégiques à l'origine de ces carences, en identifiant les obstacles récurrents dans les productions d'élèves, mais aussi en évaluant les pratiques pédagogiques mises en œuvre par notre enseignante observée pour les surmonter. L'analyse du programme, des copies d'élèves, des observations de classe et des réponses au questionnaire permettait de dégager des pistes d'amélioration, en mettant l'accent sur la nécessité de combiner un enseignement explicite des structures textuelles, un travail lexical régulier et une approche progressive de l'écriture. Ce mémoire visait ainsi à sensibiliser les enseignants à l'importance d'une démarche équilibrée, intégrant à la fois le renforcement linguistique et le développement de stratégies rédactionnelles pour favoriser l'autonomie scripturale des élèves.

Les résultats obtenus au terme de cette recherche ont mis en évidence que l'analyse des copies et des observations de classe montrait que les élèves rencontraient des difficultés majeures dans la structuration de leurs textes, notamment au niveau de l'organisation des idées, de la cohérence et de la révision. Le manque de stratégies d'écriture et la pauvreté du vocabulaire utilisé freinaient la qualité des productions. Du côté pédagogique, bien que certaines pratiques comme la reformulation collective et les outils de planification aient été bénéfiques, leur mise en œuvre restait parfois limitée. L'analyse du programme confirmait l'importance accordée à la production écrite, mais révélait un écart entre les objectifs prescrits et les pratiques réelles. Enfin, les résultats du questionnaire montraient que les enseignants exprimaient un besoin d'outils concrets et de formation pour mieux accompagner leurs élèves dans l'acquisition de stratégies efficaces.

Cette recherche, bien qu'ayant permis de mieux comprendre les difficultés des élèves dans la structuration de leurs écrits et les pratiques pédagogiques existantes, comportait certaines limites, notamment liées au nombre restreint de classes observées et à la durée limitée de l'étude, ce qui a pu réduire la portée des conclusions. De plus, le questionnaire utilisé, bien qu'utile, gagnerait à être complété par des entretiens pour approfondir les perceptions des enseignants. Ces limites ouvrent toutefois des perspectives pour prolonger le travail. Afin de mieux répondre aux besoins des élèves, il serait essentiel de mettre en place un enseignement explicite et progressif des stratégies d'écriture, en insistant sur la

Conclusion Générale

planification, l'organisation des idées et la révision. Le travail régulier sur le vocabulaire et les connecteurs logiques devrait être renforcé pour améliorer la cohérence et la richesse des textes. Le développement d'outils didactiques concrets, facilement mobilisables par les enseignants, ainsi qu'une formation continue centrée sur les stratégies rédactionnelles, seraient également des leviers importants pour mieux accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences en production écrite.

Références bibliographique

Références bibliographiques

1-Barré-De Miniac, C. (2015). Le rapport à l'écriture : *Aspects théoriques et didactiques* (Éd. revue et augmentée, 171 p.). Presses Universitaires du Septentrion.

2-Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels dans la classe : Un métier d'oralité* (256 p.). ESF Éditeur.

3-Candelier, M. (1993). L'intitulé de « *Les compétences en production écrite*. In *Les actes de la didactique du français langue maternelle* ». CRDP de l'Académie d'Aix-Marseille.

4-Chartrand, S. (2002). « *Planification et révision de textes chez les élèves du secondaire : un regard didactique* ». *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 399–422.

5-Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Genres et progression en expression orale et écrite : Éléments pour réfléchir sur les pratiques de classe* (256 p.). Hatier.

6-Fayol, M. (1997). Apprendre à rédiger : *Psychologie cognitive de l'écriture*. Presses Universitaires de France.

7-Giasson, J. (1996). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Chenelière/McGraw-Hill.

8-Hayes, J. R. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates.

9-Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates.

10-Leloup, J.-Y. (2001). *L'apprentissage du vocabulaire à l'école : Des principes aux pratiques*. Hachette Éducation.

11-Moirand, S. (1990). *Les discours de l'écrit : Repères pour la didactique de la lecture et de l'écriture*. Hachette Éducation.

12-Reuter, Y. (2007). *Didactique de l'écrit*. De Boeck Supérieur.

13-Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). *Written composition*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 778–803). Macmillan.

14-Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Didactique des textes narratifs*. Hatier.

Références bibliographiques

15-Tauveron, C. (1999). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage dès le cycle 2*. Hachette Éducation

https://elearning.univmsila.dz/moodle/mod/resource/view.php?id=22444&utm_source=
le 14.2.2025 à 22h

https://gerflint.fr/Base/Venezuela3/SYNERGIES6.pdf?utm_source= le 16.5.2025 à 13h

https://www.christianpuren.com/2015/03/12/publication-de-l-analyse-pr%C3%A9p%C3%A9dagogique-des-textes-de-sophie-moirand-1979/?utm_source= le
12.01.2025 à 15h

Annexe

Questionnaire à l'intention des enseignants de FLE

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, je vous invite à répondre à ce questionnaire. Vos réponses resteront strictement confidentielles et seront utilisées uniquement à des fins de recherche.

1. Années d'expérience dans l'enseignement du FLE :
 Moins de 5 ans 5 à 10 ans Plus de 10 ans
2. Avez-vous une formation spécifique en didactique de l'écrit ?
 Oui Non
3. Quelle place accordez-vous à la production écrite dans votre enseignement du FLE ?
 Très importante Importante Moyenne Faible
4. À quelle fréquence travaillez-vous la production écrite avec vos élèves ?
 À chaque cours Une fois par semaine Deux fois par mois Rarement
5. Parmi les types de textes suivants, lesquels étudiez-vous ou privilégiez-vous le plus en classe ? (plusieurs réponses possibles)"
 La nouvelle Le récit narratif long (roman, conte...) Le texte argumentative
 Résumés Autres : _____
6. Est-ce que vous enseignez explicitement les stratégies d'écriture à vos élèves?
 Oui Non Parfois
7. Quel modèle didactique de la production écrite utilisez-vous principalement en classe ? (selon les étapes que vous privilégiez)
 planification, mise en texte, révision
 situations de communication authentiques, prise en compte du contexte
 distinction entre scripteur novice et expert, résolution de problèmes en écriture

Annexe

Autre : _____

8. Quelles sont les principales difficultés que vous observez chez vos élèves lors des productions écrites ? (plusieurs réponses possibles)

Manque de vocabulaire Difficultés grammaticales Difficulté à structurer le texte

Manque d'idées Faible motivation Autres : _____

9. Quelles activités proposez-vous à vos élèves pour enrichir leur vocabulaire ? (plusieurs réponses possibles)?

Tenue d'un dictionnaire personnel (carnet de vocabulaire)

Lecture suivie avec extraction de vocabulaire

Discussions orales pour utiliser activement le nouveau lexique

Autres : _____

10. Quelle activité voyez vous importante pour préparer la production écrite ?

compréhension de l'oral production de l'oral compréhension de l'écrit

Activités des points de langue

11. Quelles solutions mettez-vous en place pour surmonter ces difficultés ?

Réponse libre : *Renforcer la maîtrise de la langue au primaire*

12. Pensez-vous avoir besoin de formation complémentaire en didactique de l'écrit ?

Oui Non Peut-être

13. Quelles améliorations ou ressources souhaiteriez-vous pour mieux accompagner vos élèves en production écrite ?

Réponse libre : *encourager la lecture pour tout type de supports*

Questionnaire à l'intention des enseignants de FLE

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, je vous invite à répondre à ce questionnaire. Vos réponses resteront strictement confidentielles et seront utilisées uniquement à des fins de recherche.

1. Années d'expérience dans l'enseignement du FLE :

- Moins de 5 ans 5 à 10 ans Plus de 10 ans

2. Avez-vous reçu une formation spécifique en didactique de l'écrit ?

- Oui Non

3. Quelle place accordez-vous à la production écrite dans votre enseignement du FLE ?

- Très importante Importante Moyenne Faible

4. À quelle fréquence travaillez-vous la production écrite avec vos élèves ?

- À chaque cours Une fois par semaine Deux fois par mois Rarement

5. D'après vous, quels sont les types de textes que vos élèves privilégient ou apprécient le plus en classe ? (plusieurs réponses possibles)

- La nouvelle Le récit narratif long (roman, conte...) Le texte argumentative Résumés Autres : Texte explicatif.

6. Est-ce que vous enseignez explicitement les stratégies d'écriture à vos élèves?

- Oui Non Parfois

7. Quel modèle didactique de la production écrite utilisez-vous principalement en classe ? (selon les étapes que vous privilégiez)

- planification, mise en texte, révision
- situations de communication authentiques, prise en compte du contexte
- distinction entre scripteur novice et expert, résolution de problèmes en écriture
- Autre : Téchnique du résumé / compte rendu

Annexe

8. Quelles sont les principales difficultés que vous observez chez vos élèves lors des productions écrites ? (plusieurs réponses possibles)

Manque de vocabulaire Difficultés grammaticales Difficulté à structurer le texte

Manque d'idées Faible motivation Autres : _____

9. Quelles activités proposez-vous à vos élèves pour enrichir leur vocabulaire ? (plusieurs réponses possibles)?

Tenue d'un dictionnaire personnel (carnet de vocabulaire)

Lecture suivie avec extraction de vocabulaire

Discussions orales pour utiliser activement le nouveau lexique

Autres : _____

10. Quelle activité voyez vous importante pour préparer la production écrite ?

compréhension de l'oral production de l'oral compréhension de l'écrit

Activités des points de langue

12. Pensez-vous avoir besoin de formation complémentaire en didactique de l'écrit ?

Oui Non Peut-être

13 Pensez-vous que vos élèves réussissent dans votre matière parce qu'ils acquièrent:

Des compétences linguistiques Des compétences à l'écrit Des ompétances à l'oral

13. Quelles solutions mettez-vous en place pour surmonter ces difficultés ?

Réponse libre : *Renforcer le vocabulaire un échange oral*
- L'utilisation constante d'un dictionnaire
- Diversifier ses lectures .

Questionnaire à l'intention des enseignants de FLE

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, je vous invite à répondre à ce questionnaire. Vos réponses resteront strictement confidentielles et seront utilisées uniquement à des fins de recherche.

1. Années d'expérience dans l'enseignement du FLE :

- Moins de 5 ans 5 à 10 ans Plus de 10 ans

2. Avez-vous reçu une formation spécifique en didactique de l'écrit ?

- Oui Non

3. Quelle place accordez-vous à la production écrite dans votre enseignement du FLE ?

- Très importante Importante Moyenne Faible

4. À quelle fréquence travaillez-vous la production écrite avec vos élèves ?

- À chaque cours Une fois par semaine Deux fois par mois Rarement

5. D'après vous, quels sont les types de textes que vos élèves privilégient ou apprécient le plus en classe ? (plusieurs réponses possibles)

- La nouvelle Le récit narratif long (roman, conte...) Le texte argumentative Résumés Autres : Explicatif

6. Est-ce que vous enseignez explicitement les stratégies d'écriture à vos élèves ?

- Oui Non Parfois

7. Quel modèle didactique de la production écrite utilisez-vous principalement en classe ? (selon les étapes que vous privilégiez)

- planification, mise en texte, révision
- situations de communication authentiques, prise en compte du contexte
- distinction entre scripteur novice et expert, résolution de problèmes en écriture
- Autre: Techniques du résumé et le compte rendu

Annexe

8 . Quelles sont les principales difficultés que vous observez chez vos élèves lors des productions écrites ? (plusieurs réponses possibles)

Manque de vocabulaire Difficultés grammaticales Difficulté à structurer le texte

Manque d'idées Faible motivation Autres : _____

9. Quelles activités proposez-vous à vos élèves pour enrichir leur vocabulaire ? (plusieurs réponses possibles)?

Tenue d'un dictionnaire personnel (carnet de vocabulaire)

Lecture suivie avec extraction de vocabulaire

Discussions orales pour utiliser activement le nouveau lexique

Autres : _____

10. Quelle activité voyez vous importante pour préparer la production écrite ?

compréhension de l'oral production de l'oral compréhension de l'écrit

Activités des points de langue

12. Pensez-vous avoir besoin de formation complémentaire en didactique de l'écrit ?

Oui Non Peut-être

13 Pensez-vous que vos élèves réussissent dans votre matière parce qu'ils acquièrent:

Des compétences linguistiques Des compétences à l'écrit Des ompétances à l'oral

13. Quelles solutions mettez-vous en place pour surmonter ces difficultés ?

Réponse libre : Beaucoup d'entraînement (rédiger constamment des petits énoncés, renforcer le vocabulaire en lisant de petites histoires,)

Questionnaire à l'intention des enseignants de FLE

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, je vous invite à répondre à ce questionnaire. Vos réponses resteront strictement confidentielles et seront utilisées uniquement à des fins de recherche.

1. Années d'expérience dans l'enseignement du FLE :

- Moins de 5 ans 5 à 10 ans Plus de 10 ans

2. Avez-vous reçu une formation spécifique en didactique de l'écrit ?

- Oui Non

3. Quelle place accordez-vous à la production écrite dans votre enseignement du FLE ?

- Très importante Importante Moyenne Faible

4. À quelle fréquence travaillez-vous la production écrite avec vos élèves ?

- À chaque cours Une fois par semaine Deux fois par mois Rarement

5. D'après vous, quels sont les types de textes que vos élèves privilégient ou apprécient le plus en classe ? (plusieurs réponses possibles)

- La nouvelle Le récit narratif long (roman, conte...) Le texte argumentative Résumés Autres : *Le compte rendu objectif*

6. Est-ce que vous enseignez explicitement les stratégies d'écriture à vos élèves?

- Oui Non Parfois

7. Quel modèle didactique de la production écrite utilisez-vous principalement en classe ? (selon les étapes que vous privilégiez)

- planification, mise en texte, révision
- situations de communication authentiques, prise en compte du contexte
- distinction entre scripteur novice et expert, résolution de problèmes en écriture
- Autre : _____

Annexe

8. Quelles sont les principales difficultés que vous observez chez vos élèves lors des productions écrites ? (plusieurs réponses possibles)

Manque de vocabulaire Difficultés grammaticales Difficulté à structurer le texte

Manque d'idées Faible motivation Autres : _____

9. Quelles activités proposez-vous à vos élèves pour enrichir leur vocabulaire ? (plusieurs réponses possibles)?

Tenue d'un dictionnaire personnel (carnet de vocabulaire)

Lecture suivie avec extraction de vocabulaire

Discussions orales pour utiliser activement le nouveau lexique

Autres : _____

10. Quelle activité voyez vous importante pour préparer la production écrite ?

compréhension de l'oral production de l'oral compréhension de l'écrit

Activités des points de langue

12. Pensez-vous avoir besoin de formation complémentaire en didactique de l'écrit ?

Oui Non Peut-être

13. Pensez-vous que vos élèves réussissent dans votre matière parce qu'ils acquièrent:

Des compétences linguistiques Des compétences à l'écrit Des compétences à l'oral

13. Quelles solutions mettez-vous en place pour surmonter ces difficultés ?

Réponse libre : *Remédiation aux lacunes en grammaire :
- Travailler les apprenants à faire des plans
détaillés avant d'écrire afin de les aider
à structurer les textes.
- Faire des lectures complémentaires en vue
d'enrichir leur vocabulaire.*

Annexe

Questionnaire à l'intention des enseignants de FLE

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, je vous invite à répondre à ce questionnaire. Vos réponses resteront strictement confidentielles et seront utilisées uniquement à des fins de recherche.

1. Années d'expérience dans l'enseignement du FLE :

- Moins de 5 ans 5 à 10 ans Plus de 10 ans

2. Avez-vous reçu une formation spécifique en didactique de l'écrit ?

- Oui Non

3. Quelle place accordez-vous à la production écrite dans votre enseignement du FLE ?

- Très importante Importante Moyenne Faible

4. À quelle fréquence travaillez-vous la production écrite avec vos élèves ?

- À chaque cours Une fois par semaine Deux fois par mois Rarement

5. D'après vous, quels sont les types de textes que vos élèves privilégient ou apprécient le plus en classe ? (plusieurs réponses possibles)

- La nouvelle Le récit narratif long (roman, conte...) Le texte argumentative

Résumés Autres : _____

6. Est-ce que vous enseignez explicitement les stratégies d'écriture à vos élèves ?

- Oui Non Parfois

7. Quel modèle didactique de la production écrite utilisez-vous principalement en classe ? (selon les étapes que vous privilégiez)

- planification, mise en texte, révision
 situations de communication authentiques, prise en compte du contexte
 distinction entre scripteur novice et expert, résolution de problèmes en écriture
 Autre : _____

Annexe

8. Quelles sont les principales difficultés que vous observez chez vos élèves lors des productions écrites ? (plusieurs réponses possibles)

- Manque de vocabulaire Difficultés grammaticales Difficulté à structurer le texte
 Manque d'idées Faible motivation Autres : _____

9. Quelles activités proposez-vous à vos élèves pour enrichir leur vocabulaire ? (plusieurs réponses possibles)?

- Tenue d'un dictionnaire personnel (carnet de vocabulaire)
 Lecture suivie avec extraction de vocabulaire
 Discussions orales pour utiliser activement le nouveau lexique
 Autres : _____

10. Quelle activité voyez vous importante pour préparer la production écrite ?

- compréhension de l'oral production de l'oral compréhension de l'écrit
 Activités des points de langue

12. Pensez-vous avoir besoin de formation complémentaire en didactique de l'écrit ?

- Oui Non Peut-être

13. Pensez-vous que vos élèves réussissent dans votre matière parce qu'ils acquièrent:

- Des compétences linguistiques Des compétences à l'écrit Des compétences à l'oral

13. Quelles solutions mettez-vous en place pour surmonter ces difficultés ?

Réponse libre : *Pour surmonter ces difficultés, il est nécessaire de faire la lecture régulièrement.*

me

Français

En 2650 la vie sera radicalement différente de celle que nous connaissons aujourd'hui. Les avancées technologiques auront ~~transformé~~ ~~chaque aspect~~ transformé chaque aspect de notre existence. L'intelligence artificielle et la ~~robotique~~ ~~robotique~~ robotique seront omniprésentes facilitant la vie quotidienne et permettant des tâches ~~autonomes~~ ~~d'automatisant les routes~~ autres inimaginables, les véhicules autonomes domineront les routes et les voyages spatiaux seront probablement une ~~sa~~ réalité courante permettant aux humains de vivre et de travailler sur d'autres planètes. Les maisons seront intelligentes et énergétiquement ~~autosuffisantes~~ ~~autosuffisantes~~ autosuffisantes et l'usage des énergies renouvelables sera

généralisé. La biotechnologie aura permis de prolonger l'espérance de vie et de traiter des maladies auparavant incurables. Cependant, cette avancée technologique soulève des questions ~~elles~~ éthiques et sociales complexes. Liées à l'automatisation, à la vie privée et à la gestion des ressources.

En 2090, un élève vit dans un monde très avancé. Il se réveille grâce à un bracelet intelligent, mange un petit-déjeuner préparé automatiquement, et s'habille avec un uniforme spécial. Il étudie dans une école virtuelle avec un professeur robot et voyage dans des mondes virtuels pour apprendre le soir. Il parle avec ses amis à l'aide d'un drone traducteur et fait des devoirs avec un assistant intelligent. Il finit sa journée en regardant les étoiles depuis une fenêtre interactive.

* En l'an 2650, les villes flottent dans le ciel et les gens se déplacent grâce à des systèmes de téléportation avancés.

* L'intelligence artificielle accompagne chaque individu comme un assistant personnel. La médecine permet de vivre plus de 200 ans, et l'apprentissage se fait directement par des puces cérébrales. La vie est paisible, hautement avancée, où la technologie se mêle à l'humanité.

La planet après 625 ans

Après 625 ans de l'année 2025 la planet sera changer 180°, les immeubles stabilisaiènt sur la terre ne sont pas aujourd'hui, les humains qui travaillent c'est déjà démoder, les voitures qui marchent avec du gaz c'est déjà finit, aujourd'hui tous est en Intell AI : des robots géants qui travaillent 24h, des véhicules qui volent dans les air, des villes intelligentes entièrement automatisées, Il y aura plus colonisation des planètes ou la lunes come Mars ou Titan....

Si vous voyez ce monde vous ~~ne~~ allez pas le quitter 😊

La vie en l'an 2650

En l'an 2650 la vie est entièrement numérique et avancée, je vis dans une ville intelligente où les robots s'occupent de toutes les tâches quotidiennes, de la cuisine au nettoyage, les déplacements sont instantanés grâce aux tunnels lumineux, et les voitures n'existent plus. Les maisons s'adaptent ou s'ajustent au climat et au besoins des habitants, et même les vêtements changent de couleur selon l'humeur. Le travail et l'éducation sont entièrement virtuels, et l'intelligence artificielle est le principal assistant de l'homme dans tous les domaines.

Questionnaire à l'intention des enseignants de FLE

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, je vous invite à répondre à ce questionnaire. Vos réponses resteront strictement confidentielles et seront utilisées uniquement à des fins de recherche.

1. Années d'expérience dans l'enseignement du FLE :

- Moins de 5 ans 5 à 10 ans Plus de 10 ans

2. Avez-vous reçu une formation spécifique en didactique de l'écrit ?

- Oui Non

3. Quelle place accordez-vous à la production écrite dans votre enseignement du FLE ?

- Très importante Importante Moyenne Faible

4. À quelle fréquence travaillez-vous la production écrite avec vos élèves ?

- À chaque cours Une fois par semaine Deux fois par mois Rarement

5. D'après vous, quels sont les types de textes que vos élèves privilégient ou apprécient le plus en classe ? (plusieurs réponses possibles)

- La nouvelle Le récit narratif long (roman, conte...) Le texte argumentative Résumés Autres : _____

6. Est-ce que vous enseignez explicitement les stratégies d'écriture à vos élèves?

- Oui Non Parfois

7. Quel modèle didactique de la production écrite utilisez-vous principalement en classe ? (selon les étapes que vous privilégiez)

- planification, mise en texte, révision
- situations de communication authentiques, prise en compte du contexte
- distinction entre scripteur novice et expert, résolution de problèmes en écriture
- Autre : _____

Annexe

8. Quelles sont les principales difficultés que vous observez chez vos élèves lors des productions écrites ? (plusieurs réponses possibles)

Manque de vocabulaire Difficultés grammaticales Difficulté à structurer le texte

Manque d'idées Faible motivation Autres : _____

9. Quelles activités proposez-vous à vos élèves pour enrichir leur vocabulaire ? (plusieurs réponses possibles)?

Tenue d'un dictionnaire personnel (carnet de vocabulaire)

Lecture suivie avec extraction de vocabulaire

Discussions orales pour utiliser activement le nouveau lexique

Autres : _____

10. Quelle activité voyez vous importante pour préparer la production écrite ?

compréhension de l'oral production de l'oral compréhension de l'écrit

Activités des points de langue

12. Pensez-vous avoir besoin de formation complémentaire en didactique de l'écrit ?

Oui Non Peut-être

13 Pensez-vous que vos élèves réussissent dans votre matière parce qu'ils acquièrent:

Des compétences linguistiques Des compétences à l'écrit Des ompétances à l'oral

13. Quelles solutions mettez-vous en place pour surmonter ces difficultés ?

Réponse libre : * Proposer à l'élève une méthode pour s'engager dans l'écriture.

* Proposer à l'élève des notes préparatoires.

* Motiver l'élève à lire afin d'enrichir son vocabulaire / son bagage linguistique.

Projet 03		Constituer un recueil de nouvelle pour présenter un monde futur			
Pré-requis		<ul style="list-style-type: none"> - Distinction passages narratifs / descriptifs /dialogue. - Le narrateur. - Les repères spatio-temporels. - La chronologie. 		<ul style="list-style-type: none"> - La description subjective (lieu, personnage, objet). - Les outils de la description (La caractérisation, les verbes d'état, les verbes de perception). - Les temps : passé composé, plus que parfait, conditionnel présent. 	
Compétences à installer	Objet d'étude	Capacités / Objectifs d'apprentissage (Exemples)	Ressources	Déroulement de la séquence	
Comprendre et Interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.	La nouvelle d'anticipation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Savoir se positionner en tant qu'auditeur : <ul style="list-style-type: none"> - Définir son objectif d'écoute. - Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif. 2. Anticiper le sens d'un discours : <ul style="list-style-type: none"> - Émettre des hypothèses de sens sur le contenu du message oral. 3. Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un discours <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. - Repérer la structure dominante d'un message oral. 4. Élaborer des significations <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les informations contenues explicitement dans le message. - Identifier le champ lexical dominant. - Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. 5. Réagir face à un discours <ul style="list-style-type: none"> - Prendre position par rapport au contenu. - Découvrir l'enjeu discursif. 	<ul style="list-style-type: none"> • Étudier les procédés d'explication : <ul style="list-style-type: none"> - Passages explicatifs. - Passages descriptifs. • Étudier l'espace et le temps de la fiction : identification des procédés d'anticipation : <ul style="list-style-type: none"> • Étudier le cadre spatio-temporel : <ul style="list-style-type: none"> - l'espace futuriste comme indice temporel et comme force agissante ; (les champs lexicaux relatifs à la science et aux technologies du futur). • Le temps : <ul style="list-style-type: none"> - indices et indicateurs temporels. - l'ordre de la narration et l'ordre de l'histoire. (initiation) • Étudier l'ordre des actions : <ul style="list-style-type: none"> - la chronologie. - le retour en arrière. - l'anticipation. <ul style="list-style-type: none"> • (La concordance des temps). • Initier au concept de point de vue du narrateur (la focalisation). • Étudier, dans les supports, les moyens et les catalyses à travers l'emploi des temps (temps du premier plan vs temps de l'arrière-plan) comme moyen de distribution de l'information. 	<p>Lancement du projet : Négocier en classe les termes et les modalités de réalisation d'un projet de recherche en rapport avec l'objet d'étude.</p> <p>Évaluation diagnostique : Évaluer les pré-requis en rapport avec l'objet d'étude.</p> <p>Séquence à Produire un récit d'anticipation</p> <p>Mise en place de la séquence: -Explication de l'objectif de la séquence. -Lancement de la production écrite.</p> <p>COMPREHENSION DE L'ORAL</p> <p>Exemples d'objectifs de séance -Écouter ou visionner un récit d'anticipation pour retrouver ses particularités (décor, vocabulaire, actions, personnages, etc.). -Écouter un récit d'anticipation pour le résumer. -Écouter un récit d'anticipation pour le faire un compte rendu critique.</p>	
				1h	1h
					L'enseignement est appelé à opérer des choix parmi les apprentissages proposés en adaptant les contenus aux besoins réels des ses classes, tels que révélés par les différentes évaluations. A cet effet, il a toute latitude de procéder à des régulations et/ou à des remédiations qu'il juge nécessaires.

<p>Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour raconter des événements fictifs en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication.</p>	<p>1. Planifier son propos : - Adopter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication. 2. Organiser son propos : - Respecter le temps imparti. 3. Utiliser la langue d'une façon appropriée : - Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire. - Maintenir une interaction en posant des questions. - Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections. - Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension.</p>		<p>PRODUCTION DE L'ORAL <u>Exemples d'objectifs de séance :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Présenter un lieu défini (le lycée, le village, la ville, ...) - Décrire à partir d'images, de dessins, de schémas, un objet de la vie future (voiture, téléphone, ...). - Présenterà l'oral des réflexions qu'un texte d'anticipation ou qu'un film de science-fiction peuvent suggérer. 	<p>2h</p>	
--	--	--	--	-----------	--

Résumé

Ce mémoire s'intéresse aux difficultés que rencontrent les élèves dans la structuration et l'organisation de leurs productions écrites en classe de FLE (Français Langue Étrangère). À travers une observation de terrain et une expérimentation menée lors d'une séquence pédagogique centrée sur la rédaction d'une nouvelle d'anticipation, ce travail analyse les obstacles linguistiques et méthodologiques auxquels les apprenants sont confrontés. Il examine également les stratégies mises en œuvre par l'enseignant pour enrichir le vocabulaire des élèves, améliorer leur planification et favoriser l'autoévaluation. Les résultats obtenus mettent en lumière la nécessité d'un accompagnement progressif et d'une formation continue des enseignants en didactique de l'écrit.

Mot clés :

production écrite – FLE – structuration – vocabulaire – stratégie pédagogique – planification – autoévaluation – difficultés des élèves – enseignement de l'écrit

ملخص:

يَهْتَم هذا البحث بالصعوبات التي يواجهها المتعلمون في تنظيم إنتاجاتهم الكتابية في قسم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. ومن خلال ملاحظة ميدانية وتجريب بيداغوجي تم في إطار وحدة تعليمية تهدف إلى كتابة قصة خيال علمي، يحلّل هذا العمل العراقيل اللغوية والمنهجية التي تعترض المتعلمين. كما يدرس الاستراتيجيات التي يعتمد عليها الأستاذ لتدعيم الرصيد المعجمي للمتعلمين، وتحسين عملية التخطيط، وتشجيع التقييم الذاتي. وتُظهر النتائج أهمية المرافقة التدريجية والحاجة إلى تكوين مستمر في مجال تعليم الكتابة.

الكلمات المفتاحية: الإنتاج الكتابي – الفرنسية كلغة أجنبية – التنظيم – الرصيد المعجمي – الإستراتيجيات التعليمية – التخطيط – التقييم الذاتي – صعوبات المتعلمين – تعليم الكتابة

Abstract :

This thesis focuses on the difficulties students face in structuring and organizing their written productions in FLE (French as a Foreign Language) classes. Through field observation and an experiment conducted during a pedagogical sequence based on writing a science fiction short story, the study analyzes both linguistic and methodological obstacles encountered by learners. It also explores the strategies used by the teacher to enrich students' vocabulary, enhance their planning skills, and encourage self-assessment. The findings highlight the importance of gradual support and the need for continuous teacher training in writing instruction.

Keywords:

Written production – FLE – structuring – vocabulary – teaching strategies – planning – self-assessment – learner difficulties – writing instruction