



FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de Doctorat ès-Sciences
DISCIPLINE : Français
OPTION : Didactique

Thème :

**Approches pragmadidactique et
pragmatextuelle des rédactions des
apprenants d'une classe de FLE
Cas des étudiants normaliens en Algérie**

Sous la direction de :
M. BOUREKHIS Mustapha
Maître de conférences à l'université de Sétif -2-

Préparée et soutenue par :
M. SEBOUSSI Zahir

Jury

Qualité	Noms et Prénoms	Grade	Établissements
Président	M. DAKHIA Abdelouahab	Prof.	Université de Biskra
Rapporteur	M. BOUREKHIS Mustapha	MCA	Université de Sétif -2-
Examinatrice	Mme SAOULI Sania	MCA	Université de Biskra
Examineur	M. DAKHIA Mounir	Prof.	Université de Biskra
Examinatrice	Mme MERZOUG Samira	MCA	Université de Sétif -2-
Examineur	M. ARAAR Salah	MCA	ENS - Sétif

Année universitaire 2024/2025

Un humble message de gratitude

A mes chers ex-enseignants : M. ATTATFA Djilalli (Qu'il repose en paix !), M. BENTIFOUR Belkacem et Mme KOUIDRI Fatiha

L'enseignant qui forge de futurs intellectuels est un prophète

Vos nobles enseignements demeuraient un élixir
Qui ont implanté dans mon être le grand plaisir
D'aimer le savoir pour pouvoir tracer et choisir
Le chemin de ma vie en respectant ses désirs.

Vos paroles étaient gravées dans ma mémoire
Dans mon cœur, leur retentissement est en gloire
Qui, sempiternellement, rafraichissait matin et soir
L'envie d'affronter les obstacles de mon sort si noir.

Pour ma vie, vous étiez souvent le meilleur exemple
Surtout à ma jeunesse perdue et en pleine désespérance.
Pour le bon sens, vous étiez toujours le bon temple
Qui me semblait la tombe de toutes mes démenes.

Vous étiez les maîtres qui savaient choisir les semences
Avec un grand soin et une immense clémence.
Vous arrosiez la vertu avec douceur et indulgence
Pour que notre avenir soit propice et riche d'espérance.

Votre présence était un atout pour mon existence
Comme une pénombre au milieu d'une obscurité sombre
Avec vous, j'ai rêvé pour un monde sans encombre
Plein d'amour, de justice et d'une fraternité intense.

Vos idées restent une étincelle d'un vieux réverbère
Qui illuminait les chemins de la vie sans repères
De vos disciples qui ont subi un sort très sévère.
Bref, vous étiez notre assurance et nos compères.

Vous avez semé la vertu avec quiétude
Vous avez dispensé le savoir avec certitude
Vous avez exercé votre métier d'enseignant avec aptitude
Ainsi, vous méritiez toutes mes expressions de gratitude.

Zahir Seboussi

REMERCIEMENTS

Que M. BOUREKHIS Mustapha trouve ici le témoignage de ma gratitude et de ma profonde reconnaissance pour tous les judicieux conseils qu'il m'a prodigués avec tant d'amitié et pour l'incalculable temps qu'il m'a consacré avec tant de gentillesse.

Je remercie avec effusion l'université de Biskra, en particulier, la faculté des langues étrangères (Département de français) pour avoir adopté mon travail de recherche en acceptant mes inscriptions doctorales avec un accueil si chaleureux témoignant de leur immense générosité et gracieuse bienveillance.

J'adresse mes plus sincères remerciements à tous les membres du jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer mon modeste travail de thèse.

Je tiens aussi à remercier mes chers amis : M. CHELGHOUM Ahmed, M. AZERADJ Lahlou, M. HAMOUCHE Daoud (KHALI), M. BOUMENDJEL Said, M. RABDI Larbi, CHELGHOUM Moubarek, HARFOUCHE Fouad et MADI Abane, SOUISSI Rafik, YAHYAOUI Rédha pour leur soutien indéfectible.

SOMMAIRE

Introduction générale	01
Première partie : L'état de l'art : Ancrage conceptuel	
de la problématique	13
Chapitre 01 : Contraintes de l'enseignement/apprentissage	
de l'écrit dans un contexte de FLE.	
Observations de terrain	14
Chapitre 02 : La prise en compte du contexte pragmatique	
dans l'acte d'écrire	58
Deuxième partie : Cadre méthodologique	112
Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet	
didactique	113
Chapitre 04 : Réalisation du projet didactique	149
Troisième partie : Analyse des résultats et propositions	
didactiques	185
Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus	186
Chapitre 06 : Propositions didactiques	227
Conclusion générale	270
Références bibliographique	277
Liste des tableaux	285
Liste des figures	286
Annexes	287
Résumés	460
Tables des matières	467

Introduction

générale

Introduction générale

Souvent, l'opinion politique est l'expression de l'intérêt économique. La finalité éducative est une émanation de la volonté politico-économique. D'un point de vue socioprofessionnel, la représentation pragmatique d'une langue étrangère est appelée à être centrée sur des besoins communicatifs du contexte de son utilisation. L'école est à la fois la pierre angulaire de toute formation et la porte ouverte qui mène au succès socioprofessionnel que les institutions étatiques régissent l'utilité de l'action pédagogique assurée par les acteurs éducatifs. La complémentarité entre l'éducation et la formation détermine le choix de la langue étrangère à enseigner. En revanche, l'ancrage pragmatique de l'enseignement de toute langue étrangère renseigne le choix de la méthode ou de la démarche à adopter pour la dispenser. A vrai dire, la pragmadidactique stipule qu'à chaque contextualisation afférente à une langue quelconque, une approche pragmatique différente car les conditions sociopragmatiques de l'usage d'une langue étrangère déterminent les modalités particulières de son utilisation à des fins socioprofessionnelles. L'approximation de la didactique des langues étrangères s'avère inéluctable à la conception locale des démarches pédagogiques qui doivent être liées au contexte de leur utilisation. Bref, du vécu social et de l'intérêt professionnel s'extraient les besoins de son enseignement et de ces besoins découle sa didactisation.

En effet, la réalité sociolinguistique et socioprofessionnelle de la langue française en Algérie est fréquemment problématique. Son omniprésence dans le quotidien des algériens dérange ses considérations institutionnelles comme une langue étrangère sur les plans officiel et académique. La recherche scientifique est-elle salvatrice pour déceler le dilemme conflictuel entre les aspects sociolinguistique et didactique qui interfèrent dans son apprentissage ? D'ailleurs, S. MERZOUK et M. BOUREKHIS (2023 : 190) considèrent la multitude des divers choix dans l'emploi de la langue française sur les plans sociofamilial, académique et professionnel comme une entrave à la délimitation de ses repères didactiques et la fixation de son statut qui faciliterait la mise en place d'un dispositif didactique régissant son meilleur enseignement/apprentissage.

Par conséquent, l'ambiguïté du statut de la langue française en Algérie constitue une divergence dans la conception ou l'adoption des méthodes et démarches à suivre pour la dispenser de façon optimisante. La compétence conversationnelle et la

Introduction générale

compétence discursive, voire même la compétence interculturelle, ne sont pas forcément un atout pour sa maîtrise. Les besoins communicatifs sont loin d'être étanches car la convergence de leur utilité est souvent au croisement des quatre compétences nécessaires pour la réussite de l'acte de communication, en l'occurrence, la compréhension orale, la compréhension de l'écrit, la production orale et la production écrite.

Les dysfonctionnements constatés sur le plan pédagogique doivent interroger de façon permanente le foisonnement didactique pour une meilleure adaptation des besoins communicatifs du contexte aux démarches à choisir pour la didactisation des supports et activités en langue française car l'usage socioprofessionnel d'une langue détermine souvent les modalités de son apprentissage. La crédibilité de l'enseignement de français, en tant que langue étrangère, en se basant sur une approche communicative ou une approche actionnelle a été trahi par le contexte socioprofessionnel de l'Algérie. Le contexte pragmatique de son usage exige un intérêt équilibré aux compétences enseignées que l'institution doit accorder à l'action pédagogique.

La contextualisation pragmatique de la langue française en Algérie a besoin de mettre en exergue la communication écrite tant en compréhension qu'en production. La revalorisation de l'écrit comme une compétence de base à la maîtrise de la communication socioprofessionnelle serait-elle donc dans la mesure de déceler les ambiguïtés de son statut et remédier aux dysfonctionnements des démarches pédagogiques de sa didactisation ? Ainsi dit, nous tentons dans la présente recherche de répondre à un besoin crucial que la pratique enseignante favorise pour la réussite de l'action pédagogique en se référant aux conceptions théoriques et aux réflexions pratiques avec la mise en application d'une proposition d'un projet didactique susceptible d'apporter des éclaircissements à l'action pédagogique de la didactique de la langue française dans un contexte, nous semble-t-il, particulier.

En fait, concevoir et penser une recherche pertinemment utile dans le cadre de la didactique du français langue étrangère, notamment chez les étudiants de français à l'université algérienne, c'est être amené, inéluctablement, à réfléchir épistémologiquement sur les différentes compétences langagières et leur enseignement/apprentissage, car communiquer en langue étrangère nécessite de la part de l'étudiant/apprenant d'être capable de parler, d'écouter, de lire et d'écrire dans cette

Introduction générale

langue. En fait, si l'apprenant¹ d'une classe de FLE doit obligatoirement faire preuve d'une maîtrise de la langue française, il sera confronté à un processus d'enseignement/apprentissage qui exigerait de lui la maîtrise de ces quatre compétences (parler, comprendre, lire et écrire).

En effet, l'enseignement d'une langue étrangère met l'accent sur les outils nécessaires pour une meilleure installation de compétences en communication écrite et orale chez les apprenants. Cette communication nécessite la maîtrise des deux habiletés de tout apprentissage, en l'occurrence, la compréhension et la production. D'ailleurs, en didactique des langues, J-P. Cuq et I. Gruca distinguent quatre grands types de compétences : « *compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, expression écrite, expression orale qui structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage et, au sens commun du terme, d'évaluation* ». (2002 : 149).

Nous espérons donc, grâce à l'analyse de l'un de ces quatre savoir-faire ou compétences, mieux comprendre le processus de l'apprentissage de la langue française à l'université algérienne et améliorer nos méthodes d'enseignement et nos pratiques enseignantes. Dès lors, nous avons axé notre recherche sur la compétence à l'écrit et plus particulièrement sur le développement des compétences rédactionnelles, car savoir rédiger en langue étrangère est une démarche nécessaire et fondamentale pour se faire comprendre, quelle que soit la situation de communication. Certes, cette compétence est essentielle, en revanche, d'autres compétences ne doivent pas être négligées dans un programme complet de compétences langagières, en particulier, la compréhension de l'écrit qui va en pair avec la production de l'écrit.

Comme nous l'avons déjà annoncé, notre recherche constitue donc une tentative de réflexion sur un des aspects les plus importants de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, en l'occurrence celui de la production d'écrits, en particulier à l'université qui se présente comme l'espace-temps le plus fécond pour le développement de la compétence rédactionnelle chez les étudiants. Elle constitue également une

¹ Nous avons préféré ce terme à celui d'élève car il implique une posture active face à l'objet d'apprentissage et un autre type de relation avec l'enseignant : nous avons adopté le terme "apprenant", qui semble être le terme le plus fréquemment employé, pour faire référence au sujet qui acquière une nouvelle langue. Giacobbe (1992 : 14).

Introduction générale

tentative de réflexion sur la didactique de la production de textes en français langue étrangère et par là-même, une interrogation épistémologique sur le rôle et l'apport des sciences du langage à travers la pragmatique.

Le choix de ce sujet est justifié par la volonté de résoudre, d'une part, quelques problèmes qu'affrontent les enseignants de l'écrit lors des séances d'expression écrite, et d'autre part, les difficultés du passage à l'écrit rencontrées par la plupart des étudiants. De plus, le développement et le renforcement de l'enseignement d'une langue étrangère, en particulier l'enseignement de l'écrit qui devient à la fois un objet et un outil de communication, impliquent plusieurs objectifs. Dans le cadre de notre recherche, nous nous attachons à démontrer l'importance de la prise en compte de la dimension pragmatique d'un écrit dans l'amélioration et le développement des compétences rédactionnelles des étudiants en classe de FLE.

Par ailleurs, développer chez l'étudiant les compétences rédactionnelles en tenant compte du contexte de la situation de production, tel est l'objectif essentiel de cette thèse. Cet objectif vise principalement à rendre l'apprenant capable de rédiger un texte pertinent dans les diverses situations de la vie et à l'aider, dans son apprentissage, à résoudre les différents problèmes qu'il pourrait rencontrer, qu'il s'agisse de répondre à une question d'orthographe, de revoir un point de grammaire oublié ou d'apprendre à mieux maîtriser son style et son argumentation. C'est pourquoi les difficultés de la production écrite sont au centre des préoccupations des enseignants universitaires de FLE.

Par conséquent, il faut distinguer le texte, ce qui est écrit, de la graphie du texte, la manière de former les lettres. Dans le cadre de notre travail de thèse, nous nous intéressons à l'aspect expression écrite tel que préconisé par (GALISSON, R et COSTE, D) annonçant que c'est une : « *initiation aux caractéristiques des discours écrits, par opposition aux discours oraux connus de l'élève ; travail de l'organisation syntaxique et transphrastique, choix lexicaux, etc.,* » plutôt qu'au geste graphique de l'écriture : « *apprentissage du code second que constituent les graphèmes par rapport aux phonèmes ; parfois apprentissage d'un autre alphabet* »². En parallèle, les étudiants de

² Ce sont les définitions de Robert Galisson et de Daniel Coste, (1976 : 176).

Introduction générale

français langue étrangère à l'université, qui ont beaucoup d'exercices d'expression écrite, sont le plus souvent en difficulté car ils se heurtent à des problèmes de rédaction. Leurs productions écrites, pourtant plus au moins courtes, sont souvent les plus difficiles à corriger.

On pensait souvent que puisque les supports³ étaient disponibles chez ces apprenants, l'accès à l'écrit ne devrait pas leur poser beaucoup de problèmes. Malheureusement, l'absence de mise en œuvre des tâches de rédaction dans des situations de production adéquates paralyse souvent leur accès à l'écrit. Autrement dit, lorsque ces apprenants ont appris l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, quand ils ont lu et qu'ils se sont imprégnés de différents types de textes (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif), ils devraient, selon un processus naturel, être capables de produire des textes cohérents et de qualité. Mais l'échec de la plupart des apprenants en rédaction nous conduit à nous interroger sur la situation de l'expression écrite la plus adéquate pour permettre la meilleure mise en pratique de la tâche de rédaction et développer leurs compétences rédactionnelles. Il faudrait donc motiver ces apprenants en leur faisant découvrir que la rédaction de différents types de textes (en particulier le texte argumentatif) est à leur portée, même en langue étrangère. Cela dit, nous évoquons la notion de stratégies d'écriture à dessein d'installer une compétence écrite.

Néanmoins, pour développer une véritable compétence rédactionnelle, il est nécessaire de connaître les différents facteurs qui interviennent dans une situation de production d'écrits parce que l'apprentissage de ces paramètres sert le développement des rédactions des étudiants. En fait, s'exprimer à l'écrit ne revient pas à écrire, mais à écrire pour. C'est la raison pour laquelle les activités de rédaction proposées aux apprenants devraient être contextualisées, c'est-à-dire, situées dans une situation de communication précise : définition du destinataire, de la fonction de communication, des moyens de cette communication et des circonstances spatio-temporelles, sélectionnées de telle sorte que l'apprenant soit amené à utiliser ce qu'il aura appris antérieurement. Un des défis consiste donc à aller à l'encontre des habitudes et des préjugés des étudiants en les assurant de l'utilité de la rédaction en général et de

³ Les textes des activités rédactionnelles.

Introduction générale

l'importance de ces paramètres pragmatiques pour progresser dans l'écrit et développer ainsi leurs compétences en rédaction.

On écrit quand on a quelque chose à écrire, qu'on a à qui l'écrire et qu'on a envie d'écrire, c'est-à-dire, la prise en compte de différentes composantes de la situation de rédaction est une dimension fondamentale de l'acte d'écrire. Dans le même ordre d'idée, (LARTIGUE, R, 1988 :39) affirme que : « *La réflexion pragmatique aide à construire la pertinence d'un écrit* ». Cette dimension implique une série de tâches destinées à aider les apprenants à se concentrer sur les procédés spécifiques à la rédaction. Les connaissances pragmatiques témoignent de la compétence pragmatique des apprenants à se servir de leurs intentions communicatives pour développer leurs compétences en rédaction et produire ainsi des écrits pertinents.

D'après R. Lartigue, le domaine de la pragmatique consiste à répondre aux questions suivantes : Qui écrit ? A qui ? Pour parler de quoi ? Pour quoi faire ? Elle constate aussi que « *la plupart des difficultés qui se figurent dans les textes des apprenants sont à analyser dans une perspective pragmatique. Il s'agit donc d'une composante fondamentale du processus rédactionnel : c'est l'opération de planification.* » (1988 : 26). Sur le plan pédagogique, l'enseignant ne doit pas donc limiter l'analyse des erreurs des apprenants à l'écrit en se basant uniquement sur leurs produits finaux, il faut qu'il accorde aussi de l'importance aux processus rédactionnels de ses apprenants.

En effet, l'opération de planification d'un écrit suppose, comme nous l'avons évoqué plus haut, la prise en compte de la situation de communication dans ses dimensions matérielles et sociales [qui écrit ? à qui, en direction de qui ? dans quel(s) but(s) ? et du référent (pour parler de quoi ?)]. Les principaux paramètres de toute situation de communication écrite, toujours selon R. Lartigue, sont le rédacteur ou le destinataire (Qui écrit ? Qui va parler dans le texte ?) ; Le public visé ou le destinataire (à qui écrit-on ?) ; le contenu (le texte à produire, son type, sa visée) ; le support (les avantages d'une situation de communication authentique) ; les buts (les rédacteurs devront tenir compte du but de leurs écrits (donner un conseil, une leçon, son opinion ...). (1988 : 26).

Introduction générale

En s'inspirant des travaux de Lartigue, qui considère la dimension pragmatique déterminante dans la réussite de la production de textes, nous déduisons qu'il s'agissait des dimensions pragmadidactique et pragmatextuelle de la didactique de l'écrit. Nous pouvons donc concevoir la pragmadidactique comme l'étude de la linguistique du discours durant sa phase de construction dans une situation pédagogique qui favorise la contextualisation de différentes compétences langagières afin de mieux les comprendre pour les apprendre. Quant à la pragmatextualité, elle est la linguistique de la langue en prenant en considération ses spécificités langagières et ses particularités communicationnelles. Elle s'intéresse à la gestion de l'écrit sur le plan intentionnel en travaillant la communicabilité du texte dans une situation où les paramètres pragmatiques de communication sont facilement opérables.

La planification, avec sa dimension pragmadidactique, n'est pas seulement une opération préalable à l'écrit, mais elle est présente durant toutes les étapes de la rédaction des textes (dimension pragmatextuelle). La prise en considération de ces deux approches pragmadidactique et pragmatextuelle lors d'une situation de production d'écrits est un facteur déterminant dans la réussite de toute tâche de rédaction et favorise davantage la communicabilité des rédactions des apprenants.

Allant plus loin, nous pouvons considérer la pragmadidactique comme une science qui regroupe deux disciplines : la pragmatique et la didactique. Son objet est de travailler la dimension pragmatique des quatre Skills (compétences), en l'occurrence, la compréhension orale, la production orale, la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit, afin de mieux développer les stratégies d'apprentissage d'une langue. Dans notre problématique de thèse, nous avons axé la notion de la pragmadidactique sur une démarche qui se focalise sur le développement de la compétence à l'écrit en compréhension et en production.

D'après Flower et Hayes (1989), réussir son texte nécessite de prendre en considération quatre opérations qui sont : les opérations de planification, les opérations de mise en texte, les opérations de révision et enfin les opérations de mise au point. Ils considèrent les opérations de planification comme le travail primordial à réaliser avant de commencer à écrire. Elles s'intéressent à la mémoire à long terme et au contexte socioculturel du sujet rédacteur. De plus, dans les travaux de Hayes et Nash (1996), les opérations de planifications sont décomposées en deux types : la planification des

Introduction générale

processus focalisées sur les connaissances procédurales du producteur et la planification textuelle centrée sur le contenu du texte à élaborer et son influence sur le destinataire.

Pour cela, notre travail de recherche s'inscrit dans un champ interdisciplinaire qui permet de concevoir une didactique cognitive de la compréhension et de la production de textes et de proposer des activités susceptibles de répondre aux besoins réels du sujet producteur. En fait, nous abordons dans notre thèse les domaines de la compréhension et de production de textes des points de vue pragmadidactique et pragmatextuel afin de nous renseigner sur les difficultés de traitement qui génèrent les difficultés d'apprentissage. En résumé, mieux lire un texte aide à mieux maîtriser sa visée pragmatique pour le comprendre et mieux comprendre un texte favorise davantage le développement de la compétence à l'écrit.

Par ailleurs, le traitement psychocognitif de l'écrit serait largement réussi quand on prend en considération la visée pragmatique et la dimension textuelle de l'écrit au cours de sa production. Le travail pédagogique effectif consiste donc à s'interroger sur les obstacles psychoculturels et les contraintes psycholinguistiques de l'apprentissage.

En effet, les obstacles psychoculturels bloquent les apprenants quand ils affrontent toute activité rédactionnelle et le travail sur l'importance de la visée pragmatique d'un texte est nécessaire pour les débloquer. L'utilité de l'écrit, les représentations que se font les apprenants du français en tant que langue étrangère ainsi que l'ancrage socioculturel de l'enseignement des langues étrangères est un paradigme colossal à analyser d'un point de vue pragmadidactique.

Les contraintes psycholinguistiques freinent l'apprentissage dans la mesure où les apprenants trouvent des difficultés à bien mener leurs écrits et à les achever. Le traitement immédiat par la proposition d'activités linguistiques au cours de la rédaction favorise davantage l'autocorrection. En parallèle, sensibiliser les apprenants à garder un lien permanent entre la visée pragmatique de leurs écrits et sa gestion textuelle constitue une partie essentielle à aborder d'un point de vue pragmatextuel.

Cette passerelle liant la dimension pragmatique de l'écrit et sa dimension textuelle constitue donc une tentative de réflexion sur le rôle de la pédagogie différenciée dans la gestion de la surcharge cognitive. Cela aide avantageusement l'enseignant à travailler dans une atmosphère basée sur une pédagogie centrée sur

Introduction générale

l'apprenant favorisant ainsi son autonomie et de passer de l'autoévaluation à l'autocorrection d'une façon concrètement pratique.

Dans cette même perspective, nous essaierons d'expliquer et de répondre à la question suivante : dans quelle mesure l'approche pragmadidactique et l'approche pragmatextuelle seraient-elles susceptibles d'aider les apprenants de français langue étrangère à la maîtrise de la visée pragmatique de leurs écrits et d'améliorer ainsi leurs compétences rédactionnelles ? Autrement dit, dans quelle mesure l'approche pragmadidactique et l'approche pragmatextuelle seraient-elles des facteurs idoines soutenant le développement de la visée pragmatique d'un texte et motivant les étudiants universitaires de français à rédiger afin de s'améliorer progressivement et efficacement en rédaction dans des situations de productions diversifiées et facilitantes ?

Cette question nous semble primordiale parce que, d'un côté, l'université représente le lieu de développement de la compétence rédactionnelle après les compétences graphique, orthographique et morphosyntaxique, qui sont censées être développées aux cycles précédents de l'enseignement scolaire (Primaire, Moyen et Secondaire), et, d'un autre côté, elle nous amène à comprendre comment adapter notre pédagogie aux apprenants de ce niveau afin de leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires à la rédaction d'écrits pertinents et communicables.

En somme, nous devons nous interroger sur le rôle de l'approche pragmadidactique et l'approche pragmatextuelle dans le développement de la visée pragmatique dans la production des écrits. Pour cela, l'hypothèse principale qui soutient notre travail pourrait être énoncée en ces termes : À l'origine des différents paramètres qui permettent la réussite d'une tâche de rédaction, il y a un facteur efficace dont la nature serait susceptible de guider et d'orienter l'apprenant de manière décisive en le dotant de compétences stratégiques qui permettraient l'amélioration de son écrit lorsqu'il se met à des tâches de production écrite : c'est la dimension pragmatique de son texte.

Cette hypothèse peut nous conduire à formuler deux sous-hypothèses clés. Premièrement, rédiger dans une situation de communication en présence de différentes composantes pragmatiques permettrait aux apprenants de mieux réussir leurs textes. Autrement dit, placer les apprenants dans des situations de production où les paramètres

Introduction générale

pragmatiques sont identifiables devrait avoir un effet facilitateur sur la production des textes.

Deuxièmement, la prise en compte de la visée pragmatique d'un texte dans une séance de production écrite permettrait aux apprenants de mieux guider leurs activités rédactionnelles. En fait, l'utilité de la dimension pragmatique d'un texte au cours de sa production repose sur son rapport avec les compétences rédactionnelles car sa présence peut constituer des aides à la pratique de rédaction et son absence peut présenter des obstacles à la réussite de l'acte de communication écrite. De plus, les différentes composantes de la dimension pragmatique d'un texte sont modifiables.

Dans notre travail, nous nous proposons d'étudier les processus rédactionnels (approche pragmadidactique) et les rédactions de textes (approche pragmatextuelle) d'un groupe d'étudiants normaliens de 2^{ème} Année universitaire inscrits à l'Ecole Normale Supérieure de Sétif. Cette étude est réalisée en milieu universitaire et à l'écrit.

Pour ce faire, nous avons choisi de répartir notre travail de recherche en trois parties distinctes. Nous avons jugé utile de subdiviser ces trois parties en deux chapitres chacune qui sont différents mais complémentaires.

La première partie est réservée à l'état de l'art. Il s'agit de faire un ancrage notionnel et conceptuel de notre sujet de thèse afin de mieux cerner notre problématique de recherche. L'évolution conceptuelle des notions qui sont en rapport avec les compétences rédactionnelles doit être inscrite dans un contexte géographique et scientifique. Le premier est l'objet du premier chapitre qui aborde les contraintes de l'enseignement/apprentissage de l'écrit dans un contexte de FLE, en se focalisant précisément sur nos observations du terrain. Le deuxième traite le rôle des sciences du langage dans le développement des processus rédactionnels des apprenants d'une classe du FLE en précisant l'importance de la prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire.

Dans la deuxième partie, nous exposons le cadre méthodologique de notre travail de recherche en précisant, dans un premier chapitre, les modalités de la constitution du corpus et la collecte des données pour mieux présenter la description générale du cadre expérimental de notre projet et mieux formuler notre projet didactique

Introduction générale

et, dans un second, nous précisons la réalisation de notre projet didactique en détaillant les procédures pratiques de notre intervention pédagogique.

Enfin, la troisième partie est consacrée, dans un premier lieu, à l'analyse des processus et des productions écrites des apprenants en étayant l'interprétation des résultats obtenus et, dans un second, aux propositions didactiques sous-jacentes à notre objectif terminal de recherche.

Première partie

**L'état de l'art :
Ancrage conceptuel
de la problématique**

Chapitre 01 :

**Contraintes de
l'enseignement/appr
entissage de l'écrit
dans un contexte de
FLE.**

**Observations de
terrain**

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères est en évolution permanente. Les recherches en didactique des langues étrangères ciblent l'amélioration des moyens et des outils qui seront dans la mesure d'accompagner ce développement par des méthodes et des techniques récentes et novatrices et qui répondent objectivement aux besoins d'un public diversifié et hétérogène. Dans le contexte scolaire et universitaire, la didactique sollicite continuellement la pédagogie pour interroger tous les acteurs de formation sur les contraintes rencontrées sur le terrain afin de proposer des pistes de remédiation susceptibles de rendre l'opération de son appropriation et acquisition moins délicate. Les difficultés à l'écrit demeuraient souvent l'obstacle qui cause beaucoup de problèmes pédagogiques, en particulier en langue étrangère.

Pour mieux cerner notre problématique de thèse, nous avons opté préalablement à sillonner le terrain. Notre objectif consiste à dégager concrètement les obstacles méthodologiques qui heurtent la pratique de l'écrit en langue étrangère dans un contexte particulier et connu par des spécificités langagières qui sont socialement riches et par l'oscillation de l'enseignement entre deux langues dominantes, en l'occurrence une langue arabe nationale et une langue française étrangère avec la concurrence de deux autres langues qui sont Tamazight en tant que langue socio-nationale et l'anglais comme une langue universellement importante.

En résumé, nous avons fait appel à l'approche pragmadidactique pour mieux analyser ce contexte afin d'en dégager des difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère, en générale, et de l'écrit en cette langue, en particulier. Pour ce faire, nous avons, d'abord, exposé les préliminaires de notre problématique. Ensuite, nous avons interrogé les programmes officiels de formations en FLE et l'importance accordée à l'écrit à l'université algérienne précédée par un bref aperçu sur les programmes officiels des cycles préuniversitaires et la place de l'écrit dans le système éducatif algérien. Après, nous avons interrogé les acteurs de formation en FLE. Enfin, nous avons interrogé les chercheurs en FLE.

1-1-1- Préludes de la problématique

Enseigner l'écrit dans le cadre de la formation des étudiants de Français Langue Étrangère dans un contexte linguistiquement riche et diversifié, en l'occurrence celui de l'Algérie, est une tâche péniblement très délicate qui ne cesse de poser des problèmes pédagogiques aux enseignants-formateurs de l'université, en général, et ceux des Écoles Normales Supérieures, en particulier. En fait, les préoccupations des enseignants en rapport avec la didactique de Français Langue Étrangère ont été souvent prises en considération par les décideurs dans le but de faciliter leur travail pédagogique. Ces préoccupations peuvent être résumées en trois points qui sont les pré-acquis des apprenants, leurs représentations socio-culturelles et les programmes officiels.

Premièrement, l'Enseignant, durant toute la période de son travail effectif avec ses apprenants, ne s'arrêtait pas de prêter attention aux pré-acquis de ceux-ci en interrogeant de façon permanente leur parcours de formation durant les cycles pré-universitaires (Primaire, Moyen et Secondaire). Mais, il considérait que les difficultés de ses apprenants sont loin d'être jugées sur des critères subjectivement défaillants car les programmes de ces trois cycles ont été conçus pour doter les apprenants, vers la fin de leur formation et l'obtention du diplôme du baccalauréat, d'une compétence communicative leur permettant de passer plus au moins aisément à l'université en ayant entre leurs mains une langue étrangère. Cette dernière serait dans la mesure de faciliter l'accès des nouveaux bacheliers aux études supérieures et à la recherche scientifique, plus précisément, dans les filières techniques.

Deuxièmement, l'Enseignant tentait souvent d'accorder de l'importance aux représentations de la langue française aux yeux de ses apprenants et les préjugés qui nourrissaient négativement leur monde sociofamilial en considérant cette langue comme celle d'un ex-ennemi ou une langue universellement moins connue ou encore une langue loin d'être au service de la science et de la technologie. En revanche, sur le plan socio-politique, la vision de l'Algérie aux langues étrangères a changé et toutes ses représentations ont été étayées de la vie sociale des algériens et ce, grâce aux efforts incontestables du Ministère de l'Éducation Nationale par l'adoption d'un nouveau programme à partir de 2003. Ce dernier stipulait à former un citoyen de demain tolérant avec les cultures étrangères et ouvert sur toutes les langues du monde, en particulier, celles dont les échanges économiques sont incontournables et la langue française en fait

partie. Ainsi, l'obstacle psychocognitif de l'apprentissage des langues étrangères était amorcé par une politique socioéducative non exhaustive mais plutôt jugée méliorative et progressive.

Troisièmement, les programmes officiels de l'enseignement/apprentissage de Français Langue Etrangère au niveau de l'Université Algérienne ont été conçus de manière à permettre aux enseignants de se référer aisément aux canevas qu'ils tentent de consulter régulièrement afin de focaliser leurs cours et activités linguistiques sur les compétences communicatives à installer chez leurs apprenants. Il ne serait guère conséquent de manifester virulemment son mécontentement des résultats non-satisfaisants de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université algérienne et mettre ses critiques uniquement dans le plateau de la balance de la didactique de FLE et qui concerne la tutelle au détriment de celle de la pratique enseignante.

En résumé, les contraintes institutionnelles et organisationnelles de la didactique du FLE au niveau de l'université algérienne ne sont pas le seul obstacle qui freine son enseignement/apprentissage. En vérité, les difficultés de terrains qui se résument dans la plupart des cas par des contraintes méthodologiques heurtent les pratiques des classes. Ces dernières demeurent loin de la réalité sociolinguistique et les espérances socio-professionnelles des sujets-apprenants. Interroger régulièrement et de façon permanente les pratiques enseignante et apprenante dans une classe de FLE serait la voie qui mène à dévoiler les failles des programmes en vigueur dans le but de les modifier ou les améliorer et de dégager les contraintes réelles des apprenants afin de les surmonter en proposant des remédiations capables de mettre la didactique du FLE dans une dynamique pertinente et efficacement améliorée.

1-1-2- Constat

Le parcours d'apprentissage en langue étrangère tout comme en langue maternelle, est progressivement soumis à des étapes qui le jalonnent. En effet, communiquer dans une langue étrangère exige certaines compétences langagières nécessaires pour la réussite de son enseignement/apprentissage. L'installation de ces compétences chez l'apprenant de Français Langue Etrangère interpelle les spécialistes de ce domaine à travailler théoriquement et pratiquement sur des situations pédagogiques diversifiantes et contextualisantes afin de proposer des pistes didactiques

pertinentes et susceptibles de garantir l'amélioration et le développement progressifs de ces compétences dans un processus cohérent.

En revanche, la focalisation sur des contenus à enseigner n'est pas la seule clé de réussite. En fait, le choix des contenus doit être fait en fonction des besoins et des attentes des apprenants et des contraintes des enseignants dans un contexte bien étudié et révélant d'une pédagogie propice qui prend en charge des paramètres inter-didactiques pour développer la compétence transversale, intra-didactique pour améliorer la compétence méthodologique et extra-didactique pour une meilleure réalisation de la compétence stratégique.

La compétence à l'écrit et la compétence à l'oral sont à la fois complémentaires et contradictoires. Mais, la communication orale, surtout dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, est seule capable de témoigner de la capacité du sujet-apprenant à l'utiliser à bon escient. Or, l'écrit demeure une compétence à maîtriser pour pouvoir communiquer dans un monde qui évolue grâce aux informations et connaissances que l'on reçoit (compréhension de l'écrit) et que l'on dit (production écrite) dans les différents documents écrits. La prédominance de la communication orale est donc menacée par l'authenticité de la communication écrite.

C'est la raison pour laquelle, la didactique du Français Langue Etrangère serait dans l'obligation d'accorder de l'importance pour les deux compétences dans un projet global d'enseignement/apprentissage. Pour ce faire, on doit privilégier de les présenter théoriquement et de les travailler pratiquement comme deux tâches complémentaires et non pas contradictoires et dépasser l'idée que l'oral est plus favorable que l'écrit ou l'inverse.

De plus, l'appropriation de l'oral dans une classe de FLE est largement favorisée par l'acquisition de la compétence à l'écrit. D'ailleurs, d'un côté, l'écrit ne concerne pas seulement le fait d'apprendre le code d'une langue mais réellement d'apprendre à communiquer par écrit en se basant sur les normes linguistiques de la langue et les règles sociales et culturelles qui régissent les échanges langagiers en se référant aux paramètres de la communication orale qui interviennent souvent dans la réalisation de l'acte d'écrire. De l'autre côté, l'apprenant qui se familiarise avec la langue orale par

des modèles d'interaction verbale hautement élaborés, serait dans la mesure d'être mieux préparé à réussir une tâche d'écriture.

En résumé, nous ne visons pas à dire que l'écrit est plus utile que l'oral dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. Mais plutôt, nous assignons que l'écriture est nécessairement complémentaire pour toutes les compétences langagières qui qualifient l'apprenant, après un processus d'apprentissage, de citoyen capable d'échanger et de produire, à l'oral tout comme à l'écrit, des énoncés porteurs de sens dans des situations pédagogiques diversifiées afin de l'insérer, dans le futur, avec succès dans le milieu socioprofessionnel actuel qui tire ses progrès de la maîtrise des langues et surtout les langues étrangères, en l'occurrence la langue française.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, il est plausiblement primordial de s'interroger sur les pratiques de classe implicites, appropriation et explicites, acquisition. En effet, ces pratiques sont susceptibles de doter les apprenants par des stratégies et des techniques qui sont dans la mesure de les rendre capables de se familiariser avec les mécanismes leur permettant de communiquer à l'oral et par écrit dans des situations pédagogiques diversifiées et authentiques et didactiquement similaires à celles de la vie sociale de l'apprenant.

Néanmoins, une compétence de communication orale ne peut pas être dissociée de la compétence à l'écrit, en particulier, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue à des fins communicatives dans un contexte qui nécessite de collaborer simultanément entre l'oral et l'écrit. C'est la raison pour laquelle, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère devrait être conçu comme étant une langue à visée professionnelle. Par conséquent, l'enseignement du français sur objectifs spécifiques et celui du français langue étrangère ont beaucoup de points communs. Cela nous mène à déduire que l'utilité de français langue étrangère peut être considérée beaucoup plus comme une langue professionnelle que sociale ou autre. Par ailleurs, la communication professionnelle en langue étrangère nécessite la maîtrise de l'oral mais également de l'écrit : prise de notes, rédiger les procès-verbaux de réunions, les rapports, les commandes, les notes de services, rédiger des courriels, ...

Enfin, pour mieux envisager une didactique de l'écrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, nous devrions nous nous

interroger sur les activités pédagogiques qui portent sur le développement de la compétence à l'écrit et qui visent en parallèle à travailler la compétence à l'oral de manière directe ou indirecte dans une approche pragmadidactique globalisante. Autrement dit, cette approche pragmadidactique de l'écrit stipule à inviter l'Enseignant à traiter les difficultés communes à l'écrit de ses apprenants en considérant l'acte d'écrire comme un acte d'une communication écrite concrète et authentique. Cela nous fait part de penser à proposer des activités de remédiation à travailler dans un atelier d'écriture conçu en fonction des besoins des apprenants. Cet atelier favoriserait davantage de discuter leurs difficultés entre eux-mêmes ou entre eux et leur Enseignant. Ainsi, les échanges verbaux qui visent à chercher et trouver une solution à une lacune à l'écrit visent l'appropriation de l'écrit et l'acquisition de l'oral.

1-1-3- L'utilité de l'écrit

Tout enseignement/apprentissage des langues étrangères tire ses ficelles de leur utilité socioprofessionnelle. En revanche, en Algérie, les recherches universitaires en sociolinguistique ont démontré que le français, en tant langue étrangère, reflète plutôt son statut politico-éducatif qui est loin de représenter la situation sociale de cette langue. Cette politique éducative a été générée dans le but de former de futurs citoyens, non pas pour communiquer en société, mais beaucoup plus pour les insérer dans la vie professionnelle afin de rendre la communication en langue étrangère facilement accessible. Pour pouvoir étayer notre problématique de thèse et éviter de tomber dans le piège d'un conflit sociopolitique stérilement inutile, nous nous sommes invités à nous interroger sur l'utilité de l'enseignement/apprentissage de Français Langue Étrangère d'un point de vue pragmatique et qui serait basée sur les pratiques pédagogiques sous-jacentes et qui sont dans la plupart des cas derrière l'échec de la plupart des apprenants dans son apprentissage.

En effet, connaître l'utilité d'une langue étrangère sur les plans éducatif, social et professionnel est le premier pas le plus crucial qui peut conduire les enseignants et les apprenants vers son meilleur enseignement/apprentissage. En parallèle, l'écrit en fait partie et son utilité force son enseignement/apprentissage car, en Algérie, il peut être un moyen d'apprentissage ou un moyen de communication sociofamiliale ou même un moyen de communication professionnelle.

Chapitre 01 : Contraintes de l'enseignement/apprentissage de l'écrit

Premièrement, l'écrit dans le contexte algérien est un moyen d'apprentissage au niveau de l'enseignement supérieur dans les différentes universités et institutions universitaires. D'ailleurs, l'accès au savoir est largement dispensé par le biais de la langue française comme un moyen de communication de connaissances et de leur évaluation. C'est la raison pour laquelle l'enseignement/apprentissage de l'écrit en français dans les différents paliers (Primaire, École Moyenne et Lycée) occupe une place importante. Et l'organisme qui prend en charge sa diffusion (Ministère de l'Éducation) se mobilise continuellement et de façon permanente pour répondre à tous les besoins didactiques du terrain en dotant les écoles par tous les moyens pédagogiquement nécessaires pour réussir cette mission et satisfaire les besoins du marché du travail qui ne se contente pas uniquement de la compétence dans le domaine de formation mais aussi de la connaissance des langues étrangères, en particulier le français.

De plus, pour une meilleure communication professionnelle en français, en général et par écrit, en particulier, il faudrait une bonne qualité de l'enseignement/apprentissage de cette langue et former un citoyen de demain qui réussit son intégration dans le monde de travail. Cette réussite exige inéluctablement le passage progressif par l'apprentissage d'une langue écrite utile pour une future vie prospèrement socioprofessionnelle.

Deuxièmement, l'écrit, au sein de la société algérienne, est aussi un besoin crucial pour les échanges sociaux et les communications interfamiliales. En fait, notre appartenance au monde francophone est beaucoup plus une réalité sociolinguistique qui s'échappe à la politique linguistico-éducative du pays qui stipule et dicte dans ses documents officiels que le français est une langue étrangère. Ce statut particulier de français en Algérie est cautionné par les recherches permanentes en sociolinguistique au niveau des différentes universités du pays. D'ailleurs, ces recherches exigent de faire plus de travaux en se focalisant sur des études linguistiques pour une interrogation épistémologique sur l'enseignement/apprentissage des langues, en général, et celui de français, en particulier, afin de trouver des médiations méthodologiques sur le terrain qui visent sa meilleure réalisation pédagogique, précisément, dans les classes scolaires de l'École primaire à l'Université.

L'usage de français au sein de la société algérienne, qui s'échappe à l'aspect normatif de cette langue, est également témoigné par sa présence dans les propos quotidiens des citoyens soit de façon intégrale ou de manière partielle. Nier cette présence est semblable à la discussion de l'indiscutable. De plus, le contact des algériens avec leurs concitoyens vivant à l'étranger et majoritairement installés dans les pays francophones (France, Canada, ...) se fait dans la plupart des cas en langue française. Le recours à la communication en français est souvent une nécessité sociofamiliale exigée soit par les correspondances écrites via le courrier postal, les messageries téléphonique et électronique et les réseaux sociaux, soit par les appels vocaux par téléphone ou différentes applications de l'internet comme Messenger, WhatsApp, Viber, ...

Troisièmement, l'écrit est également un outil perspicace de communication professionnelle. En vérité, considérer l'écrit juste comme une pratique scripturale dépourvue de toute utilité communicationnelle démotive davantage les apprenants. Alors, il faut l'enseigner comme une future pratique professionnelle et les stratégies de son apprentissage doivent en découler toutes de cet aspect et sa didactique doit prendre en considération les dimensions communicative, énonciative et pragmatique dans son enseignement. Pour une meilleure contextualisation de l'écrit, l'étayage didactique devrait donc prendre en considération l'aspect pragmadidactique dans son enseignement afin de libérer sa pratique en classe et faciliter ainsi son apprentissage. En effet, les dimensions pragmatique et fonctionnelle de l'écrit privilégient l'acquisition contextualisée des automatismes scripturaux et rédactionnels capables de rendre le sujet-apprenant un sujet-rédacteur conscient de ses stratégies d'apprentissage et favorisent ainsi son autonomie dans la construction et la reconstruction de son identité préprofessionnelle basée sur le développement graduel des compétences à utiliser une langue étrangère, en particulier à l'écrit, à des fins communicatives.

Le recours aux langues étrangères est une réalité politico-stratégique. D'ailleurs, les échanges économiques avec les pays étrangers, qui se font généralement en langue française, force inéluctablement leur ancrage socioprofessionnel et cela conduit la tutelle à revoir de façon pertinente les meilleures conditions et les bons moyens didactiques pour leur diffusion sur tout le territoire du pays. Les échanges qui se font par écrit tiennent de plus en plus une part de lion dans les différentes transactions

commerciales et opérations économiques. Ainsi, la communication par écrit est très nécessaire en français langue étrangère et son enseignement/apprentissage est devenu plus qu'indispensable.

1-1-4- Les aspects didactiques de l'écrit

Envisager une didactique utile et pertinente de l'écrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère nécessite de prendre en considération sa dimension pragmatique en le travaillant dans une situation pédagogique susceptible de rendre l'apprenant capable de planifier et gérer sa production écrite du début jusqu'à sa fin. La prise en compte du contexte pragmatique d'écriture facilite la conception de l'écrit et favorise la maîtrise des opérations de planification dans le but de mieux gérer la mise en texte et l'auto-révision de celui-ci. On appelle ce processus d'écriture qui coordonne ces trois phases, planification, mise en texte et révision, une approche pragmadidactique. Cette approche favorise la prise en considération de trois aspects de l'écrit qui sont : l'aspect intradidactique, l'aspect interdidactique et l'aspect extradidactique.

En premier lieu, l'aspect intradidactique de l'écrit travaille les règles scripturales qui assurent le passage des lettres aux mots et des mots à la phrase. Il travaille aussi les règles rédactionnelles garantissant le passage de la phrase au paragraphe. Il peut également tisser des passerelles en allant du paragraphe au texte. La cohérence et la cohésion de l'écrit produit par l'apprenant est un atout pour sa pertinence. Il ne suffit pas alors de produire un texte par des phrases bien formées et bien agencées et qui ont de sens mais plutôt il faut que la production écrite soit pertinente et avoir un contexte concret de rédaction qui fait de la situation pédagogique en classe un milieu authentique pour le développement et l'amélioration de la compétence à l'écrit en se focalisant sur ce que font les apprenants quand ils écrivent. L'objectif consiste à les orienter pendant le processus de production écrite dans le but d'avoir un produit final plausiblement acceptable.

En deuxième lieu, l'aspect interdidactique favorise le passage d'une compétence à une autre en se servant des pré-acquis de l'apprenant dans une situation de production écrite guidée. L'enseignement/apprentissage de l'écrit doit donc trouver sa source vitale dans la didactique des autres compétences, tels que l'oral, la grammaire, l'orthographe,

la morphosyntaxe, ... en effet, concevoir un projet d'écriture réussi doit être accompagné par la meilleure réalisation de toutes les règles qui sont à son service. De plus, son enseignement ne pourrait jamais être utile si on néglige l'apport des autres disciplines, celles des sciences du langage, pour mieux améliorer sa didactisation. Nous avons alors jugé utile de faire appel aux travaux de la pragmadidactique pour approcher l'écrit et aider les apprenants sur le plan pédagogique et de façon plus pratique à mieux développer leurs compétences rédactionnelles.

En troisième lieu, l'aspect extradidactique de l'écrit consiste en la présence de l'expérience individuelle dans l'acte d'écrire. En fait, la conception du monde et de tout ce qui l'entoure constitue un terrain fertile pour mieux orienter l'apprenant dans sa tâche d'écriture. D'ailleurs, en s'inspirant de son expérience personnelle et de sa propre vision du monde, l'apprenant-rédacteur, avec l'aide de ses connaissances antérieures par rapport au sujet de rédaction et en exploitant sa mémoire à long terme, à moyen terme et à court terme, peut aisément concevoir une situation d'écriture concrète et contextualisée afin de bien planifier et de mieux gérer sa production écrite. Pour ce faire, il faut l'encourager à lire et diversifier ses lectures en dégagant des stratégies de compréhension susceptibles de le rendre capable de dégager les mécanismes qui gèrent l'écrit et qui enrichissent davantage son vocabulaire.

En vérité, l'écrit est en lui et il faut juste savoir comment l'extraire. Par conséquent, mettre à la disposition de l'apprenant-rédacteur les moyens pragmadidactiques qui le motivent et l'orientent, faciliterait son passage à l'écriture et l'aiderait à mieux gérer le contenu informationnel et linguistique de sa rédaction dans un projet global favorisant son insertion sociodidactique dans le monde d'écriture en le présentant comme une activité quotidienne et très utile pour sa vie sociofamiliale et beaucoup plus pour sa future vie professionnelle.

1-1-5- Synthèse

L'écrit ne doit pas être envisagé uniquement comme une activité scolaire purement académique, c'est-à-dire, apprendre à mieux écrire, c'est apprendre à mieux répondre aux questions des différents tests d'évaluation diagnostique, formative, sommative, voire même, certificative. Il faut alors le didactiser d'un point de vue plus global en prenant en compte les conditions de sa production et dominer ainsi l'image

sacralisée que se font les apprenants en le représentant dans leurs esprits comme une expression d'un don réservée prioritairement aux personnes talentueuses. De plus, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, les conditions d'échecs observables dans l'apprentissage de l'écrit sont dues au fait de le considérer comme un paramètre de référence à partir duquel sont évaluées les compétences et les capacités des apprenants à utiliser une langue étrangère.

1-2- Interroger les programmes officiels de formation en FLE

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le contexte algérien connaît et connaît des évolutions permanentes qui assurent et garantissent de manière plus au moins satisfaisante les attentes de la politique éducative algérienne et les besoins du terrain. Néanmoins, l'écart entre les deux sphères (politique éducative et travail de terrain) exige de tisser des liens et d'installer des passerelles entre les deux afin d'espérer une formation prospère en langue étrangère, entre autres le français, dans un contexte diversifié et complexe. Le programme joue le rôle de cette passerelle dans l'objectif de clarifier aux agents de terrain (les enseignants) une fiabilité dans leur exercice.

Certes, le programme est un pilier important sur lequel se fixe la mission didactique, mais sa confection nécessite des va-et-vient entre le terrain et la théorie sachant que les nouvelles méthodes d'enseignement sont enrichies par le développement technologique de façon permanente. De plus, la didactique ascendante et la didactique descendante sont deux tâches que les missionnaires de l'éducation nationale et les chercheurs universitaires en éducation sont dans l'obligation de vérifier constamment sa fiabilité afin d'améliorer la situation d'enseignement/apprentissage et de répondre pertinemment aux besoins pédagogiques de la scène éducative. La confection des programmes doit donc se baser sur des critères explicitement pratiques qui visent à maintenir un contact frais et plausible entre la pédagogie (le travail des enseignants) et la didactique (la politique éducative et ses directives).

Dans le cadre de la didactique du français langue étrangère en Algérie, interroger la formation des étudiants aux niveaux de l'université et des Écoles Normales Supérieures serait un atout pour une meilleure interprétation aux contraintes que rencontrent les enseignants sur le terrain de travail. Puisque l'utilité de l'écrit en langue

étrangère est indiscutable, son enseignement doit d'abord passer par la maîtrise de ses aspects afin de mieux assurer la continuité entre la formation et la pratique. Les deux guides de la formation universitaires et de la pratique enseignante sont les programmes officiels. Il serait alors judicieux de faire un passage critique sur les directives des deux programmes afin de vérifier la place occupée par l'écrit dans le système éducatif et dans la formation en FLE à l'université dans le but de proposer des suggestions susceptibles de rendre sa didactique pratiquement efficace.

1-2-1- Place de l'Écrit dans le système éducatif algérien

Le système éducatif algérien moderne a connu deux réformes majeures. La première a eu lieu à partir des 1970 et la deuxième à l'aube du troisième millénaire. Ces deux réformes ont apporté des changements colossaux à l'enseignement/apprentissage, en général, et à celui des langues étrangères, en particulier. Dans notre étude, nous nous focalisons sur l'enseignement de français comme langue étrangère et la place accordée à l'écrit en se référant, particulièrement, aux programmes officiels de la deuxième réforme.

En effet, interroger la matière « français » au niveau des trois paliers de son enseignement/apprentissage, retracer son évolution, décrire son état actuel par le biais des instructions officielles, est certes insuffisant mais néanmoins indispensable. Insuffisant, car les programmes officiels représentent un curriculum formel qui ne saurait rendre compte de la réalité des classes et des pratiques. Indispensable, car ces textes fournissent de précieux renseignements sur l'organisation des cursus, des contenus et des classes et surtout sur la configuration d'ensemble de la matière : finalités, objectifs, leçons, méthodes, activités, exercices...

De plus, apprendre le français à l'École Algérienne, ce n'est pas apprendre une langue étrangère quelconque, c'est apprendre certes une langue de communication universelle, mais aussi parfois la langue du rapprochement culturel et d'un sort historique commun avec l'ancien envahisseur. De plus, le français est, dans tous les cas, associé à une réussite socioprofessionnelle ; le statut socioprofessionnel plus ou moins élevé lié au degré de connaissance de français. De plus, le français est la première langue étrangère en Algérie. Son enseignement occupe une part considérable dans presque tous les cycles scolaires. Concrètement, pour les enseignants de tous les paliers

de l'éducation en Algérie, l'écriture est un domaine pédagogique fondamental régi par un certain nombre de textes officiels. Le rappel et l'analyse de ceux-ci vont nous permettre à mieux définir comment l'acte d'écriture doit s'inscrire à l'Ecole.

Dans le cadre de notre recherche et dans l'objectif de donner plus d'éclaircissements à la pratique de l'écrit à l'université algérienne, nous devons nous renseigner auprès de l'Éducation et ses prérogatives afin de mettre le point sur les pré-acquis des étudiants. Pour ce faire, nous nous interrogeons, préalablement, sur la place réservée à l'écrit dans les trois Cycles du Système Educatif Algérien.

D'abord, à l'École Primaire, les finalités de la discipline « français » sont exprimées par l'objectif de développer chez l'apprenant les compétences à communiquer oralement et par écrit dans des situations de communications scolaires qui tirent leurs ficelles de la vie sociale, culturelle et économique de l'élève afin de le préparer à s'exprimer aisément dans des situations authentiques de communication. D'après la loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale, n°08-04 du 23 janvier 2008, chap. II, Art.4, la spécificité de l'enseignement du français aux jeunes débutants de l'école primaire a pour objectif de travailler chez les apprenants de ce niveau des compétences de communication orales et scripturales dans le but de participer à installer chez eux des compétences nécessairement importantes pour une meilleure exploitation des acquis linguistiques dans des situations de communication réelles et plus au moins authentiques. Cet objectif consiste à résoudre les problèmes qui freinent les apprenants à devenir aptes à réinvestir ce qu'ils apprennent à l'école dans les différentes situations de vie active sur les plans social, culturel, économique, ...

Pour mieux installer la compétence à l'écrit chez les élèves de ce Cycle, on a adopté une démarche progressive qui consiste à les initier au code graphique français en troisième année primaire et qui se travaille simultanément durant les deux autres années (4 et 5 années) avec la sensibilisation des apprenants à accorder entre les sons de cette langue et leurs transcriptions afin qu'ils arrivent à maîtriser la correspondance des différents phonèmes français et leurs transcriptions graphiques. Dans le Programme de français du Cycle Primaire du Ministère de l'Éducation Nationale (2016), l'installation de la compétence à l'écrit se résume par deux objectifs primordiaux. D'une part, l'initiation de l'apprenant de ce niveau à se familiariser avec le code graphique du français en 3^e AP en se basant sur les aspects auditif et motrice des phonèmes de la

langue française. D'autre part, la prise en considération du rapport phonie/graphie dans un processus progressif chez les apprenants de 4^e et 5^e AP en visant la maîtrise de la correspondance des différents phonèmes de la langue française avec leurs transcriptions graphiques.

Apprendre un nouveau code et maîtriser le geste graphique de français vont donc initier l'apprenant vers la fin de ce Cycle à lire et produire des énoncés porteurs de signification allant jusqu'à la production de textes courts de 20 à 30 mots. Dans le Programme de français du Cycle Primaire du Ministère de l'Éducation Nationale (2016), Les concepteurs de ce programme estiment que l'élève vers la fin de Cycle doit savoir lire et comprendre des textes en adoptant des stratégies de lecture adaptées à la situation de communication et au support et de produire, dans le cadre de situations de communication, des énoncés écrits de 20 à 30 mots.

Par ailleurs, les réalisateurs du programme de l'École Primaire visent par une approche progressive l'installation des compétences orthographique et morphologique en instaurant dans les manuels scolaires de ce Cycle des règles de bases de la grammaire française. L'objectif est de permettre à l'apprenant de faire une comparaison réfléchie entre l'aspect phonogrammique qui consiste à savoir transcrire les phonèmes et l'axe morphogrammique qui stipule la capacité de l'apprenant à distinguer le masculin du féminin, le singulier du pluriel, à connaître le temps des verbes et la reconnaissance des mots qui ont la même racine. Le Programme de français du Cycle Primaire du Ministère de l'Éducation Nationale (2016) affirme que la finalité de l'enseignement de la compétence écrite consiste à mettre le point sur la familiarisation des élèves avec un ensemble de notions clés en comparant l'axe phonogrammique à l'axe morphogrammique en se référant aux éléments linguistiques pertinents.

En troisième année primaire, l'apprenant doit connaître le rapport entre la phonie et la graphie et prendre conscience que cette relation est complexe. A ce niveau, l'élève doit savoir que les sons de la langue française ont des réalisations graphiques différentes et multiples. La non-correspondance de la phonie avec la graphie nécessite un apprentissage attentionné et accompagné par des exemples pertinents et des exercices d'orthographe diversifiés. De plus, les concepteurs du programme estiment que la relation phonie/graphie manifeste des spécificités exceptionnelles en soulignant que pour chaque phonème nous pouvons avoir plusieurs graphèmes. En parallèle, le même

graphème peut avoir plusieurs phonèmes. On a aussi précisé la nécessité de mettre le point sur certaines lettres qui ne se prononcent pas comme les lettres muettes, la marque du pluriel en affirmant que la prise de conscience de ce rapport est déterminante pour mieux faire correspondre les divers phonèmes du français avec leurs réalisations graphiques.

Enfin, la compétence à installer chez l'apprenant vers la fin de cette année scolaire consiste en sa capacité à déchiffrer et construire des énoncés d'une dizaine de mots dans une situation de communication ordinaire basée sur l'échange. Autrement dit, l'apprenant sera capable de comprendre et produire des énoncés oraux d'une dizaine de mots en se basant sur l'intonation et le non verbal dans une situation d'échange simple, confirme le Programme de français du Cycle Primaire du Ministère de l'Éducation Nationale (2016).

En quatrième année primaire, l'apprenant est censé apprendre les règles d'écriture qui le prépare succinctement à accéder à l'écrit. Faire appel à l'approche par les compétences a pour objectif d'aider l'apprenant à se familiariser avec l'écriture en adoptant la pédagogie centrée sur l'apprenant. L'élève doit être capable d'apprendre à faire la comparaison, à réaliser des accords et à dégager des règles d'écriture qui lui donnent un accès facile à l'écrit. Du point de vue pédagogique, la focalisation sur l'autonomie de l'apprenant est susceptible d'installer chez lui des compétences le rendant capable, vers la fin de cette année, de se doter de la compétence de la compréhension et de la production des énoncés oraux et écrits en se référant à des situations d'échange réelles et probablement étudiées en classe, affirme le Programme de français du Cycle Primaire du Ministère de l'Éducation Nationale (2016).

En cinquième année primaire, le renforcement des acquis des apprenants durant les deux années précédant ce niveau par d'autres activités de l'orthographe grammaticale vise la consolidation des compétences déjà installées à l'oral tout comme à l'écrit. L'acquisition des différentes notions grammaticales de la langue française et les utiliser dans des échanges oraux et écrits sont dans la mesure de doter les apprenants par des compétences de communications leur permettant de s'exprimer aisément dans les divers contextes, en particulier, dans le contexte sociofamilial. Ainsi, dans une approche active et dynamique, l'apprenant sera capable d'identifier les différentes règles de la grammaire française et les utiliser à bon escient dans des situations de

communication diversifiées et enrichissantes. Cela est exprimé dans le programme par la compétence de l'apprenant vers la fin de cette année scolaire à lire et produire des énoncés écrits en mettant en pratique les notions acquises durant les deux premières années d'apprentissage de français, affirme le Programme de français du Cycle Primaire du Ministère de l'Éducation Nationale (2016).

Pour conclure, nous pouvons dire que l'enseignement de la langue française dans le Cycle Primaire en Algérie est axé sur l'installation de la compétence orthographique chez les apprenants. En fait, durant trois années de français, l'apprentissage des règles d'orthographe par des activités riches de supports sonores et visuels seront dans la mesure d'armer l'apprenant par des outils linguistiques susceptibles de l'initier au fonctionnement normatif de français et l'entraîner à utiliser ses règles de manière réfléchie dans des situations de communication scolaires proches de sa vie sociale et familiale afin de lui permettre de s'exprimer à l'oral et par écrit pour dire et parler de son entourage. L'expression fidèle à nos propos est exprimée dans le programme par ses concepteurs en estimant que l'entraînement des apprenants à construire une compétence scripturale passe nécessairement par la mise en place d'activités en orthographe qui visent le développement progressif de la maîtrise des règles grammaticales de la langue française qui sont au service de la communication écrite, affirme le Programme de français du Cycle Primaire du Ministère de l'Éducation Nationale (2016).

Ensuite, à l'Ecole Moyenne, pour assurer la continuité avec le Cycle Primaire, les apprenants dépassent l'apprentissage du geste graphique, la copie, voir même la calligraphie et entrent dans une écriture synonyme de production écrite et sont confrontés à des tâches de composition de textes plus ou moins complets ou diversifiés. En fait, dans ce cycle, le français bénéficie d'un volume d'horaire intéressant (5 heures par semaines pour toutes les années scolaires de l'Ecole Moyenne). Et pourtant, dans cet horaire relativement généreux, quelle est la part réservée à l'enseignement de la production des écrits ?

En effet, dans l'énoncé des objectifs institutionnels de l'enseignement du français dans le Cycle Moyen, l'accent est mis sur l'importance de la maîtrise de la compétence à l'écrit et à l'oral. D'après le *Document d'accompagnement des*

programmes, édité en 2003, la finalité du nouveau programme « *est de préparer l'élève, par la pratique de l'oral et de l'écrit, à communiquer dans la langue.* » (p.30)

De plus, l'apprentissage du français langue étrangère, selon le *Guide de l'enseignant de première année de l'enseignement moyen*, s'inscrit en priorité dans une interaction constante entre écouter/parler et lire/écrire. En effet, l'apprentissage du français au Cycle Moyen doit contribuer à améliorer chez l'apprenant les compétences de l'expression de leurs sentiments et de leurs propres idées en suivant les différents types de discours oraux et écrits. On doit intégrer ces compétences dans des pratiques qui aident les apprenants à construire progressivement les outils linguistiques dans le but de les utiliser à des fins de communication et de documentation. (2004 : 04).

Ainsi, les objectifs du Programme de l'Ecole Moyenne en production écrite se résument en trois points essentiels qui sont différents mais complémentaires. D'abord, la maîtrise des aspects graphiques de la langue française. Ensuite, la capacité de produire un écrit en fonction d'une situation de communication authentique. Enfin, la maîtrise des niveaux de réécriture pour l'amélioration de son propre écrit. Programme de l'Ecole Moyenne (2003 : 32).

Dans le Programme de Français de l'École Moyenne, qui a été réalisé par la Commission Nationale des Programmes en Mars 2015, nous pouvons constater que la conception institutionnelle de l'enseignement de l'écrit pour ce Cycle n'a pas subi beaucoup de modifications. D'ailleurs, considérer le scripteur comme un bon lecteur est manifesté par la volonté des concepteurs du programme à doter l'apprenant par des stratégies de production de l'écrit appréhendées par la compréhension en estimant que l'installation de la compétence de compréhension de l'écrit, « *Comprendre des textes écrits explicatifs, prescriptifs, narratifs et argumentatifs et ce, en adéquation avec la situation de communication*», serait un atout pour la production des écrits. Autrement dit, « *produire à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, narratifs et argumentatifs et ce, en adéquation avec la situation de communication*».

Les contenus de la matière «français» sont axés sur l'explication dans le but d'armer l'apprenant par un bagage linguistique et par des outils langagiers lui permettant d'expliquer le monde qui l'entoure. Cette explication est accompagnée, tout au long de quatre années de scolarité, par d'autres types de textes qui soutiennent

Chapitre 01 : Contraintes de l'enseignement/apprentissage de l'écrit

l'expression des impressions de l'apprenant en se référant aux actes de prescrire, de décrire, de narrer, voire même, d'argumenter.

L'acte de communication écrite est résumé par la capacité de l'apprenant vers la fin de Cycle Moyen à se positionner comme lecteur et comme scripteur. D'abord, comme lecteur pour pouvoir identifier et analyser une explication, une prescription, une narration et une argumentation pour découvrir et assimiler leurs caractéristiques et dégager leurs structures. Et, ensuite, comme scripteur, pour être capable de formuler et reformuler une explication, une prescription, une narration et une argumentation afin de pouvoir produire des textes explicatif, prescriptif, descriptif, narratif et argumentatif dans le respect de la norme structurale de chacun d'eux.

Ainsi, la compréhension et la production des écrits sont simultanément deux tâches importantes pour l'apprenant de ce Cycle. Les réalisateurs du programme de l'École Moyenne estiment que la compétence finale consiste, d'une part, en la capacité de l'apprenant à se considérer comme lecteur capable de réaliser concrètement l'identification d'une explication, d'une prescription, d'une description, d'une narration, voire même une argumentation. Cette identification donne à l'apprenant l'accès à l'analyse de différents types de textes, en l'occurrence, l'explicatif, le prescriptif, le narratif et l'argumentatif. Cette analyse vise la maîtrise de maîtriser la structure de chacun de ces types d'écrits. D'autre part, en se positionnant comme scripteur, l'apprenant doit être capable de faire des formulations et de reformulations d'une explication, d'une prescription, d'une description, d'une narration et d'une argumentation sous forme récapitulative. Le but est de pouvoir produire des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs structurés.

En résumé, l'apprentissage progressif d'une langue étrangère, en l'occurrence, la langue française qui occupe un statut socialement particulier en Algérie, doit se focaliser sur les besoins réels des apprenants en prenant en considération leur contexte sociofamilial qui est diversifié et hétérogène. À vrai dire, l'École Moyenne est une passerelle qui se repose sur les piliers de l'École Primaire. La solidité des piliers permet un passage aisé au Secondaire.

Enfin, au Cycle Secondaire, nous constatons un changement considérable dans les techniques et les stratégies d'apprentissage de la langue française. Au niveau de

L'enseignement/apprentissage de l'écrit, le statut de l'apprenant passe de celui de scripteur à celui de producteur de texte. Dans une approche actionnelle, le programme assigne à l'apprenant de prendre position dans son milieu social et intervenir par écrit et à l'oral pour exposer son point de vue personnel. Apprendre à planifier son discours oral ou écrit en prenant en considération le contenu de sa communication est l'objectif ultime de l'enseignement de cette langue. Le programme accorde plus d'importance au choix des supports en insistant sur des outils de communications actualisés et contextualisés.

Les réalisateurs du programme du Secondaire stipulent qu'à la fin de ce Cycle l'apprenant doit être capable de produire de longs énoncés cohérents sous forme de discours écrits et oraux. Ces derniers doivent porter des marques linguistiques et discursives qui relèvent de la capacité de l'apprenant à s'exprimer individuellement dans des discours qui servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position, affirme le Programme de français au Secondaire de la Commission Nationale des Programmes (2005). D'ailleurs, les compétences à acquérir à ce stade d'apprentissage sont l'expression fidèle du réinvestissement des compétences déjà installées au préalable et le renforcement de l'attitude de travail de l'apprenant par un enseignement axé sur une pédagogie qui favorise sa participation active dans la construction de ses connaissances déclaratives et surtout procédurales.

En fait, le programme favorise l'autonomie de l'apprenant dans sa quête de l'information dans les médias et des ressources scientifiquement fiables pour installer en lui une compétence encyclopédique qui se fusionne avec la compétence linguistique dans le but de produire des énoncés plus au moins longs, riches, pertinents et, surtout, communicables. Les concepteurs des programmes réalisent que le travail de l'enseignant doit se baser sur sa compétence pédagogique de tisser des passerelles entre une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. Autrement dit, il doit être capable d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation. L'enseignant vise par ces démarches à mener progressivement vers l'autonomie. La mise en pratique de techniques basées sur « d'apprendre à apprendre » serait dans la mesure de préparer l'apprenant à communiquer en société et en profession, souligne les concepteurs du Programme de français au Secondaire de la Commission Nationale des Programmes (2005).

En somme, positiver les représentations des apprenants qui voient l'inutilité des langues étrangères est un objectif sous-jacent de l'enseignement/apprentissage de la langue française au Secondaire. De plus, son enseignement, en particulier l'écrit, doit prendre en compte l'utilité socioprofessionnelle de cette langue car sa maîtrise facilite l'accès aux études supérieures, tout comme elle favorise une insertion socioprofessionnelle réussie dans le futur.

D'après cet aperçu exhaustif à travers une lecture passagère des programmes des trois paliers du Système Éducatif Algérien, nous remarquons bien que les Institutions Officielles accordent de l'importance à la production écrite en tenant compte de la situation de communication, mais on n'a pas bien expliqué qu'est-ce qu'une situation de communication avec ses différentes dimensions et préoccupations, ni dans les *Documents d'accompagnement des programmes*, ni dans les *Manuels Scolaires*, ni dans les *Guides des Enseignants*. De plus, les apprenants écrivent peu à l'Ecole et ils passent plus de temps à reproduire des textes constitués qu'à en produire de nouveaux. Au moins les exercices de dictée ou de reconstitution de texte mettent-ils les apprenants en présence d'ensemble d'énoncés suivis, organisés, cohérents, alors que de multiples exercices de grammaire ne portent, dans la majorité des cas, que sur des fragments de textes, des phrases isolées, des énoncés décontextualisés.

C'est la raison pour laquelle la production écrite demeure, dans les essais et les productions écrites des apprenants, très lacunaire, sinon faible, à la fois sur le plan linguistique (grammaire, lexique, morphosyntaxique) et sur les plans discursif et communicatif. Ce constat et cette situation ne sont pas uniquement propres aux apprenants de l'enseignement Primaire, Moyen et Secondaire, nous y trouvons le prolongement au-delà même de ces Cycles, c'est-à-dire chez les apprenants de l'enseignement universitaire, beaucoup d'étudiants et bacheliers accédant à la formation universitaire en Français Langue Etrangère. C'est un triste et douloureux bilan lorsqu'on sait que l'évaluation, le contrôle des connaissances et autres tests se font généralement sur la base de l'écrit.

Pour cela, dans le cadre de notre projet de thèse, nous devons tenir compte de cette situation de communication en production d'écrits en précisant le rôle de la dimension pragmatique d'un texte dans le développement des compétences rédactionnelles de nos étudiants, en particulier, celles de futurs enseignants qui

poursuivent une formation aux Écoles Normales Supérieures. Une formation qui sera sanctionnée par un diplôme qui leur donne un accès direct au monde professionnel. Cette formation préprofessionnelle doit mettre l'accent sur les pratiques de classes qui dotent les futurs enseignants par des compétences à l'écrit leur facilitant son enseignement en classe de langue.

1-2-2- Place de l'Écrit dans la formation en FLE à l'université

En Algérie, les préoccupations socioculturelles et économiques sont souvent exprimées en langue française pour communiquer dans les cadres officiels et/ou officieux. La volonté politique engagée progressivement dans l'objectif d'arabiser les échanges culturels et économiques a échoué auprès d'une volonté sociale qui crucialement refuse, au moins linguistiquement parlant, l'instauration, voire même l'imposition, de l'arabe classique comme un moyen de l'expression au quotidien. En parallèle, l'université algérienne, qui n'a pas été exemptée par cette politique linguistique, a résisté à l'arabisation et refusait de céder son trône occupé depuis longtemps, en particulier dans les filières techniques et scientifiques dont les enseignements sont exclusivement dispensés en langue française.

En effet, le statut officiel réservé à la langue française en Algérie, en tant qu'une langue étrangère, est loin de refléter sa réalité qui se manifeste par une diffusion massive des communications officielles en deux langues, en l'occurrence l'arabe classique et le français, et des publications scientifiques produites en français dans leur majorité. De plus, le statut scientifique du français à l'université n'est pas identique à celui que stipulent les textes officiels. D'ailleurs, ce statut privilégié de la langue française au détriment des autres langues étrangères enseignées au sein de l'Université Algérienne est révélateur de pistes méthodologiques inéluctablement nécessaires dans l'élaboration de ses programmes d'enseignement qui doivent être conçus en fonction des besoins des étudiants et des attentes du marché économique actuel. Cet enseignement doit également se proposer comme médiateur entre le public jeune des différents paliers de l'éducation et le système politique qui le génère.

Ainsi, l'alternance entre l'enseignement arabophone et l'enseignement francophone instaure une polémique institutionnelle entre la volonté politique décideuse et la réalité du terrain exécutrice. En fait, l'arabisation de la plupart des cursus

universitaires dans les filières des sciences sociales et humaines est une alternative vouée à l'échec que l'on a essayé de rattraper par l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère comme un module accompagnant l'enseignement en langue arabe de tous les autres modules de la même spécialité. Cette langue étrangère est le français dans la majorité des cas. En parallèle, les enseignements techniques en langue française concernent la plupart des disciplines scientifiques où le français est le seul instrument de transmission du savoir et d'évaluation.

Par ailleurs, l'écrit en français est académiquement le moyen le plus privilégié pour l'évaluation des acquis des étudiants dans les contrôles et les épreuves de différents examens et dans les travaux de recherche de fin d'études qui sanctionnent des formations universitaires par un diplôme validé après avoir élaboré un écrit scientifique réussi (Rapports de stage, Mémoires, Thèses). Cela nous renseigne davantage sur cet aspect méthodologique de sa didactique et qui doit être axée sur la diversification des techniques et des pratiques. Après avoir analysé les programmes du système éducatif algérien et la place accordée à l'enseignement de l'écrit, il est judicieux de nous interroger sur l'utilité de l'écrit en français à l'université et son importance dans l'enseignement en français dans les filières techniques et scientifiques et de français au niveau des départements de langue à l'université et aux Écoles Normales Supérieures.

Certes, l'enseignement en langue française est favorable pour les filières techniques et scientifiques, mais on trouve également l'enseignement de la langue française, d'une part, comme module dans plusieurs filières des sciences humaines et sociales et, de l'autre, comme une spécialité dans presque toutes les universités nationales. Dans les filières des sciences humaines, l'enseignement du français est basé, en général, sur la lecture et la compréhension de l'écrit afin de faciliter aux étudiants l'accès à l'information et aux connaissances diffusées en cette langue.

Néanmoins, les contenus de l'enseignement du français à l'université qui sont basés sur la lecture, la compréhension orale et la compréhension de l'écrit ne sont pas suffisants pour mieux aider les étudiants à bien écrire. Partir du principe "Lire pour mieux écrire" nécessite de mettre en exergue un plan d'enseignement englobant les quatre compétences, à savoir la compréhension de l'oral, la production orale, la compréhension de l'écrit et la production écrite, dans un projet complet qui se focalise

prioritairement sur la compétence à l'écrit afin de lire pour mieux comprendre et de comprendre pour mieux écrire.

De plus, pour répondre à un sujet d'examen, la compréhension de la consigne n'est pas suffisante et il faut se doter de techniques pratiques qui facilitent à l'étudiant l'expression de ce qu'il veut dire. Ne pas bien répondre ou ne pas répondre est dû, non pas à la non compréhension de la consigne ou à la méconnaissance de la réponse, mais plutôt à son incapacité à trouver les mots et les expressions les plus convenables et les agencements syntaxiques les plus adéquats qui lui facilitent la rédaction de ses réponses aux questions du sujet d'examen. Bref, la didactique de français comme une langue fonctionnelle dans un contexte socioéconomique particulier doit être conçue pour aider les étudiants à mieux rédiger dans cette langue. Pour ce faire, il serait avantageux d'axer son enseignement sur une approche communicative favorisant l'écrit.

La langue française est alors un outil de travail, de communication et d'insertion professionnelle dans le futur pour les étudiants des filières techniques et scientifiques. Sa maîtrise s'avère très importante et elle doit dépasser la connaissance terminologique du domaine de formation. Ainsi, dans le but de remédier aux difficultés des étudiants en langue française, les instructions officielles ont opté à la mise en place d'un dispositif de renforcement linguistique dès le début du cursus universitaire. Cela consiste en proposition de français comme module au même titre que les autres modules de spécialité.

Ce renforcement vise à développer la communication en langue française chez les étudiants des filières techniques et scientifiques. La focalisation sur des supports écrits de spécialité a pour but d'améliorer les compétences lectorales des étudiants qui servent à mieux comprendre un texte dans l'intention de connaître ses spécificités textuelles et les réinvestir dans leurs propres productions. Cela n'est pas suffisant pour le développement de la compétence à l'écrit car les étudiants n'apprennent pas à écrire en lisant mais plutôt en écrivant. Certes, la compréhension de l'écrit est la passerelle reliant la lecture à la rédaction mais ses piliers sont la pratique. Cet aspect pragmadidactique de l'enseignement de l'écrit serait dans la mesure de le rendre utile aux yeux des étudiants et ancrer davantage leur rapport à l'écrit et développer ainsi leurs compétences rédactionnelles.

Dans notre projet de thèse, nous nous intéressons au rôle de cette dimension pragmatique de l'acte d'écrire dans le développement des compétences rédactionnelles des étudiants des départements de Langue et Littérature Françaises au sein de l'université et au niveau des Écoles Normales Supérieures. Nous avons alors jugé utile de nous interroger préalablement sur la place de l'écrit dans les canevas de formations en FLE en Algérie.

En effet, les instructions officielles accordent de l'importance à l'enseignement des langues étrangères dans le but d'une meilleure intégration au monde du travail. Ce dernier favorise davantage la communication professionnelle en langue française. D'ailleurs, le français est connu par une large diffusion au niveau des différents paliers du Système Éducatif Algérien comme une langue étrangère qui bénéficie plus de nombre d'années de son enseignement et d'un volume horaire intéressant par rapport à l'enseignement des autres langues étrangères. A l'université, les places pédagogiques accordées à la formation des étudiants en FLE sont beaucoup plus élevées en comparaison avec celles des autres langues étrangères.

Le module de l'écrit doit être conçu pour servir les autres modules. En effet, concevoir un contenu basé sur des orientations théoriques n'est pas suffisant pour doter les étudiants par des compétences nécessaires qui les aident à mieux gérer et finaliser leurs productions écrites. C'est la raison pour laquelle, le module Techniques et Pratiques de l'Écrit ne doit pas être préposé et le concevoir selon cette appellation : Techniques Pratiques de l'Écrit.

1-2-3- Synthèse

Le programme de formation en Français Langue Étrangère au niveau de l'université algérienne doit prévoir une place importante pour l'écrit. En effet, l'écrit est une compétence essentielle pour communiquer dans une langue étrangère et il est donc nécessaire de l'enseigner de manière approfondie.

Le programme de FLE doit généralement être structuré en différentes étapes qui correspondent à différents niveaux de compétence en français. À chaque étape, les apprenants seront amenés à développer leur compétence écrite de manière progressive. Les activités doivent être proposées de façon variée et en fonction des objectifs

pédagogiques, mais elles doivent également viser à développer simultanément les compétences nécessaires à la compréhension et l'expression écrites.

Parmi les activités à proposer, nous pouvons citer la lecture de textes adaptés au niveau de compétence de l'apprenant, la rédaction de textes simples (comme des courriels ou des lettres), la rédaction de textes plus complexes (comme les dissertations, les commentaires composés, des essais ou des synthèses) ou encore la correction et la révision de textes écrits par les apprenants.

En outre, l'écrit doit être utilisé de manière succincte comme support pour d'autres activités, comme la compréhension orale ou l'expression orale. Par exemple, l'écrit peut servir de base à des activités de compréhension orale par des échanges entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants eux-mêmes afin d'étayer et de restituer les éléments nécessaires pour la rédaction dans un travail de préparation à l'écrit incluant la structure du texte à écrire et le contenu à développer. Il est aussi important de se focaliser sur des activités de production orale dégagées à partir de la lecture et de la compréhension de textes pertinents afin de pré-préparer sa production écrite en fonction d'une présentation orale à partir d'un texte écrit.

En résumé, l'écrit doit occuper une place centrale dans le programme de formation en Français Langue Etrangère. Il doit également être enseigné de manière systématique et progressive afin de permettre aux apprenants de développer les compétences nécessaires à la production écrite en français.

1-3- Interroger les acteurs de formation en FLE

Dans le cadre de la pré-préparation de notre travail de recherche, nous avons opté à proposer un questionnaire destiné aux enseignants de français langue étrangère au niveau de l'Université Algérienne. Pour ce faire, nous avons soigneusement planifié un questionnaire dont les questions posées sont adaptées à la nature de notre thème de recherche et des données que nous souhaitons obtenir. Néanmoins, pour éviter un questionnaire mal conçu ou inapproprié qui peut entraîner des données peu fiables ou des résultats biaisés, nous avons donc procédé à une conception rigoureuse du questionnaire, en s'assurant que les questions sont claires, objectives et bien adaptées aux objectifs de notre sujet de thèse, en l'occurrence, celui de développement des compétences rédactionnelles des étudiants de FLE. De plus, nous avons jugé judicieux

de combiner l'utilisation d'un questionnaire avec d'autres méthodes de collecte de données, telles que l'analyse des programmes de formation pour obtenir une perspective plus approfondie sur le sujet étudié.

En effet, le questionnaire destiné aux acteurs de formation en Français Langue Étrangère (FLE) en Algérie revêt une importance significative. D'abord, il permet de recueillir des informations précises et détaillées sur les acteurs de formation en FLE en Algérie. Cela peut inclure des informations sur les établissements d'exercice, la consultation des programmes de formation, les ressources pédagogiques utilisées, les méthodologies d'enseignement/apprentissage de l'écrit, etc. Ces données sont essentielles pour comprendre l'état actuel de l'enseignement du FLE au niveau de l'Université Algérienne.

Ensuite, il peut nous permettre de collecter des données spécifiques et ciblées sur le sujet de recherche. En concevant des questions pertinentes, nous pouvons obtenir des informations précises et directement liées à nos objectifs de recherche. Tout comme, il peut nous aider à comprendre ce que les enseignants de l'écrit font en classe avec les apprenants afin d'assurer le bon déroulement de ce module et saisir davantage leurs préoccupations psychopédagogiques qui peuvent les freiner à mieux réussir l'installation des compétences nécessaires à l'écrit.

Enfin, il peut nous renseigner, d'après l'expérience des enseignants, sur les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'optimisation de leurs rédactions et la réussite des différentes tâches qui sont en lien avec la compétence à l'écrit dans une classe de FLE, en particulier, dans un contexte de formation dont les évaluations des apprentissages sont basées majoritairement sur des épreuves écrites soit dans la cadre de la formation formative ou de celle sommative. Les remarques des enseignants par rapport aux difficultés des apprenants à l'écrit peuvent nous permettre à mieux concevoir une remédiation pertinente aux activités pédagogiques en classe et proposer des solutions capables d'apporter une aide précieuse à la pratique enseignante.

En résumé, ce questionnaire destiné aux acteurs de formations en FLE au niveau de l'Université Algérienne peut jouer un rôle crucial dans la collecte des informations importantes sur l'évaluation de la qualité des enseignements et l'orientation des

apprenants dans le but de l'amélioration continue de leurs acquis, et ce, dans le domaine de l'enseignement du FLE, en général, et celui de l'écrit, en particulier.

1-3-1- Questionnaire

Pour mieux cerner notre problématique de recherche, nous avons envisagé de proposer aux enseignants universitaires un questionnaire qui porte, d'abord, sur le statut socioprofessionnel des enseignants en se renseignant par rapport à leur expérience dans le métier et l'assurance du module de l'écrit au niveau du premier cycle universitaire ou les premières années d'études aux Écoles Normales Supérieures. Ensuite, le deuxième volet du questionnaire se focalise sur la pratique enseignante et les techniques de travail des enseignants. Nous avons également consacré une partie du questionnaire qui vise les obstacles que rencontrent les enseignants à assurer le contenu du module de l'écrit, ainsi que les difficultés qu'affrontent leurs apprenants et leurs démarches à suivre pour les surmonter. Enfin, nous avons demandé aux enseignants de donner leurs propositions pour mieux réussir l'enseignement/apprentissage du module de l'écrit pour les étudiants du FLE en contexte universitaire algérien. Nous présentons en annexe un exemplaire de ce questionnaire. (Voir annexe 01).

En effet, le questionnaire représente un instrument indispensable qui nous permet de mieux comprendre ce qui aide ou freine les enseignants à réaliser avec leurs apprenants le contenu du module de l'écrit et ce qui modèle les représentations et les pratiques. Il nous permet aussi de mieux appréhender les méthodes de travail des enseignants durant la phase des cours et des travaux dirigés afin de mieux comprendre leurs obstacles pour bien pouvoir initier notre problématique de recherche vers un élan qui nous donnerait des pistes fiables sur son authenticité et proposer, dans la mesure du possible, des remédiations pratiquement pédagogiques aux difficultés que pose la didactisation de ce module.

Enfin, ce questionnaire va nous conduire, avec l'aide des réponses des praticiens de FLE au questionnaire proposé, à déterminer les besoins pratiques des étudiants dans une situation pédagogique donnée afin de proposer des procédés de lecture, de compréhension, d'analyse et d'interprétation efficaces et pertinents qui peuvent servir leur pratique de la langue française et les aider davantage à gérer leurs tâches rédactionnelles et améliorer ainsi leurs compétences à l'écrit. Nous estimons aussi à

avoir une idée plus au moins exhaustive sur la pratique de l'écrit aux yeux des enseignants pour faciliter la réalisation de notre intervention pédagogique, et ce afin de concrétiser notre objectif de recherche qui consiste à optimiser la réussite des productions écrites des étudiants.

1-3-2- Analyse du questionnaire⁴

Notre travail de thèse, qui porte sur l'approche pragmadidactique des productions écrites des étudiants universitaires de FLE, nécessite de mettre le point sur la pratique enseignante en interrogeant sous forme de questionnaire les praticiens du FLE afin de constituer et de déterminer notre corpus. En effet, l'analyse du questionnaire adressé aux enseignants universitaires de FLE a pour but d'examiner les obstacles qui freinent leurs apprenants à mieux réussir leurs productions à l'écrit. Il est aussi question de montrer les efforts des enseignants dans le développement et l'amélioration des pratiques de classe de leurs étudiants dans l'intention, d'une part, d'apprécier leur professionnalisme et, de l'autre, de fixer un plan d'action objectif dont sa réalisation apporterait des aides judicieuses qui pourront faciliter les pratiques de classe de l'écrit et développer ainsi le rapport à l'écrit dans un contexte qui exige des efforts considérables de la part des enseignants et des étudiants.

Le tableau ci-dessous récapitule donc les réponses des enseignants universitaires de FLE, à raison de 76 enseignants des quatre coins du pays dont 57 enseignants ont déjà assuré le module de l'écrit. La moyenne d'expérience des enseignants (presque 12 années) serait dans la mesure de rendre compte de la crédibilité et de la fiabilité des résultats obtenus des répondants⁵.

Questions	Réponses		
01	Lieux d'exercices		
	22 (ENS)	13 (ENS + Université)	41 (Université)
02	La moyenne du nombre d'années d'expérience est : 11.93 années		
03	Oui		Non
	57		19

⁴ La collecte des réponses est faite par la diffusion, via les courriels et les réseaux sociaux (Messenger, LinkedIn) des enseignants, d'un questionnaire électronique constitué à la base de l'application Forms sur notre courriel personnel (sebz24@live.fr). Le lien suivant vous dirige directement vers la page du questionnaire : <http://e-learning.ens-setif.dz/gescolar/view/login.php>. Il est utile de souligner que la diffusion du questionnaire a commencé le début du mois de Novembre 2022 jusqu'à la fin du mois d'Avril 2023, à raison de six mois.

⁵ Ci-joint en annexe toutes les réponses des enseignants en détail. (Voir annexe 01).

Chapitre 01 : Contraintes de l'enseignement/apprentissage de l'écrit

04	1* A		2* A		3* A		
	44		46		24		
05	Toujours		Souvent		Rarement		Jamais
	07		49		03		01
06	Toujours		Souvent		Rarement		Jamais
	03		33		34		01
07	Largement suffisant			Suffisant			Insuffisant
	00			10			53
08	Toujours		Souvent		Rarement		Jamais
	08		54		00		00
09	A	B	C	D	E	F	G
	06	13	39	39	51	40	57
10	A		B		C		D
	38		42		43		22
11	Toujours		Souvent		Rarement		Jamais
	07		50		05		01
12	Toujours		Souvent		Rarement		Jamais
	09		49		03		01
13	Toujours		Souvent		Rarement		Jamais
	07		51		03		01
14	Toujours		Souvent		Rarement		Jamais
	17		49		01		00
15	Toujours		Souvent		Rarement		Jamais
	02		29		31		00
16	T	S	R	J			
	02	29	31	00			
17	Toujours		Souvent		Rarement		Jamais
	02		42		13		07
18	A			B			C
	17			05			46
19	A		B		C		D
	10		14		12		44
20	Au contenu				A la forme		
	18				45		
21	Toujours		Souvent		Rarement		Jamais
	06		59		00		00
22	Toujours		Souvent		Rarement		Jamais
	08		57		02		00
23	Toujours		Souvent		Rarement		Jamais
	03		55		02		03
24	A		B		C		D
	48		38		55		10
25	Toujours		Souvent		Rarement		Jamais
	04		59		03		00
26	A		B		C		D
	66		52		61		33
27	Toujours		Souvent		Rarement		Jamais
	01		16		44		00
28	62 réponses (le détail est en annexe 01).						

Tableau 01 : Résultats du questionnaire

Chapitre 01 : Contraintes de l'enseignement/apprentissage de l'écrit

D'après la consultation du questionnaire proposé aux enseignants universitaires de français et l'analyse de leurs réponses, nous constatons que des contraintes, majoritairement d'ordre méthodologique, persistent par rapport à l'enseignement/apprentissage du module de l'écrit, et ce pour tous les étudiants du premier cycle universitaire et les trois premières années au niveau des Ecoles Normales Supérieures. Les réponses des enseignants qui ont travaillé dans les deux institutions (Université et ENS) confirment davantage l'unanimité des difficultés qu'affrontent les praticiens de FLE à l'université algérienne.

En effet, à l'issue des réponses obtenues en rapport avec les questions 01, 02, 03 et 04, la tendance générale qui se dégage est que la majorité des enseignants ont indiqué qu'ils ont exercé dans les quatre coins du pays (L'Est, l'Ouest, le Centre et le Sud) avec un nombre d'années d'expérience varié et allant de 1 à 26 années. Cela est à raison d'une moyenne de 11,93 années. Les réponses fournies à l'enquête confirment aussi que 75 % des répondants ont déjà enseigné le module de l'Écrit, en particulier pour les niveaux de 1^{ère} année et 2^{ème} année universitaires. En fait, les données fournies, qui concernent des enseignants ayant de l'expérience dans l'enseignement du module "Techniques et Pratiques de l'Écrit" au niveau de l'université algérienne, représentent un paramètre pertinent qui nous renseigne sur les contraintes didactique et pédagogique de son enseignement/apprentissage.

Selon les synthèses formulées par rapport aux questions 5-6 et 7, les enseignants procédaient régulièrement aux évaluations diagnostiques de l'écrit au début et en cours des apprentissages. Néanmoins, il convient de signaler qu'un certain nombre conséquent d'enseignants émettent des réserves quant au canevas de formation en FLE proposé en licence de français auquel il est reproché un manque de précision et de détail par rapport aux notions théoriques et techniques pratiques de l'élaboration des cours et aux orientations méthodologiques de son enseignement/apprentissage. Il est également important de signaler que la plupart des enseignants estiment que le volume horaire assigné au module Techniques et Pratiques de l'écrit est insuffisant pour une meilleure réalisation des finalités des programmes et l'installation des compétences à l'écrit chez les étudiants universitaires de FLE.

Les réponses aux questions 8-9 et 10 révèlent que la plupart des enseignants donnent souvent à leurs apprenants des consignes de rédaction précises et univoques.

D'ailleurs, ils ont répondu que les apprenants ne trouvent pas assez de difficultés pour comprendre la consigne de rédaction. En revanche, les enseignants estiment que la plupart de leurs apprenants trouvent des contraintes majeures à organiser et hiérarchiser leurs idées, à réviser et corriger les erreurs de leurs propres écrits et, avec moins d'importance, à coordonner entre les différents paragraphes de leurs propres textes produits. Ils considèrent également que le fait de choisir un sujet pertinent et d'actualité, en prenant en considération les attentes des lecteurs de leurs propres écrits, n'est pas suffisant pour orienter les étudiants à produire des textes communicables en respectant les normes de la langue d'écriture.

La tendance qui est dégagée par rapport aux réponses des enseignants aux questions 11-12-13 et 14 est que la plupart d'entre eux, en tant que majoritairement ont déjà assuré le module de l'écrit, sont bien fixés des tenants et les aboutissants de ce que doit être une production écrite en se focalisant sur la préparation à l'écrit. D'ailleurs, ils stipulent souvent d'avoir accordé de l'importance au plan et aux opérations de planification d'un écrit avant de commencer sa rédaction par leurs apprenants. Cela consiste à prendre en compte les attentes des lecteurs de leurs textes en travaillant l'écrit dans une situation dont les paramètres du schéma de communication sont clairement repérables. Néanmoins, la pratique enseignante n'est pas toujours en faveur des apprenants-rédacteurs qui se trouvent souvent dans des situations du blocage les freinant ainsi au passage à l'écrit. Cette difficulté à gérer leurs propres écrits s'explique étroitement par l'incompétence des apprenants à insérer les propos de l'autre dans leurs propres textes afin de les enrichir et les rendre plus convaincants. Ainsi, les réponses des enseignants à la question n° 14 confirment que la plupart des étudiants trouvent souvent des difficultés à insérer une citation dans leurs propres rédactions.

Les réponses aux questions 15, 16, 17, 18 et 19, qui portent sur la réécriture, la révision et la pratique de l'atelier d'écriture, confirment que la plupart des enseignants demeuraient souvent des otages de pratiques centrées sur des descriptions linéaires. En effet, les répondants proposent souvent à leurs apprenants la réécriture et la révision de leurs écrits dans des ateliers d'écriture après la rédaction des premiers jets. Mais ils n'apportaient pas de l'aide nécessaire pour les accompagner à relire efficacement leurs textes et les corriger. D'ailleurs, la plupart des enseignants estiment que l'atelier d'écriture se réalise dans le but de demander à leurs apprenants de corriger leurs écrits à

partir des remarques qu'ils ont portées sur les premiers jets. Cela se manifeste explicitement dans les réponses des enseignants, qui sont largement insuffisantes, par rapport à la proposition des activités de remédiation et des exercices de langue dans les ateliers d'écriture.

D'après les réponses des enseignants aux questions 20, 21 et 22, nous constatons que ces derniers accordent plus d'importance à la forme qu'au contenu lors de la correction des écrits de leurs apprenants. Pourtant, ils discutaient souvent avec eux le contenu de leurs rédactions en constatant qu'ils trouvent souvent des difficultés à exprimer leurs intentions de communication par écrit en répondant à leurs remarques sur le contenu de leurs écrits par l'expression : "Ce n'est pas ce que je voulais dire ". Le travail des enseignants du module de l'écrit doit se focaliser sur l'apprentissage de l'écriture et l'acquisition des normes de la langue et non pas le contraire. Les apprenants, qui se sont heurtés aux règles de la langue lors de l'écriture, perdent de la concentration pour se centrer sur le contenu et penser pratiquement à l'améliorer durant les séances de la réécriture.

Les réponses aux questions 23, 24, 25, 26 et 27, qui sont relatives aux activités de remédiation proposées dans l'intention d'améliorer les écrits des apprenants, stipulent que la plupart des répondants proposent souvent des exercices de remédiation dans le cadre d'un travail individuel à réaliser en dehors de la classe ou d'un travail, tantôt individuel, tantôt en groupe, à faire au sein de la classe. C'est la raison pour laquelle, les apprenants trouvent assez de difficulté à pratiquer de l'autocorrection. Cela s'explique tangiblement par les réponses des enseignants à la question 26 en affirmant que les erreurs du lexique, de syntaxe, de ponctuation, d'orthographe d'usage ou de règles et surtout celles de cohérence persistent toujours chez la plupart des apprenants. En termes de ces réponses, nous trouvons logique que les répondants à la question 27 estiment que le contenu du module de Techniques et Pratiques de l'Écrit n'est pas susceptible de rendre les étudiants compétents à communiquer par écrit à la fin de leur cursus du premier cycle universitaire.

Enfin, les réponses des enseignants à la dernière question témoignent de leurs inquiétudes quant à l'enseignement/apprentissage du module de l'écrit au niveau de l'université algérienne. En effet, en analysant les réponses données à la question "Que proposez-vous pour mieux enseigner le module de Techniques et Pratiques de l'Écrit en

français langue étrangère au niveau de l'université algérienne ?", nous pouvons synthétiser dans ce qui suit quelques suggestions qui ressortent des réponses des participants.

D'abord, accorder plus de temps aux activités d'écriture et réduire le nombre d'étudiants par groupe afin de pouvoir utiliser efficacement une approche d'atelier d'écriture. Certains participants ont souligné que 1h30 par semaine est insuffisante pour développer les compétences en écriture. Ils suggèrent d'augmenter le temps consacré à la pratique de l'écriture. Ils proposent également de limiter le nombre d'étudiants à 25 maximum par groupe, afin de pouvoir mieux les encadrer et les orienter individuellement en travaillant dans l'esprit d'un atelier d'écriture et pouvoir leur proposer des activités pratiques qui seront susceptibles d'encourager la créativité des étudiants.

Ensuite, renforcer la compréhension de l'écrit en proposant des lectures supplémentaires et revoir et adapter les contenus du module. D'ailleurs, certains participants suggèrent de doter les étudiants de stratégies qui facilitent l'accès à l'écrit et de renforcer la compréhension de l'écrit à travers des activités supplémentaires. Pour ce faire, ils recommandent de fournir aux étudiants des lectures pertinentes qui visent à améliorer leurs compétences en écriture. Il est aussi nécessaire de revoir les contenus du module, centrés souvent sur la production des écrits au détriment de la compréhension, pour les adapter aux attentes des étudiants et de collaborer davantage avec les enseignants des autres modules pour une meilleure coordination.

Enfin, encourager les activités d'écriture en dehors de la classe. En vérité, certains participants proposent d'encourager les étudiants à participer à des activités d'écriture en dehors de la classe, telles que des revues culturelles ou des concours d'écriture. Ils soulignent, en parallèle, l'importance d'enseigner aux étudiants à revisiter leurs propres écrits, à les réviser et à les réécrire pour améliorer leur cohérence et leurs caractéristiques linguistiques. Pour ce faire, ils recommandent de renforcer les contenus du module par des activités de remédiation et de réécriture supplémentaires pour aider les étudiants à améliorer leurs compétences en écriture.

Bref, ces suggestions sont pertinentes et elles peuvent servir de base pour améliorer l'enseignement du module de Techniques et Pratiques de l'Écrit en français

langue étrangère à l'université algérienne. Nous avons pris en considérations les propositions des enseignants répondants pour mieux concevoir notre projet didactique et proposer un plan d'action qui nous oriente pertinemment vers notre intervention pédagogique avec les étudiants dans le but de confirmer ou infirmer notre hypothèse de travail.

1-3-3- Interprétation des résultats du questionnaire

Comme nous avons décidé d'adopter une analyse qualitative plutôt que quantitative des réponses des enseignants, nous avons choisi de présenter certains points méthodologiques et procéduraux qui permettraient efficacement de mieux se situer et de mieux situer notre problématique de thèse qui fait partie de notre travail de recherche portant sur l'approche pragmadidactique des processus rédactionnels et des productions écrites des étudiants de FLE dans le contexte universitaire algérien. En fait, l'analyse des résultats obtenus du questionnaire nous invite vivement à réfléchir sur des points essentiels que l'enseignement/apprentissage universitaire de français langue étrangère, en l'occurrence celui de l'écrit, doit prendre en considération les remarques et les expériences des praticiens du terrain dans la conception des programmes et l'élaboration des contenus à enseigner. Proposer des méthodes actualisées en rapport avec l'évolution de la didactique des langues, en général, et de la didactique des disciplines, en particulier, ne serait-il suffisant uniquement si on prend en compte les contraintes des apprenants et les spécificités du contexte de la part des enseignants et des concepteurs des formations.

En effet, mettre à la disposition des enseignants des outils pratiques et de documentations riches les orienterait suffisamment vers une approche pragmadidactique des processus rédactionnels des étudiants et l'aiderait efficacement à réguler leurs lacunes en adoptant une approche pragmatextuelle pour une meilleure gestion de leurs productions écrites. D'ailleurs, les difficultés récurrentes des étudiants, exprimées dans les réponses des enseignants au questionnaire proposé, nous incitent à doter les praticiens de FLE par des moyens didactiques et méthodologiques inéluctables pour réussir leur travail effectif avec leurs apprenants.

D'abord, le manque de manuels clés sur la pratique de l'écrit dans le contexte de FLF freine la créativité de l'étudiant et le bloque souvent pour bien mener son projet

d'écriture et surtout pour mieux réaliser et rédiger un texte cohérent et communicable. Ceci dit, enrichir la pratique par des supports didactiques riches d'exercices de la grammaire pour l'écrit et d'activités rédactionnelles serait un moyen efficace aux apprenants pour se documenter et s'auto-former afin de s'autocorriger, même sans l'aide de leurs enseignants.

Par ailleurs, les notions théoriques dispensées dans le module Techniques et Pratiques de l'Écrit sont insuffisantes car une heure est demi par semaine de travaux dirigés dépourvus de techniques pratiques et d'activités d'application et cela durant toutes les années de leur cursus de formation universitaire (3 années pour les étudiants universitaires et 3 années pour les étudiants normaliens), constitue une série d'obstacles et de difficultés qui découragent davantage les apprenants scripteurs. En somme, renforcer le module de Techniques et Pratiques de l'Écrit par une autre séance de travail pratique consacrée aux activités d'écriture serait très bénéfique aux étudiants et leur faciliterait largement l'élaboration, la correction et la finalisation de leurs productions écrites.

De plus, l'écriture est une tâche très utile dans la formation des étudiants de FLE car elle permet de leur donner l'occasion pour apprécier davantage des compétences nécessaires à leurs connaissances en langue française. C'est la raison pour laquelle, le renforcement du module de Techniques et Pratiques de l'Écrit par un temps suffisant et des activités pratiques serait un atout pour dominer l'inquiétude des apprenants dans laquelle ils vivaient durant la réalisation de leurs projets d'écriture, en particulier, leurs réponses aux différentes épreuves d'évaluation qui se font majoritairement à l'écrit.

Enfin, la planification de leurs projets d'écriture, en appliquant l'approche pragmadidactique, serait dans la mesure de permettre aux étudiant(e)s d'acquérir un certain nombre de compétences procédurales qui garantissent un rapport à l'écrit motivant. Ces compétences préalables leur permettraient de porter un regard réflexif et répercutif sur leurs premiers jets et les préparent à affronter efficacement les contraintes d'écriture dans une approche pragmatextuelle leur permettant de corriger plausiblement leurs erreurs d'ordre de cohérence, du lexique, de syntaxe, de ponctuation et d'orthographe d'usage et de règles.

1-3-4- Synthèse

La planification de l'écrit et sa gestion textuelle sont les contraintes les plus récurrentes durant la réalisation d'un projet d'écriture chez les étudiants universitaires de Français Langue Etrangère. Ainsi, les réponses des enseignants au questionnaire proposé le confirment. Nous jugeons donc utile d'adopter une approche pragmadidactique des processus rédactionnels des étudiants et une approche pragmatextuelle pour une meilleure gestion des rédactions dans notre projet de thèse afin de proposer des pistes didactico-pédagogiques susceptibles de rendre la tâche d'écriture moins difficile aux yeux des étudiants et de faciliter la pratique enseignante quant au développement des compétences rédactionnelles des apprenants de FLE, en l'occurrence, celles des étudiants universitaires.

1-4- Interroger les chercheurs en FLE en Algérie

La didactique de l'écrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de FLE au sein de département de français au niveau de l'université algérienne requiert une place importante. En effet, son utilité est inéluctable pour la réussite et l'obtention des diplômes car les différentes épreuves d'examens et tous les travaux de recherches réalisés au cours des années de formation académique sont à la base des productions écrites. L'inquiétude des enseignants est souvent exprimée par plusieurs recherches académiques qui s'intéressaient dans leurs travaux de recherche aux difficultés et aux contraintes de son enseignement/apprentissage. Ces recherches portaient majoritairement sur les divers aspects de l'enseignement de l'écrit, notamment les pratiques pédagogiques, les difficultés rencontrées par les apprenants, les méthodes d'évaluation, etc.

Par ailleurs, nous synthétisons ces recherches en trois séries de contraintes. D'abord, nous avons constaté des études portant sur les obstacles auxquels les étudiants sont confrontés lorsqu'ils apprennent à écrire en français, en se concentrant sur les différences entre les normes écrites et orales de la langue française. Ensuite, nous avons soulevé des études traitant les pratiques actuelles en matière d'enseignement de l'écrit, en mettant l'accent sur les méthodes pédagogiques utilisées et les défis rencontrés par les enseignants. Enfin, nous avons trouvé des études explorant les aspects spécifiques de l'enseignement de l'écrit, tels que l'utilisation de la technologie pour l'enseignement de

l'écrit, les méthodes d'évaluation de l'écrit, l'enseignement de l'écrit dans un contexte multilingue, etc.

Ces recherches ont contribué largement à améliorer notre compréhension de l'enseignement de l'écrit en français langue étrangère à l'université algérienne. Elles nous ont également aidés à réfléchir dans le but de penser et de développer des stratégies plus efficaces pour l'enseignement de l'écrit. De cela découle notre proposition de sujet de thèse qui porte sur l'apport des recherches en pragmatique linguistique à la didactique de FLE en général et à l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Nous jugeons donc utile de mettre en valeur les points de vue des chercheurs spécialistes en linguistique, en didactique et en pédagogie qui corroborent notre problématique de thèse.

1-4-1- La didactique de l'écrit d'un point de vue des linguistes

La didactique de l'écriture est un domaine d'étude qui a suscité l'intérêt des linguistes et des chercheurs en éducation. En effet, les linguistes s'intéressent à la didactique de l'écriture en tant que processus complexe qui implique l'acquisition de compétences linguistiques et communicationnelles qui sont liées au contexte social de l'individu apprenant. Le milieu universitaire en Algérie, en tant qu'un lieu d'altérité linguistique par excellence, nécessite une approche sociodidactique pour la didactisation de toute langue étrangère, en particulier, le français qui occupe un statut officiellement de langue privilégiée. A cet effet, ALBY S. et LAUNEY M. estime que : « *Tout enseignement dispensé dans une situation de forte altérité linguistique et culturelle rencontre des problèmes spécifiques, de méthodes, de programmes, de formation des enseignants, et bien sûr de langue.* » (2007 : 317).

Par ailleurs, pour une didactique rigoureuse des langues dans un contexte plurilingue et pluriculturel, il faut faire appel aux études sociolinguistiques. D'ailleurs, penser la sociolinguistique avec la rigueur de la didactique est l'objet le plus essentiel de la sociodidactique. Selon Cortier et Ammouden, l'acculturation de l'écriture universitaire des étudiants nécessite une « *approche sociodidactique conjuguant à l'ingénierie de formation, à la méthodologie du travail universitaire et à une approche discursive liée aux genres textuels* ». Le but est de permettre, d'une part, de « *travailler le rapport à l'écrit et les caractéristiques des discours réussis* » en privilégiant « des

supports et des thématiques réellement rencontrées par les étudiants, mais ne pas négliger ni les pratiques langagières quotidiennes, ni les medias, ni les textes littéraires ». Et, d'autre part, de « *développer les programmes et contenus des cours de méthodologie du travail universitaire et privilégier le développement de stratégies de lecture et d'écriture des genres universitaires en relation avec les fonctions que doit assumer l'étudiant* ». (2016 : 15).

Les recherches menées par les linguistes se concentrent globalement sur l'analyse des difficultés rencontrées par les apprenants dans l'acquisition de la compétence rédactionnelle en FLE. Les chercheurs s'intéressent également aux stratégies d'enseignement de l'écriture qui peuvent aider les apprenants à améliorer leurs compétences rédactionnelles. C'est la raison pour laquelle, l'enseignant de français langue étrangère doit travailler de façon permanente à se fixer des objectifs de diagnostiquer pertinemment les lacunes de ses apprenants et de préconiser dans l'immédiat les remédiations qui s'avèrent inéluctables.

Les recherches en linguistique mettent également en évidence l'importance de l'enseignement de l'écriture dans le développement des compétences de communication des étudiants en soulignant que l'écriture est une compétence essentielle pour la réussite académique et professionnelle des apprenants, ainsi que pour leur insertion socioprofessionnelle. Il est aussi important de favoriser les technologies de l'information et de la communication (TIC) en tant qu'outils pédagogiques pour l'enseignement de l'écriture. L'impact des TIC sur l'apprentissage de l'écriture serait dans la mesure d'explorer les possibilités offertes par les nouveaux médias pour stimuler la créativité et l'expression personnelle des apprenants.

En résumé, la didactique de l'écriture est un domaine d'étude important pour les linguistes. Ces derniers cherchent à mieux comprendre les enjeux et les défis de l'enseignement des compétences rédactionnelles chez les étudiants de FLE dans le contexte algérien, ainsi qu'à proposer des stratégies et des pratiques pédagogiques innovantes pour améliorer l'acquisition des stratégies et des techniques d'écriture susceptibles de rendre l'étudiant capable de s'exprimer à l'écrit dans les différentes situations de communication sociale et professionnelle.

1-4-2- La didactique de l'écrit d'un point de vue des didacticiens

Les recherches actuelles en didactique de l'écrit dans le contexte de FLE en Algérie s'intéressent à la didactisation de l'écriture en tant qu'un processus d'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale dans les premières années d'apprentissage et de la compétence rédactionnelle au cycle secondaire et l'université. Les études des didacticiens portent généralement sur trois catégories de recherches.

D'abord, ils s'intéressent aux stratégies et aux méthodes pédagogiques qui peuvent aider les apprenants à développer leurs compétences rédactionnelles, en mettant l'accent sur l'acquisition de savoirs et de savoir-faire liés à la pratique de l'écriture. D'ailleurs, les stratégies de reproduction qui dominent aux premiers cycles de l'apprentissage de l'écrit en FLE préparent les apprenants aux stratégies de production écrite basées sur la créativité du sujet-rédacteur au lycée et à l'université. La prise en considération de la notion de progression dans l'acquisition de l'écrit en FLE demeure un atout pour une meilleure installation des compétences scripturale et rédactionnelle des apprenants et développer ainsi leur rapport à l'écrit.

Ensuite, ils accordent de l'importance dans leurs recherches aux contextes socio-culturels dans lesquels l'écriture est enseignée et apprise et à l'interaction entre l'enseignant, l'apprenant et le texte en accordant plus d'intérêt aux opérations de planification et la préparation socio-affective des apprenants pour mieux affronter les obstacles psycho-cognitifs qui les freinent à débiter ou à terminer leurs rédactions. Ils étudient également l'impact des différentes méthodes d'enseignement de l'écriture sur la motivation, l'engagement et la réussite des apprenants.

Enfin, ils mettent le point dans leurs études sur les obstacles et les défis que rencontrent les apprenants dans l'acquisition des compétences scripturale et rédactionnelle, tels que les difficultés liées à la maîtrise de la langue, les obstacles psychologiques ou socioculturels, et les obstacles liés à la mise en pratique des connaissances acquises en se focalisant sur l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur l'enseignement de l'écriture et l'amélioration des productions écrites des apprenants. Au même temps, ils tentent d'explorer les avantages et les limites de l'utilisation des TIC dans la pratique de l'écriture afin de se renseigner

sur les compétences nécessaires pour l'intégration efficace des TIC dans l'enseignement/apprentissage de différentes stratégies d'écriture.

Pour mieux étayer nos propos, nous nous sommes référés aux travaux de N. Benhouhou dont la plupart de ses recherches portaient sur la didactique de l'écrit. En effet, après avoir analysé les instructions officielles, les programmes et les manuels scolaires de français dans les trois paliers, N. Benhouhou a constaté que l'écrit est proposé comme un apprentissage différé dans le temps et surtout dans l'espace. La didacticienne a expliqué l'absence de la contextualisation de l'écrit par son enseignement basé sur des activités scripturales se focalisant essentiellement sur la reproduction écrite qui s'explique par l'apprentissage passif à l'identification, à l'imitation et à l'application des modèles grammaticaux figés. En revanche, avec les nouveaux programmes instaurés depuis 2003, elle estime que l'écrit prend une dimension de compétence à développer, mais uniquement dans le discours officiel. D'ailleurs, relégué en troisième position, l'écrit dans les nouveaux programmes est limité à des activités de compréhension et de manipulation linguistique d'énoncés isolés du contexte de production. (2007 : 57).

De plus, N. Benhouhou considère que les activités d'écriture proposées dans les manuels scolaires et la partie réservée à la production écrite dans les différents examens sont loin d'être inscrits dans une situation de communication concrète, tout comme elles provoquent chez les apprenants un sentiment de rejet de la tâche. C'est la raison pour laquelle, la didacticienne préconise de développer graduellement des compétences à l'écrit en se basant sur sa pratique dans des situations de communication écrite qui favorisent le développement des compétences pragmatiques et stratégiques basées sur des activités langagières vérifiées par une évaluation formative et continue. Ce travail serait dans la mesure de préparer les élèves-bacheliers à fréquenter l'université avec un bagage leur permettant d'intégrer positivement le milieu des études supérieures et réussir davantage leurs formations universitaires qui sont dispensées, en particulier dans les filières techniques, en langue française. Ce travail serait également un atout pour la formation universitaire des étudiants de français langue étrangère.

1-4-3- La didactique de l'écrit d'un point de vue des pédagogues

Les pratiques pédagogiques de français langue étrangère en Algérie se heurtent souvent à des obstacles qui sont liés beaucoup plus aux pratiques des classes. Les pédagogues, qui sont majoritairement des enseignants et des inspecteurs de l'éducation, s'intéressent à la didactique de l'écriture en tant que processus d'enseignement et d'apprentissage de la compétence rédactionnelle. Ils accordent plus d'intérêt aux stratégies pédagogiques qui peuvent aider les apprenants à améliorer leurs compétences rédactionnelles, en mettant l'accent sur les pratiques d'enseignement les plus efficaces pour atteindre cet objectif.

Le travail mené dans la partie précédente par rapport à l'interrogation des acteurs de formation en FLE, nous a révélé des remarques intéressantes en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'université et des recommandations pertinentes qui visent à améliorer la pratique de l'écrit et le développement des compétences rédactionnelles des étudiants de FLE. La plupart des pédagogues sont d'accord sur le fait que l'enseignement de l'écriture en FLE est aussi important pour le développement de la pensée critique et de la créativité des apprenants. Ils proposent à développer des pratiques pédagogiques qui encouragent les apprenants à réfléchir de manière critique et à exprimer leurs idées de manière créative tout en prenant en compte les différences individuelles des apprenants dans leur apprentissage et leur acquisition de l'écriture.

Enfin, les pédagogues de français langue étrangère proposent d'étudier l'impact de l'enseignement de l'écriture sur le développement global de l'apprenant, en mettant l'accent sur les compétences de communication et les compétences transversales qui peuvent être développées par la pratique de l'écriture. Ils suggèrent également de développer des pratiques pédagogiques qui favorisent l'amélioration globale de l'apprenant, en mettant l'accent sur la pratique de l'écriture en tant que moyen de développer des compétences clés pour la réussite académique et professionnelle des étudiants.

1-4-4- Synthèse

A la lumière des points de vue des linguistes, des didacticiens, des pédagogues par rapport à la didactique de l'écrit en FLE, nous pouvons synthétiser que le recours à une approche novatrice et plus pratique serait dans la mesure d'aider la partie enseignante à mieux guider la partie apprenante à améliorer ses compétences scripturale et rédactionnelle et à développer aussi son rapport à l'écrit. Travailler les processus d'écriture des apprenants dans le but d'améliorer leurs productions écrites serait une mesure alternative pour une didactisation optimisante de l'écrit dans le contexte de français langue étrangère. Ainsi, dans notre projet de thèse, nous tenterons d'entreprendre à procéder de manière qui nous permettrait de proposer pratiquement l'approche pragmadidactique dans le but, d'une part, d'atténuer les inquiétudes des enseignants et, de l'autre, de dominer les lacunes des apprenants dans les différentes situations pédagogiques de production des écrits.

1-5- Conclusion partielle

Corrélativement aux réflexions que nous avons exposées précédemment et qui sont en rapport avec les contraintes de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE au niveau de département de français à l'université algérienne, nous estimons qu'il est utile de proposer une approche didactique qui serait dans la mesure d'orienter la pédagogie vers une optimisation de la didactique de l'écrit en le pensant comme une pratique favorisant la centration sur les prérequis et les pré-acquis des apprenants. L'installation des stratégies de l'autocorrection serait dans la mesure de motiver les sujet-rédacteurs et de développer ainsi leurs compétences à l'écrit dans une situation de production où les paramètres pragmalinguistiques de communication écrite seront clairement identifiables.

En effet, le recours à l'approche pragmadidactique, que nous définissons et donnons ses dimensions conceptuelles et ses explications notionnelles dans le chapitre suivant, serait plus que nécessaire. Nous jugeons donc que la prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire serait intéressante pour une bonne planification de son écrit et une meilleure gestion textuelle de son contenu afin d'installer chez les apprenants les compétences révisionnelles permettant la présentation

Chapitre 01 : Contraintes de l'enseignement/apprentissage de l'écrit

du produit final dans un écrit acceptable sur les plans linguistique, méthodologique et communicationnel.

Nous tenterons alors dans ce qui suit de cerner le champ conceptuel de la pragmadidactique afin de confronter les suggestions du terrain, soulevées dans ce chapitre, aux notions théoriques portant sur la pragmadidactique, dans le but de mieux concevoir un plan d'action susceptible de rendre notre intervention pédagogique réussie. Il est aussi question d'aborder la dimension pragmatextuelle de l'écrit pour définir son utilité et déterminer son rapport avec l'approche pragmadidactique.

Chapitre 02

La prise en compte
du contexte
pragmatique dans
l'acte d'écrire

Chapitre 02 : La prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire

La complexité de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, en général, et de l'écrit en langue étrangère, en particulier, constitue des préoccupations majeures qui heurtent les enseignants et les chercheurs dans le domaine de la didactique des langues. Si le contexte, en tant que le bain linguistique dans lequel se déroulent les activités langagières qui visent l'apprentissage et l'acquisition de la langue, est favorable pour une bonne conception de toute scène pédagogique favorisant la didactisation d'une langue maternelle ou seconde, au contraire, dans le cadre de la didactique de toute langue étrangère, le contexte serait souvent problématique dans la mesure où les pratiques langagières des apprenants sont relativement différentes entre le milieu sociofamilial et le milieu d'apprentissage. Faire de la classe de langue étrangère un milieu social dans lequel se pratiquent les différentes compétences langagières dans le but de les acquérir est donc plus que nécessaire.

En effet, dans notre projet de thèse, nous nous intéressons à l'un des courants de recherche les plus récents en sciences du langage, en l'occurrence celui de la pragmalinguistique tout en réservant le terme de pragmadidactique aux applications pédagogiques des études actuelles en pragmalinguistique dont nous définissons son objet dans ce qui suit. En particulier, notre travail consiste à démontrer pratiquement l'apport de la dimension pragmatique de l'écrit au développement des compétences rédactionnelles des apprenants de FLE. Nous avons déjà vérifié les besoins du contexte en mettant le point sur les contraintes de la didactique de l'écrit au niveau de l'université algérienne afin d'en dégager une problématique succincte et précise qui nous aide à proposer un plan d'action dont sa réalisation est susceptible d'apporter certains éclaircissements fiables quant à l'enseignement/apprentissage des compétences rédactionnelles et ce pour les praticiens de FLE et pour les apprenants.

Par ailleurs, la délimitation conceptuelle de notre champ d'étude par la saisie de différentes notions théoriques et la définition des termes clés qui sont en rapport direct avec notre travail de thèse seront avantageuses pour nous guider tout au long de la réalisation de notre expérimentation auprès des étudiants de FLE. En fait, nous présentons, dans ce chapitre, les notions clés liées à la pragmalinguistique et à la pragmadidactique tout en précisant le rôle de la prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire et l'importance de travailler dans l'esprit d'atelier

d'écriture pour mieux optimiser sa didactisation, ainsi, la maîtrise de certaines compétences linguistiques afin de favoriser son utilité d'un point de vue pédagogique.

2-1- De la pragmalinguistique à la pragmadidactique

Le balayage déconstructif de la dimension pragmatique du langage a fait émerger une nouvelle discipline qui se définit comme une branche appartenant aux sciences du langage et dont son objet d'étude est délimité par l'analyse de ce que les gens font lorsqu'ils utilisent la langue. Cette analyse a comme objectif d'actionner le langage et l'optimiser pour rendre l'intercompréhension efficace entre les différents partenaires d'une situation de communication concrète.

Dans notre travail de thèse, nous allons nous interroger sur les possibilités pédagogiques de l'insertion de cette situation de communication concrète dans une classe de langue afin de développer les compétences langagières des apprenants de FLE, en particulier, à l'écrit. Certes, les difficultés de repérage du contexte pragmatique d'un écrit en langue étrangère auraient des effets sur les activités de planification et de textualisation. En effet, tenir compte du contexte pragmatique d'un écrit est une dimension essentielle pour la réussite de toute tâche de production d'écrits, en particulier, en langue étrangère.

Avant d'entamer l'étude de la visée pragmatique d'un texte et d'analyser les différents paramètres qui interviennent dans toute tâche de rédaction, nous devons d'abord nous interroger sur la signification du mot pragmatique comme un concept linguistique ou la pragmalinguistique (la pragmatique comme une discipline appartenant aux sciences du langage) et comme un terme qui cherche sa place dans le champ vaste de la didactique ou la pragmadidactique. Pour ce faire, nous présentons, d'abord, de façon rapide et succincte les développements à la fois historiques et conceptuels qu'a connus ce qu'on appelle la pragmatique. Ensuite, nous tentons de préciser l'apport de la pragmalinguistique à la didactique des langues. Enfin, nous abordons le terme de pragmadidactique comme une approche favorable au développement des compétences rédactionnelles des apprenants de Français Langue Étrangère.

En résumé, dans cette partie de ce chapitre, nous nous penchons sur la façon dont nous utilisons le langage en nous mettant le point sur les conditions d'une interaction réussie, la coopération pour mieux comprendre et les stratégies dont on peut

se servir afin de sauver la face tout en préservant l'image de l'autre. Nous visons également à démontrer que cette fonction interpersonnelle qui se focalise sur les intentions de communication est l'objet d'étude de la pragmatique ou la pragmalinguistique.

2-1-1- De la pragmatique à la pragmalinguistique

2-1-1-1- La pragmatique

De sa forme nominale dans un premier lieu à sa forme adjectivale dans un second, le terme « pragmatique » a eu plusieurs acceptions et plus au moins différentes des unes des autres. En effet, d'un point de vue dictionnaire, les ouvrages clés tels que le Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage de Ducrot et Shaeffer (1972), le Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie de langage de Greimes et Courtès (1979) jusqu'au plus récent Dictionnaire d'analyse du discours de Charaudeau et Maingueneau (2002), estiment que, durant environ 40 ans de recherches, le terme pragmatique « *a toujours uniquement désigné la discipline de recherche et non son objet* », affirme Yves Bardière (2016 : 02).

En effet, le langage humain n'est pas uniquement limité à la connaissance de la langue et au savoir de s'en servir pour communiquer et interagir, mais il faut aussi savoir comment l'utiliser. D'ailleurs, la façon dont nous utilisons une langue est une clé très importante pour la réussite de la communication. La réussite de toute sorte de communication orale ou écrite exige donc deux fonctions essentielles de la langue qui sont, d'après N. DELBECQUE, la « *fonction idéationnelle* » et la « *fonction interpersonnelle* ». Si la première fonction consiste en la manière dont « *elle se sert à former et à exprimer des concepts et des idées* », la seconde serait sa façon de se manifester dans « *l'interaction entre les personnes et entre les groupes de personnes* ». (2002 : 189).

De plus, la pragmatique est née de la philosophie du langage à la fin du 19^{ème} siècle. Au départ, on a parlé de la « pragmatique philosophique » pour désigner soit le fait que la pragmatique dérive historiquement de la philosophie, ce qui constitue une redondance, soit les projets de refondation des grandes questions de la philosophie (connaissance morale, politique, ...) à des acquis de la philosophie analytique. Après de longues recherches dans le domaine de l'interaction, comme une notion qui traite le

langage dans ses trois dimensions : verbal, co-verbal et non verbal, on a intégré l'expression « pragmatique du langage » pour désigner l'ensemble des théories élaborées, dans le cadre de la linguistique, à partir de l'intégration des concepts et des perspectives de travail de la philosophie du langage ordinaire. En résumé, de la « pragmatique philosophique » est née la « pragmatique du langage » et de la « pragmatique du langage » naît la « pragmatique linguistique », définie par Nicole DELBECQUE comme « *l'étude de ce que les personnes font lorsqu'elles utilisent la langue.* » (2002 : 190).

Pour donner plus de détails, nous admettons que le terme de « pragmatique » a été utilisé pour la première fois par le philosophe et sémioticien américain Charles W. Morris pour définir une nouvelle discipline qui n'existait pas encore. Cité par M. Bracops, Morris considère la pragmatique comme une partie de la sémiotique qui « *traite du rapport entre les signes et les usagers des signes* ». (2006 : 13). De plus, A Paveau, et G-E. Sarfati, utilisent l'expression « pragmatique du langage » pour désigner « *l'ensemble des modèles de types pragmatiques ayant pour objet l'étude de différents aspects du langage non articulés (notamment les systèmes culturels en tant que systèmes de communication intégrants).* » (2002 : 209).

M. Bracops précise qu'après trente années (en 1968), le logicien et philosophe des sciences Yehoshu Bar-Hillel élargit cette définition en précisant qu'elle signifie également la « *dépendance essentielle de la communication, dans le langage naturel, du locuteur et de l'auditeur, du contexte linguistique, de la disponibilité de la connaissance du fond, de la rapidité à obtenir cette connaissance de fond et la bonne volonté des participants à l'acte communicatif* ». Elle ajoute aussi que Francis Jacques en 1979 a conclu les deux définitions précédentes de la pragmatique par une autre définition en précisant son objet en écrivant que « *la pragmatique aborde le langage comme phénomène à la fois discursif, communicatif et social* ». (2006 : 13).

Enfin, Philippe BLANCHET considère la pragmatique comme une science qui s'intéresse à la production d'une signification réciproque d'une intercommunication menée par des interlocuteurs dans un contexte déterminé. En fait, il stipule que la pragmatique consiste à s'interroger sur la façon dont « *le langage produit de la signification, c'est-à-dire des effets, dans le contexte communicatif de son utilisation par les locuteurs* ». (1995 : 09). Cette utilisation du langage doit être située dans un

espace-temps connu et clair pour les interlocuteurs. S'intéresser au langage au moment et au lieu de sa réalisation est-il donc l'objet de la rhétorique ou de la pragmatique ?

2-1-1-2- De la rhétorique à la pragmatique

La rhétorique et la pragmatique s'intéressent les deux au langage au cours de sa production ou sa réalisation. Mais elles ont, les deux, des points de différence remarquables.

D'abord, les époques de leur émergence sont très distancées (5^{ème} siècle Avant J.-C. pour la première et milieu du 20^{ème} siècle pour la deuxième). De plus, la rhétorique se définit comme l'art de bien parler ou de se servir du langage pour persuader ; la pragmatique est centrée sur l'analyse des processus d'interprétation des énoncés dans leur contexte de production.

En outre, la rhétorique est basée sur une réaction différée dans le temps et l'espace, souvent invisible, par contre, la pragmatique vise une réaction dans l'immédiat dont l'acte de communication est concrètement réalisable. Il faut aussi ajouter que la rhétorique est centrée sur un discours, tacitement autoritaire, qui inclut implicitement l'idée de dominant qui s'adresse aux dominés et la pragmatique est centrée sur l'intercommunication dont l'interaction est grandement favorisée.

Enfin, la rhétorique se focalise beaucoup plus sur l'orateur et la mise à sa disposition des moyens langagiers lui assurant la réussite de son discours. En revanche, la pragmatique tire ses ficelles de l'aspect interactionnel d'une scène de communication dont les participants sont clairement identifiables afin d'optimiser de l'intercoopération entre l'émetteur du message et son récepteur.

Bref, l'objet de la rhétorique et de la pragmatique est étroitement le même. D'ailleurs, elles portent les deux un intérêt crucial aux structures de la langue qui permettent d'avoir un effet ou une conséquence sur autrui. En revanche, la façon de l'influencer, de le manipuler, voire même, de le contrarier à riposter verbalement ou physiquement demeure grandement divergente.

2-1-1-3- La pragmasémantique

Le respect normatif et syntaxique des énoncés oraux ou écrits n'est pas suffisant pour la construction du sens. L'aspect sémantique s'avère donc inéluctable et l'analyse des énoncés d'un point de vue sémantique consiste, selon Bracops, à étudier « *le contenu descriptif en interrogeant leurs conditions de vérité* », c'est-à-dire, cette analyse doit traiter « *des aspects vériconditionnels des phrases* » [2007 : 07]. En revanche, il y a toujours dans les énoncés syntaxiquement et sémantiquement corrects des informations qui nécessitent la connaissance du contexte pour en dégager le sens exact. L'interprétation des énoncés véhiculée par le sens des unités linguistiques avec la collaboration de la connaissance du contexte serait dans la mesure de « *l'élaboration d'un modèle d'interprétation des énoncés mettant en avant le rôle de la connaissance du monde dans l'accès au sens non explicite* », précisent N. Garric et F. Calas, (2007 : 07).

De plus, François Récanati qualifie cette dimension pragmatique du langage de « *pragmatique intégrée* » qui implique une zone d'intersection que partagent la pragmatique linguistique et la sémantique où elle « *recense les formes linguistiques dont la signification est pragmatique plutôt que descriptive, et elle explicite leur signification en leur assignant des conditions d'emploi* ». (1981 : 29). Cette dimension pragmasémantique du langage, illustrée dans les travaux de Jean-Claude Anscombe et Oswald Ducrot sur la sémantique argumentative, est considérée comme une pragmatique intégrée qui « *conçoit des formes de détermination contextuels du sens* » en soulignant que dans un énoncé se trouve « *de quelque chose de plus précis qu'un contenu descriptif sémantique* », confirme N. Garric et F. Calas, en ajoutant que « *l'interprétation d'un énoncé ne peut donc être conçue comme purement descriptive, elle reflète également ses conditions d'utilisation* ». (2007 : 08).

Enfin, l'élucidation du sens de certaines unités linguistiques n'exige pas uniquement le recours à la connaissance de la syntaxe qui traite des relations des signes entre eux ou le savoir sémantique qui consiste à se rendre compte des relations des signes aux objets, mais il est aussi nécessaire de maîtriser la portée pragmalangagière qui aborde les relations des signes à leurs utilisateurs. Cette dimension pragmalangagière de la communication orale ou écrite recouvre, d'après N. Garric et F.

Calas, « *des phénomènes très vastes d'ordre psychologique et sociologique déterminés par le fonctionnement des signes.* ». (2007 :06).

En résumé, opposée à la syntaxe et à la sémantique, la pragmalinguistique cherche à étudier le langage par l'usage qu'en font les interlocuteurs en interaction de communication. De plus, sa particularité, en tant qu'un prolongement des études linguistiques précédentes, réside au niveau de son aspect différent, mais complémentaire, de celui de la linguistique.

2-1-1-4- La sociopragmatique

Après de longues années de recherches en sciences du langage portant sur l'étude du système linguistique de la langue, les plus récentes sont orientées beaucoup plus vers l'étude de l'usage du langage. En effet, l'objet de ces dernières recherches s'est précisé et ses principes sont devenus clairement repérables pour donner naissance à une nouvelle discipline qui s'appelle « la pragmatique ». Pour marquer sa complémentarité avec les autres branches des sciences du langage, on la nomme « la pragmalinguistique ». A vrai dire, les sciences du langage se focalisent sur l'étude du système linguistique, énonciatif, discursif, sémantique, morphosyntaxique, ... de la langue et la pragmatique s'ajoute comme une autre discipline qui se fixe comme objectif l'étude de ce système en production, autrement dit, l'analyse des énoncés par rapport à une situation de communication concrètement contextualisée, car leur interprétation ne dépend pas uniquement du sens dégagé des propos des interlocuteurs, mais aussi de la signification de ces propos. La pragmatisation est donc la contextualisation de l'acte de communication afin de déterminer les intentions des communicants pour en déduire la signification du contenu et mieux se comprendre et s'interpréter leurs échanges.

En effet, la situation qui détermine l'usage du langage est essentielle pour la réussite de tout acte de communication. Définie comme un système social de communication, la langue est à la fois un code linguistique et un code socioculturel. Sa parfaite maîtrise ne se manifeste pas uniquement par la capacité de l'apprenant à surmonter tous les obstacles linguistiques, mais il faut aussi se familiariser avec le code socioculturel qui véhicule son utilisation effective dans un contexte concrètement réel. Autrement dit, la contextualisation des compétences stratégiques, englobant la maîtrise

Chapitre 02 : La prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire

des aspects morphologique, syntaxique et sémantique d'une langue, nécessite un ancrage socioculturel de son utilisation et des connaissances primordiales sur le comment elle se manifeste dans la société.

Cet aspect social de l'acte de communication, qui tient en compte la dimension pragmatique dans son analyse ou dans sa réalisation, relève de la sociopragmatique qui, selon G. FROTIN, est une branche des sciences du langage qui s'intéresse « *aux faits langagiers dans leurs relations avec leurs contextes réels d'existence* ». (2007 : 109). Il ajoute également que la sociopragmatique conçoit « *le langage et son usage en fonction de l'interaction réelle entre les interlocuteurs en contexte : on ne parle plus d'émetteur ni de récepteur, mais d'interactants, de co-énonciateurs qui co-construisent une interaction socio-langagière* ». Les échanges entre les participants à l'acte de communication peuvent être envisagés « *alors comme un rituel reposant sur des conventions de coopération* ». (2007 : 109).

En résumé, si la pragmatique est l'étude des énoncés dans leur contexte de production, la sociopragmatique serait l'analyse de la langue en tant qu'un phénomène social au cours de sa production. Définie comme « *l'interface sociologique de la pragmatique* », Leech (1983 : 10), la sociopragmatique est, selon J-M. Dewaele et N. Wourm, « *difficile à pénétrer par l'apprenant et difficile à enseigner par le professeur* » (2002 : 130). En outre, BENHOUHOU estime que « *La prise en compte du contexte socioculturel est un paramètre important dans l'acquisition de la signification linguistique* » (2008 :61). C'est la raison pour laquelle, la réussite de tout acte de communication nécessite donc la prise en compte de la sociopragmatique qui favorise la régulation des contraintes qui sont liées « *aux perceptions sociales qui sont à la base de l'interprétation et de la production de toute action communicative par des participants* », soulignent J-M. Dewaele et N. Wourm, (2002 : 130).

2-1-1-5- Objet de la pragmalinguistique

Fort est de constater que la confusion définitionnelle de la pragmalinguistique est due à des acceptions nouvelles visant à clarifier, à enrichir, voire même, à compléter les définitions précédentes. D'ailleurs, de la pragmatique indexicale de Morris (1938) qui a été développée ensuite par Jakobson (1962), à la pragmatique sémantique fondée sur la théorie des actes du langage d'Austin (1992) puis de Searle (1972), à la

pragmatique radicale exposée dans les travaux de Grice (1975) et Sperber (1986), à la pragmatique fictionnelle commencée par Searle et précisée par Shaeffer (1999), en passant par le concept de contrat pragmatique initié par Roulet et al. (1985) et affiné par Burger (2001) et Fillietaz (2001), ce dédale conceptuel complique davantage la saisi de son objet.

En effet, pour tenter de saisir l'objet de la pragmalinguistique en tant qu'une discipline autonome, nous sommes dans l'obligation d'étayer son cadre épistémologique en remontant dans le temps. D'ailleurs, la théorie de pertinence de Dan Sperder et Deirdre Wilson (1989) et celle de la pragmatique du discours d'Anne Reboul et Jacques Moeschler ont nivelés les travaux d'Émile Benveniste (1966) et d'Oswald Ducrot (1980) qui suggèrent que l'étude du sens d'un énoncé ne consiste pas uniquement à accéder à son contenu descriptif, mais également au sens véhiculé par sa relation avec ses utilisateurs. N. Garric et F. Calas précisent que ce « *sens pragmatique n'est plus extérieur aux formes linguistiques, il est inscrit conventionnellement dans les énoncés sous la forme d'indices instructionnels* ». (2007 : 07), c'est-à-dire, ce sens pragmatique stipule qu'« *il s'apparente à l'information afférente à ce que le sujet fait quand il parle* ». (2007 : 07).

D'ailleurs, M. Bracops qualifie ses définitions comme des références de base qui sont derrières les pistes de recherches qu'exploitent les courants récents et contemporains de la pragmatique. Tout comme elle ajoute que la philosophie du langage et la linguistique ont longtemps ignoré et négligé des concepts pragmatiques fondamentaux qui sont pleinement présents dans nos échanges et très déterminants dans la réussite de toute sorte de communication. D'abord, « la notion d'acte », qui indique que le langage, étant donné une action, « *permet d'instaurer un sens, mais aussi d'agir sur le monde et sur autrui* ». Ensuite, « la notion de contexte » qui stipule que « *l'interprétation du langage ne saurait faire abstraction de situation concrète dans laquelle les propos sont émis (le lien, le moment, l'identité des interlocuteurs, ...)* ». Enfin, « la notion de désambiguïté », qui rend la communication plus pertinente en accordant de l'importance à certaines informations qui sont « *indispensables à la compréhension sans équivoque d'une phrase* ». (2006 : 14).

De plus, ces trois concepts sont primordiaux pour concevoir une pragmalinguistique comme une discipline autonome et dont sa préoccupation est de

Chapitre 02 : La prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire

répondre, selon M. Bracops, aux questions telles que : Que faisons-nous lorsque nous parlons ? Que disons-nous exactement lorsque nous parlons ? Comment se fait-il que nous ne disions pas toujours ce que nous voulons dire, ni ne voulions dire ce que nous disons ? Qu'avons-nous besoin de savoir pour que telle phrase cesse d'être ambiguë ? Pouvons-nous nous fier au sens littéral d'un propos ?, etc. (2006 : 14).

Par ailleurs, l'intention de communication ne dépend pas uniquement de l'aspect morphologique (produire correctement un mot à l'oral ou à l'écrit) et elle n'est pas seulement liée au respect de l'aspect syntaxique (l'emplacement correct d'un mot dans un énoncé ou une phrase), elle nécessite également de tenir compte de l'aspect pragmatique (faire un bon choix du mot dans un discours oral ou écrit pour avoir l'effet souhaité ou désiré sur l'interlocuteur ou le lecteur). En effet, la pertinence du message produit exige de prendre en considération cet aspect pragmatique de toute situation d'échanges oral ou écrit pour la réussite de l'acte de communication, soit d'un point de vue informationnel ou réactionnel.

Dans le but de saisir son objet en délimitant son domaine d'intérêt, la pragmatique est une discipline qui, à travers plus de 60 ans de recherches, pourchasse graduellement son attachement à d'autres disciplines des sciences du langage et des sciences de l'éducation pour s'imposer enfin comme une science autonome en identifiant plausiblement son objet d'étude. En effet, de la rhétorique à la sémantique, de la sémantique à la linguistique, y compris l'énonciation et l'analyse du discours et de la linguistique à la cognition, la pragmatique s'est détachée entièrement de toutes ses disciplines pour tracer un chemin qu'il lui soit propre à elle et qui fait d'elle une branche appartenant aux sciences du langage.

Jean-Pierre ROBERT précise son objet en insinuant que son champ d'étude consiste à accorder prioritairement de l'importance au contexte et au cotexte qui, dans un échange oral ou écrit, influence l'interprétation des signes. Le concept de contexte, selon lui, « renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques ou autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle dans laquelle s'inscrivent les actes de communication », (2008 : 168). De plus, d'après FROTIN, le terme de contexte consiste à expliciter « *Comment le langage s'exerce concrètement dans des contextes spécifiques, et comment ce fonctionnement échappe à la syntaxe et à la sémantique, mais comment il se manifeste pourtant en partie aussi à travers elle* ».

(2007 : 111). Par contre, le terme de cotexte est lié au contexte textuel, c'est-à-dire, selon J.-P. ROBERT « *aux mots situés dans la proximité immédiate d'un mot ou d'un énoncé* », qui permet d'établir le sens correct d'un mot ou d'un énoncé, (2008 : 168).

En outre, les domaines privilégiés par l'analyse pragmatique du langage sont les actes du langage, les embrayeurs, les connecteurs et les phénomènes de l'inférence. D'abord, par les actes du langage, on analyse les effets du langage sur la réalité. Cela nécessite donc la prise en considération des conditions réelles de l'énonciation (locuteur, situation de communication, ...). Ensuite, par les embrayeurs (je, tu, ici, maintenant, ...), on estime que le référent ne peut pas être déterminé en dehors du contexte de l'énonciation. Quant aux connecteurs, on ne désigne pas leurs fonctions normales dans le discours, mais plutôt les connecteurs pragmatiques qui déterminent les actes du langage. Par exemple, dans la phrase comme « *Le professeur est parti en vacances, mais c'est un secret.* », le connecteur « *mais* » ne porte pas sur le contenu de la première proposition (le fait que le professeur est parti en vacances), mais plutôt sur le fait de le divulguer (le fait de dire que le professeur est parti en vacances). Enfin, les phénomènes de l'inférence qui stipulent que la plupart des énoncés ne doivent pas être compris de façon littérale. En fait, pour l'énoncé « *Veux-tu me passer ton cahier pour recopier la leçon de la dernière séance ?* », il ne s'agit pas de question mais plutôt d'une demande (de passer son cahier à l'interlocuteur). Ce genre d'interprétation non littérale est l'objet de recherche de H. P. Grice en l'appelant le principe de coopération et de Sperber et Wilson en le qualifiant de principe de pertinence.

En résumé, ces phénomènes exigent la prise en compte de la situation de communication pour pouvoir les étudier. D'ailleurs, ils sont devenus des objets privilégiés de la recherche actuelle en pragmatique.

Nous synthétisons alors que la pragmatique peut être définie comme une discipline autonome qui s'intéresse à la communication et les conditions contextuelles et situationnelles de sa production par ses utilisateurs. Nous appelons les acteurs de l'acte de communication, les communicateurs et dans un échange simultané, des inter-communicateurs. Qu'en est-il alors de l'enseignement/apprentissage de la communication en prenant en considération ses conditions contextuelles et situationnelles dans une classe de langue ?

2-1-2- La pragmadidactique

2-1-2-1- Pragmatique selon le CECRL

L'évolution des recherches en pragmalinguistique a une grande influence sur les recherches en didactique des langues. D'ailleurs, à partir des années 90, cette dernière se penchait sur la pragmalinguistique dans le but de renouveler les méthodes d'enseignement, d'évaluation et d'apprentissage, estiment Fulcher Glenn., Davidson Fred, Kemp Jenny, (2011).

En effet, si la pragmalinguistique se focalise sur la capacité du destinataire (locuteur ou scripteur) à anticiper la réaction de son destinataire (interlocuteur ou lecteur) en se servant des actes du langage pour communiquer l'information souhaitée et/ou avoir l'effet désiré, la pragmadidactique serait la capacité du médiateur du savoir à transmettre un message dont sa pertinence dépend de la réaction des sujets apprenants par l'acquisition des compétences pragmatiques nécessaires pour la réussite de la formation en question. Autrement dit, si la pragmalinguistique est l'étude des significations produites par un destinataire en accomplissant correctement les aspects grammatical, lexical et syntaxique de la langue de production, c'est-à-dire, l'étude des relations entre les formes linguistiques et les utilisateurs de ces formes, la pragmadidactique serait l'intersection entre les trois pôles du triangle pédagogique où se déroulent toutes les activités langagières qui visent l'appropriation des connaissances sous forme de compétences.

C'est la raison pour laquelle, le Cadre Européen commun de référence pour les Langues définit la compétence pragmatique comme une composante intégrante à la compétence communicative. D'après le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), publié par le Conseil de l'Europe en 2001, la compétence de communication englobe trois composantes importantes, à savoir la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. En effet, la connaissance de l'aspect linguistique d'une langue n'est donc pas suffisante pour communiquer. Il faut également maîtriser les paramètres socioculturels de l'utilisation d'une langue (l'aspect sociolinguistique) et savoir employer, de manière appropriée, cette même langue dans une situation concrète de communication (l'aspect pragmatique). (2001 : 17-18).

La pragmadidactique n'est pas la pragmatique didactique, ni la didactique pragmatique, ni la pragmatique de la didactique, ni la didactique de la pragmatique. Elle est plutôt le recours de la didactique aux sciences du langage, en particulier la pragmalinguistique, pour renouveler et rénover les techniques et les méthodes de l'enseignement/apprentissage, en l'occurrence celui des langues, pour une formation actualisée et actualisante. Elle constitue une passerelle entre la pragmalinguistique et les pratiques pédagogiques des enseignants dans un processus permettant la contextualisation de l'apprentissage des langues dites vivantes pour une meilleure acquisition de différentes compétences langagières nécessaires pour la réussite de tout acte de communication.

2-1-2-2- De la compétence pragmatique à la pragmadidactique

Lyle BACHMAN reconnaissait deux formes de la compétence pragmatique. En premier lieu, la compétence fonctionnelle qui désigne la capacité d'interpréter les relations entre les expressions et les intentions des locuteurs. En second lieu, la compétence sociolinguistique qui signifie la capacité d'utiliser et d'interpréter la langue dans une situation déterminée et à bon escient. En revanche, Verena THALER estime qu'il n'y a pas de pistes pratiquement didactiques qui facilitent l'accès à la compétence pragmatique en travaillant la compétence linguistique ou l'inverse : « *Il n'y a donc pas de corrélation systématique entre le développement de la compétence pragmatique et celle de la compétence linguistique proprement dite* ». (2008 : 194).

Limité à sa forme adjectivale, le mot « pragmatique » est un adjectif qui qualifie la compétence dans le but de concrétiser « *des réflexions des chercheurs et de praticiens quant à l'importance du contexte* », estiment BAIDER, CAVALLA et CISLARU, (2020 : 07). D'ailleurs, ce contexte est déterminant pour le développement de la compétence communicative définie par Hymes Dell comme « *Le savoir langagier et la capacité de l'utiliser* », (1972 : 282).

Si la compétence linguistique relève du savoir langagier, la compétence pragmatique se manifesterait par la capacité de l'utiliser. Selon BAIDER, CAVALLA et CISLARU, la compétence pragmalinguistique consiste donc en « *la capacité des locuteurs à faire le choix entre les formes possibles (grammaticales, réalisables) et des formes appropriées au contexte* », (2020 : 07). D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle «

l'enseignement de la compétence pragmatique dans une langue seconde/étrangère a été le sujet de nombreux travaux en pragmatique interculturelle », estime les mêmes auteurs, (2020 : 07).

En didactique des langues, BEACCO affirme que le terme « pragmatique » désigne « *l'enseignement des langues vivantes qui sert à faciliter l'intercommunication.* » (1980 : 36). De plus, pour les didacticiens, le terme pragmatique désigne la superstructure d'un texte : « *les auteurs distinguent d'abord un plan pragmatique qui définit la finalité du texte, ainsi que sa structure typique (récit, argumentation, explication, etc.), souvent décrite sous le terme de superstructure* », E. Esperet, (1990 : 10).

L'acquisition de cette superstructure en rédaction est donc essentielle pour réussir son texte. Notre intervention pédagogique consiste à apprendre cette superstructure aux apprenants qui la possèdent peu ou mal, afin d'améliorer les textes qu'ils produisent. Avant de concevoir le cadre expérimental de notre projet de thèse, il est judicieux de tenter de définir l'objet de la pragmadidactique pour faciliter l'accès à l'analyse de notre corpus constitué de processus de rédaction et des rédactions des apprenants de FLE.

2-1-2-3- Objet de la pragmadidactique

La pragmadidactique stipule que l'énoncé est la base de l'enseignement/apprentissage de la langue et non plus la phrase, car cette dernière est souvent dépourvue de données contextuelles de sa production. En effet, la phrase ne sera significativement complète que par les informations fournies par le contexte situationnel et/ou conditionnel de son énonciation. Prenons l'exemple d'un homme bricolant dans le jardin de sa maison et sa femme, juste à côté de lui, est en train de lire un journal qui s'adresse à elle en lui disant : « J'ai soif ! ». Sa femme lui répond : « je termine juste ce paragraphe et je vais te chercher un verre d'eau ». Le sens pragmatique de la phrase « J'ai soif », qui n'exprime pas uniquement un état mais aussi une sollicitation, ne peut avoir de signification que par rapport à la situation de communication et ses conditions.

En classe de langue, la phrase ne sert donc que pour l'apprentissage de la norme de cette langue et sans faire référence à sa communicabilité. Alors, à l'oral ou à l'écrit,

Chapitre 02 : La prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire

L'énoncé est une production phrastique accompagnée par l'intention du locuteur-scripteur à communiquer un message à l'interlocuteur-lecteur dont son interprétation est aisément repérable dans une situation de production-réception, différée ou non, où les conditions de la réussite de l'intercommunication sont clairement identifiables. La situation d'énonciation joue donc un rôle primordial dans la clarification du message linguistique. A cet effet, une phrase sémantiquement correcte ne peut avoir de signification uniquement dans la contextualisation des mots qui la composent.

En outre, la phrase peut être un mot ou un groupe de mots qui ont le respect de la norme linguistique d'une langue donnée sur les plans morphologique, syntaxique et sémantique. L'énoncé est une phrase qui respecte l'aspect communicationnel de ce mot ou groupe de mots. La pragmalinguistique s'occupe, d'abord, de la relation logique entre les mots du même groupe, c'est-à-dire la cohésion qui se considère comme le choix des mots et les combinaisons syntaxiques des notions représentées par les mots, ensuite, du rapport logique entre un groupe de mots avec un autre groupe de mots, autrement dit, la cohérence qui se présente comme l'agencement cohérent des phrases, enfin, de la pertinence de l'ensemble.

La pragmadidactique vise donc de faire de la classe de langue une salle de sport linguistique. Pour l'entraîneur, il ne suffit pas de préparer ses athlètes physiquement par des exercices d'échauffement et d'endurance, il faut aussi les doter par des techniques pratiques qui les aident à surmonter efficacement les difficultés de différentes compétitions. Pareil pour le professeur de langue, il ne suffit pour lui d'enseigner à ses apprenants à communiquer dans une langue, il faut plutôt les impliquer dans des situations socio-communicationnelles plus au moins identiques à celles de la vie réelle. Cette contextualisation de l'acte de communication relève donc de la pragmadidactique qui cible l'installation des compétences langagières chez les apprenants de langue et les préparer ainsi à l'utilisation authentique des énoncés dans leur vie socioprofessionnelle dans l'immédiat ou dans le futur.

Si la pragmalinguistique est une discipline appartenant aux sciences du langage, la pragmadidactique serait une branche qui se veut une place dans le domaine des sciences de l'éducation qui vise à enseigner la langue dans un contexte d'utilisation réelle. Elle se concentre sur l'enseignement de la langue dans des situations concrètes, en se basant sur les pratiques langagières authentiques des apprenants tout en mettant

l'accent sur l'apprentissage des langues dans des situations de communication réelle, plutôt que sur l'apprentissage de la langue pour elle-même. Elle s'appuie sur des situations de communication authentiques, qui permettent aux apprenants de développer des compétences pratiques en langue. Cette approche est souvent utilisée dans l'enseignement des langues étrangères, où les apprenants sont exposés à des situations de communication réelles, telles que des jeux de rôle, des simulations, des débats, des présentations, etc.

Par ailleurs, la pragmadidactique se distingue des approches traditionnelles de l'enseignement des langues, qui se concentrent souvent sur la grammaire, le vocabulaire et les règles formelles de la langue. Elle met plutôt l'accent sur l'utilisation de la langue dans des contextes authentiques, en aidant les apprenants à développer leur compétence communicative et leur capacité à s'exprimer avec fluidité et efficacité dans la langue cible. Elle se focalise sur l'étude de la manière dont les apprenants utilisent une langue dans des contextes de communication authentiques, en se concentrant sur les dimensions pragmatiques, c'est-à-dire la façon dont les locuteurs adaptent leur discours aux circonstances de communication.

En résumé, la pragmadidactique est donc une approche qui s'intéresse à la manière dont les apprenants utilisent une langue pour communiquer, plutôt qu'à la manière dont ils acquièrent des règles grammaticales et lexicales. Elle considère que la compétence linguistique ne se limite pas à la maîtrise des règles formelles, mais implique également la capacité à utiliser la langue de manière appropriée en contexte. De plus, dans le contexte de l'apprentissage du français langue étrangère, la pragmadidactique vise donc à développer les compétences communicatives des apprenants en les amenant à prendre en compte les aspects pragmatiques de la langue (cohérence, cohésion, organisation textuelle, etc.) dans leurs productions écrites et orales.

2-1-3- Approche pragmadidactique

Le mot approche est très utilisé dans le domaine des sciences du langage, en général, et en didactique, en particulier. Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation, le terme approche désigne « *la façon globale d'envisager l'enseignement et l'apprentissage des langues selon les conceptions qu'on se fait du langage et de ses*

fonctions, de l'apprentissage, de l'enseignement et des conditions pédagogiques et sociales dans lesquelles se donne ».

En effet, en didactique des langues, on distingue, selon J.-P. ROBERT, « *trois catégories d'approches apparues par ordre chronologique : l'approche structurale ; les approches cognitives ; l'approche communicative et l'approche actionnelle* », (2008 : 12). En fait, l'approche structurale se focalise sur les techniques et les méthodes de l'enseignement passif d'une langue en se basant sur la connaissance de ses règles et la maîtrise de son aspect normatif. Elle privilégie donc « *l'étude des structures linguistiques formelles* », affirme J.-P. ROBERT, (2008 : 12). Les approches cognitives sont basées sur l'analyse consciente des normes d'une langue et le développement des capacités mentales des apprenants à traiter des connaissances d'ordre linguistique afin de déduire des règles grammaticalement phrastiques dans le but de les assimiler, c'est-à-dire, les approches cognitives « *cherchent à rétablir l'intervention de la conscience dans l'acquisition des connaissances* », confirme J.-P. ROBERT, (2008 : 12).

A l'inverse des approches cognitives qui se basent beaucoup plus sur l'acquisition des connaissances déclaratives en faisant appel aux capacités mentales de mémorisation et d'assimilation des apprenants, l'approche communicative se penche surtout sur l'acquisition et l'appropriation des connaissances procédurales utiles pour la communication. En fait, l'implication de l'apprenant dans la communication vise l'appropriation des stratégies discursives lui facilitant d'avoir un accès efficacement pertinent à la communication socioprofessionnelle. Par ailleurs, l'acquisition de la compétence communicative en langue n'est pas suffisante pour son utilisation socioprofessionnelle. Il faut donc doter l'apprenant par des compétences d'agir dans des situations de communication concrètement réelles. Nous avons, en effet, additionné cette dimension actionnelle de l'acte du langage à l'approche communicative pour parler de l'approche actionnelle qui reprend, selon TAGLIANTE,

tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère l'apprenant comme un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non-verbales), pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière. (2006 : 26).

En revanche, la réussite de la communication exige de tenir compte de l'aspect relationnel entre les différents acteurs de l'acte langagier. En fait, l'ancrage de la

dimension relationnelle de l'acte de communication fait émerger l'approche par compétences qui stipule que la compétence communicative est le cumul d'autres compétences partielles mais complémentaires qui sont d'ordre linguistique, cognitif, stratégique, relationnel, sociolinguistique, culturel, etc. D'ailleurs, la connaissance d'une langue, la maîtrise de ses spécificités langagières et la possession d'un savoir-faire cognitif qui se manifeste par la capacité de l'apprenant à raisonner et à traiter les connaissances linguistiques, nécessite de prendre en considération l'aspect relationnel de la communication qui vise sa réussite.

En résumé, cet aspect relationnel de la communication relève de la dimension pragmatique du langage qui s'explique par l'analyse de ce que les interactants font lorsqu'ils se servent de la parole. Approcher cette dimension relationnelle de la langue dans le cadre de son enseignement/apprentissage fait partie de la perspective pragmatique du langage. La prise en considération du contexte pragmatique dans le cadre de la didactique de l'acte de communication relève de l'approche pragmadidactique qui est l'aboutissement des autres approches, entre autres, l'approche cognitive, l'approche communicative, l'approche sociolinguistique, l'approche actionnelle, que nous précisons dans ce qui suit.

2-1-3-1- De l'approche cognitive à l'approche pragmacommunicative

La langue est une perception sensoriellement réceptive avant qu'elle soit une production cognitivement motrice. La combinaison mentale entre le signe et le signifiant relève de la compétence cognitive. Doter l'apprenant par des stratégies cognitives du traitement mental de la parole avant sa production nécessite de maîtriser un autre type de stratégie qui stipule la réussite de l'acte de communication en le contextualisant.

En effet, maîtriser quoi dire est l'objectif de l'approche communicative qui se focalise sur des processus mentaux individuels ou collectifs et qui sont basés sur l'approche cognitive de l'apprentissage et de l'acquisition des langues. En revanche, la pertinence de la communication ne dépend pas uniquement de la maîtrise de quoi dire qui est l'objet de ces deux approches. A cette approche cognitivo-communicative, il faut connaître aussi le comment dire, le pourquoi dire, le quand dire et le où dire. La connaissance de ces derniers paramètres de l'acte langagier, en contextualisant l'acte de

la parole dans une situation de communication authentique, relève de la pragmatique ou la pragmlinguistique. Communiquer en langue étrangère implique donc simultanément l'apprentissage de la compétence linguistique et l'acquisition de la compétence pragmatique. La maîtrise de la première ne peut avoir de sens sans la connaissance de la deuxième et la deuxième est nécessaire pour l'utilité de la première. On appelle ce va-et-vient entre la compétence linguistique et la compétence pragmatique, la compétence pragmlinguistique. Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, on l'appelle la compétence pragmadidactique. On ne peut pas l'appeler la compétence pragmapédagogique car la préparation d'une atmosphère propice pour la réalisation de l'acte langagier qui vise une meilleure installation des compétences pragmacommunicatives chez les apprenants relève de la didactique.

L'apprentissage passif de l'aspect communicatif d'une langue étrangère, à savoir les connaissances relatives au lexique, à la morphosyntaxe et à la sémantique, nécessite l'acquisition d'une compétence pragmatique qui s'avère inéluctable à la rendre active. BENHOUGH estime qu'il ne faut pas « *Se limiter à des compétences purement académiques* » car cela « *demeure réducteur pour poser comme objectif général, la mise en place d'une compétence communicative* » (2008 : 59).

Selon Yves Bardière, le processus inférentiel consiste en la capacité de l'auditeur ou du lecteur à réaliser des hypothèses sur le vouloir-dire du locuteur ou du scripteur afin de réussir à saisir son intention de communication. Elle estime que « *la communication se fonde sur la présomption que les interlocuteurs coopèrent dans la communication* », tout en considérant que cette « *approche inférentielle relève d'un modèle pragmatique cognitif de la communication* », (2016 : 05). Cette dernière trouve ses prémisses dans la théorie de pertinence élaborée par Grice en 1975 et qui stipule, d'après Yves Bardière, que tout acte de communication doit se référer à un processus inférentiel pour l'interpréter. (2016 : 05).

D'un point de vue éducatif, on peut considérer le langage comme un véhicule de la connaissance. Le traitement mental de cette dernière vise son assimilation. Cette dernière s'opère par le biais du langage, en réception tout comme en production, en se référant aux capacités mentales de l'individu pour optimiser son traitement. Ce lien entre le langage et l'assimilation de la connaissance dans un contexte d'enseignement/apprentissage relève de l'aspect cognitif. D'ailleurs, les sciences de la

cognition et les sciences du langage se croisent souvent dans le but d'une didactique centrée sur un continuum favorable à l'appropriation des connaissances.

Cette dimension pragmatique de la langue suscite un débat polémique entre les sciences de l'éducation et les sciences du langage. En effet, le transfert des connaissances se concrétise souvent par les pratiques langagières extrascolaires des apprenants.

L'analyse pragmatique d'un énoncé du point de vue philosophique consiste à s'interroger sur les conditions de sa vérité et du point de vue discursif stipule de se focaliser sur les conditions de sa réussite. La réussite de l'énoncé ne dépend pas toujours du contenu cognitif qu'il véhicule, d'ailleurs AMBROISE affirme que « *Le domaine de la pragmatique passe alors de l'étude des conditions pragmatiques de réalisation des actes de parole à l'étude des déterminants mentaux permettant d'identifier le contenu que le locuteur a entendu communiquer* », (2010 : 15). Il ne suffit donc pas de connaître quoi dire et de savoir comment le dire, il faut aussi que le dire doit susciter une action ou une réaction, autrement dit, « Quand dire, c'est faire », Austin⁶. Un énoncé est donc un acte de parole uniquement s'il a des effets tangiblement réels.

Enfin, selon Bruno AMBROISE, « *accomplir un acte de langage, c'est générer un contenu proportionnel lié à une force illocutoire* ». Pour ce faire, il faut suivre plusieurs règles qui sont d'ordre sémantique. Parmi ces règles, l'auteur en cite trois qui sont les conditions préparatoires, une condition de sincérité et une condition essentielle. Pour les conditions préparatoires, AMBROISE estime qu'elles « *incluent les facteurs linguistiques et contextuels* ». La condition de sincérité « *inclut des facteurs intentionnels à propos du locuteur* ». Quant à la condition essentielle, il s'agit « *d'une règle à la fois conventionnelle et constitutive autorisant à prendre certains énoncés comme la performance d'un acte de parole* ». (2010 : 11).

⁶ *Quand dire, c'est faire*, C'est la transcription d'une série de conférences que John Langshaw Austin (1911-1960) a données à Harvard en 1955.

2-1-3-2- De l'approche communicationnelle à l'approche pragmadidactique

La capacité de se servir de la parole pour agir dans des situations de communication concrète relève de la compétence actionnelle. Or, dans le cadre de son enseignement/apprentissage, on ne peut l'acquérir que par la conception et l'instauration en classe de langue de scènes pédagogiques authentiques basées sur l'interaction. D'ailleurs, cette perspective interactionnelle de l'apprentissage de la compétence communicative dans une classe de langue est primordiale pour l'optimisation de l'enseignement des langues, en particulier les langues étrangères.

En effet, l'étude de la dimension interactionnelle du langage est l'objet de la pragmalinguistique. L'intégration de cette perspective interactionnelle du langage dans le domaine de la didactique des langues relève de la pragmadidactique. En résumé, l'approche pragmadidactique en didactique des langues a pour objet l'analyse des interactions langagières dans une classe pédagogique afin de développer chez les apprenants des compétences communicatives en prenant en considération les dimensions linguistique, sociolinguistique, culturelle, cognitive et actionnelle de la langue pour installer une compétence interactionnelle concrètement réalisable en société et en profession.

Nous définissons donc l'approche pragmadidactique comme une approche pédagogique qui met l'accent sur l'utilisation de la langue dans des situations authentiques de communication. Cette approche vise à enseigner la langue dans un contexte d'utilisation réelle, en se concentrant sur les pratiques langagières réelles des apprenants. Elle s'appuie sur des activités communicatives qui reproduisent des situations de la vie réelle, telles que des jeux de rôle, des simulations, des débats, des présentations, etc. Les apprenants sont encouragés à utiliser la langue de manière créative et à développer leur compétence communicative dans des contextes authentiques.

De plus, d'un point de vue pédagogique, les enseignants qui adoptent une approche pragmadidactique doivent être capables de concevoir des activités qui mettent l'accent sur l'usage réel de la langue, plutôt que sur la simple acquisition de règles et de structures grammaticales. Ils doivent également être capables de fournir aux apprenants

Chapitre 02 : La prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire

un retour d'information immédiat et constructif sur leur utilisation de la langue, afin de les aider à améliorer leur compétence communicative.

En revanche, l'approche pragmadidactique doit se distinguer des approches traditionnelles de l'enseignement de la langue, qui mettent souvent l'accent sur la mémorisation de règles et de structures grammaticales isolées. Elle doit être souvent utilisée dans l'enseignement des langues étrangères, tout comme elle peut également être appliquée à l'enseignement de la langue seconde.

Enfin, nous pouvons donc considérer l'approche pragmadidactique comme une approche efficace pour l'enseignement de la langue, car elle permet aux apprenants de développer des compétences pratiques en langue et de se sentir plus à l'aise dans des situations de communication réelles. Elle peut également aider à motiver les apprenants en leur donnant un sentiment d'accomplissement lorsqu'ils sont capables de communiquer efficacement dans la langue cible, en particulier, dans l'acquisition d'une langue étrangère. Qu'en-t-il alors de l'applicabilité de l'approche pragmadidactique pour le développement des compétences à l'écrit des apprenants de français langue étrangère ?

2-1-4- Vers une approche pragmadidactique de l'écrit

2-1-4-1- Approche pragmadidactique de l'écrit

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, en particulier les langues étrangères, le recours à l'approche pragmadidactique est plus que nécessaire afin d'encourager l'acquisition des langues étrangères en faisant de la classe de langue un milieu idéal qui favorise l'éradication des représentations en se servant d'une cognition véhiculée par un langage. Cette approche pragmadidactique serait donc dans la mesure de remédier efficacement aux contraintes interculturelles qui sont liées à la didactique des langues étrangères.

En effet, ces dernières années, l'enseignement des langues étrangères se penche irréversiblement vers un aspect purement pragmatique. Les recherches récentes en sociodidactique et en didactique professionnelle se veulent une préparation efficace à l'insertion socioprofessionnellement réussie des apprenants. La prise de conscience de la dimension pragmatique de la communication orale ou écrite en didactique des

Chapitre 02 : La prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire

langues étrangères a donc pour intérêt de doter les apprenants par des compétences discursives nécessaires pour qu'ils soient capables de communiquer en société et en profession. L'approche de la didactique des langues sous la loupe des recherches avancées en pragmalinguistique a pour but de faire sortir la communication de sa dimension idéationnelle vers une autre dimension fonctionnelle. Dans un contexte pédagogique, Cornaire, C. et Raymond, P-M. estiment que « *Les connaissances pragmatiques se rapportent aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales seront mises en œuvre* », (1994 : 22).

D'ailleurs, le Cadre Européen Commun de référence pour les Langues présente la compétence pragmatique comme une combinaison cohérente entre trois compétences distinctes qui sont les compétences « discursive », « fonctionnelle » et de « conception schématique » :

- La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :
 - a. organisés, structurés et adaptés (compétence discursive)
 - b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)
 - c. segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique). (2001 : 96).

Yves Bardière explicite davantage la notion de la compétence pragmatique telle qu'elle est décrite par Cefrl en précisant qu'elle « *s'articule autour de trois composantes, la compétence discursive, la compétence fonctionnelle et la compétence de conception schématique. La première met l'accent sur la cohésion et la cohérence du texte oral ou écrit, la seconde sur les fonctions langagières, la troisième sur la structure interactionnelle ou praxéologique du dialogue.* » (2016 : 16).

La pragmadidactique tente donc de tisser des liens entre une situation de communication formelle caractérisée par une représentation schématique qui tend vers le virtuel, le général ou le large à une situation de communication réelle connue par une configuration émergente qui se penche vers l'actuel, le particulier, voire même, l'étroit. De plus, développer la compétence sociopragmatique en langue étrangère serait un atout pour l'optimisation de sa didactisation dans une approche pragmadidactique susceptible de rendre la scène éducative propice en matière de l'acquisition d'une langue étrangère et favoriserait ainsi son utilisation comme un véritable instrument de communication dans un contexte authentique. Inclure l'approche pragmadidactique dans une classe de

Chapitre 02 : La prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire

langue serait donc dans la mesure d'aider les apprenants à produire des discours (oraux ou écrits) sociopragmatiquement appropriés.

D'après Gohard-Radenkovic, A., la saisie de la dimension pragmatique d'une communication serait dans la mesure de favoriser le développement de certaines compétences stratégiques nécessaires pour une intercommunication compréhensible en étayant quelques obstacles d'ordre socioculturel qui freinent l'interprétation des énoncés produits oralement ou par écrit. L'auteur estime que :

Les compétences pragmatiques ... peuvent développer des compétences stratégiques d'ajustement qui compensent en quelque sorte des lacunes linguistiques, des erreurs d'interprétation d'un énoncé ou la méconnaissance des codes socioculturels sous-tendant une situation de communication afin d'atteindre le but de son discours ou de maintenir l'échange langagier. (1999 : 95).

Par ailleurs, à l'écrit, la visée argumentative de tous les types de texte réside au niveau du vouloir du rédacteur à communiquer quelque chose aux lecteurs réels ou potentiels. L'utilité d'un écrit se manifeste donc par l'intérêt du lecteur. En fait, on n'écrit pas pour rien, au contraire, on écrit toujours pour communiquer un contenu informationnel dont la réussite de sa transmission dépend des actes du langage utilisés par le rédacteur pour persuader ou convaincre le lecteur, même en narrant ou en décrivant. N. Benhouhou estime que :

Les fonctions pragmatiques du « texte » ou plutôt du « discours » à produire s'effectuent par la saisie des spécificités énonciatives. Dans un acte de communication, il faut tenir compte de l'interlocuteur, en effet, le locuteur malhabile en langue étrangère n'est pas seulement celui qui fait des « fautes » mais celui qui ne sait pas entrer en relation avec son interlocuteur, c'est-à-dire, celui qui ne sait pas aider son interlocuteur à construire le sens. (2008 : 61).

La pragmadidactique doit donc recourir à la pragmalinguistique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en prenant en considération les conditions de réussite de toute situation de communication afin que les apprenants puissent produire des écrits pertinents. En outre, la préoccupation pragmatique d'une situation de production écrite consiste à donner une motivation aux apprenants en les impliquant dans une démarche où leurs productions écrites perdent le statut d'exercices pour devenir un moyen d'expression car, selon N. BENHOUHOU, « *Dans certaines productions, des formes grammaticalement correctes apparaissent contextuellement et situationnellement erronées* ». (2008 : 61). Ainsi, la prise en compte de la dimension pragmatique dans la rédaction (avec ses différents paramètres) sert à apprendre à produire des textes avec un destinataire connu, un but clair et une information pertinente.

Contrairement au critère linguistique de l'expression écrite, qui porte sur la langue et sur ce qui est perçu comme faute (orthographe, syntaxe, style), le critère pragmatique porte sur l'évaluation sociale des écrits et leur capacité à atteindre les objectifs communicatifs supposés par le scripteur, autrement dit, l'écrivain⁷. De plus, les enseignants qui adoptent une approche pragmadidactique de l'écrit doivent être capables de concevoir des activités d'écriture qui mettent l'accent sur l'usage réel de l'écriture, plutôt que sur la simple acquisition de règles et de structures grammaticales. Ils doivent également être capables de fournir aux apprenants un retour d'information immédiat et constructif sur leur utilisation de l'écriture, afin de les aider à améliorer leur compétence rédactionnelle.

En outre, la prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire consiste à expliquer aux apprenants que la rédaction n'est pas un exercice ou une activité formelle qui cache implicitement la notion de devoir ou d'obligation, mais c'est une activité et un projet social qu'on réalise volontairement pour le bien de la société et des individus. Elle permet aussi de créer des situations qui favorisent l'entraînement oral aux stratégies argumentatives, ce qui facilite aux apprenants le passage à l'écrit. D'ailleurs, tenir compte de la dimension pragmatique d'un écrit suscite chez les apprenants le besoin de communication qui est, selon TAMULY, « *à la racine de toute compétence de communication.* » (1994 : 57).

En résumé, l'approche pragmadidactique de l'écrit est une approche pédagogique qui vise à enseigner l'écriture dans des contextes d'utilisation réelle, en mettant l'accent sur les pratiques langagières réelles des apprenants. Cette approche se concentre sur l'utilisation effective de l'écriture dans la communication, plutôt que sur la simple acquisition de règles et de structures grammaticales. Il est préférable de s'appuyer sur des activités d'écriture qui reproduisent des situations de la vie réelle, telles que des lettres, des courriels, des rapports, des articles de presse, etc. Les apprenants sont encouragés à utiliser l'écriture de manière créative et à développer leur compétence

⁷ Nous appelons l'écrivain, le scripteur qui apprend à écrire en collaboration et/ou en interaction avec ses partenaires pédagogiques (autres apprenants et enseignant) dans le but de produire des écrits pertinents. Autrement dit, il apprend à perfectionner sa rédaction avec l'idée de rechercher un effet ou une réaction chez des lecteurs réels ou potentiels de son texte en prenant en considération leurs attentes des points de vue situationnel, réactionnel, conditionnel ou relationnel.

rédactionnelle dans des contextes authentiques. Elle permet également aux apprenants de développer des compétences pratiques en écriture et de se sentir plus à l'aise dans des situations de communication réelles. Elle peut aussi aider à motiver les apprenants en leur donnant un sentiment d'accomplissement lorsqu'ils sont capables de produire des textes écrits efficaces et pertinents.

2-1-4-2- Approche pragmatextuelle de l'écrit

Nous achevons le champ définitionnel de la pragmatique par la linguistique textuelle qui est « *quelquefois considérée comme une partie de la pragmatique* », d'après Ducrot et Shaeffer (1992). D'ailleurs, Y. Bardière le précise en disant que « *la linguistique textuelle traite fondamentalement des phénomènes de cohésion et de cohérence* », et ces dernières sont importantes pour la pertinence de tout acte de communication car « *elles jouent un rôle essentiel dans la compétence pragmatique discursive* », (2016 : 05).

En effet, l'étude de la cohésion d'un texte relève essentiellement de l'aspect linguistique de la langue. Elle se focalise sur l'idée de mettre en sorte que les éléments grammaticaux vont ensemble tout en assurant un fonctionnement interne du texte qui ne fait pas forcément appel aux facteurs relevant de la situation d'énonciation ou d'ordre pragmatique. D'après Y. Bardière, la cohésion d'un écrit porte sur l'aspect relationnel entre les unités linguistiques qui composent les phrases d'un texte : « *La cohésion d'un texte concerne donc l'enchaînement discursif des unités qui le composent* », (2016 : 06). Autrement dit, la cohésion s'intéresse aux rapports sémantiques entre les différentes unités lexicales qui construisent un texte en prenant en considération les relations de surface qui sont principalement organisationnelles.

La cohésion s'intéresse également à l'aspect interphrastique d'un texte en abordant les marqueurs formels qui assurent les connexions entre les phrases, entre autres, l'anaphore, les connecteurs, les temps verbaux. Y. BARDIERE le précise en affirmant que la cohésion « *sollicite des paramètres linguistiques tels la phoricité (endophorique mais aussi exophorique), la présence de connecteurs ou de liens logiques implicites, une progression thématique générée entre autres par le passage régulier du statut de rhème à celui de thème, etc.* », (2016 : 06). D'abord, l'anaphore, qui est la reprise d'un segment du discours par un autre placé à sa suite, peut être

lexicale, en reprenant une unité lexicale par une autre unité lexicale, ou grammaticale, en marquant la reprise par un pronom. Ensuite, les connecteurs qui marquent des relations fonctionnelles entre les contenus phrastiques ou propositionnels. D'ailleurs, que ce soit au niveau de la phrase simple, de la phrase complexe ou de l'enchaînement des paragraphes dans le texte, les connecteurs établissent entre les éléments reliés une relation logique et une nuance de sens précise (opposition, cause, conséquence, temps, condition, opposition, comparaison, but, etc.). Enfin, le verbe, qui est le centre de la phrase, peut être un élément cohésif sur le plan syntaxique, car les unités linguistiques s'organisent autour de lui. Les temps verbaux ne se regroupent pas n'importe comment et par conséquent on parle de forme de textualité pour dire qu'il s'agit du domaine de la cohésion.

En résumé, d'un point de vue pragmacommunicatif, cette organisation textuelle des utilités lexicales et du fonctionnement grammatical d'un écrit vise à rendre les informations ou les connaissances qu'il véhicule lisibles et communicables. Cet aspect cohésif du texte, basé sur le volet microstructure de la langue, est généré par des phénomènes linguistiques qui, selon Y. BARDIERE, « *sont le ciment cohésif qui soude des unités linguistiques sinon simplement juxtaposées. Ils assurent la continuité du texte et le font avancer.* (2016 : 06). L'harmonisation de ses phénomènes linguistiques assure donc la cohérence du texte en permettant de situer les informations ou les connaissances qu'il contient les unes par rapport aux autres à un moment donné et dans un contexte préalablement connu.

Étant donné que la cohésion n'est pas le seul facteur de la textualité, le texte doit posséder certaines caractéristiques d'organisation centrées sur la pertinence de l'ensemble en le confrontant au contexte de sa réalisation, au moment de sa production et aux connaissances extratextuelles communes entre les participants de l'acte de communication écrite. Ce deuxième facteur de la textualité est la cohérence qui est, d'après Y. BARDIERE, « *d'avantage liée au contexte, au type de situation dans laquelle se trouvent les interlocuteurs, à leur connaissance partagée du monde extralinguistique* », (2016 : 06). Cette notion du contexte est donc importante pour tisser un lien logique entre la signification linguistique et la signification textuelle d'un écrit afin d'optimiser sa compréhension ou d'approcher palpablement son interprétation. En fait, Y. BARDIERE estime qu'« *un texte doit être en effet en adéquation avec son contexte*

d'utilisation. (2016 : 06). Par ailleurs, le lien commun entre la cohérence et la pragmalinguistique est le contexte. En fait, les deux s'intéressent au contexte qui détermine la fiabilité de l'acte communicatif.

Fort est de constater que la pragmatique accorde de l'importance au contexte de la réalisation de l'acte langagier pour définir son objet. Nous pouvons donc considérer le contexte comme une intersection débouchant simultanément vers la pragmalinguistique et la cohérence. Y. BARDIERE le confirme en disant que « *la cohérence concerne le lien entre texte et contexte, entre parole et situation et relève donc bien de la pragmatique* » (2016 : 06). En effet, la construction de la signification textuelle n'est pas limitée uniquement à la construction de la signification linguistique, bien au contraire, elle nécessite la prise en compte de la dimension pragmalinguistique de la production textuelle. La cohérence d'un écrit justifie la pertinence de son contenu linguistique dont l'agencement cohérent de ses différentes parties serait dans la mesure de produire une communication écrite susceptible de rendre l'acte communicatif efficient.

En somme, d'un point de vue pragmacommunicatif, la cohérence textuelle qui marque l'organisation sémantique d'ensemble du texte, stipule que le texte n'est pas uniquement une simple succession de phrases grammaticales, mais plutôt une organisation d'ensemble, un tout organisé. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, la cohérence textuelle consiste à s'interroger sur le texte et sa structure d'ensemble en s'intéressant à la manière dont les séquences du texte se structurent pour former un tout qui est la macrostructure. Approcher la didactique de la textualité de l'écrit d'un point de vue pragmadidactique, en se focalisant sur la cohésion et de la cohérence, relève donc de l'approche pragmatextuelle.

Pour conclure, la réussite de l'acte d'écrire ne nécessite pas uniquement la prise en considération du contexte de sa production ou de sa réalisation. En effet, la prise en compte du contexte pragmatique de l'acte d'écrire nécessite également, d'une part, la maîtrise de certaines compétences préalables (linguistique, stratégiques et distanciation), et, de l'autre, une rédaction qui doit être insérée dans un lieu qui assure un climat motivant et un temps satisfaisant. Pour cela, le travail dans un esprit d'ateliers d'écriture est le meilleur pour réussir la tâche de communication écrite. Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture et quels sont donc ses avantages ?

2-2- Dimension pragmatique dans l'acte d'écrire et compétences préalables

2-2-1- Compétences linguistiques

Comment écrire sans aucune compétence linguistique ? En fait, la compétence à l'écrit nécessite toujours l'acquisition préalable de certaines compétences linguistiques qui sont d'ordre lexicologique, morphologique et syntaxique. Ces trois aspects sont fondamentaux pour la construction d'un système normatif de la langue basé sur des règles grammaticalement conventionnelles. Ils sont également à la base de constitution de la signification linguistique qui est l'objet de la sémantique.

En effet, pour rédiger il faut acquérir des compétences permettant le respect de la microstructure (syntaxe, orthographe...) mais également le respect de la macrostructure (caractéristiques du type d'écrit, de son enjeu...). C'est-à-dire, ces deux compétences reposeraient, d'une part, *sur la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuelles du système de la langue*, et d'autre part, *sur la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres dans lesquelles ils sont produits et interprétés*, souligne S. MOIRAND. (1982 : 20).

De plus, de même que la tâche du lecteur sera simplifiée si celui-ci a des attentes justifiées vis-à-vis de son écrit, il sera plus facile pour le scripteur de rédiger si celui-ci possède une représentation juste de ce qu'il veut écrire. Cette représentation est caractérisée par la maîtrise des systèmes morphosyntaxique et sémantique de la langue que l'on veut apprendre :

Quand on apprend une langue étrangère, on doit, pour communiquer, posséder une maîtrise minimale du système linguistique dans ses différents aspects, du lexique de base, même si l'on est le meilleur communicateur du monde. Il faut donc s'assurer rapidement de la maîtrise d'un certain nombre d'automatismes ». G. VIGNER (1990 : 188).

Ecrire dans une langue étrangère nécessite de prendre conscience qu'on peut rédiger en langue étrangère, mais aussi de comprendre toutes les caractéristiques du système de rédaction de cette langue. De plus, dans une classe de FLE, la mise en place de l'approche pragmadidactique qui favorise les échanges entre les partenaires de l'atelier d'écriture, serait un atout pour l'enrichissement du lexique des apprenants et un avantage pour l'acquisition des compétences linguistiques que les apprenants vont réinvestir dans leurs productions écrites et développer ainsi leurs compétences

réductionnelles qui se manifestent par l'écriture de textes communicables sur le plans linguistique, sémantique et discursif.

2-2-1-1- Compétences lexicales

On appelle le lexique, l'ensemble des unités linguistiques constituant une langue. Selon, J.-P. ROBERT, le lexique « *englobe la totalité des unités lexicales d'une langue donnée dans ses différents registres* », (2008 : 118). Il est caractérisé par un système phonique à l'oral et un système graphique à l'écrit. En fait, avoir une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'une langue donnée est avantageux pour l'acquisition d'une compétence linguistique utile pour la communication dans cette langue.

En revanche, la connaissance des systèmes phonique et graphique du lexique d'une langue est importante mais elle n'est pas suffisante pour le maîtriser car il exige de prendre en compte des aspects spécifiques qui le rendent souvent difficile à assimiler, en particulier, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. D'ailleurs, pour développer les compétences lexicales des apprenants, qui renvoient à la capacité de l'individu à utiliser et à comprendre les mots d'une langue donnée de façon pertinente et efficace, il faut accorder de l'importance aux trois niveaux distincts dans la didactique qui sont l'aspect formel du lexique, l'aspect sémantique du lexique et l'aspect pragmatique du lexique. La distinction entre ces trois aspects du lexique ne veut dire en aucun cas qu'ils ne sont pas complémentaires dans l'opération de son acquisition.

D'abord, l'aspect formel du lexique concerne la connaissance d'un large vocabulaire tout en ayant la capacité d'apprendre de nouveaux mots à partir de lectures, d'interactions et d'autres sources, et de les intégrer efficacement dans son propre langage. Cela signifie que chaque individu doit connaître un grand nombre de mots et être capable de les utiliser dans différentes situations de communication en prenant en considération leur prononciation correcte. En parallèle, il faut être en mesure de prononcer correctement les mots pour qu'ils soient compréhensibles par les autres locuteurs, et de l'orthographe d'usage qui consiste à avoir une bonne maîtrise de l'orthographe, ce qui implique d'écrire correctement les mots conformément à l'aspect dictionnaire de la langue, autrement dit, il faut savoir prononcer juste les mots d'une langue à l'oral et les transcrire correctement à l'écrit.

Certes, cet aspect formel du lexique se caractérise beaucoup plus par un aspect quantitatif qui s'explique par le nombre de mots possédés et maîtrisés des points de vue phonique et graphique. Néanmoins, la non-correspondance, dans la plupart des cas, entre les mots produits oralement et les mots transcrits est souvent problématique. La capacité à transcrire les mots à partir de l'audition relève de la compétence graphique qui pose des difficultés aux apprenants d'une langue. Ecrire nécessite donc de rendre consciente la structure des mots et de la reproduire de façon volontaire par des graphèmes. En effet, devenir un scripteur compétent présuppose ainsi plusieurs conditions. Tout d'abord, il faut intégrer la notion de représentations phonologiques se rapportant à la langue que l'on écrit. Ces représentations permettent au mécanisme d'assemblage de mettre en correspondance les graphèmes et les représentations des phonèmes de la langue écrite. Cela permet de déchiffrer des mots que l'on n'a jamais rencontrés à l'écrit auparavant, ce qui peut aider certains apprenants à faire sens. Puis, un mécanisme d'adressage met en place des procédures d'identification automatique des mots. A ces conditions s'ajoutent la connaissance de la langue que l'on lit ou que l'on écrit et l'existence d'une mémoire charnière entre toutes les acquisitions. L'aspect formel du lexique est crucial pour comprendre comment les mots sont créés, utilisés et interprétés dans une langue donnée. Il joue un rôle essentiel dans la communication linguistique et dans la capacité des locuteurs à exprimer des idées de manière précise et cohérente.

Ensuite, l'aspect sémantique du lexique correspond à sa nature polysémique. Il concerne la signification des mots dans une langue donnée. Autrement dit, il se concentre sur les relations de sens entre les mots, c'est-à-dire, comment ces derniers sont utilisés pour représenter des concepts, et comment ces concepts sont liés les uns aux autres. Il se caractérise par la connaissance des différents sens d'un mot et ses utilisations car le même mot peut être utilisé dans des situations divergentes et avec des sens différents. Il se manifeste par la capacité de l'individu à comprendre les différents sens d'un mot, y compris ses sens littéraux et figurés, ainsi que ses nuances et ses connotations.

L'aspect sémantique du lexique est connu par certains éléments essentiels à sa réalisation qui sont le sens lexical (chaque mot a un sens propre, qui peut être défini en termes d'autres mots ou concepts. Le sens lexical représente la signification principale

Chapitre 02 : La prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire

d'un mot, telle qu'elle est généralement comprise dans le contexte linguistique.), les relations sémantiques (les mots sont liés les uns aux autres par diverses relations sémantiques, telles que la synonymie, l'antonymie, l'hyponymie, l'hyperonymie, etc.), les champs lexicaux (les mots sont souvent regroupés en champs lexicaux, c'est-à-dire des ensembles de mots ayant des liens sémantiques étroits en raison de leur appartenance à un même domaine conceptuel. Par exemple, les termes liés à la nourriture forment un champ lexical spécifique.), la polysémie (certains mots peuvent avoir plusieurs sens apparentés mais distincts. Cela s'appelle la polysémie. Par exemple, le mot "bouche" peut se référer à la partie du visage ou à l'ouverture d'une grotte), l'homonymie (les homonymes sont des mots qui ont la même forme mais des sens différents. Par exemple, "bateau" peut signifier à la fois un moyen de transport sur l'eau et un récipient pour cuire des aliments.), la métaphore et la métonymie (l'aspect sémantique implique également la compréhension des figures de style comme la métaphore (comparaison implicite) et la métonymie (utilisation d'un mot pour représenter quelque chose de lié), la dénotation et la connotation (chaque mot peut avoir une dénotation, sens littéral, et des connotations, associations émotionnelles, culturelles ou sociales. Par exemple, "maison" dénote un bâtiment où l'on habite, mais il peut aussi connoter un sentiment de confort et de sécurité.), le changement sémantique (au fil du temps, les sens des mots peuvent évoluer. Cela peut être dû à des facteurs culturels, historiques, technologiques, etc. Comprendre ces changements sémantiques est important pour analyser l'évolution de la langue.)

En résumé, l'aspect sémantique du lexique est fondamental pour la communication efficace, car il permet aux communicants de comprendre et d'interpréter le sens des mots et des expressions utilisés dans différentes situations et contextes. De plus, la capacité de distinguer la classe du mot dans un discours oral ou écrit afin de saisir le sens fait partie de l'aspect sémantique du lexique. Il ne faut pas confondre l'aspect sémantique du lexique à la sémantique lexicale qui a pour objet l'étude du sens des mots ou des morphèmes d'une langue. Cette dernière relève de la compétence morphologique.

Enfin, l'aspect pragmatique du lexique désigne l'usage contextualisé des mots d'une langue donnée. En effet, les connaissances dictionnaires du lexique et la manipulation grammaticale de ses différentes réalisations formelles nécessite de tenir

Chapitre 02 : La prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire

compte de son aspect pragmatique qui se manifeste par la capacité de l'utilisation du lexique approprié dans des contextes déterminés. L'utilisation contextuelle des mots se focalise sur l'habileté de l'individu à utiliser les mots de manière appropriée dans différents contextes, en tenant compte des conventions sociales, des niveaux de langue et des intentions communicatives. Ajoutant sa capacité de faire des inférences à partir du contexte pour comprendre le sens des mots inconnus ou ambigus (aspect pragmatique). En outre, l'aspect pragmatique du lexique se concentre sur l'utilisation contextuelle des mots et des expressions dans la communication. Il prend en compte la manière dont les locuteurs utilisent les mots pour atteindre des objectifs spécifiques dans des situations données, en tenant compte du contexte, des intentions et des attentes des interlocuteurs. Bref, l'aspect pragmatique du lexique est crucial pour interpréter avec précision les intentions et les messages des locuteurs, ainsi que pour maintenir des échanges efficaces et harmonieux dans la communication quotidienne.

La concrétisation communicationnelle du lexique nécessite des éléments clés de l'aspect pragmatique du lexique qui sont l'implicature et les présuppositions (les locuteurs utilisent souvent des implicatures, c'est-à-dire des sous-entendus, pour transmettre des informations au-delà du sens littéral des mots. De plus, certaines expressions peuvent présupposer l'existence ou la vérité d'autres informations. Par exemple, la phrase "Ahmed a arrêté de fumer" présuppose que Ahmed fumait auparavant.), les actes de langage (les mots ne servent pas seulement à transmettre des informations, mais aussi à accomplir des actes de langage, tels que promettre, demander, ordonner, s'excuser, etc. L'interprétation de ces actes dépend du contexte et des conventions sociales.), le contexte communicatif (le sens des mots peut être influencé par le contexte communicatif, y compris les informations partagées avec les interlocuteurs, la situation, les croyances communes, etc.), le Principe de coopération (les locuteurs suivent généralement le principe de coopération, qui implique qu'ils communiquent de manière à maximiser la pertinence de leur contribution à la conversation. Cela peut inclure la fourniture d'informations nécessaires et le respect des attentes implicites), la politesse (les choix lexicaux peuvent refléter des considérations de politesse et de respect envers les interlocuteurs. Les expressions de politesse, les marqueurs d'atténuation et d'autres stratégies pragmatiques sont essentiels pour maintenir des relations harmonieuses), l'ironie (l'ironie et le sarcasme sont des formes d'expression où le sens réel est souvent opposé au sens littéral des mots. Comprendre

ces usages exige une sensibilité aux indices contextuels et aux tonalités d'énonciation), la gestion de la face (la gestion de la face se réfère à la manière dont les individus préservent leur image et leur estime propre dans les interactions sociales. Les choix lexicaux peuvent influencer la manière dont un locuteur gère sa propre face et celle de ses interlocuteurs.), l'inférence et la référence (les locuteurs utilisent souvent des inférences pour tirer des conclusions à partir des informations implicites dans la conversation. La référence aux objets et aux concepts dépend également du contexte et de la compréhension partagée.).

En guise de conclusion, les compétences lexicales sont essentielles pour la communication fluide et précise. Elles jouent un rôle crucial dans la compréhension, l'expression et l'interprétation du sens dans les interactions verbales et écrites. Les individus ayant de solides compétences lexicales sont en mesure de s'exprimer de manière plus variée et sophistiquée, ce qui contribue à une communication plus efficace et nuancée. En revanche, la compétence lexicale ne consiste pas uniquement en la capacité de l'apprenant à mémoriser un nombre suffisant de mots lui permettant de comprendre et communiquer dans une langue, mais il s'agit plutôt de sa capacité de se servir de ce répertoire lexical à bon escient. Le choix des mots appropriés à une situation de communication donnée nécessite d'avoir la capacité de manipuler la forme de ces mots afin de constituer des unités linguistiques susceptibles de rendre le sens des propos significatif. Cette capacité de jouer sur la forme des mots afin de produire des sens contextualisés et pertinents relève de la compétence morphologique.

2-2-1-2- Compétences morphologiques

La morphologie s'occupe de la structure interne des mots. Définie comme « *l'étude de la formation des mots* », elle s'intéresse « *à la façon dont les formes et concepts simples se combinent dans des formes et concepts plus complexes* », affirme N. BELBECQUE., (2002 : 98). On distingue la morphologie lexicale et la morphologie grammaticale.

La morphologie lexicale fait partie des structures de haut niveau de la compétence lexicale. Elle est l'objet d'étude des académiciens de la langue et les spécialistes en lexicologie qui proposent de nouvelles formes lexicales en suivant deux

procédés ; l'un technique par composition, dérivation, voire même, abréviation ; et un autre procédé sémantique par néologisme de sens ou de forme dans le cas des emprunts.

Quant à la morphologie grammaticale, elle concerne la maîtrise de différentes règles grammaticales qui sont liées aux catégories variables des mots. Elle a deux aspects différents qui sont l'aspect segmental et l'aspect flexionnel. Le premier consiste à doter l'apprenant par les habiletés nécessaires lui permettant de dégager de la racine d'un mot d'autres mots qui ont des sens différents afin d'enrichir par lui-même son répertoire lexical. Cet aspect tient compte des procédés d'affixation qui sont la préfixation, la suffixation et l'infixation. Le second, l'aspect flexionnel, est lié à la forme des mots constituant la phrase par rapport au nombre (singulier, pluriel), au genre (masculin, féminin) et aux temps et modes des verbes. Par exemple, dans la phrase suivante « L'enseignant réexpliquait la leçon à ses apprenants », le verbe «réexpliquait» est composé à partir de la racine « expliquer » d'un morphème segmental « ré », un préfixe et un morphème flexionnel « ait ». Les deux morphèmes apportent un sens nouveau au verbe « expliquer », le segmental indique la répétition et le flexionnel désigne le temps et le mode du même verbe. Posséder la compétence morphologique est donc nécessaire pour pouvoir communiquer en langue et apporte des précisions quant à la signification du discours oral ou écrit.

D'ailleurs, les compétences morphologiques se rapportent à la compréhension et à l'utilisation des règles et des structures de formation des mots dans une langue. Elles concernent la capacité des apprenants à construire des mots à partir de leurs éléments constitutifs, tels que les racines, les préfixes et les suffixes, etc. Nous pouvons donc résumer les compétences morphologiques par la segmentation morphologique (l'apprenant doit être capable de décomposer un mot en ses éléments constitutifs, comme identifier la racine et les affixes d'un mot) ; les racines et les affixes (l'apprenant doit être capable de comprendre les racines, morphèmes de base portant un sens, et les affixes, préfixes, suffixes, infixes, et savoir comment ils sont combinés pour former de nouveaux mots) ; la dérivation (l'apprenant doit connaître les règles de la dérivation, c'est-à-dire, comment les affixes sont ajoutés aux racines pour créer de nouveaux mots ou pour changer la catégorie grammaticale d'un mot) ; la flexion (l'apprenant doit être capable de comprendre la flexion, qui concerne les variations grammaticales des mots pour indiquer le genre, le nombre, le temps, la personne, etc.). De plus, l'apprenant doit

être capable de faire la création de mots (c'est-à-dire, former de nouveaux mots en utilisant des affixes de manière appropriée pour exprimer de nouvelles idées), les mots composés (l'apprenant doit savoir comment les mots composés sont formés en combinant deux ou plusieurs mots pour créer un nouveau sens), le sens des affixes (l'apprenant doit comprendre la signification des préfixes, des suffixes et d'autres affixes et comment ils affectent le sens des mots. Les homonymes morphologiques (l'apprenant doit être capable de reconnaître les mots qui ont la même forme mais des origines et des significations différentes en raison de leur morphologie), les changements morphologiques historiques (l'apprenant doit comprendre comment la morphologie des mots a pu changer au fil du temps dans l'évolution de la langue).

Enfin, il faut aussi tenir compte de l'aspect irrégulier de la morphologie irrégulière. En fait, les langues peuvent présenter des formes irrégulières où les règles habituelles de morphologie qui ne s'appliquent pas directement. Cela peut inclure des exceptions à certaines règles ou des anomalies dans la structure des mots. Par conséquent, l'apprenant doit être capable de reconnaître les exceptions à certaines règles morphologiques et les formes irrégulières dans la construction des mots. Bref, Les compétences morphologiques sont essentielles pour une compréhension approfondie de la structure de la langue, ainsi que pour l'acquisition et l'utilisation efficace de nouveaux mots. Elles jouent un rôle important dans la formation des mots, la dérivation des sens et la reconnaissance des relations entre les mots au sein d'une langue.

2-2-1-3- Compétences syntaxiques

La syntaxe se rapporte à la manière dont les mots sont ordonnés pour former des phrases grammaticalement correctes. Elle détermine la relation entre les mots au sein d'une phrase et comment ils fonctionnent ensemble pour exprimer des faits ou des idées de façon enchaînée et coordonnée. D'après N. BELBECQUE, « *La syntaxe s'occupe de la façon dont les formes et les concepts se rejoignent dans des structures plus complexes* ». (2002 : 98). En effet, la capacité d'agencer les mots dans les phrases, également connue sous le nom de compétence syntaxique, est une compétence linguistique fondamentale qui permet aux apprenants de construire des phrases grammaticalement correctes et cohérentes. Cette compétence implique la compréhension des règles de syntaxe propres à une langue donnée et la capacité de les appliquer pour former des expressions signifiantes.

Les compétences syntaxiques se rapportent à la compréhension et à l'utilisation correcte des règles de la syntaxe dans une langue. La syntaxe concerne la manière dont les mots sont organisés dans les phrases pour créer des structures grammaticales cohérentes et compréhensibles. Les compétences syntaxiques peuvent être assurées, premièrement, par le respect grammatical de l'ordre des mots, c'est-à-dire, l'apprenant doit être capable de comprendre les règles relatives à l'ordre des mots dans une phrase, y compris la place des sujets, des verbes, des objets et des compléments. Deuxièmement, par la construction de phrases, c'est-à-dire, l'apprenant doit être capable de construire des phrases grammaticalement correctes en utilisant les structures appropriées. Troisièmement, par la coordination et la subordination où l'apprenant doit comprendre comment coordonner et subordonner des phrases pour exprimer des relations complexes entre les idées. Quatrièmement, par les types de phrases. Cela signifie que l'apprenant doit savoir construire différents types de phrases, tels que les phrases déclaratives, interrogatives, impératives et exclamatives. Cinquièmement, par les phrases complexes. Cela veut dire que l'apprenant doit être capable de construire et de comprendre des phrases complexes qui impliquent des clauses indépendantes et dépendantes. Sixièmement, par les constructions idiomatiques et la concordance des parties du discours où l'apprenant doit être capable de reconnaître et utiliser des constructions idiomatiques spécifiques à la langue pour exprimer des idées de manière naturelle et savoir comment les parties du discours (noms, verbes, adjectifs, etc.) doivent être utilisées en fonction de leur rôle grammatical dans la phrase.

En résumé, la syntaxe est la branche de la linguistique qui étudie la structure des phrases, la manière dont les mots sont ordonnés et combinés pour créer des expressions grammaticalement correctes dans une langue donnée. Elle est considérée comme un aspect crucial de la grammaire d'une langue, car elle détermine la structure et l'organisation des phrases, ce qui permet aux locuteurs de communiquer de manière claire et cohérente. Une bonne compréhension de la syntaxe est essentielle pour produire et interpréter des énoncés corrects et significatifs. Son objet est d'examiner comment les mots se combinent pour former des phrases et des énoncés, ainsi que les règles qui gouvernent ces combinaisons. Par conséquent, une solide compétence syntaxique est essentielle pour éviter les malentendus et pour garantir que le message est transmis de manière précise et compréhensible. Les compétences syntaxiques sont cruciales pour la construction de phrases grammaticalement correctes et pour la

communication claire et efficace. Elles permettent aux locuteurs de structurer leurs idées de manière cohérente et de transmettre des informations de manière compréhensible pour les autres.

2-2-2- Compétences stratégiques et distanciation

2-2-2-1- Compétences stratégiques

La stratégie est définie par le Dictionnaire Lexis comme « *l'art de coordonner des actions et de manœuvrer pour atteindre un but* ». En effet, en didactique des langues et dans une perspective actionnelle, le CECRL considère la stratégie comme un « *tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui* ». (2001 : 15). L'acquisition des compétences stratégiques est primordiale pour l'apprentissage de la communication. D'ailleurs, ces compétences stratégiques consistent en la capacité de l'apprenant à mettre en pratique des stratégies communicatives à l'oral tout comme à l'écrit qui « *reposent sur des phénomènes de compensation ... entre les composantes linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle* », souligne S. MOIRAND, (1982 : 26).

Par ailleurs, les stratégies de communication sont basées sur les aptitudes de l'apprenant à se servir de ses compétences linguistiques (écouter, lire, comprendre, écrire, réagir) pour s'approprier les connaissances. Ces aptitudes relèvent des stratégies d'apprentissage qui sont propres à l'apprenant et il ne faut pas les confondre avec les stratégies d'enseignement qui sont réservées à l'enseignant. D'ailleurs, selon J.-P. Robert, les stratégies d'enseignement concernent l'enseignant et elles « *sont fondées sur la méthodologie et la pédagogie de l'approche qu'il a choisie pour enseigner.* » (2008 : 190). Il avance également que les stratégies de l'enseignant consistent « *à identifier les besoins de chaque apprenant, à adapter les contenus de l'enseignement à ces besoins, à le motiver en lui proposant des activités variées qui l'intéressent et soient à sa portée* », (2008 : 190).

En didactique de FLE, l'enseignement de la compétence communicative consiste à armer l'apprenant par des stratégies nécessaires pour qu'il développe ses propres compétences discursives. En fait, les compétences stratégiques en didactique du FLE concernent les techniques et les approches que les apprenants utilisent pour s'adapter efficacement à différentes situations de communication et pour surmonter les défis

Chapitre 02 : La prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire

linguistiques. Ces compétences englobent des stratégies de compréhension, d'expression, d'apprentissage et de compensation.

Premièrement, les stratégies de compréhension concernent la capacité de l'apprenant à prédire et anticiper le sens à partir du contexte et des indices paratextuels. De plus, il faut aussi qu'il soit capable de tirer des conclusions, basées sur les informations implicites dans le texte ou la conversation, en identifiant les points clés et résumer l'information pour une meilleure compréhension. En outre, il faut qu'il s'entraîne à répéter mentalement ce qui a été dit ou lu pour améliorer la compréhension et la clarification du contenu en posant des questions ou en demandant des éclaircissements lorsque quelque chose n'est pas claire.

Deuxièmement, les stratégies d'expression portent sur la capacité de l'apprenant, d'abord oralement, à utiliser des gestes et des mimiques pour appuyer la communication verbale et s'exprimer plus lentement pour articuler correctement ou pour se donner le temps de trouver les mots appropriés, ensuite, par écrit, à paraphraser et à reformuler son écrit en utilisant des mots et des expressions différents afin de les clarifier et rendre son texte pertinent. Il peut également se doter de la capacité d'utiliser des expressions plus longues pour rendre clair un terme ou une idée.

Troisièmement, les stratégies d'apprentissage abordent la capacité de l'apprenant à mémoriser en utilisant des techniques personnelles pour retenir de nouveaux mots et expressions, voire même de règles. Pour ce faire, il faut qu'il soit capable d'associer de nouveaux mots à des images, des expériences ou des émotions pour les rendre plus mémorables ou d'apprendre à utiliser de nouveaux mots dans des phrases et des contextes réels pour les ancrer dans la mémoire. De plus, une auto-évaluation régulière de ses propres compétences linguistiques est une stratégie qui l'aide à identifier les domaines à améliorer.

Quatrièmement, les compétences de compensation traitent la capacité de l'apprenant à s'adapter au contexte de communication en faisant attention aux erreurs d'interférences et d'être conscient du système linguistique de la langue d'apprentissage par rapport à celui de sa langue maternelle afin de pouvoir clarifier le sens de ses propos et de son écrit lorsqu'il y a un malentendu ou une incertitude dans la communication. Il doit aussi être capable d'utiliser un mot ou une expression similaire lorsque le mot

souhaité n'est pas connu ou de décrire ou d'expliquer un mot ou une idée lorsque le mot précis n'est pas connu.

En résumé, les compétences stratégiques en langue sont essentielles pour réussir dans diverses situations de communication, que ce soit lors de la compréhension de discours complexes, de l'expression d'idées claires ou de l'apprentissage de nouvelles langues. Elles permettent aux apprenants de s'adapter et de naviguer avec succès dans un large éventail de contextes linguistiques.

2-2-2-2- Distanciation

Si la langue écrite renvoie aux mots de la langue parlée, elle constitue par elle-même une autre façon de recourir au langage. Parler, c'est à la fois dire et montrer. Dans l'écrit, il revient aux mots de tout dire, de tout signifier par eux-mêmes puisqu'ils ne peuvent plus s'aider d'une situation que l'interlocuteur verrait ou vivrait. Pour écrire, il faut se contenter d'une représentation abstraite d'une situation de communication. Ecrire un texte suppose que l'on imagine les effets probables de la forme et du contenu du texte sur un destinataire que l'on ne connaît pas forcément. Ceci implique la nécessité d'anticiper un texte dans son ensemble et une capacité de se distancier par rapport à ce texte.

La langue écrite n'est donc pas une simple transcription de la langue orale. Même s'il y a des aspects communs, la langue écrite et la langue orale possèdent chacune un système de fonctionnement qui leur est propre. L'utilisation de la langue orale n'est possible qu'en coprésence des interlocuteurs, si l'on exclut les enregistrements, alors que l'utilisation de la langue écrite ne présuppose pas de rapport direct entre interlocuteurs, à l'exception dans les échanges des messages téléphoniques ou des réseaux sociaux. On utilise donc la langue orale et la langue écrite dans des situations différentes, des particularités propres à ces usages en résultent.

Le langage oral s'ajuste aux demandes, aux réponses, au manque de compréhension, aux objections. Le langage écrit exige une attitude indépendante, les faits langagiers deviennent conscients en tant que tels, ce qui fait que l'attention est plus facilement concentrée sur eux. Alors que la situation dialogique induit un fonctionnement pas à pas, la situation de production de texte permet une gestion de la production langagière, celui qui écrit peut modifier autant de fois qu'il le souhaite son

énoncé. En effet, les relectures des textes écrits induisent, de façon assez fréquente, un travail conscient d'analyse des textes sur lesquels reposent certaines opérations linguistiques. Le texte est un objet à commenter, à structurer, à manipuler. C'est ce contrôle du scripteur sur sa propre activité qui est un des points centraux de l'apprentissage de l'écrit.

On écrit pour soi (pense-bête, prise de notes...) ou pour quelqu'un qui, souvent, est absent (message posé sur une table, lettre...). On écrit à un ami ou à une administration. L'organisation des écrits varie, il est évident que l'élaboration d'écrit ne répond pas toujours aux mêmes contraintes, ce qui est pertinent ici ne le sera plus là : le journaliste n'informera pas, dans son article, ses lecteurs sur l'heure à laquelle il prend le train alors qu'il devra le signaler à son oncle qui doit venir le chercher à la gare. Il est donc impératif de définir très précisément le destinataire, la finalité de l'écrit. De plus, le rôle de l'enseignant dans la gestion de la surcharge cognitive est très important. Dans quelle mesure la gestion de la surcharge cognitive serait une aide pour le développement des compétences rédactionnelles des apprenants ?

De même que le déchiffrement d'un texte (correspondant aux compétences de bas niveau) ne suffit pas pour lire réellement un texte, il ne suffit pas de coder par des signes visuels des mots pour écrire réellement, il faut donner du sens à l'écrit que l'on produit et permettre au destinataire de comprendre le sens de cet écrit (cela correspond aux compétences de haut niveau). Il est donc nécessaire d'apprendre à se distancier de celui-ci pour être certain de faire passer son message.

Se distancier de son écrit pour le réécrire de manière plus efficace est une compétence importante en rédaction. Cette approche permet à l'apprenant de regarder son texte avec un œil critique et objectif, ce qui peut l'aider à repérer ses erreurs pour les corriger et à améliorer la structure et à affiner le style de son produit rédactionnel. Pour ce faire, il faut apprendre à se distancier de son écrit et à le réécrire de manière plus efficace en suivant des règles essentielles pour sa réussite. Par exemple, après avoir rédigé un texte, l'apprenant doit prendre une pause avant de le relire. Cela l'aidera à avoir un regard plus frais et plus objectif sur son écrit surtout s'il relit son texte en se mettant à la place d'un lecteur externe afin de pouvoir identifier les parties qui ne sont pas claires ou qui pourraient nécessiter plus d'explications. La relecture de son propre écrit doit être accompagnée par un esprit critique pour que l'apprenant puisse identifier

Chapitre 02 : La prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire

les parties qui semblent faibles, les phrases qui manquent de clarté, les idées qui pourraient être mieux développées, les parties redondantes, les phrases inutiles et les détails qui n'apportent pas de valeur au texte.

En résumé, la révision et la réécriture de son propre texte est une partie essentielle du processus d'écriture et elle contribue grandement à l'amélioration de la qualité finale de son produit. D'ailleurs, la distanciation émotionnelle de son propre texte nécessite de prendre du temps et d'être prêt à panser par plusieurs cycles de révision pour l'aider à se concentrer sur les objectifs de la réécriture et affiner ainsi son propre texte. De plus, en adoptant une perspective critique par la prise de notes sur ce que l'on veut modifier, supprimer ou améliorer dans son écrit, l'apprenant peut mieux identifier les points d'amélioration et rédiger un texte plus clair, cohérent et communicatif.

Enfin, la prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire nécessite l'appropriation de certaines compétences linguistiques et l'acquisition des compétences stratégiques qui facilitent l'accès au développement de la compétence communicative des apprenants d'une classe de FLE. Le contexte pragmatique idéal, qui est l'atelier d'écriture, est favorable pour l'amélioration de toutes les compétences langagières qui sont nécessaires à la réussite de l'acte de communication écrite.

2-3- Contexte pragmatique de l'acte d'écrire et ateliers d'écriture

L'enseignement/apprentissage de l'expression écrite consiste, d'une part, d'enseigner la rédaction, et, d'autre part, apprendre à rédiger. L'enseignement se passe durant la leçon de la lecture où l'enseignant donne des ficelles qui anticipent la tâche de rédaction. L'apprentissage de l'expression écrite se déroule dans des situations d'ateliers d'écriture et de fiches d'exercices à faire à la maison pour enfin réguler presque toutes les difficultés rencontrées par les apprenants lorsqu'ils se mettent à rédiger.

En effet, pour l'enseignant, le travail en atelier d'écriture est très important pour savoir ce que ses apprenants font lorsqu'ils utilisent la langue (dimension pragmatique de l'acte d'écrire) afin d'intervenir dans l'immédiat et tenter de réguler leurs lacunes en expression orale ou écrite. Cette dimension pragmatique des échanges entre les apprenants eux-mêmes et entre l'enseignant et ses apprenants ont l'objectif de se fixer

des repères conduisant les apprenants à mieux comprendre leur tâche et produire oralement ou par écrit des discours communicables. De plus, le travail dans l'esprit d'atelier d'écriture offre à l'activité d'écriture un certain dynamisme qui serait derrière le déblocage des écrivains en rapprochant l'oral de l'écrit. En fait, souvent ils vont transcrire ce qu'ils ont échangé oralement.

Avant de déterminer le rôle du contexte pragmatique d'un écrit dans un atelier d'écriture et son utilité dans la motivation des écrivains en rendant la tâche d'écriture plus claire et accessible, nous allons d'abord définir l'atelier d'écriture en déterminant ses objectifs et la place et les rôles joués par l'animateur, ainsi que son déroulement de son début jusqu'à sa fin.

2-3-1- Définition de l'atelier d'écriture

En didactique des langues, l'atelier d'écriture est défini comme un espace-temps institutionnel organisé et aménagé par l'enseignant-animateur dans le but de favoriser l'autonomie de ses apprenants et d'optimiser la régulation de leurs difficultés d'ordre psycho-affectif et psycho-cognitif. D'ailleurs, Y. REUTER définit l'atelier d'écriture comme :

un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un expert, produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et métascripturales de chacun de ses membres. (1996 : 35).

En effet, J.-P. ROBERT considère l'atelier comme un lieu où un certain nombre de personnes se regroupent pour travailler ensemble afin d'effectuer concrètement une tâche créative. Il précise que l'atelier « *est un lieu où travaillent, en générale, plusieurs personnes ensemble à réaliser une tâche qui débouche sur une créativité* ». Il ajoute que dans un atelier pédagogique, les apprenants sont invités à effectuer « *un travail collectif pour mener à bien un projet concret* ». (2008 : 14).

De plus, d'après Ch. BARRE-DE MINAC, les ateliers d'écriture favorisent le travail effectif sur les techniques d'écriture et d'expression et la centration sur l'apprenant. D'ailleurs, elle précise qu'« *ils sont des lieux et des moments de travail et de façonnage de l'écriture. C'est de ce point de vue qu'ils peuvent constituer un outil privilégié d'une didactique centrée sur l'élève* ». (2000b : 10).

Ainsi, les ateliers d'écriture apparaissent comme un lieu privilégié pour travailler une dimension importante de la rédaction qui est « *la régulation par le scripteur de son degré et de son mode d'implication dans un texte* », affirme Christine BARRE-DE MINAC, (2000a : 109). Un autre avantage des ateliers d'écritures, selon toujours Christine BARRE-DE MINAC, qu'ils sont « *le lieu d'un travail possible sur les processus rédactionnels, dans le cadre d'un accompagnement de l'élève par l'enseignant* ». (2000a : 132).

Dans la plupart des cas, le travail en atelier pédagogique est réservé à la pratique de l'écriture car les enseignants le trouvent comme l'espace-temps le plus convenable et le plus adéquat au développement des compétences scripturales ou rédactionnelles. C'est pour cela que J.-P. ROBERT estime que « *parmi tous les ateliers pédagogiques, celui d'écriture est sans doute le plus prisé des enseignants qui voient là un cadre idéal pour donner un sens à l'expression écrite et développer la créativité des élèves* ». (2008 :14).

L'atelier d'écriture est concrètement favorable à la pratique enseignante dans la mesure où les enseignants peuvent mettre leurs apprenants dans une situation de production écrite plus au moins aisée et libre tout en contribuant au développement sociocognitif de la personnalité de ceux-ci. D'ailleurs, l'atelier d'écriture est le lieu idéal pour la préparation des apprenants à une insertion sociale réussie en leur enseignant à échanger avec les autres dans le respect soit par rapport à leur façon de faire ou à leurs points de vue personnels. L'atelier d'écriture est donc, selon J.-P. ROBERT, « *un lieu de liberté, d'échange, de convivialité. Il permet l'affirmation et le développement du savoir-être, l'apprentissage de la socialisation, le respect de l'autre et contribue ainsi à promouvoir l'idée de la citoyenneté démocratique qui est à la base de CECR* ». (2008 : 14).

2-3-2- Les objectifs et les atouts d'un atelier d'écriture

En mettant en place un atelier d'écriture, qu'est-ce que l'enseignant attend de celui-ci ? D'abord, un déblocage pour les apprenants. Dans ce cas, nous pourrions nous orienter vers un atelier de type ludique fonctionnant avec des contraintes formelles, des jeux, des petits exercices visant à décrisper les apprenants. Le laps de temps pendant lequel fonctionnera l'atelier sera forcément court : le déblocage, c'est ponctuel. Le

travail pourra être individuel ou collectif au sein d'un groupe. De plus, une publication externe dans la mesure du possible. Le travail est forcément collectif. Il va falloir s'assurer d'une unité de construction, nous allons devoir vérifier la cohérence des différentes participations. Il est nécessaire qu'il y ait un pilote, un projet partagé par les apprenants. Leur adhésion est nécessaire. Il va falloir aussi des règles de respect des productions (un genre de « bon à tirer » que chaque personne peut donner ou refuser). C'est un travail long, donc le cadre doit en permettre la réalisation. Il nécessite des moyens plus importants : durée des interventions, coût de l'édition. Enfin, l'implication des apprenants. D'ailleurs, si nous voulons travailler sur la création ou le retour d'une motivation des apprenants à l'atelier pour l'écriture, et que nous pensons qu'une plus grande implication personnelle va le permettre, nous allons engager une démarche d'atelier où l'enseignant devra maîtriser les phénomènes en découlant. Ce sont ceux qui proviennent d'un travail sur soi comportant des découvertes et une charge émotive qu'il faut pouvoir assumer et rendre constructive pour les apprenants.

2-3-2-1- Pourquoi écrire ?

Travailler dans l'esprit d'atelier d'écriture exige de l'écrivain de se poser toujours des questions sur son besoin de se retrouver devant une feuille blanche, stylo en main ou clavier devant soi : Pourquoi vouloir écrire ? A quoi sert-il d'écrire ? Quelle est l'utilité de son écrit ? En effet, il doit consciemment savoir qu'écrire est un acte nécessaire et très essentiel pour tout le monde. On peut trouver dans cet acte une source à communication, à échanges et à connaissances.

De plus, il doit également savoir que l'écriture est un moyen efficace pour partager avec les autres nos expériences de vies sociofamiliale et/ou socioprofessionnelle qu'elles soient réelles ou imaginaires. L'écrit reste et les paroles restent aussi car on peut les enregistrer, mais à l'écrit, on rend soin de construire, en jouant avec la syntaxe, le champ lexical, la grammaire, ..., des textes écrits qui ouvrent la communication dans un sens donnant à percevoir autrement ce que les mots parlés peuvent dire de façon moins précise.

En outre, l'écrivain doit savoir que l'écriture est un engagement dans la mesure où elle engage la personne qui écrit en créant de la permanence et du souvenir de son

texte. Dans la plupart des cas, ces souvenirs constituent une expérience personnelle, souvent douloureuse, mais toujours salvatrice et libératrice.

Enfin, l'écrivain doit savoir que l'écriture peut être réalisée dans un travail de groupe. D'ailleurs, dans un atelier d'écriture, on peut opter à gérer ce travail de groupe par trois méthodes différentes, mais complémentaires. Premièrement, le travail individuel qui consiste à écrire seul ou à réaliser individuellement des tâches d'écriture. Ce travail est très important pour se rendre compte des difficultés de l'exercice et du plaisir de les surmonter seul ou avec l'aide de l'animateur de l'atelier. Deuxièmement, le travail en groupe qui s'explique par le travail des difficultés en écriture par l'animateur et avec tous les apprenants du même groupe. En fait, écrire en groupe dans un atelier d'écriture est très nécessaire pour pouvoir se situer par rapport aux autres et se confronter à soi-même. Troisièmement, le travail de groupe qui se manifeste par la subdivision du groupe en sous-groupes selon les besoins des écrivains en écriture. Autrement dit, écrire par groupe de besoins dans un atelier d'écriture est bénéfique dans la mesure où chaque sous-groupe soutient, stimule et crée ses propres règles et oblige chaque membre du sous-groupe à produire, à entendre et faire entendre du texte, et même son propre texte.

2-3-2-2- Les objectifs de l'atelier d'écriture

L'écriture est une obligation, un pari ou un choix. Souvent, on écrit pour dire qui nous sommes ou pour rêver. Dans le contexte des études, ou dans le milieu professionnel, l'écriture est une obligation et nous devons la maîtriser pour s'en sortir. L'enseignement/apprentissage de l'écrit doit se travailler dans l'esprit de groupe où l'erreur est rectifiable afin de permettre aux écrivains d'avoir plus de confiance en soi et être plus motivés pour corriger, par eux-mêmes, leurs erreurs.

En effet, les ateliers d'écriture aident mieux les écrivains à faire appel à la créativité et au développement de l'imaginaire et les motivent davantage. Le travail en groupe ou le travail de groupe stimulent les fonctions cognitives des écrivains. Avec le temps, les écrivains améliorent non seulement leurs écrits d'un point de vue linguistique (syntaxe, vocabulaire, ...) mais aussi leur concentration et leur dynamisme de travail.

2-3-2-3- Les avantages de l'atelier d'écriture

Le travail dans l'esprit d'atelier d'écriture présente plusieurs avantages. D'abord, les écrivains y trouvent un réel plaisir à jouer avec les mots et les expressions. D'ailleurs chacun peut explorer, rechercher, changer, échanger, ... De plus, l'atelier d'écriture aide mieux les écrivains à se débloquer. Ces déblocages, individuels ou collectifs, peuvent avoir des effets positifs et être aussi importants que le fait d'écrire lui-même, que ce que l'on écrit. Ensuite, les ateliers d'écriture peuvent entraîner une certaine confiance en soi par le fait d'échanges valorisants entre les écrivains. Cette confiance en soi peut être la source de l'amélioration des écrits des écrivains et les rendre plus au moins communicables. En outre, les ateliers d'écriture sont des lieux propices pour le partage et la transmission des connaissances. Mais également un lieu d'apprentissage le plus idéal pour le développement des compétences en lecture et en écriture car l'écrivain demeure toujours en recherche et en état de questionnement permanent. Enfin, la pratique de l'écrit dans les ateliers d'écriture aide les écrivains à avoir plus d'aisance en rédigeant car elles les aident à mieux enrichir leur langue et découvrir la confiance en soi et surtout une source d'inventivité et de créativité.

2-3-3- Place et rôles de l'animateur d'un atelier d'écriture

Dans un atelier d'écriture, la centration sur l'apprenant, en tant que sujet et responsable de son apprentissage, est dominante, mais le rôle de l'enseignant est aussi important dans la bonne gestion du groupe d'apprenants et la régulation de leurs problèmes de rédaction, en général, et leurs obstacles socio-affectifs, en particulier. En fait, quel est le rôle de l'enseignant dans un atelier d'écriture ? D'abord, l'animateur d'un atelier d'écriture doit toujours se poser les deux questions suivantes : quoi faire ? Et comment le faire ? En effet, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre les savoirs et les apprenants. Il doit donc « *conduire les élèves à s'approprier et à construire des connaissances pratiques et des savoirs sur l'écriture et les textes.* », Affirme RINGOT (1988 : 107).

De plus, il assure la permanence dans la vie du groupe. Il devient l'animateur de l'atelier en assurant son meilleur fonctionnement et sa bonne gestion. Pour cela, il va devoir s'appuyer, d'abord, sur sa connaissance du public, en particulier, le niveau de production d'écrit, l'existence de complexes et blocus vis-à-vis de l'écriture et les

capacités d'implication personnelle dans la production. Ensuite, sur l'analyse du contexte dans lequel sera mis en place l'atelier (formation : quelle durée, quelle finalité, quels objectifs négociés avec l'institution, avec les apprenants ? Animation : quelle finalité pour l'atelier, s'intégrera-t-il dans la démarche générale ?). Dans tous les cas, il faut vérifier qu'il n'y ait pas incompatibilité avec les finalités de l'institution ou de l'action, ni avec les références pédagogiques du groupe, notamment sur la question de l'implication des apprenants.

Par ailleurs, s'il anime lui-même l'atelier, il doit assurer le suivi de l'atelier, de sa progression et gérer la fin de l'atelier. Il lui faudra aussi de mettre en œuvre des fonctionnements propres à cette activité, tenant compte de son caractère particulier. De plus, il est garant des règles de la vie du groupe dans l'atelier : tolérance des apprenants vis-à-vis des textes produits par les autres, confidentialité des textes écrits en atelier, modalités de lecture déterminées à l'avance. Les règles doivent être annoncées avec clarté et l'enseignant doit veiller à leur respect, intervenir en cas de dérapage. En tant qu'il est le coordinateur des tâches d'écritures, il est dans l'obligation de favoriser une liaison entre les activités d'écriture et de lecture. La présence de livres (dictionnaires, manuels de grammaire, dissertations, textes argumentatifs, articles de presse, ...) dans l'atelier peut s'avérer positive, ainsi que la lecture de différents types de textes abordant le même thème de la tâche rédactionnelle en cours pourrait aider les apprenants à construire des liaisons entre lecture plaisir et expression écrite.

En outre, il doit déterminer les propositions et définir une progression : écriture individuelle, collective, en petits groupes. Il devra aussi écrire des propositions et les transmettre. Ainsi, il devra déterminer sa position d'animateur et la justifier : s'il écrit en même temps que les apprenants, ou s'il n'écrit pas, pourquoi ? Quels effets en attend-il ? Pour ce faire, il est nécessaire de définir les caractéristiques de l'atelier d'écriture qui se manifestent par un temps précis, éventuellement un lieu différent, un travail différent de l'activité habituelle de français (ni leçon d'orthographe, ni cours de grammaire). En revanche, un travail sur le texte, l'adéquation de l'expression (vérifier que l'on a pu transmettre ce que l'on voulait dire), un travail de réécriture peuvent y être menés, les acquis en matière de syntaxe et d'orthographe peuvent être traités au même temps sous forme de mini-leçons de 3 à 5 minutes. Le statut de l'écrit de premier jet est défini.

Enfin, la gestion et l'animation des temps de lecture doivent être pensées par le développement de l'esprit critique, clarté et richesse de l'expression orale. Il aura à gérer l'émotion et les effets engendrés par une rédaction personnelle. En vérité, il doit envisager pour lui-même, une théorisation de sa pratique, une analyse et une mise à distance, voir la gestion d'écrits professionnels sur ses expériences. Il est souhaitable qu'il ait, lui aussi, une pratique d'écriture personnelle et surtout qu'il était déjà un participant dans des ateliers d'écriture où il a réellement et concrètement travaillé la rédaction.

2-3-3-1- Place de l'animateur dans un atelier d'écriture

Tout atelier d'écriture devrait se dérouler dans une atmosphère probante. Pour ce faire, il y a des points essentiels à prendre en considération. D'abord, l'enseignant-animateur doit fixer, avec les membres de chaque atelier d'écriture, les objectifs à atteindre vers la fin de l'atelier afin de pouvoir améliorer leurs écrits quand ils passent à la révision et à la réécriture de ceux-ci. En parallèle, chaque écrivain doit se munir du matériel dont il aura besoin selon sa méthode d'écriture : feuilles ou cahier, crayon ou stylo, gomme, stylo correcteur, dictionnaire, manuel de grammaire, ... Si un matériel spécifique est nécessaire, l'animateur devrait prévenir les écrivains d'avance.

Ensuite, l'animateur prépare d'avance le déroulement de l'atelier dans une feuille en notant les consignes à suivre par les écrivains pour mieux réussir leurs tâches et surmonter graduellement les contraintes d'écriture. Il peut également reprendre à l'oral toutes les explications du travail à mener. On peut avoir des consignes communes qui sont destinées à tous les écrivains de la même classe d'étude et des consignes spécifiques lorsque la classe est divisée en groupe de besoin et chaque groupe travaille des tâches différentes de l'autre, ce qui nécessite des consignes différentes d'un groupe à l'autre selon le besoin.

De plus, l'animateur doit mettre à la disposition de l'écrivain des textes modèles riches et diversifiés pour éclaircir davantage la tâche d'écriture et faciliter ainsi l'accès à l'écrit en brisant le premier pas qui est souvent difficile à mener. Les écrivains peuvent également s'inspirer de ces textes modèles et rendre l'atelier d'écriture plus riche.

Enfin, l'animateur d'un atelier d'écriture doit être, tout au long de la durée de l'atelier, un accompagnateur permanent qui donne des remarques et des explications

d'ordre pédagogique en mettant l'accent sur les points spécifiques de l'écriture (orthographe, syntaxe, lexique, ...) ou d'ordre psychopédagogique puisque le plus grand travail de l'animateur consiste à motiver ses apprenants et les sensibiliser à bien mener leur tâche d'écriture jusqu'à sa fin.

2-3-3-2- Rôles de l'animateur dans un atelier d'écriture

D'abord, la première tâche de l'animateur d'un atelier d'écriture est de fixer les modalités de répartitions des écrivains d'un seul groupe. Il doit, au départ, vérifier si le groupe est homogène ou hétérogène. Il faudrait plusieurs séances avant de déterminer la méthode de travail dans l'atelier d'écriture. La connaissance du niveau et du degré de motivation des écrivains permet à l'animateur de mieux gérer l'atelier et proposer efficacement des sous-groupes qui vont travailler leurs lacunes communes sous forme d'activités et d'exercices préparés d'avance par l'animateur en fonction de leurs besoins en écriture et afin de répondre pertinemment à leurs besoins.

Ensuite, il est très important que l'animateur ait des connaissances suffisantes sur les thèmes abordés par les écrivains. Au cours du déroulement de chaque atelier, il devrait répondre aux éventuelles questions de ses apprenants et ce pour élargir davantage le niveau d'échange et de communication avec les participants. De plus, les écrivains constituant le groupe n'ont pas le même niveau culturel, social et intellectuel. Il incombe donc à l'animateur de veiller à ce que chaque apprenant trouve sa place au sein de groupe ou de sous-groupe. Il doit également entourer chacun d'attention, de respect et de bienveillance.

En outre, les oreilles de l'animateur qui écoutent soigneusement aux préoccupations de ses apprenants est un atout pour les motiver davantage en répondant efficacement à leurs questions. En fait, l'enseignant qui veut réussir son travail d'animateur d'atelier d'écriture doit, lui-même, pratiquer l'écriture en dehors des activités ou le travail de la classe. Il est alors logique que l'animateur qui n'écrit pas ne peut pas diriger de façon fiable un atelier d'écriture.

2-3-4- Le déroulement d'un atelier d'écriture

2-3-4-1- Principes de base

Les principes fondamentaux régissant le bon déroulement d'un atelier d'écriture peuvent être résumés par des moyens matériels et techniques susceptibles de rendre son déroulement plus efficace. D'abord, il faut avertir les apprenants d'avance pour ramener le matériel nécessaire pour la ou les tâche(s) à effectuer. Ensuite, il est question primordiale de préparer une atmosphère probante en aménageant la classe pour le travail de sous-groupes si nécessaire et limiter le nombre de participants à 24 apprenants maximum pour pouvoir les gérer de façon efficace, surtout si on délimite la durée de l'atelier de 1h30'. Il faut alors prévoir 10 à 15 minutes supplémentaires en début de la séance pour le temps d'installation et d'organisation. De plus, l'enseignant-animateur doit mettre à la disposition des écrivains sous formes de consignes ou de recommandations les tâches à réaliser durant l'atelier de travail en cours. En fait, la mise en place de consignes précises énoncées très clairement par l'animateur rend la tâche à effectuer plus facile.

Après le début de l'atelier, tous les participants peuvent écrire ou travailler les activités de rédaction avec des niveaux plus au moins différents, mais il y a juste des apprenants qui ne veulent pas travailler. Reste à les motiver est donc le rôle principal de l'animateur de l'atelier. Pour ce faire, la préparation d'une liste du champ lexical du thème abordé dans l'écrit facilite davantage l'accès à l'écriture. Il faut également insister sur le fait que tout atelier d'écriture doit avoir comme maîtres mots le respect, la concentration, l'écoute, la bienveillance et le sérieux.

Durant l'atelier d'écriture, l'animateur doit sensibiliser incessamment les écrivains à écrire sans trop réfléchir à l'orthographe d'usage ou grammatical en leur disant qu'ils auront ensuite le temps de le vérifier en relisant leurs écrits une fois achevés. Il doit aussi encourager les écrivains à prendre plaisir de relire leurs écrits dans le but de les réécrire en corrigeant leurs fautes suivant les consignes de l'animateur ou les activités de remédiation proposées et réalisées en classe, en groupe ou par groupe de besoins. En fait, la lecture des écrits par les apprenants est très appréciée vers la fin de l'atelier et les critiques ne seront faites que par l'enseignant-animateur. Ces lectures enrichissent l'expérience de tous les écrivains et les aident à mieux retravailler leurs

écrits dans les prochains ateliers d'écriture qui seront programmées par l'enseignant en fonction de leurs lacunes et de leurs besoins.

2-3-4-2- Gestion d'un atelier d'écriture dans une classe de langue

Le recours au travail dans l'esprit d'un atelier d'écriture dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est un atout pour l'amélioration des compétences des apprenants à l'oral et à l'écrit. J.-P. ROBERT précise que « *dans l'enseignement d'une langue étrangère, un atelier pédagogique vise à l'acquisition et au développement des compétences orales ou écrites des apprenants* ». (2008 : 14).

En effet, la gestion d'un atelier d'écriture dans une classe de langue, en particulier de français langue étrangère, pourrait être une excellente façon d'encourager les apprenants à s'exprimer par écrit en français. En effet, pour mieux gérer un atelier d'écriture dans une classe de FLE, l'enseignant-animateur doit se fixer des étapes à suivre et des règles à respecter. Premièrement, il doit définir les objectifs pédagogiques. Il est important de préciser les objectifs pédagogiques de l'atelier d'écriture en fonction du niveau des apprenants et de leurs besoins en matière de compétences écrites. Les objectifs peuvent être fixés dans le but de développer la grammaire et le vocabulaire, de travailler sur la structure des phrases, de stimuler la créativité ou d'améliorer la fluidité d'expression.

Deuxièmement, il est dans l'obligation de préparer les activités d'écriture en les adaptant aux niveaux des apprenants et proposer des tâches motivantes et pertinentes. Par exemple, les apprenants peuvent être invités à écrire des textes libres, des lettres, des courriels, des poèmes ou des résumés, des synthèses, voire même, des dissertations et des commentaires composés. Il est important de fournir des modèles et des consignes claires pour chaque activité. En parallèle, il doit fixer le temps imparti car le temps alloué pour l'atelier d'écriture doit être fixé en fonction de la durée de la séance et des objectifs pédagogiques visés. Il peut être utile de diviser le temps en différentes phases, comme la phase de préparation, la phase d'écriture et la phase de correction.

Troisièmement, il doit mettre en place un environnement propice à l'écriture pour que les apprenants puissent écrire en toute tranquillité. Il est donc important de créer un environnement calme et stimulant. Les apprenants doivent avoir accès à des outils d'écriture comme des crayons, des stylos et des feuilles de papier. Il est également

important de s'assurer que l'éclairage et la température de la salle sont appropriés. Cet environnement propice serait dans la mesure de favoriser et d'encourager les échanges car, après la phase d'écriture, les apprenants peuvent être invités à échanger sur leur travail en groupe. Cela peut permettre de créer une ambiance de collaboration et de solidarité entre les apprenants. Les échanges peuvent également être l'occasion de corriger les erreurs et de proposer des suggestions pour améliorer les textes.

Quatrièmement, il doit opter pour des corrections collectives qui peuvent être proposées pour mettre en évidence les erreurs communes et les points à améliorer. Cela permet également de clarifier certains points de grammaire ou de vocabulaire qui ont posé des difficultés aux apprenants. De plus, l'enseignant-animateur d'un atelier d'écriture doit avoir, selon D. MÉGIER, « *une grande envie et un besoin irrépressible d'apprendre aux autres et avec les autres le pouvoir des mots* ». (2017 : 17).

En résumé, la gestion d'un atelier d'écriture dans une classe de langue exige de l'enseignant-animateur de la préparation et une organisation minutieuse pour offrir un environnement favorable à l'écriture. Les apprenants doivent être encouragés et guidés de façon permanente pour développer leurs compétences à l'écrit en langue française. Pour ce faire, il faut instaurer un atelier d'écriture favorisant les interactions entre les apprenants en collaboration avec leur enseignant-animateur. L'approche communicationnelle vise la production des écrits communicables et linguistiquement acceptables. Pour la réussite de cette communication écrite, il faut donc approcher l'écrit dans une perspective interactionnelle. Cette dernière relève de l'approche pragmadidactique. Le travail dans l'esprit d'atelier d'écriture favorise l'appropriation de certaines compétences préalables nécessaires pour l'installation de la compétence pragmadidactique à l'écrit.

Deuxième partie

Cadre

méthodologique

Chapitre 03 :

**Description générale
et formulation du
projet didactique**

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

3-1- Description générale

3-1-1- Les informateurs

Les apprenants universitaires de FLE, que nous avons choisis dans le cadre de notre expérimentation à propos de l'analyse pragmadidactique de l'écrit, fréquentent la deuxième année universitaire au niveau de l'École Normale Supérieure à Sétif. Ce groupe d'étudiants est une véritable mosaïque culturelle, composée des étudiants venant des quatre régions de l'est du pays, y compris les wilayas de Sétif, de Béjaïa, de Jijel et de Bordj Bou Arreridj. Cette diversité socioculturelle enrichit notre expérience d'enseignement/apprentissage en nous offrant des perspectives variées sur les représentations de la langue et de la culture françaises.

En effet, il est judicieux de signaler que ces étudiants avaient suivi le même programme de formation en langue française, qui a un statut officiel de langue étrangère, avant d'arriver à l'université. Tous les étudiants sont issus du nouveau programme installé en 2003, marquant le passage de l'enseignement fondamental à l'enseignement moyen. Le système éducatif en Algérie se présente comme suit :

Enseignement primaire	Première année primaire et deuxième année primaire	L'enseignement est entièrement dispensé en langue arabe.
	3 ^{ème} A.P. 4 ^{ème} A.P. 5 ^{ème} A.P.	Le français est enseigné en tant que langue étrangère à partir de la troisième année primaire, avec un volume hebdomadaire de : 4 heures pour les 3 ^{ème} A.P. 5 heures pour les 4 ^{ème} A.P. 5 heures pour les 5 ^{ème} A.P.

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

Enseignement moyen	1 ^{ère} A.M. 2 ^{ème} A.M. 3 ^{ème} A.M. 4 ^{ème} A.M.	L'enseignement est entièrement dispensé en langue arabe. Parallèlement à l'enseignement du français qui est toujours maintenu avec le même statut, à raison de cinq heures par semaine, on introduit, à partir de la première année moyenne, l'enseignement d'une deuxième langue étrangère (anglais) avec un volume hebdomadaire de trois heures.
Enseignement secondaire	1 ^{ère} A.S. 2 ^{ème} A.S. 3 ^{ème} A.S.	L'enseignement est entièrement dispensé en langue arabe. Cependant, le volume hebdomadaire de l'enseignement des langues étrangères varie d'une filière à une autre : Filières scientifiques : 2 heures. Filières littéraires : 3 heures. etc.

Il est, également, utile de souligner que les apprenants ont tous suivi le même cursus scolaire à savoir celui des programmes officiels en vigueur en Algérie. Sur le point d'étude qui nous concerne, les apprenants ont tous reçu le même enseignement. D'abord, le développement de la compétence graphique et orthographique au cours des années scolaires de l'école primaire. Les années de primaire de français devraient donc permettre aux apprenants de posséder un bagage scriptural, en termes de compétence et d'attitude à l'égard de l'écrit, leur permettant d'affronter la situation de rédaction et de réussir leurs expressions écrites. Ensuite, le développement de la compétence scripturale en se focalisant sur la typologie textuelle et l'enrichissement du vocabulaire des apprenants à l'École Moyenne. Ce cycle qui s'étale sur quatre années, favorise l'immersion des apprenants dans des situations de communication sociofamiliales proches du réel en se référant à des supports didactiques authentiques tout en se basant sur des approches psycho-cognitives pour rendre les apprenants plus conscients du système de la langue française qui est différent de celui de leurs langues maternelles ou

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

de la première langue de scolarisation. Enfin, au lycée, les apprenants se familiarisent davantage avec la langue française en travaillant les différentes techniques d'expression orale et écrite. Faire appel à l'approche communicative est un atout pour baigner les apprenants dans une piscine en leur demandant juste de nager pour mieux apprendre la natation.

Après avoir eu le baccalauréat, les étudiants concernés par notre recherche ont opté à poursuivre leurs études universitaires en choisissant le français. L'objectif principal de la formation universitaire n'a pas été écarté d'un problème majeur qui heurte incessamment les instances institutionnelles, en particulier la conception politique de l'état vis-à-vis l'enseignement des langues étrangères et les inquiétudes du terrain soulevées par les praticiens et les enseignants universitaires. Le passage de l'enseignement de français à l'enseignement en français est le déclic qui a instauré des conflits, majoritairement d'ordre psycho-socio-cognitif, au sein du milieu universitaire algérien. Non seulement au niveau des facultés scientifiques qui dispensent un enseignement en français des différentes filières techniques, mais également au niveau des différents départements de langue et de littérature françaises. D'ailleurs, les réponses des enseignants interrogés par le questionnaire de notre enquête préliminaire ont confirmé, dans leur majorité, que la plupart des étudiants sont incapables de communiquer en langue française vers la fin de leur cursus universitaire.

Pour optimiser l'enseignement de français en tant que langue étrangère, nous avons opté pour une proposition didactique dégagée de notre expérience de terrain⁸ et nourrie de différentes lectures théoriques dans le domaine. En effet, se situant au carrefour interdisciplinaire, la didactique des langues n'a pas cessé de puiser de ses démarches, de ses techniques, de ses approches et de ses méthodes des différentes sciences humaines, en particulier les sciences sociales, la psychologie, les sciences du langage, voire même, les sciences technologiques.

⁸ J'ai exercé le métier d'enseignant universitaire depuis 2007 à ce jour et j'ai assuré le module de l'écrit à l'université de Sétif 02 pour les étudiants de troisième année licence et à l'ENS de Sétif pour les niveaux de première et deuxième années. J'ai également assuré le module de Communication professionnelle pour les étudiants de Master à l'université de Sétif 02. De plus, l'encadrement des mémoires de fin d'études en master 02 à l'université de Sétif et les rapports de stage des normaliens était une forte occasion pour me renseigner sur ce qui pose problème aux étudiants en matière de rédaction, et ce des points de vue linguistique et méthodologique.

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

Les recherches récentes en sciences du langage portent majoritairement sur l'analyse du langage d'un point de vue pragmatique. Approcher la didactique des langues sous l'angle des avancées scientifiques en pragmalinguistique est l'objet de notre étude. En fait, pour répondre à notre problématique dans le but de confirmer notre hypothèse de travail avancée dans l'introduction, nous avons opté pour l'analyse des processus rédactionnels et les productions écrites des étudiants universitaires de FLE. Pour ce faire, nous avons constitué notre corpus en choisissant un groupe d'étudiants fréquentant le département de français langue étrangère au niveau de l'École Normale Supérieure à Sétif.

3-1-2- Constitution du corpus

La constitution du corpus qui détermine notre enquête est une étape importante dans notre travail de thèse. Notre recherche ne porte pas uniquement sur l'analyse pragmadidactique des rédactions finales des étudiants, mais également sur l'étude de leurs processus rédactionnels. Il est d'abord nécessaire de mettre le point sur l'aspect académique de la formation des étudiants en FLE dans le contexte algérien. Pour ce faire, nous avons d'abord précisé pourquoi nous avons choisi des étudiants de deuxième année licence en précisant les modalités de la sélection des participants, et, ensuite, nous avons fait un bref rappel par rapport à leurs acquis antérieurs, en particulier, en première année de licence. Enfin, nous avons terminé par la précision de notre corpus et délimité les axes que nous avons analysé afin de cerner les paramètres qui sont dans la mesure d'apporter un éclaircissement pratique (la réalisation du projet didactique) et théorique (l'interprétation des résultats obtenus et propositions didactiques) à notre thèse de départ.

3-1-2-1- Modalités de la sélection des participants

Dans la première partie de notre travail, nous avons mis l'accent sur l'importance des compétences linguistiques pour une meilleure mise en place de notre approche dans le cadre de l'enseignement de FLE, en général, et de l'écrit en FLE, en particulier. Le choix de mener une expérimentation avec un groupe d'étudiants de deuxième année licence au niveau de département de français langue étrangère est plus que nécessaire pour vérifier pratiquement l'apport de l'approche pragmadidactique à l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE.

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

En effet, les connaissances linguistiques de base sont un atout pour pouvoir, d'une part, vérifier les acquis antérieurs des apprenants et consolider les connaissances déjà assimilées dans le domaine de l'écrit et, d'autre part, sensibiliser les apprenants à se perfectionner en rédaction et développer ainsi leurs compétences à l'écrit. Pour ce faire, nous avons sélectionné une classe de deuxième année de langue française au niveau de l'École Normale Supérieure à Sétif. Il s'agit des étudiants de deuxième année PEM (Professeur de l'Enseignement Moyen) car elle est la seule classe qui contient un nombre d'étudiants inférieure à 24. Ce choix est justifié dans la première partie de notre thèse car la prise en considération de la dimension pragmatique de l'acte d'écrire nécessite de travailler dans l'esprit d'atelier d'écriture et pour ce faire, le nombre d'étudiants par atelier ne doit pas dépasser 24 personnes. De plus, c'est le meilleur moyen pédagogique qui favorise les échanges qui ciblent l'amélioration des écrits des apprenants et qui accorde de l'avantage à travailler l'écrit dans une situation de rédaction où les paramètres pragmatiques de l'acte d'écrire sont aisément identifiables.

Par ailleurs, cette expérimentation a été réalisée au cours de l'année universitaire 2022/2023 dans la salle 8 pour les orientations théoriques et la salle 04 pour les activités pratiques au sein de l'École Normale Supérieure située au centre-ville d'El-Eulma, à 30 kilomètres de Sétif ville. Elle a été effectuée durant la période du deuxième semestre allant du mois de février au mois d'avril à raison de 8 semaines de travail⁹. Il est à signaler que nous avons assuré deux séances par semaines d'une heure trente minutes chacune. Pour les orientations théoriques, nous avons travaillé avec toute la promotion de ce niveau (35 étudiants pour la classe de PES, 29 étudiants pour la classe de PEP 01, 30 étudiants pour la classe de PEP 02 et 22 étudiants pour la classe de PEM)¹⁰. Pour les activités pratiques, nous avons travaillé avec chaque groupe tout seul sans qu'il ait allusion qu'il s'agissait d'une expérimentation visant une recherche universitaire portant sur la dimension pragmatique dans la didactique de l'écrit.

En revanche, nous avons remarqué que les constations des enseignants du module Pratiques et Techniques de l'écrit, d'après leurs réponses au questionnaire proposé sont raisonnables, surtout par rapport au nombre d'étudiants par classe. En fait,

⁹ Nous précisons dans le quatrième chapitre le déroulement détaillé des apprentissages.

¹⁰ PES pour Professeur de l'Enseignement Secondaire ; PEP pour Professeur de l'Enseignement Primaire ; PEM pour Professeur de l'Enseignement Moyen.

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

nous avons pu gérer l'atelier d'écriture avec le groupe de PEM (22 étudiants) avec plus d'aisance et d'efficacité. Par contre, avec les autres groupes, le temps est souvent insuffisant pour réexpliquer les orientations théoriques et terminer les activités pratiques dans les délais.

Enfin, pour donner plus de fiabilité à notre travail de thèse, nous avons gardé, pour étayage de notre corpus, l'implication pédagogique des étudiants du groupe de PEM. Nous nous sommes focalisés sur trois phases distinctes qui sont la phase des apprentissages et de rédaction du premier jet, la phase de remédiation sous forme d'activités pédagogiques ciblant les lacunes et les obstacles rencontrés par les apprenants durant la rédaction du premier jet et, enfin, la phase de réécriture du premier jet pour pouvoir constater les améliorations des apprenants et de démontrer le rôle de la prise en considération de la dimension pragmatique dans l'acte d'écrire. Afin de justifier davantage le choix de notre corpus, il est question de se renseigner sur les acquis antérieurs de ces étudiants, en particulier en première année de leur formation en FLE.

3-1-2-2- Les acquis antérieurs des participants

Durant le cursus préuniversitaire des participants, les étudiants ont acquis des connaissances de base leur permettant de s'exprimer oralement et par écrit dans les différentes situations discursives. En revanche, les enseignants universitaires de FLE, en particulier ceux qui ont déjà assuré le module de Techniques et pratiques de l'écrit ont soulevé des difficultés considérables qui sont majoritairement d'ordre linguistique. Leurs réponses au questionnaire proposé confirment leur inquiétude majeure par rapport aux compétences censées acquises durant les années de l'enseignement éducatif.

En effet, les instances officielles, en l'occurrence le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, ont mis en place un programme de formation qui se focalise sur le rappel des compétences déjà conquises avant de passer à l'installation de nouvelles compétences stratégiquement procédurales avec des orientations beaucoup plus professionnelles. C'est la raison pour laquelle, le programme de la première année de formation proposé aux étudiants en FLE au sein des départements de français en Algérie se base en première année beaucoup plus sur une combinaison entre les acquis antérieurs restitués sous forme de prérequis dans une

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

démarche pédagogique stipulant la sensibilisation des étudiants à se familiariser avec les études universitaires de façon plus au moins optimisante.

Par ailleurs, le renforcement linguistique est accompagné par des initiations théoriques aux sciences qui sont dans la mesure de travailler les aspects socioculturel, littéraire et linguistique de la langue française. La didactique de l'écrit est basée sur l'installation des compétences de compréhension et de production qui est limitée par l'analyse de différents types de textes afin d'en dégager les structures et les adopter en rédaction. La difficulté des étudiants à finaliser leurs productions écrites est un constat que nous confirmons par les propos des enseignants universitaires en répondant au questionnaire proposé. De plus, la focalisation sur la typologie textuelle au détriment des genres d'écrits vise l'installation d'une compétence académique qui ne prend pas en considération la dimension communicationnelle de la tâche et plonge les étudiants dans une ambiguïté stratégique en ignorant l'utilité de l'écrit à leurs yeux.

En revanche, d'un point de vue pédagogique, les étudiants continuent toujours à considérer l'écrit comme un exercice dépourvu d'une utilité communicative capable de motiver son apprentissage. La décontextualisation de l'enseignement de l'écrit en se basant sur des modèles figés et sans occurrence discursive amoindrit la rétention et la concentration des étudiants sur les différentes tâches d'écriture. L'écrit n'est donc pas une maîtrise en soi mais plutôt un instrument, voire même un moyen, qui facilite la communication dans les différents contextes de la vie socioprofessionnelle de l'apprenant. Bref, il ne suffit pas de connaître les différents types de textes et maîtriser les différentes techniques, dans la plupart des cas formels, qui donnent accès à un réinvestissement cognitif en les rédigeant. Il faut contextualiser ses différents types de textes et les didactiser dans une perspective actionnelle menant l'étudiant à réfléchir sur une situation de communication authentique et qui lui soit propre afin de s'exprimer par rapport à un sujet de son choix.

Pour la deuxième année, nous avons remarqué la même chose avec une légère modification dans le canevas de formation. Nous semble-t-il que l'évaluation des apprentissages qui est axée beaucoup plus sur les compétences linguistiques n'est toujours pas un indice qui prouve l'acquisition de la compétence communicative. Il serait donc utile de revoir les pratiques enseignantes afin de les actualiser et les adapter aux besoins de la partie apprenante.

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

En résumé, le choix de notre corpus doit répondre aux stratégies pédagogiques de l'enseignant en se focalisant sur des sélections didactiques susceptibles d'apporter une amélioration aux représentations de la tâche de l'écrit au milieu d'une classe pédagogique, et ce, loin d'imposer un modèle à suivre aveuglément ou à imiter littéralement, mais plutôt une proposition de solution aux lacunes des apprenants en rédaction. Il est donc utile de délimiter notre corpus pour que notre approche pragmadidactique soit réalisable. Cette approche se veut un réinvestissement optimiste des acquis linguistiques des apprenants et l'installation de la compétence communicative, en particulier, à l'écrit.

3-1-2-3- Le corpus

Dans le cadre de notre projet de thèse qui stipule la vérification de l'apport de la pragmadidactique au développement des compétences rédactionnelles des apprenants de FLE, nous avons sélectionné un groupe d'apprenants à l'ENS de Sétif. Cette classe représente la deuxième année de formation universitaire en langue française qui comprend 22 étudiants. L'enseignement y est entièrement dispensé en langue française dans presque tous les modules assurés. Notre corpus est constitué donc de la première production des apprenants, d'activités de remédiation et de la deuxième rédaction qui est la réécriture de la première rédaction.

En effet, l'analyse de notre corpus consiste à opter, d'abord, pour une approche quantitative en analysant les textes produits par les apprenants dans leur intégralité afin d'en relever toutes les erreurs d'ordre linguistique, pragmadidactique et pragmatextuelle dans les premières rédactions des apprenants et leurs deuxièmes rédactions. Il s'agit en fait de les comparer dans le but de constater les améliorations apportées par les apprenants à leurs écrits. Ensuite, une approche qualitative qui consiste à vérifier scrupuleusement l'utilité de la prise en considération du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire et son apport à l'amélioration qualitative des rédactions des apprenants en se focalisant sur le processus rédactionnel englobant les activités des remédiations, la distanciation et l'autocorrection.

Par ailleurs, nous avons choisi d'étudier l'apport de la visée pragmatique de l'écrit dans les expressions écrites des apprenants, afin de procéder à une analyse approfondie de différents paramètres pragmatiques intervenant dans une situation

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

d'expression écrite. Pour ce faire, nous avons fait une comparaison entre la première production écrite des apprenants et celle de la deuxième. L'analyse des deuxièmes productions des apprenants nous a permis de constater les différentes difficultés rencontrées par ces apprenants en rédigeant leurs premiers jets. L'absence de ces difficultés dans les deuxièmes productions des apprenants a justifié la maîtrise de la visée pragmatique de leurs écrits par ceux-ci, et ce, avec ses différents paramètres.

En revanche, pour bien répondre à notre problématique de recherche, nous avons opté pour l'analyse quantitative et qualitative des productions écrites des apprenants afin d'en détecter les difficultés et/ou obstacles rédactionnels. En effet, nous avons constaté des lacunes considérables dans les premiers jets de ces apprenants et nous avons pris le choix de les regrouper sous forme d'un ensemble d'activités et de les soumettre aux mêmes étudiants sous forme de tâches réalisées dans l'esprit d'atelier d'écriture. L'analyse des réponses des étudiants aux différentes activités rédactionnelles visant la remédiation aux erreurs commises dans leurs premiers jets et l'interprétation des résultats obtenus nous ont amené à proposer des pistes d'orientation théoriques et pratiques qui seront dans la mesure de faciliter davantage cette tâche aux enseignants universitaires de FLE, en particulier, ceux qui assurant le module de Techniques et Pratiques de l'Écrit.

En résumé, dans le cadre de notre expérimentation, les apprenants sont amenés à découvrir le rôle des différents facteurs (paramètres) pragmatiques dans le développement et la réussite de leurs expressions écrites. En effet, une expression écrite réussie implique une compréhension totale des textes préexistants et l'établissement d'un nouveau texte ayant à la fois une pertinence et une organisation logique pour le lecteur auquel il est destiné. Autrement dit, la réussite d'une tâche de rédaction passe par la connaissance et l'appropriation des différents paramètres pragmatiques intervenant dans une situation de production d'écrits.

3-1-2-4- Principaux paramètres pragmatiques intervenant dans une situation d'expression écrite

La production d'un écrit implique la prise en compte de plusieurs paramètres pragmatiques. D'ailleurs, pour assurer que le message soit efficacement transmis au destinataire et qu'il soit interprété correctement, la prise en considération du contexte

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

pragmatique de production est inéluctable pour la communicabilité des écrits. Les paramètres pragmatiques concernent principalement la manière dont le langage est utilisé dans un contexte spécifique pour atteindre des objectifs communicatifs. En effet, pour préciser la visée pragmatique d'un texte, il est important de comprendre ce que cela signifie. En pragmatique, la visée pragmatique d'un texte fait référence à l'intention ou à l'objectif que le rédacteur cherche à atteindre en écrivant le texte. En d'autres termes, c'est ce que l'auteur veut que le lecteur fasse, pense ou ressente après avoir lu le texte.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE, l'utilité de la dimension pragmatique de toute situation de production écrite est favorable pour le développement des compétences à l'écrit en les travaillant dans une perspective actionnelle afin de rendre la tâche d'écriture plus au moins aisée aux yeux des apprenants. Pour mieux écrire, il est donc essentiel que les apprenants soient capables de déterminer la visée pragmatique de leurs textes avant de commencer à écrire. Ces paramètres peuvent être résumés en quatre points essentiels qui sont le rédacteur, le public visé, le contenu et le(s) but(s).

3-1-2-4-1- Le rédacteur (le destinataire)

Si le rédacteur possède des informations qu'il sait importantes ou même nouvelles pour le lecteur-récepteur, il serait davantage motivé pour construire un texte organisé et cohérent, de façon à permettre à son lecteur-récepteur de suivre le développement de ses idées. Ses compétences linguistiques seront mises à l'épreuve dans l'établissement ou la démonstration des données qu'il souhaite transmettre. La communication sera alors authentique et non plus factice.

En effet, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, le rôle de l'écrivain est d'une importance cruciale dans son apprentissage à réussir sa communication écrite. L'écrivain joue un rôle central dans la manière dont son écrit est formulé, structuré et transmis au lecteur. D'abord, il est le responsable de la clarté de la lisibilité de son texte. Il doit donc travailler le contenu de son écrit pour le rendre accessible et compréhensible aux lecteurs. Une communication écrite claire dépend, d'une part, de la manière dont les idées sont exprimées, des exemples choisis et de la manière dont les informations sont organisées et d'autre part, de la cohérence et cohésion de son texte qui doit être cohérent dans ses idées et cohésif dans sa structure.

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

L'écrivain veille à ce que les transitions soient fluides, que les idées se suivent logiquement et que le lecteur puisse suivre sans difficulté.

Bref, la qualité de l'écriture reflète également la crédibilité et le professionnalisme de l'écrivain. Un contenu bien rédigé et bien structuré crée une impression favorable chez le lecteur, renforçant ainsi la compétence de l'écrivain. De plus, le rédacteur est un élément central dans la communication écrite réussie. Sa capacité à organiser, à exprimer et à adapter ses idées en fonction du contexte de production et de son destinataire détermine la clarté, l'impact et l'efficacité du message transmis.

3-1-2-4-2- Le public visé (la prise en compte du destinataire)

La plupart des textes des apprenants portent des messages à public non déterminé. En effet, la prise en compte du public auquel les apprenants s'adressent est l'un des paramètres les plus importants qui les aide à réussir leurs expressions écrites. Le meilleur moyen pour cela est de déterminer la quantité des connaissances sur le sujet que détient le public cible. L'écrivain doit donc avoir des informations suffisantes sur son public et il doit également adapter son langage et son style en fonction du niveau de connaissance, des attentes et des intérêts de ses lecteurs. Un écrit destiné à des experts dans un domaine sera différent d'un écrit destiné à des novices. D'ailleurs, Philippe PAYEN estime que « *Le rédacteur- quel qu'il soit et quelles que soient les raisons de son écrit- subit à la fois son propre univers de langage et celui de son interlocuteur (destinataire de son écrit), auquel il doit s'adapter* », (2017 : 22).

En effet, pour aider les apprenants à éclaircir ce point, nous pouvons leur poser des questions telles que : A qui s'adresse ce que vous voulez rédiger ? Quelles sont les caractéristiques de vos publics cibles (âge, niveau d'éducation, intérêts, etc.) ? Que devrez-vous expliquer aux lecteurs de vos textes en détail ? Que pensez-vous qu'ils sauront déjà de vos sujets ? Il est aussi question de se servir des actes de langage qui impliquent l'utilisation de la langue écrite pour accomplir des actions, comme demander, ordonner, promettre, etc. Utiliser les actes de langage appropriés est crucial pour que son texte soit clair et efficacement communicable.

En résumé, pour réussir sa communication à l'écrit, l'écrivain doit adapter ses expressions et son vocabulaire à une situation d'énonciation particulière qui impose des

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

choix lexicaux spécifiques et des tournures syntaxiques particulières basés sur les attentes du destinataire de son texte et de son niveau langagier. Il doit également organiser son texte de manière cohérente pour une compréhension fluide. Les écrits formels comme les essais académiques suivent souvent une structure spécifique (introduction, développement, conclusion), tandis que d'autres types d'écrits peuvent avoir des structures différentes. Enfin, l'écrivain doit aussi être conscient de quelques informations que son destinataire peut connaître déjà ou il peut les déduire et lorsqu'il fait référence à des personnes, des événements ou des concepts, il est important qu'il soit précis pour éviter toute confusion.

3-1-2-4-3- Le contenu

D'après les réponses des enseignants interrogés par le questionnaire exposé dans le premier chapitre de ce présent travail, nous avons constaté que la plupart accorde beaucoup plus d'importance à la forme des écrits de leurs apprenants et beaucoup moins au contenu. Ce choix pédagogique des enseignants nous semble-t-il très logique, car les erreurs linguistiques et méthodologiques commises par les étudiants dans leurs rédactions sont considérables. Il est donc plus judicieux de s'intéresser à la remédiation de ces erreurs, souvent formelles, au détriment du contenu. De plus, l'amélioration de la compétence rédactionnelle se résume institutionnellement par un intérêt pédagogique porté essentiellement sur l'évaluation des écrits des étudiants par rapport à l'aspect linguistique.

En effet, l'importance accordée au contenu du texte reste très secondaire et passe souvent au deuxième degré. D'ailleurs, nous avons remarqué que les apprenants scripteurs (écrivains) sont désintéressés et n'ont aucune motivation pour établir une véritable communication. Alors, l'appréciation de la clarté d'un texte est étroitement liée à sa compréhension en tant qu'authentique support de communication. D'après Y. Reuter, « *l'ancrage établit les rapports entre les contenus textuels et les repères spatio-temporels, selon que l'univers du discours et celui de la situation matérielle constituent le même monde ou deux mondes différents* ». (1996 :42).

Puisque les apprenants sont inscrits dans l'argumentation en leur demandant de rédiger une dissertation, nous pouvons les guider dans la considération des différentes composantes de ce discours en leur posant des questions telles que : Quelle est la thèse

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

que vous allez défendre tout au long de vos écrits ? Quels sont les arguments que vous allez développer ? Quels sont les exemples, les preuves et les explications pertinentes qui vont étayer vos arguments ? Comment allez-vous présenter les contre-arguments, s'il y a lieu ? Comment allez-vous structurer les paragraphes de vos textes ?

Il est recommandé à l'enseignant de rappeler ses apprenants de bien respecter les consignes de rédaction en suivant ses conseils. Il est également question de leur demander de bien veiller à rédiger des écrits argumentatifs cohérents et persuasifs et que le choix pertinent des arguments ainsi que la qualité des preuves qui les étayent sont essentiels pour la pertinence et la communicabilité des contenus de leurs écrits. Il faut aussi opter pour des phases de révisions et de réécriture des premiers jets des apprenants afin d'améliorer leurs compétences discursives et linguistiques qui sont au service de la pertinence du contenu de toute communication écrite.

En résumé, accorder de l'importance au contenu de son propre écrit serait dans la mesure de sensibiliser les apprenants à accorder plus d'importance à la réussite communicative de leurs textes. Il est aussi important de souligner que l'utilité du contenu aux yeux des apprenants les motive davantage à faire plus attention aux erreurs de langue. Cette utilité peut être expliquée par la fixation d'un but bien précis avant même d'entamer la rédaction.

3-1-2-4-4- Le(s) but(s)

La centration sur l'aspect linguistique dans l'évaluation des productions écrites dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, en particulier de Français Langue Etrangère, pousse souvent les apprenants à tomber dans le piège de mettre à l'écart le but de leurs écrits. En fait, la rédaction n'est pas une fin en soi, mais plutôt, elle a une visée communicative déterminée par un contenu pertinent et cohérent et un but ou des buts préalablement fixé(s) pour tenter de les atteindre vers la fin de la tâche. En effet, les textes de la majorité des apprenants n'ont pas de buts clairs. Les lecteurs de ces textes, réels ou potentiels, n'arrivent pas à déterminer si ceux-ci sont destinés à convaincre ou persuader ou pour donner des conseils ou des leçons, ou bien à présenter des informations, etc.

En effet, l'intention communicative est donc déterminée par un but précis de l'apprenant-écrivain. Le but communicatif est essentiel pour présenter clairement

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

l'objectif de son propre texte écrit. L'écrivain doit savoir si son texte sert à donner des informations, à persuader, à convaincre, à faire une demande, etc. ? Le choix des mots, du ton et de la structure dépendra largement de l'intention communicative du rédacteur.

Par ailleurs, pour aider ces apprenants à améliorer leurs expressions écrites, nous devons tenir compte de ce paramètre en leur clarifiant leurs objectifs. Nous pouvons leur poser les questions susceptibles de les inciter à réfléchir sur l'objectif principal de leurs textes. Par exemple : Quels sont les buts de vos textes ? Que voulez-vous que vos lecteurs fassent, pensent ou ressentent après avoir lu vos textes ? Voulez-vous persuader vos lecteurs de quelque chose ? Voulez-vous les divertir ou les cultiver ? Voulez-vous les informer sur un sujet spécifique ? Essayez-vous de les faire ressentir une émotion spécifique ?

En revanche, la rédaction d'un écrit vise généralement à atteindre plusieurs objectifs pragmatiques, c'est-à-dire des objectifs concrets et pratiquement liés à une communication efficace de l'information car le but fondamental de tout écrit est de communiquer des idées, des faits, des opinions ou des arguments à un public donné. L'objectif est de permettre au lecteur de comprendre le contenu de manière claire et précise. De plus, dans de nombreux cas, l'écriture vise à persuader le lecteur d'adopter un point de vue particulier ou de réagir en prenant une certaine action. Cela peut être accompli en présentant des arguments solides, des preuves convaincantes et en utilisant des techniques rhétoriques efficaces. Il est aussi question de souligner que certains écrits ont pour but d'instruire ou d'éduquer le lecteur sur un sujet spécifique. Cela pourrait inclure des textes ou des articles explicatifs, etc. L'objectif est de transmettre des connaissances de manière accessible et compréhensible.

En outre, les écrits qui visent à fournir des informations factuelles et objectives sur des événements, des développements ou des sujets d'intérêt public et qui ont pour but de maintenir le lecteur informé de manière impartiale, ils visent souvent en parallèle à influencer le comportement du lecteur dans l'intention, explicite ou implicite, de l'adhérer à une idée ou à participer à une action spécifique. L'objectif est d'assurer que le lecteur comprenne clairement comment faire quelque chose ou comment fonctionne quelque chose.

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

De plus, les objectifs pragmatiques de la rédaction d'un écrit varient en fonction du contexte et du type d'écrit. Cependant, la communication claire, efficace et ciblée reste un objectif central dans presque tous les types et genres d'écrits. La prise en considération du volet linguistique dans la communication écrite est importante mais il faut également coordonner entre les différentes parties de son écrit afin de fournir une communication pertinente et utile. Pour ce faire, l'écrivain doit, d'abord, identifier clairement le genre de son texte car ce dernier peut avoir un impact important sur la visée pragmatique de sa communication écrite. Il doit ainsi savoir s'il s'agit d'un texte informatif, d'un texte argumentatif, d'un texte narratif, etc. Ensuite, il doit déterminer les points clés qu'il voulait aborder dans son texte en l'organisant de manière à ce qu'il soit facile à suivre et à comprendre. Il doit également utiliser un langage clair et concis en évitant les mots compliqués et les phrases longues et en se servant d'un langage simple et direct pour communiquer efficacement avec les lecteurs de son écrit.

En résumé, en suivant ces règles, l'écrivain peut se faire une idée sur l'importance de ces paramètres dans la réussite de sa communication écrite et il peut apprendre aisément à préciser la visée pragmatique de son texte et écrire plus efficacement. En fait, les paramètres pragmatiques intervenant dans la production d'un écrit sont centrés sur la manière dont l'écrivain utilise le langage de manière adaptée au contexte, à l'audience et à l'objectif visé. Ils contribuent à la clarté, à l'efficacité et à l'impact du contenu de son écrit. De plus, le travail pédagogique de l'enseignant avec ses apprenants consiste à renforcer l'acquisition des techniques rédactionnelles par la mise en place de stratégies qui permettent à la didactique de la visée pragmatique d'un texte d'évoluer au fil du temps. Pour ce faire, il doit faire appel à la multiplication de différentes activités de classe visant l'appropriation de cette dimension en se servant de techniques importantes à la pédagogie de l'écrit, telles que la révision de son propre écrit et la réécriture de son texte par l'apprenant lui-même afin qu'il puisse l'adapter à son public en fonction des exigences discursives de toute situation de communication écrite.

Enfin, en fonction de notre corpus et de tous les paramètres exposés ci-dessus, nous allons présenter, dans la deuxième partie de ce chapitre, les modalités de la formulation de notre projet didactique pour une classe de FLE au sein de l'université algérienne. Notre choix pédagogique est déterminé par un processus méthodologique

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

qui consiste à faire appel aux stratégies des apprenants-écrivains et aux rôles de l'enseignant dans la mise en pratique d'une didactique de l'écrit basée sur l'approche pragmadidactique. Le recours à une pédagogie de l'écrit centrée sur le travail de l'atelier d'écriture est plus que nécessaire.

3-2- Formulation du projet didactique

A l'issue de toutes les suggestions que nous avons avancées dans la première partie et au début de ce chapitre de notre travail de recherche, nous pouvons enfin nous faire une idée claire sur les procédures à suivre afin de formuler notre projet didactique et les règles à respecter dans notre intervention pédagogique. Pour ce faire, nous avons opté à la proposition d'une intervention pédagogique qui stipule la prise en considération de la visée pragmatique d'un texte dans l'acte d'écrire. La réalisation pratique de ce projet nécessite de prendre en compte quelques aspects préparatifs qui consistent à mettre en lumière les différentes phases à suivre pour la concrétisation de notre travail de recherche en avançant ainsi des pistes méthodologiques qui guident l'analyse de notre corpus.

D'abord, la détermination des objectifs pédagogiques est une étape primordiale pour nous conduire à vérifier objectivement nos hypothèses de départ et répondre ainsi à notre problématique de recherche. Ensuite, la description de notre projet de classe est un atout pour la mise en pratique de nos objectifs dans une situation pédagogique susceptible de rendre notre intervention pédagogique tangiblement réalisable. Enfin, la présentation du projet de rédaction des apprenants est essentielle pour mieux présenter le déroulement des apprentissages et préciser ainsi les points essentiels à prendre en charge dans notre travail effectif avec les écrivains.

3-2-1- Déterminer les objectifs

L'objectif principal de l'enseignement/apprentissage de l'écrit est l'entraînement des apprenants à organiser un discours cohérent en production écrite. Dans une classe de français langue étrangère, cet objectif peut être décomposé en plusieurs aspects qui visent à développer les compétences en communication écrite des apprenants. Nous en citons les plus importants pour la réussite de la tâche de la communication écrite qui sont l'aspect linguistique, l'aspect pragmatique et l'aspect stratégique.

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

En premier lieu, l'objectif linguistique qui se manifeste par l'élaboration des phrases en utilisant correctement les temps et modes verbaux, les connecteurs logiques et le vocabulaire adéquat au sujet à traiter. Selon le CECREL, « *l'apprentissage d'une langue étrangère vise avant tout à faire que l'apprenant acquière une maîtrise de la composante linguistique d'une langue (connaissance de son système phonétique, de son vocabulaire et de sa syntaxe)* », (2002 : 106). D'ailleurs, la maîtrise du volet linguistique a pour but d'amener les apprenants à avoir des connaissances suffisantes en grammaire, en orthographe, en vocabulaire en syntaxe. L'objectif est de développer ces compétences linguistiques pour permettre aux apprenants-écrivains d'exprimer leurs idées de manière précise et cohérente.

En deuxième lieu, l'objectif pragmatique qui se concrétise par l'argumentation de façon méthodique et logique à l'écrit en respectant la pertinence du texte à produire dans sa dimension intégrale. En tant qu'un ensemble cohérent qui vise à communiquer quelque chose afin de chercher un effet sur le lecteur, l'objectif pragmatique, d'après le CECREL, « *cherche à mettre en place une capacité d'agir dans la langue étrangère* », (2002 : 106). En fait, pour atteindre cet objectif pragmatique, l'écrivain doit apprendre à organiser ses idées de manière logique et structurée et à formuler des arguments solides et à soutenir ses points de vue avec des exemples pertinents et des preuves convaincantes. L'objectif est de contribuer au développement de la pensée critique et analytique de l'écrivain ainsi que de tenter d'améliorer les compétences en structuration de paragraphes, en organisation d'arguments et en utilisation appropriée des transitions pour assurer la clarté et la communicabilité de son texte.

En troisième lieu, l'objectif stratégique qui se réalise par l'assurance d'une progression solide des compétences en écriture. Pour ce faire, l'écrivain doit être capable d'intégrer sa rédaction dans une situation de communication concrète où son intention communicative est précise, en s'informant et en s'interrogeant sur les effets et les conséquences potentiels de son écrit sur le lecteur. Il doit donc adapter son style d'écriture en fonction du public auquel il s'adresse en incluant, d'un côté, l'utilisation de différents niveaux de langage et de ton en fonction de la situation de communication et, d'un autre côté, l'importance de la révision et de la correction en apprenant à relire son écrit pour détecter et corriger les erreurs grammaticales, les fautes d'orthographe et les incohérences.

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

En résumé, l'objectif central de l'enseignement de l'écrit est d'apprendre aux écrivains à communiquer de manière efficace et les préparer à affronter les diverses situations de communication dans leur vie future, que ce soit dans le domaine académique, professionnel ou personnel. De plus, l'enseignement de l'écrit dans une classe de français langue étrangère vise à développer un large éventail de compétences en communication écrite qui sont essentielles pour une expression claire, précise et persuasive. C'est la raison pour laquelle, à la fin de notre expérimentation, nous espérons installer chez les apprenants les compétences à l'écrit qui les rendent capables de persuader, de convaincre et de s'exprimer sur un sujet donné et en même temps, de savoir relire pour corriger leurs premiers jets et de gérer leur temps. Ils seront aussi dans la capacité de gérer textuellement le contenu de leurs écrits et avoir l'habileté d'écrire des textes comportant une structure argumentative, suivant les normes académiques de la culture française, en rédigeant un texte simple et cohérent sur des sujets familiers qui les intéressent personnellement.

3-2-2- Projet de classe

Inspiré des pédagogies actives pour une meilleure implication des apprenants dans les apprentissages, le projet de classe vise à réaliser concrètement les compétences à installer chez les apprenants de notre classe d'expérimentation. Il a pour objectif d'engager les apprenants dans une démarche pédagogique visant l'acquisition des connaissances, le développement des compétences et la construction des savoirs. Un projet de classe, également connu sous le nom de projet pédagogique, est donc une approche d'enseignement qui implique la planification et la mise en œuvre d'une série d'activités coordonnées et interconnectées visant à atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques. Contrairement aux méthodes traditionnelles d'enseignement centrées sur la transmission de connaissances, un projet de classe encourage une approche plus participative et engageante, où les apprenants jouent un rôle actif dans leur propre apprentissage.

En effet, la conception de notre projet de classe est déterminée par les objectifs mentionnés ci-dessus (Objectifs linguistiques, pragmatiques et stratégiques). D'ailleurs, dans le cadre de notre expérimentation, le projet de classe consiste à mettre l'apprenant devant un problème concret et lui demander de chercher les informations nécessaires pour le résoudre. Pour ce faire, les apprenants doivent fixer des buts en choisissant un

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

thème à aborder et réaliser une production écrite concrète avec le soutien de leur enseignant. Le choix personnel du thème est le premier pas vers l'autonomie des apprenants et dégager des buts qui leur soient propres les motive davantage.

De plus, notre projet de classe est conçu pour promouvoir un apprentissage actif, une réflexion critique et des compétences transférables, tout en offrant aux apprenants une opportunité d'explorer des sujets qui les intéressent et de développer leur autonomie dans l'apprentissage. La pratique de l'autocorrection dans des ateliers de remédiation aux difficultés rencontrées par les apprenants dans leurs premiers jets favorise davantage l'installation d'une compétence stratégique les aidant à se corriger tout seul. En parallèle, la mise en place de la notion de distanciation entre la rédaction de leurs premiers jets et la rédaction du texte final a pour but de travailler les activités rédactionnelles, qui ciblent leurs failles dans leurs premiers jets, de façon inconsciente afin de vérifier les améliorations apportées dans la révision et la réécriture de leurs écrits durant le dernier atelier d'écriture consacré à la rédaction du texte final.

En outre, notre projet de classe ne consiste pas uniquement à la mise en place d'un ensemble d'ateliers d'écriture qui se limite à la production écrite et aux activités d'écriture. Au contraire, un travail de préparation est nécessaire pour doter les apprenants par les techniques méthodiques concernant le genre d'écrit en question. Dans le cadre de notre projet de recherche, nous avons choisi la dissertation comme genre de rédaction pour des raisons académiques et postprofessionnelles. Nous avons précisé le choix de ce genre d'écrit dans la partie ci-dessous.

En résumé, notre projet de classe vise à travailler avec les apprenants les compétences nécessaires pour structurer et rédiger un texte argumentatif convaincant en français langue étrangère. En fait, la planification de notre projet de classe les prépare à exprimer et à défendre leurs opinions de manière claire, logique et persuasive. En revanche, la justification du choix du type d'écrit et la précision du projet pragmatique à mener en classe avec les apprenants sont inéluctables avant de passer à la présentation pratique de notre projet de classe qui consiste à produire une rédaction en prenant en considération la dimension pragmatique de l'acte d'écrire.

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

3-2-2-1- Choix du type d'écrit : Pourquoi la dissertation ?

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de nous centrer sur les pratiques d'écriture en français langue étrangère. Au sein de cette matière, les pratiques d'écriture sont très diversifiées et renvoient à des genres de textes différents. Dans la mesure où, matériellement, notre recherche ne pouvait s'intéresser à tous les types et genres de textes susceptibles d'avoir leur place dans le cursus de formation des étudiants en FLE, il nous a fallu faire à nouveau un choix. Nous avons ainsi choisi d'orienter notre étude sur les pratiques d'écriture argumentative en optant pour la dissertation. Ce choix se justifie dans la mesure où, à la différence d'autres types de textes, la dissertation constitue un type d'écrit qui est important sur les plans académique et scientifique. D'une part, cet écrit est exigé dans le cadre de l'évaluation des acquis des étudiants universitaires en FLE dans les différents niveaux de formation et, d'une autre part, il est nécessaire pour offrir aux apprenants de nombreux avantages en les aidant à développer des compétences linguistiques, analytiques et de réflexion critique tout en renforçant leur compréhension de la langue française et de la culture francophone.

D'abord, la dissertation encourage les apprenants à structurer et à articuler leurs idées de manière cohérente et organisée en utilisant la langue française. Cela les aide à améliorer leur expression écrite et à maîtriser la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe. De plus, la rédaction d'une dissertation implique souvent l'analyse de textes littéraires, philosophiques, historiques ou autres. Cela permet aux apprenants de développer leurs compétences en compréhension de lecture et d'apprendre à extraire des informations pertinentes. En rédaction, les caractéristiques communicationnelles de la dissertation sont présentées par J. LECAVALIER et M. BEAUDIN en cinq éléments qui sont l'objet du texte, le sujet du texte, les intentions du rédacteur, le contexte de production et le destinataire du texte, (2021 : 04).

Ensuite, la dissertation encourage les apprenants à évaluer les informations, à formuler des arguments basés sur des preuves et à développer leur pensée critique. Cela les aide à comprendre différentes perspectives et à formuler des opinions éclairées en travaillant sur des sujets liés à leur culture sociale, ce qui leur permet de mieux comprendre les valeurs, les normes et les défis de la société. De plus, la structuration des idées pour communiquer aux lecteurs un contenu pertinent exige l'utilisation de

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

structures de phrases complexes et de vocabulaire spécifique. Travailler sur des dissertations aide les apprenants à améliorer leur capacité à communiquer par écrit de manière plus élaborée et précise. D'un point de vue pédagogique, la dissertation est un exercice argumentatif qui encourage les apprenants à développer leur propre voix, à exprimer leurs opinions et à renforcer leur confiance en leurs compétences en écriture.

Enfin, les compétences acquises en rédaction de dissertation, telles que l'analyse critique, la recherche, l'organisation des idées et la communication persuasive, sont transférables à d'autres domaines académiques et professionnels. D'ailleurs, de nombreux examens d'évaluation sommative incluent des sections où les apprenants doivent rédiger des dissertations. Entraîner les apprenants sur ce type de rédaction en classe les prépare à réussir ces épreuves et les oblige à se plonger profondément dans un sujet, à effectuer des recherches approfondies et à développer une réflexion personnelle, ce qui enrichit leur expérience d'apprentissage dans des discussions intellectuelles stimulantes en renforçant leur intérêt pour la langue.

En résumé, nous avons préféré la dissertation comme support et objet de travail explicite de rédaction car il s'agit d'un matériau de choix. D'abord, il est prépondérant dans la tradition universitaire en Algérie. Ensuite, la dissertation semble pouvoir se prêter à toute sorte de déclenchements créatifs. Enfin, l'utilisation d'un texte argumentatif comme support a des avantages : elle permet d'étudier la concision et la clarté de la langue des apprenants dans leurs propres rédactions. Elle donne aussi aux apprenants l'occasion de prendre connaissance d'un texte argumentatif (sa structure et ses différents types). Bref, la dissertation est un outil rédactionnel qui offre aux apprenants une occasion d'améliorer leurs compétences linguistiques tout en développant des compétences analytiques et de réflexion critique essentielles. Cela les prépare également à des contextes académiques et professionnels où la communication écrite élaborée est cruciale.

3-2-2-2- Projet pragmatique

Notre projet pragmatique est centré sur la réalisation de résultats concrets, pratiques et utilisables dans des contextes de production écrite authentiques. En effet, dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit, notre projet pragmatique implique de créer des expériences éducatives qui favorisent l'implication réelle des

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

écrivains dans des situations concrètes afin de renforcer les compétences linguistiques acquises durant les paliers précédents de formation en FLE en enrichissant les connaissances des apprenants en matière d'écriture et d'installer ainsi des compétences rédactionnelles nécessaires pour la réussite de l'acte de communication à l'écrit. L'objectif peut donc se réaliser par la préparation des apprenants à relever des défis pédagogiquement réels en développant des compétences rédactionnelles, stratégiques et pratiques.

D'abord, le projet pragmatique doit mettre l'accent sur l'action et l'application pratique plutôt que sur la théorie pure. L'objectif est de créer quelque chose de tangible ou de résoudre un problème concret en rédaction. Il est également utile de le concevoir pour s'aligner avec des contextes réels, tels que des situations professionnelles, sociales ou académiques dans le but de mettre les écrivains au défi de résoudre des problèmes concrets en utilisant leurs compétences et leurs connaissances. Ce réinvestissement linguistique en rédaction serait dans la mesure de consolider les connaissances des écrivains et développer ainsi leurs compétences rédactionnelles. Il doit donc être conçu pour aider les apprenants à acquérir des compétences et des connaissances pratiques qui les préparent à réussir dans diverses situations de la vie réelle.

Ensuite, objectiver les liens entre les productions scripturales et les situations de production en se basant sur les compétences acquises grâce à un projet pragmatique global et réalisable est nécessaire pour relier directement la rédaction en classe avec l'utilité socioprofessionnelle des écrits des apprenants car ceux-ci sont applicables et utiles dans des situations de la vie quotidienne, du travail ou d'autres domaines. De plus, dans ce projet pragmatique, les apprenants vont interagir avec la réalité sociale en utilisant des stratégies individuelles, des outils et des connaissances pour atteindre des résultats spécifiques en écriture. En parallèle, notre projet pragmatique vise à encourager la collaboration, car les difficultés réelles des apprenants en écriture nécessitent souvent des perspectives multiples pour être résolues. La visée pragmatique de l'écrit est donc liée à l'apprentissage expérientiel, où les apprenants acquièrent des connaissances en travaillant sur des tâches concrètes.

Enfin, le projet pragmatique serait dans la mesure de stimuler la réflexion critique des apprenants qui doivent évaluer les options et prendre des décisions éclairées afin d'aboutir à des résultats concrets, tels que des produits, des solutions, des

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

présentations ou des rapports. Dans notre cas, les écrivains sont amenés à rédiger une dissertation abordant une problématique sociale dans le but de les motiver à prendre conscience que leurs textes peuvent être appliqués dans le monde réel et avoir des effets sur un public large de la société. Ainsi, les apprenants seront-ils conscients de l'importance de la dimension pragmatique dans la mise en œuvre de leurs tâches de rédaction. Bref, le projet pragmatique qui consiste à rédiger une dissertation en classe de Français Langue Étrangère (FLE) implique une approche pratique de l'écrit qui se réalise étape par étape pour guider les apprenants dans la rédaction d'une communication écrite réussie et pertinente.

En résumé, le projet pragmatique à réaliser avec les apprenants de notre classe d'échantillonnage consiste à leur annoncer que chacun d'eux va rédiger une dissertation dont son contenu est déterminé par les préoccupations sociales des citoyens. La problématique de cette dissertation est dégagée par l'apprenant lui-même pour écrire un texte d'opinion qui serait lu, d'abord par ces camarades de classe et par la suite le diffuser sur les réseaux sociaux pour atteindre un public plus large. Ce projet pragmatique encourage davantage les apprenants à développer des compétences de rédaction avancées en rédigeant une dissertation persuasive sur un sujet contemporain. En mettant l'accent sur la recherche, l'analyse et la structuration, les apprenants seront mieux préparés à aborder des questions d'actualité de manière argumentée et réfléchie.

3-2-3- Projet de rédaction

Notre travail de recherche vise à réaliser un projet de rédaction dans une classe pédagogique de Français Langue Étrangère (FLE). En effet, ce projet d'écriture fait référence à une tâche d'écriture organisée et guidée qui a pour objectif l'amélioration des compétences en rédaction des apprenants non-francophones. Ce projet rédactionnel est donc conçu pour aider les apprenants à développer leurs compétences linguistiques, grammaticales et stylistiques en français, tout en leur permettant d'exprimer leurs idées de manière claire et cohérente en adoptant une approche pragmatodidactique dans l'examen de leurs processus rédactionnels et l'analyse de leurs produits finaux. En parallèle, l'approche pragmatextuelle des expressions écrites des apprenants peut favoriser le renforcement des compétences linguistique, pragmatique et stratégique pour une meilleure compréhension des structures textuelles.

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

Pour ce faire, nous avons travaillé dans l'esprit de séquence didactique en tenant compte du contexte pragmatique de l'acte d'écrire. La séquence doit donc prendre en considération non seulement l'appropriation des paramètres pragmatiques d'une situation d'expression écrite d'un texte argumentatif, mais elle doit également encourager les apprenants à découvrir et connaître les spécificités textuelles de la dissertation. Cette dernière est une activité rédactionnelle fondamentale dans la vie académique des étudiants car à ce stade, ils sont appelés à argumenter dans de nombreuses situations liées à leur formation universitaire en surmontant avec succès les multiples épreuves et examens dont ils sont majoritairement fixés par des critères évaluatifs basés sur leurs compétences à l'écrit. Tout comme elle les prépare à affronter efficacement les différentes situations de communication écrite dans leur future vie socioprofessionnelle.

Par ailleurs, il faut prendre en considération le statut social de la langue d'écriture pour que le projet de rédaction réussisse. Il faut donc concevoir un projet de rédaction en FLE qui aide davantage les apprenants à développer leurs compétences communicatives à l'écrit en français tout en les engageant dans des activités stimulantes et significatives. Ce projet d'écriture peut varier en complexité en fonction du niveau de langue et des objectifs de l'enseignement. En fait, la prise en compte de la dimension pragmatique dans ce projet de rédaction implique que les écrivains soient les responsables de leur tâche rédactionnelle de son début jusqu'à sa fin, en particulier, le sujet de la rédaction qui doit être proposé et déterminé par les apprenants eux-mêmes en le choisissant en fonction de leurs intérêts et de leurs expériences de vie. Les thèmes abordés dans les dissertations des écrivains peuvent donc être variés en fonction du niveau de leurs compétences linguistiques et des objectifs pédagogiques de la tâche qui sont fixés par l'enseignant.

En revanche, le rôle de l'enseignant ne se limite pas uniquement à préparer une situation de production écrite authentique, mais il doit également donner des consignes qui indiquent les directives spécifiques que ses apprenants doivent suivre lors de la rédaction. Cela peut inclure des instructions sur le format de la dissertation ou les éléments à inclure tels que les arguments, les exemples, les preuves, les opinions, etc. Le travail dans l'esprit d'atelier d'écriture est propice car les échanges linguistiques qui véhiculent des informations et des orientations sont très utiles pour l'enrichissement du

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

contenu des textes. En parallèle, les activités de remédiation proposées par l'enseignant en fonction des lacunes des apprenants et travaillées dans des ateliers d'autorégulation des apprentissages favorisent l'autonomie des apprenants dans l'autocorrection de leurs erreurs quand ils passent à la révision et la réécriture de leurs premiers jets et produire ainsi un deuxième écrit avec moins de fautes et de lacunes.

En résumé, le projet rédactionnel qui consiste à écrire une dissertation à visée argumentative nécessite la contextualisation des écrits des apprenants pour une meilleure communicabilité de leurs contenus. En fait, argumenter en langue française pour ces apprenants leur nécessite de fournir des efforts énormes et particuliers tant à l'oral qu'à l'écrit. Pour aider ces apprenants à mieux rédiger et développer ainsi leurs compétences rédactionnelles, nous avons centré notre intervention sur l'importance des opérations de planification et le rôle de la visée pragmatique d'un texte dans la réussite de toute tâche de communication écrite. Nous devons donc créer une situation d'argumentation authentique.

3-2-3-1- Création d'une situation d'argumentation authentique

Concevoir une situation d'argumentation authentique en classe de FLE (Français Langue Étrangère) est une excellente manière d'immerger les apprenants dans un contexte réaliste où ils peuvent développer leurs compétences en argumentation et en communication écrite en utilisant la langue française de façon appropriée. Cette conception qui précède la rédaction d'une dissertation cohérente et pertinente est une phase primordiale pour la réussite des textes des écrivains des points de vue discursif et communicatif. Pour ce faire, il faut sensibiliser les apprenants à faire un choix individuel du sujet de la dissertation et l'exposer sous forme d'une problématique dont sa résolution trouve ses traces dans la quête personnelle des informations qui valident les opinions de l'écrivain. La combinaison logique entre l'aspect linguistique et l'aspect informationnel constitue la cohérence du contenu et la pertinence de la communication avec les lecteurs.

D'abord, la création d'une situation authentique d'argumentation concerne le choix personnel d'un sujet intéressant qui suscite l'intérêt des apprenants et qui peut générer des opinions divergentes. Pour motiver davantage les apprenants, l'enseignant doit les orienter vers des sujets qui ont des enjeux d'ordre sociaux, culturels,

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

environnementaux, voire même, des sujets d'actualité et qui intéressent un large public de la société. La préparation à l'écrit est une dimension pragmatique qui développe le rapport à l'écrit et oriente les apprenants vers une approche réaliste de la communication écrite, c'est-à-dire, avant de passer à s'interroger sur le comment écrire, il faut d'abord que les apprenants soient conscients de quoi écrire. La conception notionnelle du sujet de rédaction est primordiale pour une bonne conception de son contenu linguistique ou informationnel.

Ensuite, elle exige la formulation d'une question centrale par l'élaboration d'une question ou d'une déclaration qui invite les écrivains à exprimer leur opinion et à argumenter. L'enseignant doit travailler avec ses apprenants les compétences stratégiques qui consistent à les aider à reprendre leurs sujets de dissertation sous forme d'une problématique exprimée par une question centrale et/ou des questions complémentaires. Il est aussi question de connaître que tout le contenu de la dissertation doit être lié à cette problématique pour une structuration logique du contenu à communiquer aux lecteurs. La question centrale doit être suffisamment ouverte pour permettre une variété de réponses et d'arguments.

Enfin, elle oblige les apprenants à chercher des ressources fiables pour enrichir le contenu informationnel de leurs dissertations et pouvoir défendre leurs opinions de manière structurée et logique. L'enseignant doit doter ses apprenants par des compétences stratégiques leur permettant de chercher et de sélectionner des ressources pertinentes qui présentent différents points de vue sur le sujet. Cette quête d'informations peut inclure des articles, des vidéos, des infographies, des ouvrages, ou des extraits de texte. Il est aussi important de montrer aux apprenants les techniques à suivre pour une bonne insertion des propos des autres dans son propre écrit de façon cohérente et pertinente.

En résumé, nous avons choisi une situation d'argumentation authentique qui consiste à rédiger une dissertation dont son thème et sa problématisation font partie du travail individuel de l'écrivain. L'objectif est de sensibiliser l'apprenant à prendre une position personnelle à partir d'une question posée par lui-même à propos d'un problème rencontré ou sur un sujet d'intérêt général. Cette situation donne aux apprenants l'opportunité de développer leurs compétences linguistiques tout en stimulant leur pensée critique et leur expression personnelle. Cela les prépare également à des

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

situations de communication réelles où ils devront exprimer et défendre leurs opinions de manière convaincante. Nous exposons dans le point suivant les sujets de dissertation proposés par les étudiants dans un atelier de travail collaboratif. Bref, cette situation d'argumentation authentique consiste à rédiger une dissertation en suivant trois étapes de rédaction.

3-2-3-2- Principales étapes de la démarche

Avant de passer à la réalisation de notre projet de rédaction, il est utile de justifier notre choix méthodologique en se référant aux travaux de Joaquim DOLZ, Michèle NOVERRAZ et Bernard SCHNEUWLY exposés dans leur ouvrage intitulé : *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. En effet, ces auteurs affirment que le travail pédagogique avec les apprenants dans l'esprit de séquence didactique sur l'argumentation, consiste à « *les entraîner à la formation du jugement et de l'esprit critique, en apprenant à tirer les conséquences de ce qui a été observé et analysé, à dépasser les réactions spontanées, à fonder une appréciation, à présenter selon un ordre logique quelques arguments, à formuler une opinion.* », affirment Joaquim DOLZ, Michèle NOVERRAZ et Bernard SCHNEUWLY, (2001 : 116). Pour ce faire, ces mêmes auteurs estiment que la séquence didactique se développe en trois étapes principales.

La première étape sert à mettre en place une situation de communication qui fournit un contexte au projet d'écriture d'une classe. Durant cette étape, les apprenants produisent un premier texte appelé production initiale en suivant les consignes données durant les séances de cours consacrées à l'exposition des notions théoriques par rapport aux techniques pratiques de la rédaction d'une argumentation, en particulier, une dissertation. Les capacités dont ils disposent sont mises en œuvre. Cette première production permet à l'enseignant de situer les capacités de ses apprenants et d'orienter le travail à effectuer durant la réalisation des deux étapes qui suivent. Ainsi, les problèmes d'écriture révélés durant l'étape initiale seront travaillés dans les modules d'apprentissage mis en place durant la deuxième étape.

La deuxième étape est consacrée à la régulation des difficultés rencontrées par les apprenants à l'écrit et la proposition de séries d'activités d'écriture qui ciblent l'apprentissage des notions non maîtrisées par ceux-ci. Selon les mêmes auteurs cités ci-

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

dessus, « *La deuxième étape propose des modules d'apprentissage* », (2001 : 117). Le premier module contient une fiche de remédiation qui permet aux apprenants de reconnaître les spécificités formelles de la rédaction d'une dissertation en identifiant les différentes parties de celle-ci et la précision de leurs intentions de communication en déterminant le message à communiquer aux lecteurs de leurs textes. Le deuxième module est une fiche de remédiation contenant des activités d'écriture qui ciblent à travailler la présentation et le développement de la partie argumentée de la dissertation en se basant sur le vocabulaire de l'argumentation. Dans le troisième module, les apprenants travaillent une fiche de remédiation qui vise la régulation des lacunes liées à la cohérence et la cohésion d'un écrit tout en discutant les arguments avancés en essayant de prendre en compte une autre position. Le quatrième module sert de récapitulation et demande aux écrivains d'améliorer les points faibles d'une opinion.

Durant la troisième étape, les apprenants vont reprendre leurs premières rédactions, repérer les points faibles de celles-ci et réécrire un deuxième texte appelé production finale. Pour cette troisième étape, les apprenants s'appuient sur un aide-mémoire élaboré durant les étapes précédentes de la séquence. Ce travail consiste à vérifier, d'une part, la capacité des écrivains à revoir attentivement leurs premières rédactions avec l'intention de corriger leurs erreurs par eux-mêmes et, d'autre part, l'apport de l'effet de se distancier de son premier jet pour une réécriture consciente et efficace et de voir s'ils sont capables de réfléchir sur leurs propres compétences en argumentation en identifier leurs points forts et leurs difficultés à améliorer.

La détermination de ces trois étapes d'une séquence didactique sera faite pour organiser le travail, mais, comme nous le verrons dans la réalisation du projet, les démarches d'observation et de passage à la pratique seront intégrées dans le déroulement de chacune des séances. La séquence didactique en question s'organisera donc en séances réparties en trois grandes phases.

3-2-3-2-1- Présentation de la première phase d'écriture

La première phase d'écriture est une phase d'observation et d'apprentissages. Elle est une étape importante lors de la rédaction d'une dissertation en permettant aux écrivains de se familiariser avec le sujet de rédaction qu'ils ont choisi, d'acquérir des connaissances et de développer une compréhension approfondie du thème abordé. Elle

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

est divisée en deux périodes. D'abord, la période de mise en situation ou de la préparation à l'écrit, qui consiste à doter les apprenants par des pistes théoriques et des techniques pratiques concernant la rédaction d'une dissertation. Et, ensuite, la période de la production initiale durant laquelle les apprenants rédigent les premiers jets de leurs textes. L'objectif de cette première phase de rédaction est de sensibiliser les apprenants à prendre conscience de ce qu'est une visée pragmatique d'un texte. En fait, connaître et comprendre les différents paramètres d'une situation de communication écrite aide les écrivains à repérer les différents paramètres pragmatiques d'une situation de rédaction dans le but de rédiger un texte argumentatif (une dissertation) dans lequel sont mises les particularités pragmatiques de la rédaction. Nous avons réalisé cette phase d'écriture en quatre séances dont deux sont consacrées à des orientations théoriques et deux pour le travail pratique.

Nous avons réservé la première séance de cours à la définition de la dissertation et son utilité académique et scientifique. Nous avons également expliqué aux apprenants les différents types de dissertation et l'importance de l'établissement d'un plan de rédaction détaillé enrichi par la mobilisation de leurs connaissances et la quête des informations pertinentes concernant le sujet choisi. Vers la fin de la séance, nous avons demandé aux apprenants de faire des recherches afin de proposer un sujet de dissertation pertinent et d'actualité.

Dans la deuxième séance de travail pratique, nous avons discuté ensemble dans un atelier de travail en groupe toutes les propositions des étudiants. Nous avons ensuite procédé à sélectionner les sujets les plus pertinents et qui sont d'actualité. Ils sont au nombre de six. Les thèmes de dissertation ont été reformulés et réécrits sous forme de questions pour donner les propositions suivantes :

- 1- Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?
- 2- La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?
- 3- L'aisance socio-économique des apprenants est-elle toujours derrière la réussite scolaire ?
- 4- Quel est le rôle joué par les entreprises individuelles dans la réduction du taux du chômage en Algérie ?

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

- 5- Les réseaux sociaux éloignent-ils les jeunes de la réalité à cause de leurs contenus virtuels ?
- 6- La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Nous avons enfin demandé aux apprenants de choisir un seul thème et de procéder à la collecte des informations nécessaires pour la séance prochaine afin de rédiger un texte qui respectent les normes méthodologiques de la rédaction d'une dissertation et les contraintes pragmatiques d'un texte argumentatif.

Durant la troisième séance d'orientation théorique, nous avons mis l'accent, d'une part, sur les étapes à suivre pour la rédaction d'une dissertation. D'abord, les spécificités rédactionnelles de l'introduction en donnant un exemple détaillé. Ensuite, la rédaction du développement en exposant un paragraphe structuré et cohérent. Enfin, la rédaction de la conclusion en montrant un exemple précis. D'autre part, nous avons expliqué tout au long de la séance l'importance des arguments dans la réussite de leurs communications écrites en leur demandant de contextualiser leurs sujets de dissertation en identifiant leurs importances historique, sociale, politique, économique, etc., et d'inscrire leurs thèmes dans un contexte plus large en pensant à avoir des effets tangibles sur le public lecteur.

Nous avons aussi, vers la fin de cette troisième séance, demandé aux apprenants de commencer par une recherche préliminaire des informations portant sur le sujet choisi en utilisant des sources fiables telles que des livres, des articles académiques et des sites internet de confiance afin de noter les idées, les concepts et les arguments clés liés au sujet. Leur tâche ne s'arrête pas à ce stade, ils doivent, en premier lieu, identifier les arguments principaux en faveur et contre la thèse qu'ils développent dans leurs dissertations afin de les aider à anticiper les différentes perspectives et à élaborer une argumentation solide. En deuxième lieu, ils doivent chercher et collecter des exemples concrets, des données, des statistiques ou des cas d'étude qui illustrent les points qu'ils souhaitent aborder afin de renforcer leurs arguments. La lecture des ouvrages et des articles pertinents liés au sujet de leurs dissertations leur permet de prendre des notes et d'évaluer ces sources en identifiant les points forts et les limites de chaque argument. En troisième lieu, ils doivent commencer à organiser leurs idées en regroupant les informations similaires afin d'identifier les parties principales (introduction,

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

développement, conclusion) et les sous-parties de leurs rédactions. A ce stade, chaque apprenant élabore sa propre thèse et son point de vue sur le sujet de façon claire, spécifique et bien étayée par ses observations tirées de son expérience personnelle dans la vie et ses recherches. En quatrième lieu, ils doivent restituer leurs idées en les classant dans un plan de rédaction détaillé et précis en distinguant les idées principales et les idées complémentaires. Le recours aux notions données dans les séances précédentes aide mieux les apprenants à passer à la phase de planification de leurs écrits et organiser leurs idées de manière logique pour créer une structure solide pour leurs dissertations.

La quatrième séance fait l'objet de la rédaction de la production initiale. Il s'agit d'un travail individuel dans lequel les apprenants sont invités à rédiger une dissertation en fonction du thème choisi parmi les propositions ci-dessus. Durant cette séance, le rôle de l'enseignant est crucial. En effet, sa tâche consiste à fournir aux écrivains des stratégies qui les aident à mieux défendre leurs opinions par écrit. Pour ce faire, il doit, d'un côté, encourager les interactions entre les activités de lecture et d'écriture, et d'un autre, instaurer un débat oral durant toute la période de rédaction pour aider les apprenants à mieux comprendre la tâche et améliorer leurs productions écrites en transformant le débat oral à des propos écrits. Vers la fin de cette séance, nous avons ramassé toutes les productions écrites des apprenants et nous leur avons dit qu'ils auront une autre séance pour les réécrire afin de les améliorer avant de les publier et les soumettre au public.

3-2-3-2-2- Présentation de la deuxième phase d'écriture

C'est la phase d'activités rédactionnelles et d'exercices de remédiation. Elle consiste en la remédiation aux lacunes des apprenants en rédaction qui est essentielle pour les aider à améliorer leurs compétences en écriture. L'objectif est de créer un environnement d'apprentissage positif et de fournir dans la mesure du possible des retours spécifiques et constructifs pour aider les apprenants à progresser dans leur compétence en rédaction. Pour ce faire, nous avons d'abord analysé les écrits des apprenants pour identifier les aspects spécifiques de la rédaction où ils rencontrent des difficultés afin de fournir des retours détaillés sur les forces et les faiblesses de leurs

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

productions initiales. Ensuite, nous avons proposé des fiches de remédiation¹¹ en fonction de leurs lacunes et des domaines qui nécessitent des améliorations. Nous avons travaillé ces fiches de remédiation en quatre ateliers d'écriture distincts dont chacun aborde un volet regroupant sous formes d'activités d'écriture les difficultés qui posent problèmes aux écrivains, à savoir la structure du texte, les activités de reformulation, le vocabulaire de l'opinion et de l'argumentation et enfin les articulations logiques et les valeurs des connecteurs. Nous avons donné plus de détails par rapport aux ateliers de remédiation dans le chapitre 04 où nous sommes passés à la réalisation concrète du projet rédactionnel des apprenants.

3-2-3-2-3- Présentation de la troisième phase d'écriture

C'est une phase de révision et de mise au point. Elle consiste à sensibiliser les apprenants à réviser leurs productions initiales afin de détecter par eux-mêmes leurs erreurs et de tenter les réécrire pour apporter les modifications nécessaires concernant les aspects linguistique, textuel et communicatif de leurs dissertations. L'objectif principal est d'encourager les écrivains à pratiquer de l'autocorrection sur leurs propres écrits et développer par eux-mêmes leurs compétences rédactionnelles en favorisant l'autonomie des apprentissages. Pour ce faire, nous avons organisé deux ateliers de réécriture à raison d'une séance pour chaque atelier.

Dans le premier atelier, nous avons remis les productions initiales aux apprenants et nous leur avons demandé de relire attentivement leurs rédactions avec l'intention d'en détecter les failles. Nous étions tout au long de l'atelier disponible à répondre à toutes les préoccupations des écrivains en leur donnant des suggestions et des propositions qui les orientent davantage à une révision efficace de leurs écrits et une correction autonome de leurs erreurs.

Durant le deuxième atelier, nous avons laissé les écrivains libres à retravailler leurs premières rédactions afin de rédiger des productions finales susceptibles de respecter toutes les règles et les orientations données durant les ateliers d'écriture précédents. Ce travail de mise au point constitue une phase qui détermine la réussite des communications écrites des apprenants.

¹¹ Voir annexe 03.

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

3-2-3-3- Déroulement des séances

Pour le bon déroulement des séances de travail avec les apprenants, que ce soient celles d'orientations théoriques ou celles de travaux pratiques, nous avons opté à organiser chaque séance en suivant quatre éléments essentiels, à savoir, les objectif (buts), le support (le matériel), le vocabulaire, et enfin le déroulement des apprentissages. Ainsi, notre séquence didactique se compose de dix séances organisées de manière à permettre aux écrivains de se familiariser avec le genre d'écrit choisi (la dissertation) et de développer des compétences rédactionnelles utiles pour leur formation académique et leur future vie professionnelle.

a) L'objectif

L'objectif est défini comme la capacité à exercer sur un certain contenu, défini en termes de comportement de l'apprenant et que l'enseignant cherche à installer chez les apprenants. Cela consiste à rendre chaque apprenant capable de produire à son tour un texte argumentatif (une dissertation) qui respecte la dimension pragmatique de la production. Ce travail de production devrait permettre aux apprenants d'embrasser toutes les connaissances acquises et de prouver qu'ils les dominent suffisamment pour rédiger des textes argumentatifs qui leur soient personnels tout en s'inscrivant dans le genre qui est la dissertation. Cet objectif central sera accompagné d'objectifs opérationnels qui viendront de sa démultiplication en objectifs spécifiques. Ces derniers seront opérationnalisés dans chaque séance pour être travaillés puis évalués. La formulation de l'objectif opérationnel respectera les principes opérationnels suivants : univocité, comportement observable, conditions de passation, critères.

b) Les supports

Pour améliorer la façon de rédiger des écrivains, il faut susciter chez eux une pratique de lecture, en leur donnant des méthodes pour reproduire par écrit ce qu'ils sont capables de lire pour mieux comprendre et de comprendre pour mieux écrire. Il s'agit donc de trouver un support alliant lecture et écriture. En effet, l'étude des textes supports permet de donner des processus rédactionnels qui, par comparaison, permettent d'appréhender des pratiques de novices et donnent une idée de la difficulté à construire une compétence rédactionnelle. Ainsi, le texte fournit une matrice propice à améliorer les compétences rédactionnelles des apprenants et son étude ne se limite pas

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

uniquement à la compréhension, mais débouche au contraire sur des pratiques d'écriture. De plus, les moyens à construire la visée pragmatique d'un texte passent encore par le choix des textes supports. Ces moyens consistent de faire prendre conscience aux apprenants que, si on lit des textes, c'est pour apprendre à la fois à mieux lire et à mieux écrire.

Par ailleurs, nous devons utiliser des supports en adéquation avec le niveau des apprenants, mais il est également important de tenir compte de leurs préoccupations et centres d'intérêt. Les supports à utiliser doivent être authentiques le plus possible. Pour ce faire, nous allons entreprendre de choisir des textes argumentatifs et les réécrire en tenant compte de leurs structures et leurs visées pragmatiques. Nous allons faire le maximum pour réadapter ces écrits au niveau des apprenants universitaires de FLE. De plus, il faut prendre en compte les aspects communicatif, discursif et pédagogique dans le choix des supports écrits.

D'abord, les supports écrits doivent toujours présenter un objectif langagier et communicatif, notamment au début de l'apprentissage, où on se sert de cette compétence pour aider l'apprenant à découvrir progressivement les actes de langage dont il aura besoin. Il faut se demander quelle est la fonction du document écrit dans la communication en général, et quels sont les éléments indispensables à saisir pour une meilleure communicabilité des textes écrits. Les réponses à ces questions vont conditionner, par exemple, le choix que nous allons opérer entre les informations sur lesquelles nous devons insister et celles que nous pourrions laisser de côté. Tenir compte de l'aspect communicatif d'un écrit est important pour introduire les rédactions des apprenants dans une situation de communication concrète.

Ensuite, selon les caractéristiques du discours, les moyens que nous pouvons utiliser pour aider et vérifier la compréhension des apprenants sont différents. Il faut donc inciter les apprenants à prendre conscience de ce qu'est une dissertation et savoir déterminer ses différentes étapes : Introduction, développement et conclusion. De plus, il faut connaître les règles d'écriture de l'argumentation qui génèrent la dissertation : les arguments, les connecteurs (les articulateurs logiques) ... afin de pouvoir rédiger une dissertation dans laquelle sont mises les particularités de l'écriture argumentative. Cet aspect discursif des supports choisis enrichit davantage les écrits des apprenants.

Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique

Enfin, comme pour toute activité d'apprentissage, il est important que les tâches de compréhension suscitent au maximum la participation de chaque apprenant. La compréhension est souvent pratiquée en Algérie d'une manière qui parcellise le travail des apprenants : sollicités à tour de rôle par une question, les apprenants sont souvent réduits à des interventions ponctuelles, sur un élément du document, à un moment particulier seulement. Certaines procédures permettent en revanche de les faire intervenir sur la totalité de l'activité de production écrite. Le renforcement de l'aspect pédagogique des supports sélectionnés se déroule dans un travail de groupe où tous les apprenants participent à la réalisation de la dimension significative d'un écrit.

c) La terminologie

Au niveau de la terminologie, nous avons précisé les termes clés de chaque séance. Les apprenants doivent s'approprier ces mots et connaître leur utilité afin de les utiliser d'une façon autonome et efficace. L'objectif principal consiste à préciser un vocabulaire dont l'utilisation permet aux apprenants-écrivains de communiquer de façon claire et d'éviter les confusions ou les interprétations erronées qui relèvent de la méconnaissance du langage réservé à la rédaction d'une argumentation dans une dissertation. Ainsi, l'utilisation appropriée des termes spécifiques au domaine de l'argumentation renforce la crédibilité des écrits des apprenants et offre une compréhension approfondie du sujet qui facilite sa communication aux lecteurs. De plus, dans les discours persuasifs, l'utilisation précise de la terminologie renforce les arguments et donne l'impression que l'écrivain connaît le sujet en profondeur et peut influencer favorablement l'opinion des lecteurs. L'utilisation cohérente de la terminologie permet donc de maintenir une homogénéité dans le texte. Bref, la terminologie est un outil puissant pour transmettre des informations précises, renforcer la crédibilité, convaincre les lecteurs et s'engager dans des discussions pertinentes. Cependant, il est important de trouver un équilibre entre l'utilisation de la terminologie et l'accessibilité du texte pour les lecteurs moins familiers avec le domaine.

d) Le déroulement des apprentissages

Au niveau du déroulement des apprentissages, nous avons décrit et présenté le fonctionnement des séances organisées pour la réalisation du projet dans le chapitre suivant. Nous avons également décrit le travail concret effectué avec les apprenants.

Chapitre 04 :

Réalisation du projet didactique

Chapitre 04 : Réalisation du projet didactique

Afin de mieux justifier notre choix d'expérimentation et donner plus de valeur à notre intervention pédagogique dans le but de vérifier nos hypothèses de départ et répondre à notre problématique de thèse, la réalisation de notre projet didactique nécessite un ancrage théorique qui stipule l'analyse des avancées scientifiques concernant les processus rédactionnels et les modèles de rédaction de textes. En effet, ce balayage méthodologique a deux objectifs primordiaux. D'une part, il nous guide tout au long de la réalisation de différentes étapes d'écriture avec les apprenants d'une classe de FLE, et d'autre part, il nous aide à nous situer par rapport aux modèles d'écriture et les phases de possibilités d'insertion des deux approches que nous avons adoptées dans l'analyse de notre corpus, en l'occurrence, l'approche pragmadidactique et l'approche pragmatextuelle. Notre intention vise à mieux donner du sens à toute tâche de communication écrite en la contextualisant dans une situation de production où les paramètres de réussite de l'acte de communication sont aisément identifiables.

Par ailleurs, l'apprentissage de la communication écrite se réalise par un ensemble d'activités d'écriture qui visent l'installation chez les apprenants des compétences à l'écrit. Ce travail doit être effectué de façon progressive et coordonnée. Interroger les recherches didactiques sur les opérations intervenantes dans un écrit est une démarche importante pour se fixer les procédures à suivre pour une réalisation optimisante de notre projet de rédaction avec les apprenants. En outre, l'analyse de notre corpus dépend largement des processus et des techniques incluses dans les différents modèles d'écriture et notre intervention pédagogique qui se concrétise en trois étapes, distinctes mais complémentaires, faisant référence aux différents modèles de processus rédactionnel.

Dans ce chapitre, nous avons donc présenté, en premier lieu, un rappel théorique concernant les modèles et les processus d'écriture les plus connus en précisant les opérations intervenantes dans la rédaction d'un écrit et les opérations de révision et de réécriture avant sa présentation finale. En second lieu, nous avons fait la description de la réalisation de notre projet didactique dont notre travail pédagogique effectué en classe de FLE constitue le corpus qui détermine les limites de son analyse. De cette dernière découle l'interprétation des résultats obtenus qui sont susceptibles de rendre compte de nos espérances de montrer l'apport de la pragmalinguistique à la didactique

des langues en adoptant les approches pragmadidactique et pragmatextuelle dans l'étude des productions écrites des apprenants d'une classe de FLE.

4-1- Conception didactique de l'écrit

4-1-1- Modèles du processus d'écriture

La conception des modèles d'écritures par les chercheurs en didactique de l'écrit a pour objectif d'expliquer les processus d'écriture d'un texte suivant des étapes distinctes, mais complémentaires. Avant de présenter les procédures que nous avons adoptées dans le cadre de la réalisation de notre projet de thèse, nous allons d'abord présenter les différents modèles du processus d'écriture et leur importance didactique dans la pédagogie de l'écriture.

4-1-1-1- Modèle d'écriture de FLOWER et HAYES (1981)

Dans ce modèle, FLOWER et HAYES présentent l'activité d'écriture comme un processus contenant les bases essentielles de la production écrite qui concernent la rédaction du premier jet ou du deuxième jet. Cela rend ce modèle très pertinent pour notre recherche car il favorise davantage l'apprentissage graduel et étapiste de la tâche d'écriture et l'implication des écrivains de FLE dans un climat motivant leur permettant des retours permanents à leurs écrits des premiers jets dans l'intention de les relire dans le but de les améliorer. En plus de l'importance du contexte de production d'écrits dans lequel est mis l'écrivain et sa mémoire à long terme, ce modèle présente le processus d'écriture en trois étapes : Planification, Mise en texte et Révision. D'ailleurs, ces trois étapes sont aussi à la base du modèle d'écriture présenté par NOLD en 19981.

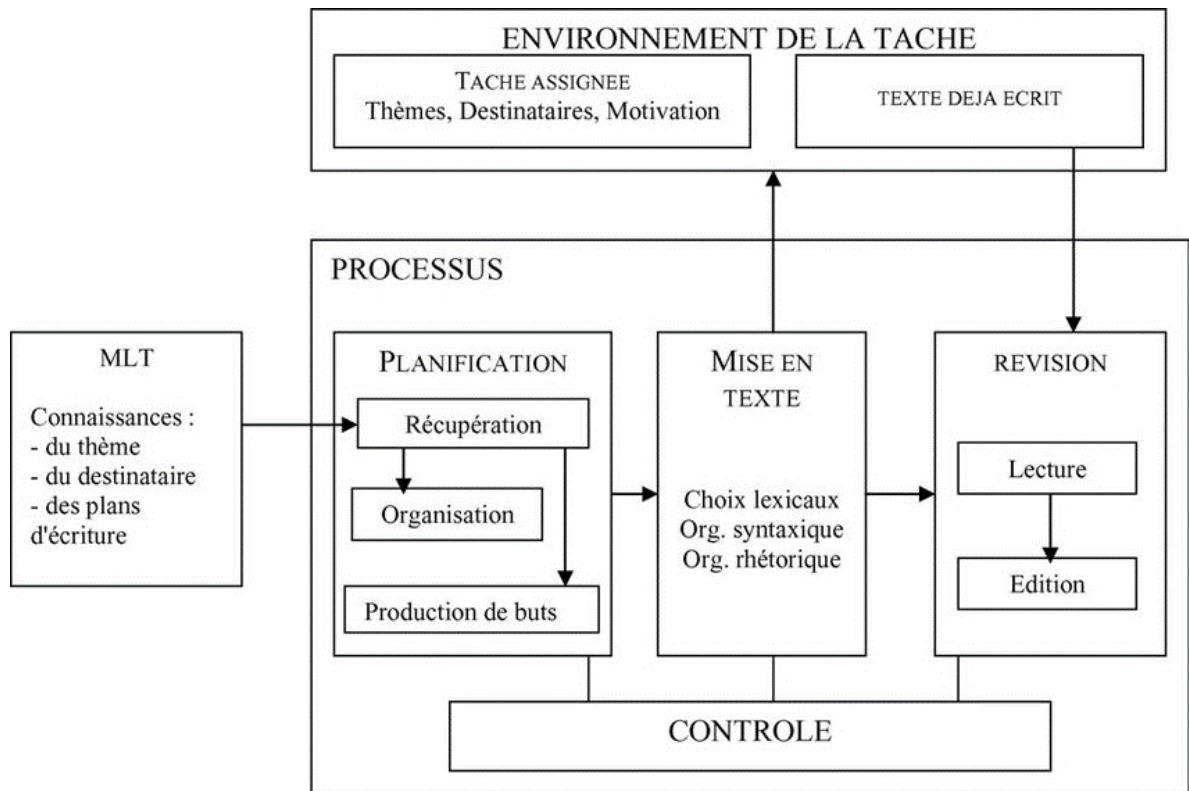


Figure 01 : Modèle explicatif de la production du texte de J.R. Hayes et L.S. Flower¹²

4-1-1-2- Modèle d'écriture de NOLD (1981)

Dans son modèle d'écriture, NOLD accorde de l'importance au processus d'écriture dans ses dimensions les plus évidentes, en l'occurrence la planification, la mise en texte et la révision. Ce modèle met l'accent sur le retour sur les étapes déjà accomplies afin d'apporter des modifications ou des améliorations. Cela est justifié par la présence des flèches qui permettent aux écrivains des retours permanents entre revoir et mettre en mots ou planifier. Même si l'importance de ce modèle réside au niveau de la présence des flèches, mais il manque des détails par rapport à la précision des tâches réservées aux écrivains dans chacune des étapes du processus d'écriture. En outre, ce modèle ne donne pas de précisions en rapport avec les opérations de préparation à l'écrit, en particulier quand il s'agit de l'apprentissage de l'écriture dans une classe de

¹² Il existe de nombreuses traductions de ce modèle de 1981 (entre autres Garica-Debanç, 1986, Brassart, 1989 et 1991, Moffet, 1992, Fortier, 1995) ; nous utilisons celle parue dans l'ouvrage : *Former des enfants producteurs de textes*, réalisé par le Groupe de recherche d'Ecouen, coordination Josette Jolibert, Editions HACHETTE, Ecoles, France, 1990, p.21.

langue seconde ou étrangère. Nous pouvons, enfin, dire que ce modèle concerne beaucoup plus la tâche d'écriture et sa réalisation sans prendre en considération l'aspect psychocognitif des écrivains et le contexte dans lequel ils produisent des écrits dans l'intention de l'apprentissage de l'écrit et non pas de sa perfection.

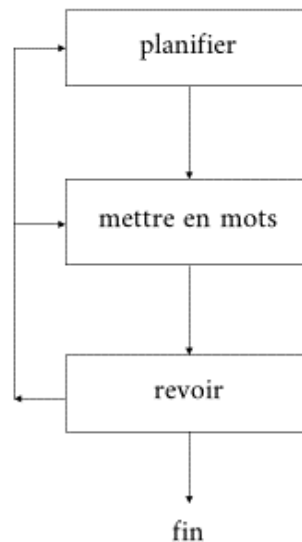


Figure 02 : Modèle du processus d'écriture de NOLD (1981)¹³

4-1-1-3- Modèle d'écriture de HAYES et FLOWER (1994)

Ce modèle d'écriture de HAYES et FLOWER représente une révision au modèle de 1981. Il contient trois composantes essentielles : *Le contexte de production*, *Les processus cognitifs* et *Les connaissances du scripteur*. Dans ce modèle, ces deux auteurs ont choisi d'accorder plus d'importance aux relations entre les différents aspects du processus rédactionnels en introduisant de sous-processus à l'intérieur des super-processus. En revanche, ces sous-processus ne sont pas définis comme ils l'étaient dans le modèle de 1981 parce que, selon ROBERGE, « *chaque scripteur est différent dans l'appropriation qu'il fait de sous-processus d'écriture, même si les processus sont les mêmes* », (2008 : 79). De plus, nous avons remarqué dans ce modèle la présence des flèches bidirectionnelles entre le contexte de production, les processus cognitifs et les

¹³ Nous avons extrait ce modèle de l'ouvrage Rendre plus efficace la correction des rédactions de Julie ROBERGE, édité en 2008, chez les éditions Cégep André-LAURENDEAU, Québec, page 73.

connaissances du scripteur. Néanmoins, nous avons constaté qu'il n'existe aucun lien entre le contexte de production et les connaissances du scripteur. Est-il donc possible de concevoir une tâche de production écrite sans qu'il ait de lien directe entre le contexte de production et les connaissances du scripteur ?

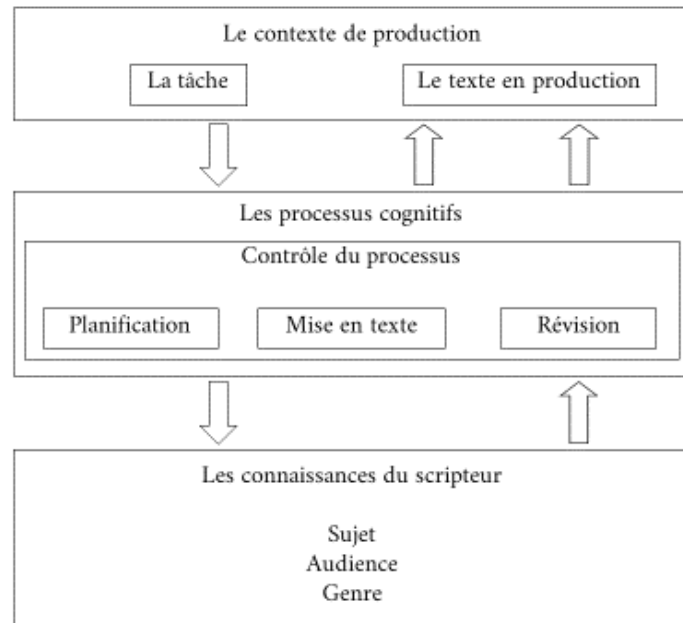


Figure 03 : Modèle révisé du scripteur de J.R. Hayes et L.S. Flower (1994)¹⁴

4-1-1-4- Modèle du scripteur de HAYES (1995)

Dans ce modèle, HAYES apporte de changements importants par rapport aux modèles précédents. En effet, HAYES met l'accent dans ce modèle sur deux composantes majeures qui sont *Le contexte de production* et *L'individu*. Nous remarquons l'absence des flèches et l'intégration du carré de Mémoire à long terme (connaissances) dans la case de l'individu. Selon ROBERGE, ce modèle a été conçu par HAYES en fonction de « *l'apport de plus en plus marqué de la psychologie cognitive dans la compréhension du développement des habiletés langagières des individus* », (2008 : 80).

¹⁴ Nous avons extrait ce modèle de l'ouvrage Rendre plus efficace la correction des rédactions de Julie ROBERGE, édité en 2008, chez les éditions Cégep André-LAURENDEAU, Québec, page 79.

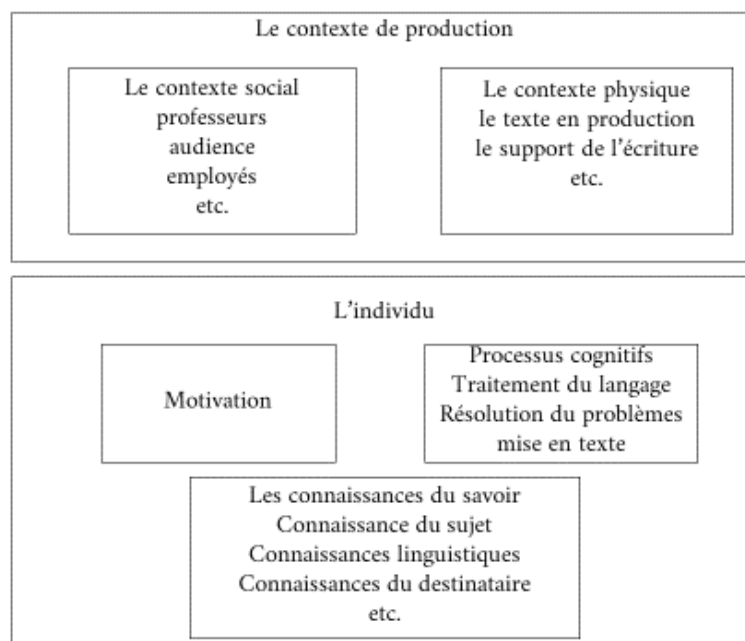


Figure 04 : Modèle du scripteur de J.R. Hayes (1995)¹⁵

En résumé, nous pouvons constater que les modèles d'écriture présentés ci-dessus sont tous axés sur l'écriture comme un processus impliquant nécessairement trois phases incontournables qui sont la planification, la mise en texte et la révision. D'ailleurs, en didactique de l'écrit, l'écriture se réalise en fonction d'opérations inéluctables pour la réussite de la production d'écrits dont le temps et l'aspect étagé sont déterminants pour achever toute tâche de rédaction. La production écrite est donc une tâche pédagogique qui se concrétise par la réalisation étagée de micro-tâches ou de sous-tâches. Dans le cadre de notre travail de recherche axé sur l'analyse pragmadidactique et l'analyse pragmatextuelle des productions écrites des apprenants d'une classe de FLE, nous avons jugé utile d'accorder plus du temps et de valeurs aux opérations de préparation à l'écrit qui devraient précéder les opérations qui s'effectuent durant la réalisation de ses trois phases d'écriture. En l'occurrence, les opérations de planification, les opérations de mise en texte et les opérations de révision.

¹⁵ Nous avons extrait ce modèle de l'ouvrage Rendre plus efficace la correction des rédactions de Julie ROBERGE, édité en 2008 chez les éditions Cégep André-LAURENDEAU, Québec, page 80.

4-1-2- Opérations intervenant dans la production d'un écrit

Enseigner/apprendre l'écrit n'est pas toujours une tâche aisée. Un apprenant livré à ses seules ressources parvient mal à saisir simultanément plusieurs dimensions de l'écrit, en particulier dans le cas de l'enseignement des compétences à l'écrit en FLE. En fait, de nombreuses difficultés d'écrit sont imputables à un manque de clarté cognitive des situations et des tâches auxquelles les apprenants se sont confrontés. D'ailleurs, l'écrit est un ensemble d'objets d'enseignement à part entière et les repères sur la construction progressive des compétences scripturales existent. Selon Ch. BARRÉ-DE-MINIAC, les travaux portant sur l'écriture constituent aujourd'hui des ressources considérables, alors, « *repérer, suggérer et fonder un plan théorique des pistes didactiques sont les points de repères qui définissent le territoire de la recherche didactique* », (2000 : 104).

Notre présent travail de recherche s'inscrit dans la mouvance générale caractérisée par un foisonnement des recherches récentes en didactiques de l'écrit qui se réfèrent aux autres disciplines des sciences du langage pour l'optimisation de la didactique de l'écrit, en particulier, en français langue étrangère. Nous avons donc mené une étude auprès d'un public universitaire en français langue étrangère et la réaliser dans le but de cerner les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants dans le contexte de production d'écrit. Les perspectives de recherche dans le domaine de l'écrit sont très nombreuses, mais notre intervention pédagogique consiste en l'application de l'approche pragmadidactique dans l'analyse des processus rédactionnels des apprenants et de leurs productions écrites. Nous avons antérieurement constaté que plusieurs modèles théoriques décrivent les différents aspects qui interviennent dans l'activité d'écriture et tentent de cerner leur fonctionnement.

Par ailleurs, l'hétérogénéité des champs théoriques qui se ramifient soulèvent la question du choix ou des modèles à retenir dans l'enseignement/apprentissage de la production des écrits dans le contexte de classe. A cet effet, la tâche de didacticien consiste à décrire l'objet d'apprentissage, en l'occurrence des savoirs mais surtout des savoir-faire scripturaux, les conditionnements de son enseignement et les moyens de son appropriation par l'apprenant. Ph. BLANCHET fait remarquer que : « *c'est par le transfert du savoir accru vers une situation-problème nouvelle mais identique quant à certains paramètres de fond que l'on vérifie l'appropriation véritable du savoir.* »,

(1998 :120). Il s'agit surtout de proposer des fondements suffisamment explicites à partir desquels des interventions adaptées peuvent être engagées.

En revanche, l'activité de rédaction est un processus qui contient des tâches complexes, car on n'apprend pas à produire des textes en apprenant à copier des mots et à construire des phrases, mais elle met en jeu plusieurs niveaux d'opérations. Afin de dégager ces différentes opérations qui intervenaient dans la rédaction d'un texte, nous nous sommes inspirés des modèles d'écriture présentés ci-dessus et nous avons également choisi de reprendre les études réalisées par John R. Hayes et Linda S. Flower (reprises par Claudine GARCIA-DEBANC dans le N° 49 de la revue *Pratiques de mars* 1986). Ceux-ci proposent un modèle d'organisation des opérations présenté sous la forme d'un schéma. Ce modèle permet de dégager des aspects importants de l'activité de rédaction et du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'expression écrite.

En résumé, d'après l'analyse des différents modèles d'écriture, nous avons constaté que les principales opérations sont les opérations de planification, les opérations de mises en texte et les opérations de révision. Ces opérations sont composées elles-mêmes de plusieurs sous-opérations. Ces modèles considèrent également le contexte de réalisation de la tâche de production d'écrits ainsi que la mémoire du scripteur comme des aspects très importants. Il faut aussi noter que ces modèles mettent en évidence que le processus de rédaction n'est pas un processus linéaire, mais que l'apprenant-écrivain effectue des va-et-vient et des retours en arrière au cours de son activité rédactionnelle.

4-1-2-1- Opérations de planification

La qualité des productions écrites des apprenants dépend souvent de leurs connaissances préalables du sujet de leurs rédactions. Cela les aide à mieux organiser leurs écrits et à mieux récupérer les idées qu'ils ont du sujet abordé dans leurs productions afin de bien concevoir la tâche. Nous appelons cette phase de conception de l'écrit la phase de planification, autrement dit, les opérations de planifications. Ces dernières consistent à définir les enjeux de l'écrit à produire (Pourquoi j'écris ? A qui est destiné mon écrit ?), et à établir un "plan-guide" de l'ensemble de la production. D'après le schéma de Hayes et Flower, la planification englobe les trois sous opérations suivantes :

1) La conception qui consiste à retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche. Autrement dit, tous les éléments qui sont en relation avec le texte à produire ;

2) L'organisation qui consiste à choisir un ordre de présentation pour les éléments ainsi recueillis. Cet ordre permet de mieux gérer ces informations et les mettre au service de la tâche d'écriture ;

3) Le recadrage qui consiste à s'interroger sur les critères à retenir pour une bonne adéquation du texte à l'auditoire (critères importants pour la mise au point).

En effet, la planification n'est pas une étape unique mais un processus dont les apprenants-rédacteurs se servent également pendant l'écriture. Ainsi, ils font appel à toutes les connaissances se rapportant au domaine de référence du texte à produire, en sélectionnant les éléments et les formes linguistiques nécessaires. C'est une sorte d'activation dans la mémoire des informations pertinentes. La conception du type de texte attendu, le genre et le type de discours dans lesquels le scripteur veut s'inscrire, intervient dans le contenu verbalisé, qui se transforme en unités plus vastes de rédaction. Tout ceci est mis en place, avant d'entamer la mise en texte. C'est une élaboration conceptuelle qui vise la cohérence des phrases liées au texte entier et une sorte de recadrage concernant l'organisation et la hiérarchisation.

De plus, la planification consiste en l'analyse de certains paramètres qu'il faut attentivement préparer par l'écrivain. Parmi ces paramètres, figure « *la situation de communication* » dans laquelle le scripteur est amené à communiquer comme le soulignent C. CORNAIRE et P-M. RAYMOND :

Ecrire, c'est communiquer. Avant donc de commencer à rédiger, il est important de bien comprendre que l'on veut établir un contact verbal avec d'autres pour partager certaine information, ce qui, d'entrée de jeu, demande une analyse minutieuse du cadre dans lequel le message sera produit ou, plus précisément, le moment où l'on choisira de faire diffuser son texte, la façon de l'acheminer, les champs de connaissances visés (destinataires connus ou inconnus, dotés de caractéristiques particulières et affichant certaine attitude devant le sujet traité). (1994 :93-94).

Claudine GARCIA-DEBANC juge plausiblement que les opérations de planification « *regroupent les activités de mobilisation, activation, sélection, recherche et composition de connaissances aboutissant à l'élaboration d'un plan guidant l'exécution du processus rédactionnel dans son ensemble.* », (1986 :14). En revanche,

pour Sylvie PLANE, la planification est une opération qui « *sert à guider le processus rédactionnel dans son ensemble. Elle met en œuvre des activités de représentation du destinataire, du but poursuivi, du texte à produire et de son contenu référentiel* ». (1994 : 44).

Par ailleurs, dans leurs travaux réalisés dans *Lire et Ecrire : nouvelles pistes pour les enseignants*, R. MARZANO et D. PAYNTER considèrent la planification comme un processus de tâche qui exige de tenir compte de trois éléments principaux : l'objectif de l'écriture, le public à qui l'écrit est destiné et la validité de l'information. Ils confirment que « *Le processeur de tâche contrôle donc trois aspects fondamentaux du processus de composition : a) le but de la composition, b) le public auquel la composition est destinée et c) l'information utilisée dans la composition* ». (2000 : 77).

Quant à M. FAYOL, dans son article « la production du langage écrit », la planification est une « *activité au cours de laquelle on recherche des idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message* ». [1996 : 21]. Autrement dit, Selon J-P. CUQ et I. GRUCA, la planification est considérée comme une étape au cours de laquelle « *le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan [...]. Il sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre* ». (2002 : 179).

Enfin, ESPERET estime que ces opérations occupent plus des deux tiers du temps de rédaction des scripteurs experts : « *une meilleure maîtrise de la production s'appuie sur une augmentation de l'empan de planification* ». (1990 : 13). Cette remarque nous fait prendre conscience de l'importance de ces opérations de planification.

En résumé, la planification est cette activité au cours de laquelle les écrivains recherchent des idées, les organisent en essayant de savoir ce que savent déjà le destinataire de leurs textes pour mieux adopter leurs messages écrits. Nous savons beaucoup de choses sur la planification, mais nous ignorons encore pour une longue part la façon dont elle est gérée en temps réel. Autrement dit, malgré l'identification des composantes en jeu, nous nous n'arrivons pas pour l'instant à comprendre de manière fine comment ces composantes sont mises en œuvre au cours même de la production.

Généralement, nous considérons que la planification se réalise en deux grandes étapes qui se chevauchent plus au moins dans le temps. La première étape consiste à récupérer les idées. Pour pouvoir produire un texte, quel que soit le type (description, argumentation, récit, etc.), il faut récupérer des idées dans sa mémoire ou en rechercher dans l'environnement (au sens large). La deuxième étape tient à ce que la récupération ne suffit pas toujours. Elle suffit souvent quand on a affaire à des narrations plutôt qu'à des descriptions ou des argumentations. De quoi dépend la récupération de l'information ? De la base des connaissances ou des autres facteurs ?

4-1-2-2- Opérations de mise en texte

Les opérations de mise en texte représentent les activités liées à la rédaction. L'apprenant-rédacteur doit gérer une suite d'énoncés qui doivent être orthographiquement et syntaxiquement acceptables. Selon CUQ et GRUCA, l'écrivain doit engager « *des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes, en textes les idées récupérées et organisées à transcrire* ». (2002 : 179).

De plus, à propos de ces opérations de mise en texte, Claudine GARCIA-DEBANC souligne que :

L'élaboration d'un texte est une activité complexe. En effet, le rédacteur doit être attentif à la fois à l'organisation générale de son propos (Quel plan adopter en fonction du but du texte et de son destinataire ? Comment commencer ? ...), à l'agencement des phrases (Comment enchaîner les informations nouvelles sur les informations antérieures ?), à l'orthographe et à la syntaxe caractéristiques de la norme de la langue écrite. (1988 : 11).

Pour cela, l'apprenant-rédacteur doit faire face à des contraintes locales (la microstructure : syntaxe de phrase, orthographe, vocabulaire...) et des contraintes globales (la macrostructure : type de texte, cohérence...). Ainsi, pour rédiger de façon efficace, l'écrivain doit être attentif, même inconsciemment, aux points de vue d'analyse suivants :

1) Le point de vue pragmatique qui concerne la relation entre le message et ses utilisateurs. Il s'agit donc de considérer l'écrit par rapport à la situation dans laquelle il est censé fonctionner et de respecter les contraintes propres à la situation de communication considérée. Pour Claude VARGAS, ce point de vue concerne « *l'étude de l'interlocution, où l'on peut distinguer ce qui concerne l'organisation de*

l'information par le locuteur (énonciation) et tout ce qui concerne les relations complexes entre les interlocuteurs à travers le discours (interaction) ». (1999 : 13).

2) Le point de vue sémantique qui concerne la façon dont les signes désignent, c'est-à-dire la relation entre les signifiants et les signifiés. Ce point de vue représente un des problèmes majeurs de la construction du sens. Pour Claude VARGAS, ce point de vue traite « *l'étude du sens met en jeu la langue et le monde* ». (1999 : 13).

3) Le point de vue morphosyntaxique qui concerne la relation des signes entre eux. C'est l'entrée privilégiée de la grammaire traditionnelle (qui est trop souvent favorisée par les enseignants). Pour Claude VARGAS, ce point de vue désigne « *l'étude de la forme (les catégories grammaticales et leurs caractéristiques formelles) et la syntaxe (ordre des mots, constitution des phrases, fonctions)* ». (1999 : 13).

En résumé, les opérations de mise en texte s'intéressent à la rédaction du premier jet ou le brouillon par l'apprenant en se demandant comment agir sur celui-là de façon à obtenir un texte cohérent. C'est une étape qui gère les contraintes textuelles globales et/ou plus particulièrement relatives au texte à produire. Améliorer l'organisation du texte (succession de paragraphes, emploi de substituts, etc.), est en rapport étroit avec les unités linguistiques (syntaxe, morphologie et orthographe). Ce qui semble manquer dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit dans les pratiques de la classe, en particulier dans le cadre de la didactique de l'écrit en FLE. En fait, ce travail sur les régularités textuelles n'est pas indépendant des connaissances préalables des apprenants sur le texte à produire, même si la conception d'une tâche d'écriture des points de vue organisationnel et linguistique pose des problèmes propres à chacun des apprenants-rédacteurs, pourtant, il existe des relations fortes entre les deux. Nous avons donc intérêt à les traiter méthodologiquement d'une manière relativement autonome.

4-1-2-3- Opérations de révision

Après la recherche et l'organisation des idées ainsi que la mise en texte, il paraît indispensable d'opérer stratégiquement un retour sur le texte destiné à repérer (par soi-même ou par l'intermédiaire d'autrui) les difficultés et les erreurs commises au cours de la première version de la production. Nous appelons ce retour les opérations de révision. Nous considérons ces dernières comme le retour de l'apprenant-rédacteur sur son propre

texte au cours de la production. Selon S. PLANE, la révision est « *un processus cognitif complexe mis en œuvre par un scripteur au cours même de la production* ». (1996 : 55).

La révision contient deux éléments : la relecture et la mise au point. La relecture permet la revue du texte produit et « *consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistiques, soit sur les idées en les modifiant ou en en incorporant d'autres, etc.)* », affirment CUQ et GRUCA. (2002 : 179). La relecture du texte doit donc permettre d'évaluer l'adéquation de l'écrit aux enjeux de celui-ci, d'en détecter les incohérences et les imprécisions et de repérer les erreurs syntaxiques et lexicales. La mise au point du texte doit tenter d'en élaborer la version définitive. Elle doit permettre de remédier aux problèmes détectés lors de la relecture par la réécriture d'une partie du texte ou de tout le texte si nécessaire. CUQ et GRUCA estiment que « *ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter* ». (2002 : 179).

L'apprenant-rédacteur doit se doter de compétences stratégiques qui consistent à être capable de faire des allers-retours permanents entre les différents niveaux de ces opérations. Le temps consacré à ces diverses opérations et l'ordre dans lequel elles s'effectuent sont très variables suivant les écrivains et les situations. Certains écrivains procèdent étape par étape en essayant de produire des phrases parfaites, les unes après les autres. Certains griffonnent les idées qui leur viennent à l'esprit et reprennent leur texte ensuite. D'autres ne passent à l'écriture que lorsqu'ils disposent de tous les éléments pour rédiger une version quasi-définitive de leur texte. D'autres encore procèdent par esquisses successives : ils réalisent un plan d'ensemble du texte, l'écrivent entièrement, puis opèrent une révision portant sur la totalité du brouillon...

4-1-3- Synthèse

Nous avons constaté que la production d'un écrit implique plusieurs opérations essentielles pour aboutir à un résultat cohérent, clair et efficace. Dans le cadre de la mise en œuvre de notre projet didactique, nous avons opté pour suivre des étapes typiques résumées dans quatre phases d'écriture distinctes mais complémentaires qui sont la phase de préparation, la phase de rédaction, la phase de révision et la phase de

mise au point. Chaque phase est constituée d'opérations qui interviennent de façon permanente dans la production d'un écrit.

4-2- Phases de la réalisation du projet didactique

4-2-1- Phase de préparation

Durant cette première phase d'écriture, l'apprenant-rédacteur doit gérer les opérations de contextualisation et de planification. La contextualisation de l'écrit dans une situation de communication authentique facilite davantage la conception de la production écrite dans sa globalité et donne une idée claire sur les mesures à suivre afin de le planifier dans un plan préétabli dans le but de diriger la rédaction dans toutes ses phases.

En effet, les opérations de contextualisation consistent d'abord à préciser le thème que l'apprenant-rédacteur veut traiter dans sa production écrite en précisant l'objectif de son propre écrit. Car avant d'entamer la rédaction et de commencer à écrire son propre texte, l'apprenant-rédacteur doit essentiellement comprendre pourquoi il veut écrire un texte et quel est son but (informer, persuader, instruire, etc.). Il doit également identifier le public cible en déterminant réellement les lecteurs de son écrit, leurs besoins, leurs attentes et leur niveau de compréhension. Après avoir choisi le sujet de rédaction en se fixant un objectif bien déterminé, l'écrivain doit effectuer des recherches, collecter des données et des faits pertinents pour soutenir ses propos. Cette recherche et collecte d'informations est très importante surtout si l'écrit de l'apprenant exige des informations spécifiques qui nécessitent de faire des recherches pour rassembler des faits, des données, des exemples et d'autres éléments pertinents qui vont appuyer le contenu de son écrit.

Cette phase de contextualisation contribue largement à faciliter aux rédacteurs la planification de leurs productions écrites. En effet, les opérations de planification consistent, d'abord, à organiser les idées en créant un plan ou une structure pour son propre écrit. Cela peut inclure un plan linéaire, un plan en arborescence, un schéma, etc. Structurer ses idées de manière logique est crucial pour la compréhension de ses lecteurs. L'apprenant-rédacteur peut utiliser des listes à puces, des diagrammes, des schémas ou des sections distinctes pour organiser ses points clés. Il est conseillé de saisir ses idées sous forme d'un plan structuré et cohérent. Ensuite, elles consistent à

hiérarchiser les informations préalablement recueillies en déterminant l'ordre dans lequel l'apprenant-rédacteur va présenter ses idées ou ses informations. Il est judicieux d'opter à l'utilisation des titres, des sous-titres et des paragraphes pour mieux structurer son texte. Enfin, elles consistent à développer une thèse ou un message central en tentant d'identifier le point principal que l'apprenant-rédacteur souhaite transmettre à travers son écrit.

En résumé, cette phase de préparation est très importante pour une meilleure conception de la tâche d'écriture. De plus, elle prépare les apprenants-rédacteurs à maîtriser la visée pragmatique de leurs écrits et affronter la phase suivante avec plus de confiance.

4-2-2- Phase de rédaction ou de mise en texte

Durant cette deuxième phase d'écriture, nous avons suivi deux étapes pour sa réalisation. La première consiste à rédiger le premier jet et la deuxième porte sur les activités rédactionnelles qui visent la remédiation aux lacunes des apprenants rencontrées dans leurs premières rédactions.

En effet, les apprenants-rédacteurs doivent entamer la rédaction de leurs premiers jets en commençant à écrire leurs textes en suivant les plans qu'ils ont établis. L'enseignant doit les accompagner durant cette étape en leur demandant de ne pas s'inquiéter de la perfection à ce stade car il s'agit simplement de mettre leurs idées sur papier. Tout comme il doit leur demander de soigner leurs styles d'écriture en s'assurant d'utiliser une langue claire, concise et adaptée aux lecteurs de leurs textes. Il doit également leur souligner que l'utilisation des exemples et des preuves est un atout pour étayer leurs arguments. Enfin, il faut leur suggérer d'éviter les fautes d'orthographe et de grammaire en révisant leurs textes au fur et à mesure de l'écriture.

Ces premières rédactions sont ramassées par l'enseignant pour les lire et mettre le point sur les difficultés des apprenants à l'écrit, en général, et les obstacles liés à la tâche, en particulier. Cette lecture des premiers jets des apprenants-rédacteurs va permettre à l'enseignant de préparer des fiches de remédiation confectionnées en fonction de leurs lacunes afin de les travailler dans des ateliers de remédiation à l'écrit organisés selon les besoins des apprenants en écriture. Dans le cadre de notre travail expérimental, nous en avons proposés quatre ateliers d'écriture. L'objectif de cette

méthode est de motiver les apprenants à pratiquer de l'autocorrection et devenir autonomes dans la correction de leurs propres erreurs et fautes.

En travaillant des activités d'écriture ciblant leurs lacunes, les apprenants-rédacteurs peuvent ainsi passer à la phase suivante qui consiste à réviser leurs premières rédactions dans le but d'en apporter des remédiations ou, voire même, des modifications. Ce retour vers leurs premiers jets est l'objet de la phase suivante.

4-2-3- Phases de révision et de mise en commun

4-2-3-1- Phase de révision

La phase de révision se réalise en deux étapes différentes. La première étape concerne la relecture de la première rédaction et la deuxième porte sur la correction des erreurs commises dans cette première rédaction.

En effet, la relecture de la première rédaction nécessite de la part de chaque apprenant de se concentrer sur sa propre rédaction en se focalisant sur l'identification des erreurs commises. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner les apprenants-rédacteurs dans un atelier d'écriture en leur demandant de revoir les activités d'écriture réalisées durant la phase précédente. En fait, une fois que l'enseignant remet les premières rédactions aux apprenants, ceux-ci doivent prendre un recul et relire attentivement leurs textes avec l'intention d'en détecter les erreurs de grammaire, d'orthographe et de syntaxe. Ils doivent également vérifier la cohérence et la logique de leurs textes en s'assurant que chaque paragraphe est lié au précédent et au suivant. Il est aussi nécessaire de vérifier le contenu de leurs écrits qui doit être cohérent et leurs idées qui doivent être bien présentées. Ils terminent enfin par l'évaluation de la clarté et la lisibilité de leurs écrits.

Par conséquent, les apprenants-rédacteurs doivent entamer dans l'immédiat la correction de leurs erreurs de langue en tentant d'améliorer leurs styles d'écriture et la clarté de leurs écrits. Pour ce faire, ils doivent prendre en compte le style d'écriture en essayant de l'adapter aux attentes des lecteurs de leurs rédactions tout en visant l'amélioration de la clarté du contenu en se focalisant sur la concision et la fluidité de leurs écrits par la suppression des phrases redondantes et complexes si elles ne sont pas nécessaires. Par ailleurs, pour renforcer leurs arguments ou clarifier leurs idées, les

Chapitre 04 : Réalisation du projet didactique

apprenants-rédacteurs peuvent ajouter des exemples concrets, des illustrations ou des preuves tirées de leurs recherches. Cela rendra leurs rédactions plus convaincantes, communicables et crédibles.

4-2-3-2- Phase de mise au point

La phase de mise au point consiste à effectuer une vérification finale de son texte révisé afin de s'assurer que tout est en ordre et passer à l'écriture de la deuxième rédaction, appelée une rédaction finale. En rédigeant, l'apprenant-rédacteur doit apporter des modifications pour améliorer la qualité globale de son écrit en supprimant les répétitions inutiles afin de clarifier les passages ambigus. Une fois que l'écrivain soit satisfait de son écrit, il est temps de le publier, de le partager ou de le diffuser selon les intentions initiales.

Une fois que l'apprenant-rédacteur a suivi ces étapes, son écrit devrait être prêt à être partagé ou publié. Il est important de noter que ces étapes ne sont pas nécessairement linéaires et peuvent varier en fonction du type d'écrit, de style personnel du rédacteur et du contexte spécifique de la production. La révision et l'itération sont souvent nécessaires pour peaufiner son travail jusqu'à ce qu'il atteigne le niveau de qualité souhaité. Il est également nécessaire de rappeler les apprenants-rédacteurs pendant cette phase de rédaction finale ou de mise au point que le processus de production d'un écrit peut varier en fonction du type de texte à produire et de ses objectifs spécifiques de chacun d'eux.

4-3- Réalisation du projet didactique

La réalisation de notre projet didactique consiste en la mise au point des étapes à suivre pour la concrétisation de notre projet pédagogique qui révélerais vers sa fin du rôle de la visée pragmatique d'un écrit dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants de FLE, tout en se focalisant sur l'apport de la gestion pragmatextuelle d'un écrit et son influence sur les capacités des apprenants à produire des textes palpablement communicables. En fait, l'objectif de l'activité rapportée dans cette partie pratique est de développer chez les apprenants de français langue étrangère des compétences dans le domaine de la rédaction.

Chapitre 04 : Réalisation du projet didactique

En effet, notre expérimentation consiste à faire varier les paramètres pragmatiques de production pour en analyser les effets sur les activités de production des apprenants de FLE. Nous avons également mis le point sur le rôle des activités de remédiation, tout en les séparant de l'activité d'écriture, dans le développement de la compétence des apprenants à se réviser et à se corriger de façon autonome. Ainsi, les apprenants apprennent à s'améliorer de façon consciente par la réécriture autonome de leurs premiers jets dans des seconds écrits améliorés des points de vue de la forme et du contenu.

Pour ce faire, nous avons procédé à entreprendre de réaliser notre expérimentation en trois phases distinctes. La réalisation de la première phase d'écriture consiste à étayer les éléments théoriques des techniques rédactionnelles du genre d'écrit en question (dissertation) par des apprentissages nécessaires pour la rédaction réussie du premier jet. La deuxième phase d'écriture porte sur les activités de remédiation et de distanciation. La troisième et dernière phase d'écriture est réservée à la révision individuelle du premier jet et la rédaction de la production finale.

4-3-1- Réalisation de la première phase d'écriture

Pour la réalisation de la première phase d'écriture, nous avons consacré quatre séances. Nous présentons ci-dessous les étapes détaillées à suivre pour chaque séance de travail.

Séance 01 (durée : 1h30') :

Nous avons réservée la première séance de travail à la définition de la dissertation et son utilité académique et scientifique. Nous avons également expliqué aux apprenants les différents types de dissertation et l'importance de l'établissement d'un plan de rédaction détaillé enrichi par la mobilisation de leurs connaissances et la quête des informations pertinentes concernant le sujet choisi. Vers la fin de la séance, nous avons demandé aux apprenants de faire des recherches afin de proposer un sujet de dissertation pertinent et d'actualité. Bref, Cette séance a pour objet de rendre les apprenants attentifs à l'organisation générale de dissertation et ses différents genres.

Objectifs :

- Aider les apprenants à repérer et connaître ce qui est une dissertation.

Chapitre 04 : Réalisation du projet didactique

- Aider les apprenants à découvrir l'utilité de la dissertation.
- Familiariser les apprenants avec les différents genres de dissertation.

Supports : Textes argumentatifs et dissertations.

Terminologie : Dissertation, arguments, superstructure de la dissertation.

Déroulement des apprentissages :

- a) Observation : Comment est rédigée une argumentation (une dissertation) ? Quels sont les éléments de la dissertation qui sont donnés ? Comment l'auteur parvient-il à donner envie de lire son texte ?
- b) Plan de la séance :
 - Séquence 01 : Qu'est-ce qu'une dissertation ?
 - Séquence 02 : Pourquoi la dissertation ? (But de la dissertation)
 - Séquence 03 : Genres de dissertation
 - 1- La dissertation critique (dialectique)
 - 2- La dissertation comparative
 - 3- La dissertation argumentative
 - 4- La dissertation historique
- c) Activité : Élaboration de fiche d'identité d'une argumentation (introduction-développement-conclusion) et discussion en groupe d'éventuels sujets de dissertation.

Séance 02 (durée : 2h)

Cette séance a pour objet de rendre les apprenants attentifs à la dimension pragmatique d'un écrit, en particulier, la dissertation.

Objectifs :

- Aider les apprenants à prendre conscience de la visée pragmatique d'un texte.
- Savoir reconnaître et repérer les différents paramètres pragmatiques d'un texte écrit.
- Savoir choisir un sujet pertinent et d'actualité afin d'intéresser les lecteurs.

Supports : Textes argumentatifs et dissertations.

Terminologie : Dissertation, visée argumentative, visée pragmatique, sujet.

Déroulement des apprentissages :

- a) Observation : Choisir un sujet de dissertation et être capable de pouvoir repérer les différents paramètres pragmatiques d'une situation de communication écrite

(Qui écrit ? A qui est destiné cet écrit ? Quel est le message de cet écrit ? Pour quel but ce texte est écrit ?).

b) Déroulement de l'atelier :

Nous avons d'abord discuté ensemble dans un atelier de travail en groupe toutes les propositions des étudiants. Nous avons ensuite procédé à sélectionner les sujets les plus pertinents et qui sont d'actualité. Ils sont au nombre de six. Les thèmes de dissertation ont été reformulés et réécrits sous forme de questions pour donner les propositions suivantes :

- 1- Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?
- 2- La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?
- 3- L'aisance socio-économique des apprenants est-elle toujours derrière la réussite scolaire ?
- 4- Quel est le rôle joué par les entreprises individuelles dans la réduction du taux du chômage en Algérie ?
- 5- Les réseaux sociaux éloignent-ils les jeunes de la réalité à cause de leurs contenus virtuels ?
- 6- La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Nous avons enfin demandé aux apprenants de choisir un seul thème et de procéder à la collecte des informations nécessaires pour la séance prochaine afin de rédiger un texte qui respecte les normes méthodologiques de la rédaction d'une dissertation et les contraintes pragmatiques d'un texte argumentatif.

c) Activité : Nous avons discuté oralement avec les apprenants les justifications de leurs choix de sujet afin d'ancrer la visée pragmatique de leurs communications écrites. Nous avons également demandé aux apprenants d'élaborer une fiche d'identité de différents paramètres pragmatiques d'une situation de communication écrite des écrits qu'ils vont rédiger :

- Le rédacteur (le destinataire) : qui écrit ? Qui va parler dans le texte ?
- Le public visé (le destinataire) : A qui écrit-on ?
- Le contenu : le texte à produire, son type, sa visée, les avantages d'une situation de communication authentique.

Chapitre 04 : Réalisation du projet didactique

- Les buts : les rédacteurs devront tenir compte du but de leurs écrits (donner une opinion, défendre une thèse, développer une antithèse...).

Séance 03 (durée : 1h30')

Durant la troisième séance d'orientation théorique, nous avons mis l'accent, d'une part, sur les étapes à suivre pour la rédaction d'une dissertation. D'abord, les spécificités rédactionnelles de l'introduction en donnant un exemple détaillé. Ensuite, la rédaction du développement en exposant un paragraphe structuré et cohérent. Enfin, la rédaction de la conclusion en montrant un exemple précis. D'autre part, nous avons expliqué tout au long de la séance l'importance des arguments dans la réussite de leurs communications écrites en leur demandant de contextualiser leurs sujets de dissertation en identifiant leurs importances historique, sociale, politique, économique, etc., et d'inscrire leurs thèmes dans un contexte plus large en pensant à avoir des effets tangibles sur le public lecteur.

Objectifs :

- Familiariser les apprenants avec les étapes de la rédaction d'une argumentation.
- Apprendre à contextualiser son propre écrit.
- La prise en considération des attentes du public (lecteurs des textes des apprenants).

Supports : Textes argumentatifs et dissertations.

Terminologie : Introduction, développement, conclusion, arguments.

Déroulement des apprentissages :

- a) Observation : La compréhension approfondie du sujet aide les étudiants à déterminer le plan à suivre dans leurs rédactions : Plan dialectique ; plan analytique, plan thématique, plan comparatif.
- b) Plan de la séance :
Les différents types de plan de dissertation
Séquence 01 : Rédiger l'introduction
Séquence 02 : Rédiger le développement
Séquence 03 : Rédiger la conclusion
- c) **Activité** : Les apprenants présentent oralement leurs sujets de dissertation qui comportent explicitement les paramètres pragmatiques d'une situation de communication écrite.

Nous avons aussi, vers la fin de cette troisième séance, demandé aux apprenants de commencer par une recherche préliminaire des informations portant sur le sujet choisi en utilisant des sources fiables telles que des livres, des articles académiques et des sites internet de confiance afin de noter les idées, les concepts et les arguments clés liés au sujet de rédaction. Leur tâche ne s'arrête pas à ce stade, ils doivent, en premier lieu, identifier les arguments principaux en faveur et contre la thèse qu'ils développent dans leurs dissertations afin de les aider à anticiper les différentes perspectives et à élaborer une argumentation solide. En deuxième lieu, ils doivent chercher et collecter des exemples concrets, des données, des statistiques ou des cas d'étude qui illustrent les points qu'ils souhaitent aborder afin de renforcer leurs arguments. La lecture des ouvrages et des articles pertinents liés au sujet de leurs dissertations leur permet de prendre des notes et d'évaluer ces sources en identifiant les points forts et les limites de chaque argument. En troisième lieu, ils doivent commencer à organiser leurs idées en regroupant les informations similaires afin d'identifier les parties principales (introduction, développement, conclusion) et les sous-parties de leurs rédactions. A ce stade, chaque apprenant élabore sa propre thèse et son point de vue sur le sujet de façon claire, spécifique et bien étayée par ses observations tirées de son expérience personnelle dans la vie et ses recherches. En quatrième lieu, ils doivent restituer leurs idées en les classant dans un plan de rédaction détaillé et précis en distinguant les idées principales et les idées complémentaires. Le recours aux notions données dans les séances précédentes aide mieux les apprenants à passer à la phase de planification de leurs écrits et organiser leurs idées de manière logique pour créer une structure solide pour leurs dissertations.

Séance 04 (durée : 2h)

La quatrième séance fait l'objet de la rédaction de la production initiale. Il s'agit d'un travail individuel dans lequel les apprenants sont invités à rédiger une dissertation en fonction du thème choisi parmi les propositions ci-dessus.

Objectifs :

- Rédiger un texte cohérent en fonction d'un thème choisi par l'étudiant.

- Savoir réinvestir les informations recherchées préalablement sur le thème choisi dans son propre écrit.

Supports : Consignes, Textes argumentatifs et dissertation¹⁶.

Terminologie : Rédaction, stratégie, interactions, oral/écrit.

Déroulement des apprentissages :

a) Observation : L'intention de communiquer un contenu pertinent qui intéresse un lecteur réel et/ou potentiel est primordiale pour la réussite de l'acte d'écrire. Il est aussi important de se focaliser sur cet aspect du processus de rédaction afin de motiver davantage les écrivains.

b) Déroulement de l'atelier :

Dans cet atelier d'écriture, nous avons d'abord effectué avec les apprenants un rappel de la structure d'une dissertation, puis nous leur avons demandé, en se plaçant d'un point de vue méthodologique, de rédiger chacun son propre texte selon un thème préalablement choisi parmi ceux proposés. Nous leur avons également suggéré de respecter la visée pragmatique de leurs communications écrites en insistant beaucoup plus sur les contraintes pragmatiques qu'il faudrait respecter pour que le texte final soit communicable.

Durant cet atelier, le rôle de l'enseignant est crucial. En effet, sa tâche consiste à accompagner ses apprenants afin de leur fournir des stratégies qui les aident à mieux défendre leurs opinions par écrit. Pour ce faire, il doit, d'un côté, encourager les interactions entre les activités de lecture et d'écriture, et d'un autre, instaurer un débat oral durant toute la période de rédaction pour aider les apprenants à mieux comprendre la tâche et améliorer leurs productions écrites en transformant le débat oral à des propos écrits.

c) Activité : Vers la fin de cette séance, nous avons ramassé toutes les productions écrites des apprenants et nous leur avons dit qu'ils auront une autre séance pour les réécrire afin de les améliorer avant de les publier et les soumettre au public.

4-3-2- Réalisation de la deuxième phase d'écriture

Cette phase d'écriture regroupe un ensemble d'activités rédactionnelles et d'exercices de remédiation. Elle consiste en la remédiation aux lacunes des apprenants

¹⁶ Nous présentons en annexe un exemple de dissertation rédigé par l'enseignant (Annexe 02).

en rédaction qui est essentielle pour les aider à améliorer leurs compétences en écriture. En effet, les apprenants ont déjà rédigé leurs premiers textes et cette première rédaction nous a permis de repérer leurs difficultés. Elle nous a aussi permis d'analyser leurs besoins afin de mieux définir des objectifs concrets de remédiation. Pour cela, nous avons fait appel à la pédagogie différenciée qui est fondée sur les besoins des apprenants.

L'objectif est de créer un environnement d'apprentissage positif et de fournir dans la mesure du possible des retours spécifiques et constructifs pour aider les apprenants à progresser dans leur compétence en rédaction. Pour ce faire, nous avons d'abord analysé les écrits des apprenants pour identifier les aspects spécifiques de la rédaction où ils rencontrent des difficultés afin de fournir des retours détaillés sur les forces et les faiblesses de leurs productions initiales. Ensuite, nous avons proposé des fiches de remédiation¹⁷ en fonction de leurs lacunes et des domaines qui nécessitent des améliorations. Nous avons travaillé ces fiches de remédiation en quatre ateliers d'écriture distincts dont chacun aborde un volet regroupant, sous formes d'activités d'écriture, les difficultés qui posent problèmes aux écrivains, à savoir la structure du texte, les activités de reformulation, le vocabulaire de l'opinion et de l'argumentation et enfin les articulations logiques et les valeurs des connecteurs.

Séance 01 : Atelier d'écriture 01 (durée : 2h)

Le premier atelier d'écriture fait l'objet de la remédiation des lacunes des écrivains liées à la structure d'un texte. Nous avons proposé une fiche d'activités (fiche de remédiation 01) aux apprenants et nous avons divisé le groupe en sous-groupes de besoins afin qu'ils puissent travailler la fiche dans un mini-atelier contenant maximum 4 personnes chacun.

Objectifs :

- Sensibiliser les apprenants à travailler en groupe.
- Favoriser les échanges oraux qui sont au service de la rédaction.
- Rendre les apprenants conscients de la structure d'un texte.

¹⁷ Voir annexe 03.

- Être capable de réinvestir les activités d'écriture dans la rédaction de leurs propres textes.

Supports : Fiche de remédiation 01, Dictionnaire de langue, manuels de grammaire.

Terminologie : Structure logique d'un texte, stratégie, interactions, oral/écrit.

Déroulement des apprentissages :

Pour réaliser cet atelier, nous avons appliqué des stratégies différenciées de remédiation. Nous avons donc appliqué l'enseignement assisté tel qu'il est théorisé par R. MARZANO et D. PAYNTER dans leur ouvrage intitulé *Lire et Ecrire : c'est un processus au cours duquel les apprenants reçoivent une spécifique aide aux compétences qu'ils développent pendant qu'ils lisent ou qu'ils écrivent.* (2002 : 137). L'enseignement assisté favorise le travail en atelier. Ce dernier est défini, toujours par les mêmes auteurs, comme une *situation d'apprentissage qui inclut un mini leçon, une période d'activité et une mise en commun.* (2002 : 137).

a. Observation (un mini leçon de 30') :

D'après la correction des premiers jets des apprenants, nous avons constaté des difficultés communes presque à tout le groupe. Ce type de difficultés, qui concernent la connaissance de la structure logique d'un écrit, a donc fait l'objet d'un cours commun. Nous avons appliqué la notion de mini leçons (2 à 5 minutes pour chaque intervention). Ces difficultés ont été donc réglées par la pratique d'ateliers de mini leçons.

b. Déroulement de l'atelier (période d'activité d'une heure) :

D'après la correction des premiers jets des apprenants, nous avons relevé des difficultés fréquentes d'ordre structural. Nous les avons travaillées en atelier d'activités d'écriture par des mini-groupes de besoin. Nous avons remis à chaque sous-groupe une fiche de remédiation contenant des activités portant sur la structure du texte. Ces difficultés ont été donc réglées par la pratique d'ateliers d'écriture selon les besoins des apprenants.

c. Activité (mise en commun de 30') :

Vers la fin de cet atelier, nous avons opté pour un travail en groupe durant lequel nous avons vérifié les réponses des apprenants aux activités de la fiche de remédiation 01 afin de corriger ensemble les réponses erronées. Pour les apprenants qui sont toujours en difficultés, nous leur avons suggérés de

reprendre cette fiche de remédiation et de la refaire à la maison afin de consolider davantage les techniques qui gèrent la structure d'un texte.

Séance 02 : Atelier d'écriture 02 (durée : 2h)

Le deuxième atelier d'écriture fait l'objet de la remédiation des lacunes des écrivains liées aux activités de substitution et de reformulation. Nous avons proposé une fiche d'activités (fiche de remédiation 02) aux apprenants et nous avons divisé le groupe en sous-groupes de besoins afin qu'ils puissent travailler la fiche dans un mini-atelier contenant maximum 4 personnes chacun.

Objectifs :

- Sensibiliser les apprenants à travailler en groupe.
- Favoriser les échanges oraux qui sont au service de la rédaction.
- Encourager les apprenants à reformuler les expressions et les passages tirés de leur recherche d'informations et qui appartiennent aux autres auteurs.
- Être capable de réinvestir les activités de reformulation et de substitution dans la rédaction de leurs propres textes.

Supports : Fiche de remédiation 02, Dictionnaire de langue, manuels de grammaire.

Terminologie : Reformulation, substitution, stratégie, interactions, oral/écrit.

Déroulement des apprentissages :

Pour réaliser cet atelier, nous avons appliqué des stratégies différenciées de remédiation. Nous avons donc appliqué l'enseignement assisté tel qu'il est théorisé par R. MARZANO et D. PAYNTER dans leur ouvrage intitulé *Lire et Ecrire : c'est un processus au cours duquel les apprenants reçoivent une spécifique aide aux compétences qu'ils développent pendant qu'ils lisent ou qu'ils écrivent.* (2002 : 137). L'enseignement assisté favorise le travail en atelier. Ce dernier est défini, toujours par les mêmes auteurs, comme une *situation d'apprentissage qui inclut un mini leçon, une période d'activité et une mise en commun.* (2002 : 137).

a) Observation (un mini leçon de 30') :

D'après la correction des premiers jets des apprenants, nous avons constaté des difficultés communes presque à tout le groupe. Ce type de difficultés, qui sont en rapport avec les techniques rédactionnelles de la reformulation des propos de l'autre, a donc fait l'objet d'un cours commun. Nous avons appliqué

la notion de mini leçons (2 à 5 minutes pour chaque intervention). Ces difficultés ont été donc réglées par la pratique d'ateliers de mini leçons.

b) Déroulement de l'atelier (période d'activité d'une heure) :

D'après la correction des premiers jets des apprenants, nous avons relevé des difficultés fréquentes d'ordre rédactionnel. Nous les avons travaillées en atelier d'activités d'écriture par des mini-groupes de besoin. Nous avons remis à chaque sous-groupe une fiche de remédiation contenant des activités portant sur la substitution et la reformulation. Ces difficultés ont été donc réglées par la pratique d'ateliers d'écriture selon les besoins des apprenants.

c) Activité (mise en commun de 30') :

Vers la fin de cet atelier, nous avons opté pour un travail en groupe durant lequel nous avons vérifié les réponses des apprenants aux activités de la fiche de remédiation 02 afin de corriger ensemble les réponses erronées. Pour les apprenants qui sont toujours en difficultés, nous leur avons suggérés de reprendre cette fiche de remédiation et de la refaire à la maison afin de consolider davantage les techniques de base de la reformulation et de la substitution.

Séance 03 : Atelier d'écriture 03 (durée : 2h)

Le troisième atelier d'écriture fait l'objet de la remédiation des lacunes des écrivains liées aux activités portant sur l'enrichissement du vocabulaire de l'opinion et de l'argumentation. Nous avons proposé une fiche d'activités (fiche de remédiation 03) aux apprenants et nous avons divisé le groupe en sous-groupes de besoins afin qu'ils puissent travailler la fiche dans un mini-atelier contenant maximum 4 personnes chacun.

Objectifs :

- Sensibiliser les apprenants à travailler en groupe.
- Favoriser les échanges oraux qui sont au service de la rédaction.
- Aider les apprenants à découvrir le lexique de la dissertation et les familiariser avec le vocabulaire réservé à l'opinion et à l'argumentation.
- Rendre les apprenants capables de réinvestir les acquis de cet atelier dans la rédaction de leurs propres textes.

Supports : Fiche de remédiation 03, Dictionnaire de langue, manuels de grammaire.

Terminologie : Vocabulaire, opinion, argumentation, stratégie, interactions, oral/écrit.

Déroulement des apprentissages :

Pour réaliser cet atelier, nous avons appliqué des stratégies différenciées de remédiation. Nous avons donc appliqué l'enseignement assisté tel qu'il est théorisé par R. MARZANO et D. PAYNTER dans leur ouvrage intitulé *Lire et Ecrire : c'est un processus au cours duquel les apprenants reçoivent une spécifique aide aux compétences qu'ils développent pendant qu'ils lisent ou qu'ils écrivent*. (2002 : 137). L'enseignement assisté favorise le travail en atelier. Ce dernier est défini, toujours par les mêmes auteurs, comme une *situation d'apprentissage qui inclut un mini leçon, une période d'activité et une mise en commun*. (2002 : 137).

a) Observation (un mini leçon de 30') :

D'après la correction des premiers jets des apprenants, nous avons constaté des difficultés communes presque à tout le groupe. Ce type de difficultés, qui sont liées au manque de savoir utiliser le vocabulaire de l'opinion et de l'argumentation dans une rédaction, a donc fait l'objet d'un cours commun. Nous avons appliqué la notion de mini leçons (2 à 5 minutes pour chaque intervention). Ces difficultés ont été donc réglées par la pratique d'ateliers de mini leçons.

b) Déroulement de l'atelier (période d'activité d'une heure) :

D'après la correction des premiers jets des apprenants, nous avons relevé des difficultés fréquentes d'ordre lexical. Nous les avons travaillées en atelier d'activités d'écriture par des mini-groupes de besoin. Nous avons remis à chaque sous-groupe une fiche de remédiation contenant des activités portant sur la substitution et la reformulation. Ces difficultés ont été donc réglées par la pratique d'ateliers d'écriture selon les besoins des apprenants.

c) Activité (mise en commun de 30') :

Vers la fin de cet atelier, nous avons opté pour un travail en groupe durant lequel nous avons vérifié les réponses des apprenants aux activités de la fiche de remédiation 03 afin de corriger ensemble les réponses erronées. Pour les apprenants qui sont toujours en difficultés, nous leur avons suggérés de reprendre cette fiche de remédiation 03 et de la refaire à la maison afin de consolider davantage les techniques de base de l'utilisation appropriée du vocabulaire de l'opinion et de l'argumentation dans une rédaction.

Séance 04 : Atelier d'écriture 04 (durée : 2h)

Le quatrième atelier d'écriture fait l'objet de la remédiation des lacunes des écrivains liées à l'importance des rapports logiques et aux techniques efficaces de l'utilisation des connecteurs dans une argumentation, en particulier dans une dissertation. Nous avons proposé une fiche d'activités (fiche de remédiation 04) aux apprenants et nous avons divisé le groupe en sous-groupes de besoins afin qu'ils puissent travailler la fiche dans un mini-atelier contenant maximum 4 personnes chacun.

Objectifs :

- Sensibiliser les apprenants à travailler en groupe.
- Favoriser les échanges oraux qui sont au service de la rédaction.
- Aider les apprenants à découvrir la connectivité de l'argumentation et les familiariser avec les connecteurs réservés à la cohérence d'une dissertation.
- Rendre les apprenants capables de réinvestir les acquis de cet atelier dans la rédaction de leurs propres textes.

Supports : Fiche de remédiation 04, Dictionnaire de langue, manuels de grammaire, fiche de connecteurs avec leurs valeurs.

Terminologie : Connecteurs, argumentation, stratégie, interactions, oral/écrit.

Déroulement des apprentissages :

Pour réaliser cet atelier, nous avons appliqué des stratégies différenciées de remédiation. Nous avons donc appliqué l'enseignement assisté tel qu'il est théorisé par R. MARZANO et D. PAYNTER dans leur ouvrage intitulé *Lire et Ecrire : c'est un processus au cours duquel les apprenants reçoivent une spécifique aide aux compétences qu'ils développent pendant qu'ils lisent ou qu'ils écrivent.* (2002 : 137). L'enseignement assisté favorise le travail en atelier. Ce dernier est défini, toujours par les mêmes auteurs, comme une *situation d'apprentissage qui inclut un mini leçon, une période d'activité et une mise en commun.* (2002 : 137).

a) Observation (un mini leçon de 30') :

D'après la correction des premiers jets des apprenants, nous avons constaté des difficultés communes presque à tout le groupe. Ce type de difficultés, qui sont liées au manque de savoir utiliser les connecteurs fiables dans une rédaction, a donc fait l'objet d'un cours commun. Nous avons appliqué la notion de mini leçons (2 à 5 minutes pour chaque intervention). Ces difficultés ont été donc réglées par la pratique d'ateliers de mini leçons.

b) Déroulement de l'atelier (période d'activité d'une heure) :

D'après la correction des premiers jets des apprenants, nous avons relevé des difficultés fréquentes d'ordre relationnel. Nous les avons travaillées en atelier d'activités d'écriture par des mini-groupes de besoin. Nous avons remis à chaque sous-groupe une fiche de remédiation contenant des activités portant sur la valeur des rapports logiques et leur utilisation appropriée dans une rédaction. Ces difficultés ont été donc réglées par la pratique d'ateliers d'écriture selon les besoins des apprenants.

c) Activité (mise en commun de 30') :

Vers la fin de cet atelier, nous avons opté pour un travail en groupe durant lequel nous avons vérifié les réponses des apprenants aux activités de la fiche de remédiation 04 afin de corriger ensemble les réponses erronées. Pour les apprenants qui sont toujours en difficultés, nous leur avons suggérés de reprendre cette fiche de remédiation et de la refaire à la maison afin de consolider davantage les techniques de base de l'utilisation appropriée des connecteurs pour mieux exprimer les rapports logiques dans une rédaction.

4-3-3- Réalisation des troisième et quatrième phases d'écriture

Il s'agit de la phase de révision et de la phase de mise au point. Elles consistent à sensibiliser les apprenants à réviser leurs productions initiales afin de détecter par eux-mêmes leurs erreurs et de tenter les réécrire pour apporter les modifications nécessaires concernant les aspects linguistique, textuel et communicatif de leurs dissertations. L'objectif principal est d'encourager les écrivains à pratiquer de l'autocorrection sur leurs propres écrits et développer par eux-mêmes leurs compétences rédactionnelles en favorisant l'autonomie des apprentissages. Pour ce faire, nous avons organisé deux ateliers de réécriture à raison d'une séance pour chaque phase d'écriture.

Séance 01 : Atelier de réécriture 01 (durée 2 h)

Dans le premier atelier, nous avons remis aux apprenants leurs productions initiales (leurs propres premiers jets) et nous leur avons, d'abord, demandé de relire attentivement leurs rédactions avec l'intention d'en détecter les failles. Nous étions tout au long de cette première partie de l'atelier disponible à répondre à toutes les préoccupations des écrivains en leur donnant des suggestions et des propositions qui les

Chapitre 04 : Réalisation du projet didactique

orientent davantage à une révision efficace de leurs écrits et une correction autonome de leurs erreurs de forme et de contenu. Ensuite, nous avons, durant la deuxième moitié de cette séance, organisé un débat oral sous forme d'un mini-atelier débat pour offrir aux écrivains l'occasion de partager leurs arguments avec leurs camarades de classe. Ce débat porte sur les arguments utilisés par les étudiants afin de défendre ou réfuter leurs thèses.

En effet, la mise en place d'un atelier de débat en classe de langue a de multiples avantages pédagogiques. D'ailleurs, pour le développement des compétences à l'écrit, le débat oral serait un atout pour une bonne préparation des écrivains à mieux structurer leurs discours écrits en les anticipant par des échanges oraux visant, d'une part, l'enrichissement de leurs contenus et, de l'autre, le développement des compétences stratégiques favorables à l'installation chez les apprenants de l'esprit critique, du sens de l'écoute et de la prise de parole en public. De plus, entraîner les apprenants à débattre permet de les préparer activement à réinvestir les échanges oraux dans leurs productions à l'écrit car les compétences à améliorer ne sont pas uniquement d'ordre linguistique mais aussi communicatif.

Objectifs :

- Développer des compétences liées à l'argumentation en proposant une situation d'apprentissage efficace à la dédramatisation de certains blocages liés à la révision et la réécriture de son propre écrit ;
- Sensibiliser les apprenants à travailler en groupe afin de développer la visée argumentative d'un énoncé émanant d'une signification contextuellement pertinente.
- Développer des compétences liées à la coopération et le travail en groupe en favorisant les échanges oraux dans un débat et apprendre à débattre en respectant les opinions des autres.
- Aider chaque apprenant à enrichir sa propre rédaction par les points de vue et les suggestions de ses camarades du même sous-groupe.
- Rendre les apprenants capables de réinvestir les acquis de cet atelier dans la réécriture et la rédaction de leurs propres textes.

Supports : Les premiers jets des écrivains, Dictionnaire de langue, manuels de grammaire. Grille de révision d'un texte (voir annexe 04).

Terminologie : Mini-atelier, erreurs, autocorrection, stratégie, échanges/débats, oral/écrit.

Déroulement des apprentissages :

a) Observation (un mini atelier de 30') :

Durant cette première étape de cette séance, nous avons suggéré un approfondissement et un prolongement des thèmes déjà choisis et nous avons fait un rappel de l'importance des arguments dans une dissertation. Pour ce faire, les apprenants sont invités à relire leurs premiers jets et revoir leurs failles de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, morphosyntaxe). Cette période de travail individuel est accompagnée par une grille de révision d'un texte (voir annexe 04) afin d'orienter les écrivains à détecter et à relever les erreurs commises dans leurs premiers jets et les sensibiliser à s'autocorriger. Nous avons terminé cette première étape de la séance par la sensibilisation des apprenants, d'abord, à prendre conscience de ce qui est un débat d'idées, ensuite, à savoir diversifier ses arguments et enfin, à savoir illustrer et justifier ses arguments.

b) Déroulement de l'atelier (Monter un mini-atelier débat d'une heure et quart)

La méthode de débat que nous avons proposé durant cette séquence d'apprentissage de la séance consiste à mettre en place une approche pragmadidactique pour la préparation des écrivains à la réécriture efficace de leurs premiers jets. En fait, il ne suffit pas de bien relire pour bien réécrire, il faut aussi bien réécrire pour bien dire. Ce mini-atelier à visée pragmatique a pour objet de sensibiliser les écrivains à améliorer la qualité du contenu de leurs écrits en se focalisant sur la pertinence des arguments avancés. Pour ce faire, nous avons divisé les apprenants de cette classe en trois sous-groupes sélectionnés en fonction des sujets de dissertation choisis qui sont à raison de trois thèmes qui sont :

- 1- Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?
- 2- La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?
- 3- La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Pour mieux organiser les débats, nous avons désigné un chef ou un modérateur pour chaque sous-groupe afin qu'il gère équitablement la prise de la parole et les interventions de tous les membres de chaque sous-groupe. Nous avons

également expliqué à l'ensemble du groupe que le débat doit être porté sur les arguments et les preuves qui soutiennent leurs opinions et les preuves utilisées pour défendre son propre sujet de dissertation. En effet, chaque apprenant doit avancer ses arguments devant ses camarades et écouter attentivement à leurs remarques et suggestions.

Durant cette étape de la séance, les apprenants de chaque sous-groupe partagent leurs idées et exposent leurs arguments. Cette tâche consiste primordialement à vérifier leur compréhension du thème commun à tous les apprenants du même sous-groupe et de confronter les arguments de chacun à ceux des autres. Notre rôle d'enseignant consiste à répondre aux éventuelles questions en tournant entre les trois sous-groupes et d'aiguiller les apprenants vers de nouvelles idées ou à les orienter d'un point de vue organisationnel en aidant le modérateur de chaque sous-groupe à mieux gérer le débat. Le modérateur de chaque sous-groupe accorde cinq minutes pour chaque apprenant afin qu'il expose ses arguments. Ce mini-exposé est suivi de cinq minutes durant lesquelles les autres interviennent pour enrichir davantage le débat. Le modérateur doit également être le rapporteur qui prend des notes sur des arguments et contre-arguments avancés par ses camarades pour en faire un compte-rendu qu'il expose oralement à la fin de cette étape de la séance.

Vers la fin de ce mini-atelier débat, chaque apprenant serait donc dans la mesure de construire un contenu solide, d'explorer les différentes perspectives de son argumentation et de renforcer ainsi sa capacité à présenter ses idées de façon convaincante.

Enfin, l'application de la méthode de débat avec les apprenants de cette classe dans un mini-atelier organisé en fonction des sujets choisis par les écrivains a pour objectif de les préparer à la réécriture efficace de leurs premiers jets. Cela a aidé les apprenants à développer leurs compétences argumentatives, leur capacité à réfléchir de manière critique et leur maîtrise de la langue. Bref, le débat est une opportunité aux apprenants pour avoir un engagement actif et de collaborer avec les autres pour participer au développement de ses propres compétences rédactionnelles et celles de tous les participants à ce mini-atelier de débat.

c) Activité (mise en commun de 15') :

Relire leurs premiers jets et revoir les failles liées à la cohérence de l'ensemble et la pertinence du contenu, en particulier, la pertinence des arguments. Avant de clôturer la séance, nous avons récupéré les premiers jets des apprenants.

Séance 02 : Atelier de réécriture 02 (durée 2 h)

Durant le deuxième atelier, nous avons laissé les écrivains libres à retravailler leurs premières rédactions afin de rédiger des productions finales susceptibles de respecter toutes les règles et les orientations données durant les ateliers d'écriture précédents. Ce travail de mise au point constitue une phase qui détermine la réussite des communications écrites des apprenants.

La première rédaction de chaque apprenant sera accompagnée d'une fiche de relecture qui dirigera l'apprenant à exercer l'autocorrection pour rédiger un deuxième texte sans ou avec moins de fautes de cohérence et de langue par rapport au premier texte. Les apprenants réécrivent donc leurs textes, en faisant jouer différentes formes d'interactions dans des situations pédagogiques facilitantes et diversifiées, jusqu'à ce que les consignes données soient respectées. Les réécritures seront accompagnées par une fiche de consignes sous forme de grille de révision d'un texte (voir annexe 04).

Objectifs :

- Développer des compétences liées à l'argumentation en appliquant un atelier de réécriture de son propre écrit ;
- Rendre les apprenants capables de réinvestir les acquis des ateliers précédents dans la réécriture et la rédaction de leurs propres textes.

Supports : Fiche de relecture (grille de révision), Les premiers jets des écrivains, Dictionnaire de langue, manuels de grammaire. Fiche de typologie d'erreurs.

Terminologie : Réécriture, autocorrection, stratégie.

Déroulement des apprentissages :

a) Observation (durée 15')

Durant cette étape de la séance, nous avons remis les premiers jets aux apprenants accompagnés d'une grille de relecture contenant des consignes de

rédaction. Ces consignes sont liées à la forme et au contenu des textes. Nous joignons en annexe un exemple de cette grille¹⁸.

b) Déroulement de l'atelier : Rédaction (durée 1h30')

Durant cette étape de la séance, nous avons laissé les apprenants libres de vérifier leurs premières rédactions et de construire des deuxièmes rédactions en suivant les consignes et en s'inspirant des activités rédactionnelles réalisées préalablement en classe.

c) Activité : Remise des rédactions (durée 15')

Vers la fin de cette séance, Nous avons récupéré les premières rédactions et les rédactions finales des apprenants pour pouvoir les analyser et les comparer afin de mettre le point sur les niveaux d'amélioration des points de vue linguistique, pragmadidactique et pragmatextuel.

4-3-4- Synthèse

D'après l'aperçu théorique concernant les modalités pratiques de la conception de notre projet didactique réalisées dans le troisième chapitre et la réalisation de ce projet didactique avec les apprenants d'une classe de FLE exposée dans le quatrième chapitre, il est utile de passer à l'analyse des processus rédactionnels des apprenants et leurs productions à l'écrit afin d'interpréter les résultats obtenus et vérifier nos hypothèses de départ. Nous avons opté dans notre étude à l'analyse quantitative qui consiste à compter toutes les erreurs des apprenants commises dans leurs premières et deuxièmes rédactions et une analyse qualitative qui vise à mettre le point uniquement sur les niveaux de progression et le taux de réussite en comparant les premières rédactions aux deuxièmes.

¹⁸ Voir annexe 04.

Troisième partie

Interprétation des résultats et propositions didactiques

Chapitre 05 :

Analyse et
interprétation des
résultats obtenus

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

5-1- Méthode d'analyse

5-1-1- Processus rédactionnel et production écrite

Après avoir situé le cadre théorique et pratique de notre étude, nous analysons maintenant les processus rédactionnels des apprenants et nous étudions leurs deux productions, en l'occurrence, les premières rédactions et les deuxièmes rédactions. Ce travail d'analyse consiste à mettre en lumière les éventuelles réalisations de notre projet didactique afin de se renseigner sur les modalités d'évaluation des processus rédactionnels et des productions écrites des apprenants dans un contexte de français langue étrangère. Notre objectif est de mettre en évidence les hypothèses de travail, avancées au départ, afin de les confirmer ou de les infirmer. La préparation à l'écrit, la distanciation, les activités de remédiation, la révision autonome, la réécriture sont des facteurs inéluctables pour une meilleure interrogation épistémologique sur l'apport des sciences du langage à l'enseignement/apprentissage de l'écrit en langue étrangère. La contextualisation de la production écrite est dans la mesure de rendre la tâche de rédaction plus authentique. Bref, la réussite de tous ces éléments va nous accorder un avantage de favoriser la mise en place d'une approche pragmadidactique susceptible d'apporter des solutions aux difficultés des apprenants et des enseignants quand ils affrontent, respectivement en apprentissage et en enseignement, une activité de rédaction.

Avant de commencer, nous jugeons utile de présenter préalablement les deux principales tendances présentes dans l'analyse de la production écrite : d'une part celle qui concerne le processus même de la rédaction (l'analyse de la rédaction en cours de sa réalisation et des processus cognitifs des écrivains), et d'autre part, celle qui traite de la rédaction comme produit fini (l'analyse du texte en tant qu'objet). En effet, une opposition, qui a sous-tendu beaucoup de recherches sur l'expression écrite ces dernières années en langue maternelle et en langue étrangère, est celle qui se manifeste entre les défenseurs d'une analyse du produit fini et les partisans d'une analyse fondée sur le processus de production. Dans notre travail, nous avons combiné entre ces deux approches en analysant les premières rédactions des apprenants comme étant des productions finales. Par la suite, nous avons proposé des activités de remédiations et enfin, nous leur avons demandé de réécrire leurs premières rédactions avec l'intention de les améliorer. L'analyse de ces deuxièmes productions nous amène à nous interroger

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

sur les critères de réussite de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en tant qu'une opération nécessitant une amélioration graduelle des compétences des écrivains dans un programme favorisant l'implication des apprenants dans une atmosphère pédagogique incluant tous les paramètres pragmatiques de toute situation de communication écrite réussie.

En revanche, le choix de notre méthode d'analyse afin d'interpréter les résultats réalisés n'est pas suranné. En fait, pour mieux optimiser l'analyse de notre corpus et d'exposer pertinemment les résultats obtenus, nous avons entrepris de procéder à ces deux méthodes d'analyse pour trois raisons.

D'abord, le point d'étude qui intéresse notre recherche (le rôle de la dimension pragmatique d'un écrit dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants d'une classe de FLE) nécessite de tenir compte de la situation de production et les meilleures conditions de sa contextualisation. D'ailleurs, l'analyse du produit fini tout seul ne permet pas de connaître toutes les difficultés rencontrées par les apprenants. Il faut donc les observer dans leur rapport à l'écrit et en situation de production. L'objectivation de la tâche d'écriture doit la rendre plus intéressante aux yeux des écrivains et les motiver davantage à une optimisation informationnelle, textuelle et communicationnelle visant sa réussite. Développer chez les apprenants le rapport à l'écrit durant la phase de la préparation est une dimension pragmadidactique efficace qui peut être dans la mesure de sensibiliser les écrivains à une compétence motivationnelle qui consiste à les aider à suivre la rédaction jusqu'à sa fin. Cette démarche consiste également à installer chez eux une compétence stratégique qui se veut un outil pédagogique de la didactique de l'écrit qui stipule que leurs rédactions peuvent subir interminablement des modifications et des améliorations permanentes. Bref, cette compétence stratégique favorise le retour réflexif des écrivains vers leurs premières rédactions.

Ensuite, l'analyse du produit fini ne suffit pas pour apercevoir concrètement les difficultés des apprenants et une meilleure constatation de leurs lacunes. La rédaction est une activité réursive en évolution constante à travers de nombreuses reformulations et retours en arrière favorisant ainsi des va-et-vient entre ce qu'ils ont produit et ce qu'ils ont l'intention de produire. L'observation directe de l'écrivain ou du sujet-

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

scripteur permet donc d'analyser plus directement et plus objectivement le comportement du sujet-écrivain. Comme le constate GUFONI :

Une importante récursivité semble caractériser l'utilisation des processus rédactionnels : la production écrite s'élaborerait par une structuration rétrospective fait d'un mouvement d'aller-retour entre ce qui est écrit et ce qui reste à écrire. (1996 : 22).

Enfin, l'identification et l'explication de l'erreur doivent être faites dans le contexte de son apparition. Pour ce faire, nous avons opté pour la stratégie de distanciation et le travail dans l'esprit d'atelier d'écriture basé sur les fiches de remédiations conçues en fonction des lacunes récurrentes des écrivains. Ces lacunes sont considérées comme des ruptures paralysant la communicabilité de leurs rédactions sur les plans pragmatique, sémantique et morphosyntaxique.

5-1-2- Erreur et rupture

L'analyse de notre corpus nous a conduits à distinguer trois grands types d'erreurs. Ces dernières entraînent des ruptures qui peuvent rendre les écrits des apprenants désagréables à la lecture et complexes à la compréhension.

Premièrement, les erreurs relevant des opérations de planification et de l'intention de communication, qui peuvent provoquer des ruptures d'ordre pragmatique. Nous avons donc précisé, dans la rupture pragmatique, les erreurs de surface qui ont un rapport direct avec la dimension pragmatique d'un texte. Ainsi, nous pouvons préciser les quatre éléments suivants : le rédacteur, le destinataire, le contenu, le but. La prise en compte de ces paramètres peut rendre les écrits des apprenants pertinemment communicables.

Deuxièmement, les erreurs relevant de l'organisation générale de l'écrit, qui peuvent provoquer des ruptures d'ordre sémantique. Nous avons donc, dans la rupture sémantique, traité les erreurs de surface qui relèvent de la signification des mots en contexte. Ainsi nous pouvons traiter les cinq points suivants : le choix des mots, le choix des expressions, la cohérence des informations, le choix du type argumentatif, l'articulation entre les phrases (les connecteurs).

Troisièmement, les erreurs relevant de l'aspect abstrait et systématique de la langue, qui peuvent provoquer des ruptures d'ordre morphosyntaxique. Nous avons donc, dans la rupture morphosyntaxique, abordé les erreurs de surface qui relèvent du

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

mode d'organisation du type d'écrit et de la cohérence syntaxique. Ainsi, nous pouvons aborder les points de langue suivants : articles, genre et nombre des noms et des adjectifs, les pronoms, la ponctuation, les majuscules, les prépositions, le système des temps verbaux, orthographe (méconnaissance du vocabulaire), le mauvais accord, les erreurs de conjugaison, etc.

En outre, il nous semble plus judicieux de diviser ainsi l'analyse en trois parties pour démontrer l'importance des facteurs pragmatiques d'une situation de communication écrite et leur rôle dans la réussite de toute tâche d'expression écrite, ainsi leur influence sur les opérations de mise en texte et de révision. Analyser séparément ces éléments n'excluent pas la complémentarité homogène de ces trois types de ruptures dans la réussite de l'acte d'écrire qui se manifeste par la communicabilité des écrits des apprenants. En fait, avoir l'intention de communiquer quelques choses à quelqu'un nécessite la collaboration de tous ces éléments dans une perspective rédactionnelle incluant une gestion textuelle reflétant la capacité de l'écrivain à mener avec succès toute tâche d'écriture dans son aspect pédagogique. La capacité de l'apprenant à gérer textuellement son écrit en se référant à ses connaissances pragmatiques relève-t-il de la compétence pragmatextuelle.

Enfin, avant de passer à l'analyse des productions finales des apprenants, nous devons nous interroger sur les processus rédactionnels de ceux-ci et leurs stratégies de rédaction. Les processus rédactionnels consistent à monter avec les apprenants un projet de rédaction qui se base sur la rédaction des premiers jets et les activités de remédiation élaborées et travaillées sous forme d'atelier d'écriture en fonction des lacunes des apprenants constatés lors de leurs premières rédactions. D'un point de vue pragmadidactique, écrire, c'est réécrire et l'apprentissage de la communication écrite exige un plan d'action et un engagement pédagogique entre les deux parties de la classe dans un projet d'écriture basé sur l'erreur et sa rectification. L'auto-rectification des lacunes des apprenants relève de leur compétence pragmatique.

5-2- Analyse des processus rédactionnels des apprenants

Le projet de rédaction mené avec les apprenants consiste à rédiger des dissertations (textes argumentatifs) à lire par les apprenants de la même classe et diffusés par la suite dans une rubrique d'informations dont sa brochure s'intéresse aux contraintes sociales des algériens qui sont majoritairement d'actualité. Ce projet a été

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

évolué avec la volonté des apprenants de réaliser un écrit pour leurs points de vue par rapport à des thématiques d'actualité dont leur effet constitue une confusion sociale dans sa compréhension. Seul le travail concernant la production des textes des apprenants a été analysé.

Aider ces apprenants dans la tâche de rédaction consiste à développer les compétences nécessaires pour effectuer les différentes opérations qui entrent en jeu dans la production d'écrit. Pour cela, nous devons connaître les processus rédactionnels des apprenants et situer ces derniers dans leur apprentissage de la rédaction afin d'en clarifier les objectifs.

Ainsi, les critères d'évaluation doivent être portés sur l'ensemble du processus rédactionnel de nos apprenants afin de comprendre quelles sont les stratégies de ceux-ci et sur quels domaines de compétences il faut travailler dans les ateliers de remédiation. C'est cette démarche qui est adoptée à travers cette analyse.

Pour ce faire, nous avons d'abord analysé les opérations de planification et de l'intégration du sujet-apprenant dans une démarche active visant l'apprentissage de l'écriture dans une perspective actionnelle. Ensuite, nous avons analysé les opérations de mise en texte pour aider davantage les écrivains à se situer par rapport aux difficultés de commencer la rédaction et aux problèmes de restitution des informations nécessaires pour une meilleure contextualisation linguistique de leurs intentions de communication. Le choix des arguments, des illustrations et des mots et expressions appropriés au contexte de production en fait partie sans négliger l'agencement syntaxique et l'organisation qui relève du respect normatif du genre d'écrit, entre autres, la dissertation. Enfin, nous avons analysé les opérations de révision pour se positionner stratégiquement par rapport aux techniques et stratégies des écrivains dans la révision et l'autocorrection de leurs propres rédactions. La distanciation entre les premières rédactions et les deuxièmes rédactions a constitué un avantage pour une révision autonome, motivée et optimisante.

5-2-1- Analyse des opérations de planification

Les échanges qui ont permis la mise en place du projet de rédaction se sont effectués en français. Ce travail préparatif constitue une pierre angulaire de toute tâche de rédaction. En fait, savoir pourquoi écrire, pour qui écrire et quoi écrire serait une

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

réponse exhaustivement pertinente à la question comment écrire ? Cette dernière question est souvent considérée comme un élément perturbateur, non pas pour déclencher la rédaction, mais plutôt pour la freiner. Le balayage théorique travaillé avec les apprenants dans des séances de leçons consacrées aux spécificités formelles de l'exercice de dissertation ne peut être abouti si le questionnement ci-dessus n'a pas été renforcé par une explicitation de la mise en texte par des supports authentiques et des techniques rédactionnelles propres à l'exercice en question. Ces activités rédactionnelles ont été assurées de manière efficiente dans une atmosphère garantissant l'implication de tous les apprenants de la classe de l'expérimentation dans un projet d'écriture dont la réussite de tous les écrivains à produire et à finir leurs rédactions en est la preuve.

En effet, durant notre travail de planification collaborative, nous avons constaté que les apprenants de la classe de l'expérimentation n'ont pas pu participer pleinement au départ et nous avons remarqué que la communication en français exige de leur part beaucoup d'attention et de concentration. Il ne suffit donc pas de comprendre la langue mais il faut aussi être dans la capacité de comprendre les consignes de rédaction afin de mettre en détail les aboutissements de leurs projets de rédaction. Nous leur avons donc demandé de reformuler les remarques importantes et les consignes nécessaires afin de s'assurer de leur bonne compréhension¹⁹.

De plus, durant la phase de préparation à l'écrit, les diverses interactions pédagogiques ont abouti à la conclusion suivante : lorsque les apprenants ont présenté leurs thèmes de dissertation aux autres apprenants, ils se sont contentés de lire exactement ce qui est écrit. Ces échanges avaient pour but de faire comprendre aux apprenants la fonction de l'écrit qu'ils vont produire et ses caractéristiques, car produire de l'utilité de l'écrit aux yeux des écrivains est un avantage inéluctable pour la réussite de toute tâche d'écriture.

En fait, l'écrit est permanent et peut permettre aux apprenants de ne pas oublier ce qu'il faut dire lorsqu'ils exposent leurs points de vue par rapport à un thème

¹⁹ Durant la phase de la réalisation de notre projet didactique, nous avons demandé à chacun des apprenants de faire une fiche d'identité de son sujet de dissertation et de reprendre ce travail et le reformuler oralement. Ce qui exige un effort de reformulation de la part de chaque apprenant.

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

d'actualité de leurs choix, il peut permettre également aux apprenants de FLE de lire ou de relire seuls les textes produits en l'absence des auteurs de ces textes. Il est très important que les apprenants ne puissent pas s'autoriser à ajouter des informations ou des arguments lorsqu'ils lisent leurs propres textes (premiers jets). Ceci peut fausser la situation de communication et le texte ne peut contenir alors que certaines informations qui feraient office de pense-bête pour les lecteurs des textes. Malgré ces constats, les apprenants semblaient avoir des difficultés à se représenter la situation de rédaction en jeu.

En vérité, ce travail a été réalisé dans le but de sensibiliser préalablement les apprenants aux attentes des lecteurs potentiels ou réels de leurs dissertations une fois terminées et publiées. L'appréciation ou la non-appréciation de leurs écrits par leurs camarades de classe peut mettre en place une situation pédagogique ancrée dans le temps en stipulant chez les écrivains une réflexion anticipée sur les remarques de l'enseignant-animateur de l'atelier et les participants à celui-ci. L'anticipation est une phase pédagogique qui vise la réussite de l'écrit non pas sur le plan rédactionnel mais plutôt sur le plan communicationnel.

D'ailleurs, tous les apprenants ont réussi à produire des écrits argumentatifs plus au moins acceptables sur le plan rédactionnel en fonction de la forme et du contenu. Mais, sur le plan communicationnel, la plupart des écrits n'ont pas réussi à communiquer par une forme un contenu contextuellement incohérent. Le nombre de ruptures pragmatiques relevé dans les premières rédactions des apprenants en témoignent. Le procédé de distanciation temporelle entre les premières rédactions et les deuxièmes rédactions est un outil pédagogique qui a permis aux écrivains de replanifier leurs écrits afin de les rendre plus communicables. Cet effort cognitif s'est manifesté par le nombre inférieur de ruptures pragmatiques dans les deuxièmes rédactions des apprenants par rapport à leurs premières rédactions. Nous constatons donc que les opérations de planification accompagnent le processus de rédaction de son début jusqu'à sa fin.

Néanmoins, il y a des apprenants qui ont eu recours à d'autres textes argumentatifs ou dissertations afin de se familiariser avec ce genre et se permettre d'en

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

dégager les caractéristiques²⁰. Ce recours aux écrits déjà établis est considéré comme une étape incontournable à la bonne planification de son propre écrit. Si ce n'est sur le plan de contenu informationnel ou réflexionnel, cela serait au moins un atout pour une meilleure conception formelle, organisationnelle et rédactionnelle de sa propre rédaction. S'inspirer de modèles rédactionnels tirés d'autres textes lus dans le but de quêter de l'information est un procédé cognitif favorisant l'acquisition de schèmes scripturaux qui nourrissent inconsciemment leur répertoire linguistique, syntaxique et phrastique. Dans l'analyse des procédés rédactionnels des apprenants nous avons bien constaté le recours des écrivains aux modèles rédactionnels inspirés de leur première langue acquise qui est dans la plupart des exemples, le dialecte algérien.

En effet, approcher l'écrit d'un point de vue pragmadidactique dans une classe de langue étrangère va nous permettre de nous renseigner sur l'aspect extradidactique²¹ de l'écrit et son importance dans la compréhension et l'interprétation pédagogique des disfonctionnements rédactionnels constatés sur les plans intradidactique et interdidactique de l'écrit. Cette tâche est purement réservée à l'enseignant-animateur de l'atelier d'écriture qui ne devrait en aucun cas culpabiliser les apprenants par rapport à leurs failles en communication écrite.

En outre, cet aspect pragmadidactique de l'enseignement de l'écrit consiste à accompagner l'écrivain par un enseignant qui le guide dans la gestion de ses lres, écrires et dires. Pédagogiquement parlant, lire inclut implicitement la notion de comprendre, écrire implique la capacité de l'écrivain à produire un texte cohérent et complet en respectant les normes de la langue de rédaction et dire suscite la volonté du sujet-écrivain à communiquer par écrit un contenu susceptible d'avoir un effet sur un lecteur potentiel ou réel. La réussite des communications écrites des apprenants incombe sur l'enseignant-moderateur qui doit prendre en considération cet aspect pragmadidactique de l'écrit, en particulier dans une classe de langue étrangère, afin qu'il puisse tisser des liens entre ratures extradidactiques qui entravent la communicabilité des productions écrites des apprenants.

²⁰ La dissertation étudiée en classe (voir annexe 02). Il y a également des apprenants qui ont utilisé des supports de leur choix.

²¹ Voir chapitre 01.

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

Savoir lire pour comprendre et savoir écrire pour produire ont toujours besoin du savoir dire pour rendre l'écrit pertinent et efficient. A titre d'exemple, nous avons relevé plusieurs cas de rédaction dans lesquels les apprenants font appel à la première langue acquise pour produire en langue étrangère : « *Donc, il faut ...* » est un calque de la première langue acquise qui signifie « *إنن يجب* ». Ce dysfonctionnement relève de la culture écrite qui est différente entre deux systèmes d'écriture, en l'occurrence celui de la langue arabe et du français. La formule correcte en français est : « *Il faut donc ...* ».

Par ailleurs, toutes les étapes de production d'écrit ont été prises en compte, les apprenants ont donc pu constater l'évolution de leur travail rédactionnel en comparant leurs premières rédactions à leurs deuxièmes rédactions. Ils ont construit ensemble des outils évolutifs qui devaient les aider à se faire une représentation plus juste de l'acte d'écrire et du genre d'écrit que représente leurs argumentations, ce qui devait ainsi leur permettre de rédiger des dissertations réussies sur les plans informationnel et rédactionnel durant la réalisation de la première phase d'écriture et sur les plans informationnel, rédactionnel et communicationnel durant la réalisation de la troisième phase d'écriture.

La complémentarité entre les trois phases d'écriture représente aux yeux des apprenants un motif pour une meilleure réalisation de leur projet d'écriture dans une atmosphère ambiante et garantie par des pratiques enseignantes optimisante dans la mesure de travailler inlassablement la rédaction comme une compétence possible à acquérir par tous. La justification de l'adoption de travailler l'écrit dans l'esprit d'atelier d'écriture se manifeste par la présence de l'enseignant-guide durant toutes ces trois phases d'écriture et être proche de tous les écrivains afin de leur fournir des outils nécessaires et leur offrir les conditions convenables pour sa réussite. Ainsi, la planification est un processus qui accompagne la tâche d'écriture durant ses trois phases et le soutien pédagogique de l'enseignant en fait partie.

En parallèle, il est plus que nécessaire de porter un regard exhaustif sur la réalisation de ces trois phases d'écriture afin de se rendre compte de l'importance du travail effectué par rapport aux différents facteurs pragmatiques qui interviennent dans une situation de production écrite. Cela a pu amplifier les opérations de planification. Ce qui a permis aux écrivains de faciliter l'organisation et la gestion de leurs écrits et de rédiger des textes qui leur soient propres. Les facteurs pragmatiques d'une situation de

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

communication écrite peuvent donc construire des fils directeurs qui orientent les apprenants durant toutes les étapes de la production d'écrit.

En revanche, notre travail pédagogique n'a pas échappé aux récurrentes difficultés qui sont majoritairement d'ordre psychopédagogique. En effet, les apprenants auraient dû commencer à réfléchir à leurs dissertations, mais ils ont attendu. Cette attente a été vite expliquée : certains pensaient qu'ils allaient choisir des livres dans la bibliothèque et les recopier ou de mener une simple enquête sur internet et trouver le bon écrit répondant à leurs attentes, d'autres que les adultes expérimentés (parents, enseignants, journalistes, ...) allaient leur dire ce qu'il fallait écrire. Les apprenants n'ont certainement pas pensé qu'on pouvait leur demander de rédiger eux-mêmes des dissertations. Quoi qu'il en soit, ils ne savaient pas ce que représentait écrire un texte argumentatif communicable malgré la réflexion qui avait été menée durant la phase de la compréhension de l'écrit. La préoccupation psychopédagogique majeure est celle des représentations.

En fait, les difficultés de représentation de la tâche de rédaction témoignent de peu du travail sur la visée pragmatique d'un texte durant les deux phases de compréhension et de la préparation à l'écrit et de la méconnaissance du rôle du contexte pragmatique en tant qu'un facteur motivant pour les apprenants et qui peut faciliter la mise en pratique. Cela provient du fait que, en raison de l'ampleur de la tâche, beaucoup d'enseignants évitent de confronter leurs apprenants à de réelles situations de production d'écrit. Ceci peut être un choix pédagogique qui se justifie par le manque de pistes pratiques qui orientent la pratique enseignante vers un ultimatum visant la finalisation de tout projet de rédaction. Pourtant, l'approche actionnelle favorise de travailler l'écrit dans des tâches sous forme de continuum ciblant la réalisation d'un projet rédactionnel fini. La mise en place d'un projet d'écriture basé sur la compréhension de l'écrit en impliquant pratiquement la notion d'atelier d'écriture telle qu'elle a été conçue dans la première partie de notre projet de thèse a été dans la mesure de déceler ces quelques difficultés. De plus, le temps accordé à l'exercice rédactionnel dans ses deux phases de production et de remédiation constitue un avantage pour sa réussite.

Pour y remédier, il faut confronter les apprenants le plus tôt et le plus souvent possible à des tâches de rédaction afin qu'ils puissent développer des compétences en ce

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

domaine. Même si les apprenants de notre classe d'expérimentation avaient peu d'occasions de rédiger des textes divers et se trouvaient souvent incapables d'en dégager les caractéristiques, notre travail de conceptualisation de la tâche d'écriture basée sur la prise en considération du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire a pu éradiquer quelques représentations négatives vis-à-vis de l'écrit en tant que tâche difficile à réaliser, en particulier en langue étrangère²².

Nous avons également constaté que les difficultés pour les apprenants de cette classe d'expérimentation provenaient également et très certainement d'une méconnaissance de ce que signifie le terme "situation de communication écrite"²³. Les apprenants auraient-ils su, à ce moment, argumenter oralement une thèse ? Ont-ils suffisamment eu l'occasion de lire des dissertations et de différents textes argumentatifs pour pouvoir en rédiger eux-mêmes ? D'ailleurs, pour ces mêmes apprenants, le choix des thèmes de leurs dissertations n'a pas été pertinent au départ. En effet, il y a des apprenants qui ont choisi des thèmes sans objectifs précis. Il y a même des apprenants qui ont omis de mettre en évidence leurs thèses ou antithèses en exposant des arguments solides pour les défendre ou les soutenir.

Enfin, les opérations de planification n'ont pas fait l'objet, dans un premier temps, d'écrits particuliers portant sur les argumentations des apprenants. Pour ces derniers, il semblait que rédiger une dissertation, c'était tout de suite passer à une mise en texte parfaite. Les apprenants ont assez peu réfléchi avant de rédiger. Leurs premiers jets témoignent d'un manque de temps consacré à ces opérations de planification. Cela était le rôle de l'enseignant de les guider dans la réalisation de celles-ci. De plus, les opérations de planification doivent accompagner le processus de rédaction de son début jusqu'à sa fin en sensibilisant les écrivains de manière permanente sur le rôle de la prise en considération du contexte de production dans la réussite de l'écriture en tant qu'acte de communication. Ce dernier doit avoir un effet sur un lecteur identifiable et rédiger ainsi un écrit que l'on peut insérer dans une situation de communication authentique

²² Ceci ne semble pas être spécifique de l'enseignement aux apprenants du FLE, cependant, ce phénomène s'accroît chez ceux-ci si nous nous basons sur nos observations de classe. De plus, un regard rétrospectif sur les acquis antérieurs des apprenants nous montre que le problème qui se pose réside beaucoup plus au niveau du savoir-faire et non pas seulement au niveau du savoir-savoir.

²³ Il est fort et bien de signaler que nous avons fait le même constat auprès des étudiants de français au niveau de l'université de Sétif et au sein de l'École Normale Supérieure de Sétif.

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

dont les paramètres de toute situation production écrite sont aisément repérables par le rédacteur lui-même et par un lecteur réel ou potentiel de son écrit.

5-2-2- Analyse des opérations de mise en texte

Après avoir réalisé les premières phases de travail incluant un étayage théorique et des illustrations pratiques par rapport à la rédaction d'une dissertation, nous avons demandé aux écrivains de rédiger leurs propres rédactions. Le début a été marqué par un temps d'hésitation et de recul mais, par la suite, les apprenants ont commencé à rédiger. Cette mise en texte a été assez laborieuse, de plus, peu d'apprenants s'autorisaient à revenir sur ce qu'ils avaient rédigé et à raturer leurs écrits. Nous avons exigé aux apprenants de rédiger leurs premières rédactions sur un brouillon et de le recopier avant la fin de la séance. Cette procédure de faire a permis aux apprenants de relire et de revoir leurs écrits avant de les recopier sur le propre.

En effet, dans la mise en œuvre des tâches de production d'écrits, les écrivains ont utilisé deux procédés pour commencer la rédaction. Nous avons pu observer ces deux procédés d'après les erreurs relevées dans leurs premières rédactions où nous avons répertorié deux types d'erreurs qui relèvent de deux procédés rédactionnels utilisés par ces apprenants en rédigeant leurs propres textes : le procédé d'imitation et le procédé de traduction. En fait, la mise en texte est souvent accompagnée par ces deux procédés, surtout dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ajoutant que ces opérations de mise en texte sont assez difficiles car les problèmes locaux que les apprenants rencontrent leur font souvent perdre de vue les contraintes plus globales. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle les premières rédactions des apprenants manquent majoritairement de cohérence de l'ensemble et nous avons constaté une répartition incohérente de différentes parties de leurs dissertations²⁴. En vérité, rédiger un développement d'une argumentation en un seul paragraphe est loin d'être plausible. La reconnaissance de la méconnaissance nécessite une distanciation différée dans le temps afin de permettre aux apprenants une auto-

²⁴ Les écrivains des copies 01-01, 01-03, 01-06, 01-08, 01-09, 01-11, 01-12, 01-15 ont rédigé des dissertations en trois paragraphes chacune : un paragraphe d'introduction, un paragraphe de développement et un paragraphe de conclusion.

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

révision pertinente de leurs rédactions et de se pencher positivement à les revoir et les réécrire avec moins de failles de cohérence.

Bref, cette difficulté de gérer la forme textuelle de son propre écrit relève beaucoup plus de la dimension pédagogique propre à la tâche d'écriture elle-même. Elle est souvent d'ordre psychopédagogique qui constitue une entrave à sa réalisation par le manque de connaissances en rapport avec la gestion de la surcharge cognitive. La réécriture comme principe de base de toute situation d'apprentissage de l'écrit nécessite la mise en place de processus cognitifs favorisant une didactique centrée sur des outils pédagogiques susceptibles de rendre l'exercice rédactionnel efficient.

En résumé, consacrer plus du temps à l'écriture et la réécriture serait un atout pour une bonne gestion de la surcharge cognitive et pousser les écrivains en langue étrangère à se distancier de leurs écrits en langue étrangère afin de se rendre compte de leurs erreurs qui trouvent leur source dans le système linguistique de leur première langue acquise. Cela est justifié par le recours des écrivains aux procédés d'imitation et ceux de traduction dans la mise en texte de leurs productions à l'écrit.

5-2-2-1- Procédés d'imitation

Les apprenants ont choisi de rédiger chacun une argumentation différente et se sont tous rattachés à des thèmes dont ils ont des informations et des illustrations convaincantes. Il est facile de comprendre ce besoin des apprenants de s'approprier des sujets de dissertation connus qui représentent pour eux des modèles de rédaction. Comme l'apprenant apprend à communiquer oralement en reprenant par imitation le discours qu'il entend, qu'il voit ou qu'il lit, l'apprenant apprend également à rédiger en imitant des modèles de production d'écrit. Le recours à ce procédé d'imitation peut dans la plupart des cas dénaturer la communicabilité de son propre écrit et produire une communication dont son contenu est confus entre l'intention de procédés rédactionnels imités et la propre intention de communication de l'écrivain du texte.

En effet, l'intention pédagogique de l'exercice de la compréhension de l'écrit joue un rôle déterminant dans la fixation des outils nécessaires pour la réussite de la communication et de la rendre propre au rédacteur. La lecture collective ou individuelle des textes modèles doit être focalisée sur l'intention de lire pour comprendre et non pas sur celle de lire pour apprendre. Ce mécanisme psychopédagogique relève de la neuro-

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

pédagogie qui stipule que les opérations cognitives menées par l'apprenant dans son cerveau ont un effet tangible sur l'action de produire un énoncé mental métamorphosé par de signes graphiques. La saisie par des mots et expressions de ce que nous avons conçu dans nos cerveaux peut se manifester par la rédaction des énoncés linguistiquement corrects afin de témoigner de la capacité de l'apprenant à exprimer ce qu'il a appris antérieurement. Cet apprentissage est souvent différé dans le temps et dans l'espace.

Par contre, lire avec l'intention de comprendre est aussi un procédé mental, mais celui-ci vise beaucoup plus l'appropriation inconsciente du savoir linguistique par une réflexion attentive sur les possibles limites de la communicabilité des énoncés produits par notre cerveau. Cette réflexion est purement personnelle et individuelle. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle elle se manifeste différemment d'un énoncé d'un apprenant à un autre, même s'il s'agit de la même situation de communication dont ses acteurs ont bénéficié de conditions de production identiques.

Bien sûr, développer des compétences en rédaction, c'est éviter l'imitation complète des écrits existants déjà, cependant, c'est aussi reprendre des caractéristiques de ces écrits existants. Afin d'inciter les apprenants à se détacher des modèles rédactionnels qu'ils ont appris, il leur a été demandé d'effectuer des modifications à leurs arguments lors de la séance consacrée à la présentation orale des leurs sujets de dissertations, cependant cette contrainte a été très difficile à respecter pour eux, surtout dans les premières séances de rédaction. Les activités de reformulation et de substitution effectuées lors de la deuxième phase d'écriture de notre projet d'intervention pédagogique constituaient un espace-temps opportun pour retravailler les énoncés des autres et les redire dans son propre style et avec ses propres mots dans une démarche favorisant l'appropriation réfléchie des connaissances linguistiques préalablement acquises.

En outre, les apprenants ont repris quelques faits de langue étudiés en classe et la plupart ont souvent fait appel au texte présenté en annexe 02 et qu'ils ont étudié en classe pour s'inspirer de quelques mots ou expressions et les utiliser dans leurs propres écrits. Nous avons, également, constaté que les améliorations effectuées lors des deuxièmes rédactions des apprenants sont liées à leurs efforts personnels en faisant des lectures pendant la phase de distanciation consacrée aux remédiations des lacunes des

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

écrivains sous formes d'activités rédactionnelles ciblant leurs fautes détectées dans leurs premières rédactions.

En résumé, le procédé d'imitation adopté par la plupart des écrivains est souvent en lien avec un autre procédé qui consiste à traduire des énoncés élaborés dans sa langue de réflexion, qui est souvent la première langue socialement acquise. Le vouloir dire en langue étrangère ce que l'on a l'habitude de le dire facilement en langue de l'aisance sociale induit les écrivains dans des erreurs d'ordre morphosyntaxique, pragmatiques et surtout sémantique. Il s'agit donc de procédé de traduction littérale des énoncés fabriqués mentalement ou construits par écrit qui peuvent nuire à l'aspect significatif de la rédaction et entraver ainsi la réussite de l'acte de communication écrite.

5-2-2-2- Procédé de traduction

Interroger la première langue socialement acquise (que ce soit sur le plan social ou scolaire) est le procédé psychocognitif adopté par la plupart des apprenants d'une langue étrangère. L'absence du bain linguistique qui favorise la fluidité de son apprentissage avec des réactions linguistiques quotidiennement riches mène les apprenants à se plonger dans une inquiétude qu'ils tenteront souvent de calmer par le recours comparatif à leurs connaissances en leur langue socialisée. Cette comparaison conduit les apprenants à remplacer ce qu'ils ne peuvent pas dire par des procédés traduits littéralement de leur langue d'aisance sociale. Ce recours peut être dans la plupart des cas la source des erreurs commises par les écrivains dans leurs rédactions qui trouvent leur origine dans le procédé de traduction.

En effet, l'étude des erreurs de traduction des premières rédactions nous a amené à constater les difficultés d'ordre cognitif qui se présentent et à nous demander quels moyens nous pouvons mettre en œuvre pour les surmonter. Pour ce faire, nous avons demandé aux apprenants de prendre conscience de ce procédé qui peut déséquilibrer leurs expressions. Nous avons également expliqué que l'utilisation du dictionnaire Français-Arabe peut les aider à traduire les mots mais pas les expressions. Le sens dépourvu d'une signification contextualisée paralyse la communicabilité de tout énoncé conçu verbalement ou tracé graphiquement dans le but de satisfaire les attentes d'un public-lecteur francophone. Cet aspect linguistiquement interculturel de la langue de rédaction postule la communication de contenu dans une panne de circulation des

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

informations qui produisent des parasites à l'intercompréhension des deux parties essentielles de l'acte de communication qui sont le destinataire et le destinataire. La complémentarité entre les acteurs de la scène de communication n'admet en aucun cas l'exclusion de l'aspect intersignificatif de l'intention de dire. L'objectivité de l'acte de communication écrite exige la mobilisation de tous les outils linguistiques nécessaires dans leur dimension pragmatique afin de le réussir.

Par ailleurs, pour se débloquer et aller plus loin dans leurs productions, les apprenants viennent souvent nous demander de traduire ce qu'ils peuvent dire en arabe ou en kabyle mais qu'ils sont incapables de le dire en français. Alors, nous étions prêts et disposés à répondre à toutes leurs questions puisque notre rôle était de faciliter l'apprentissage aux apprenants quelles que soient leurs situations. Notre intervention dans l'immédiat est dans la mesure de corriger les irrégularités d'ordre psycholinguistique auxquels les écrivains fréquentent de façon permanente.

En résumé, nos interventions sont orientées vers un objectif purement pédagogique qui caractérise la mission didactique de l'enseignant-guide dont sa tâche de médiateur de tout type de savoir (linguistique, culturel, pragmatique, ...) serait très importante durant la phase de relecture et de révision. A vrai dire, ce travail vise la sensibilisation positive des écrivains à mener une auto-révision accompagnée de l'autocorrection de leurs erreurs dont l'autonomie des apprentissages est de mise.

5-2-3- Analyse des opérations de révision

Le blanc qui aveugle les yeux de regarder clairement peut également aveugler l'esprit de voir et d'apercevoir lucidement. Quand on ne sait pas quoi dire, c'est impossible de savoir comment le dire mais quand on sait quoi dire, c'est difficile de savoir comment le dire, mais cela reste toujours possible de le dire. Affronter le blanc d'une feuille avec l'idée de faire couler de l'encre qui jaillit d'ici et delà n'est pas vraiment une contrainte aussi dure pour les apprenants de ce niveau. Toutefois, la vérification intentionnelle de ce que les apprenants ont dit durant la phase de la relecture de leurs propres rédactions pose le problème de pertinence linguistique et communicationnelle du contenu. Ce remplissage laborieux de la feuille blanche par une texture noire confectionnée préalablement dans les cerveaux des apprenants est accompagnée par des ratures de vouloir plaire au détriment de la face apparente sans

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

aller dans les profondeurs des mots et leurs agencements dans une posture décevante par les élucubrations du vouloir quêter la perfection qui ne, d'ailleurs, existe pas.

Certes, une des difficultés les plus importantes des apprenants lors de la première séance de rédaction était de commencer à rédiger quelque chose de peur que ce ne soit pas exactement ce qui était attendu par l'enseignant. Les apprenants avaient peur de se tromper, ils n'osaient rien rédiger de peur de devoir se corriger et ainsi, raturer leurs productions alors qu'ils faisaient attention de bien rédiger proprement. Ce problème persiste encore durant la troisième phase d'écriture. Expliquer aux apprenants que l'écriture ressemble à la culture d'un jardin de fleurs serait forcément un motif convaincant qui les prépare psychiquement à revoir leurs premières rédactions avec l'intention d'en apporter des modifications en corrigeant leurs formes et en améliorant leurs contenus. En fait, il ne suffit de le travailler et de planter et d'arroser son propre jardin, mais il faut aussi l'entretenir par l'émondage des tiges parasites et l'arrachement de toute sorte de plantes qui peuvent nuire aux fleurs et à la vue d'ensemble du jardin. Une raison de plus, est, d'un point de vue psychopédagogique, derrière la motivation des apprenants qui ont pu, par la suite, revoir et réécrire leurs textes. Ils ont ainsi découvert qu'ils pouvaient se corriger autant qu'ils le désiraient, et ce, avec moins de ratures conséquentes, ils n'avaient donc plus peur de se tromper.

En effet, la première phase de rédaction des argumentations a été très difficile pour la majorité des apprenants. Visiblement, les outils qui ont pourtant été construit avec eux pour les aider à rédiger leurs propres textes n'avaient pas encore suffisamment de sens à leurs yeux. Même si les apprenants comprenaient l'importance de ce qui était écrit sur ces outils, ils ne comprenaient pas comment cela pouvait les aider à rédiger leurs dissertations. Ces outils ne leur étaient pas suffisamment explicites et accessibles. D'ailleurs, durant cette première phase de rédaction, les apprenants sollicitaient beaucoup d'aide (ils ont reçu des aides ponctuelles au sujet du vocabulaire surtout). Quelques apprenants sont allés jeter leurs brouillons à la poubelle alors qu'ils s'étaient beaucoup appliqués. Nous avons interprété ce geste de façon très positive puisque ces apprenants réinvestissaient leurs connaissances au sujet de l'acte d'écrire (outil 1 : "*pour écrire, je barre les erreurs et je me corrige...*"). Un autre apprenant a barré son écrit ...

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

De plus, nous avons remarqué que les périodes d'écriture des premières rédactions étaient entrecoupées de beaucoup de moments de découragement pour les apprenants. La plupart de ces apprenants n'était réellement satisfait de leurs productions écrites, cependant, pour peu d'apprenants, l'argumentation était terminée dès le premier jet. Par contre, durant la réalisation des deuxièmes rédactions, la majorité des apprenants étaient plus dynamiques et ils veulent bien réussir leurs écrits en essayant de surmonter tous les obstacles qu'ils ont rencontrés auparavant.

Alors, nos interventions étaient très limitées durant la dernière séance consacrée à l'écriture des deuxièmes rédactions car les écrivains étaient chacun plus conscient de l'objectif et de l'utilité communicative de son écrit. Le nombre de ruptures constaté dans les deuxièmes rédactions est inférieur à celui des premières rédactions. L'implication des écrivains dans la prise en charge individuelle de la correction de leurs propres erreurs témoigne de l'autonomie acquise durant les séances d'orientation consacrées aux activités de remédiation linguistique.

En résumé, cette analyse révèle une certaine surcharge cognitive qui empêche les apprenants durant la séance consacrée aux premières rédactions de se distancier réellement de leurs écrits et qui ont à faire beaucoup de choses au même temps. Cependant, durant la séance consacrée aux deuxièmes rédactions, les écrivains ont consacré assez du temps pour étudier les opérations de planification et le rôle du contexte pragmatique d'un écrit. Ainsi, ils ont pu se débarrasser de la surcharge cognitive lorsqu'ils ont réécrit leurs textes.

Enfin, le travail sur les opérations de planification et les différents paramètres pragmatiques intervenant dans une situation de production d'écrits a mieux facilité les opérations de mise en texte et surtout celles de révision où les apprenants avaient à diminuer les problèmes que pose la surcharge cognitive. Cette auto-révision de leurs propres textes était derrière la réussite des communications écrites des apprenants sur les plans linguistique, sémantique et pragmatique. La quantité des ruptures en comparant les premières rédactions aux deuxièmes rédactions n'est pas le seul et l'unique motif de réussite mais aussi la qualité des productions écrites des apprenants qui ont fait des progrès conséquents entre la première phase d'écriture et la troisième phase d'écriture. L'analyse des productions des écrivains des deux phases de rédactions en témoigne.

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

5-3- Analyse des productions écrites des apprenants

Les premières rédactions et les deuxièmes rédactions des apprenants de notre classe d'expérimentation nous permettent de repérer leurs difficultés. Elles nous permettent aussi d'analyser leurs besoins afin de mieux préciser les ruptures (pragmatiques, morphosyntaxiques, sémantiques, d'organisation générale, etc.) entre leurs textes rédigés durant la première phase d'écriture et ces mêmes textes réécrits et améliorés durant la troisième phase d'écriture. La qualité rédactionnelle des deuxièmes rédactions qui se manifeste par le nombre inférieur de ruptures par rapport aux premières rédactions est déterminante dans l'analyse des résultats obtenus dans notre expérimentation. Elle peut également être une interrogation épistémologique sur les facteurs qui sont derrière la réussite de la rédaction, particulièrement en relation avec ceux qui sont favorables à l'amélioration de la communicabilité de leurs contenus.

Pour ce faire, nous commençons, d'abord, par l'analyse des deuxièmes rédactions des apprenants, ensuite nous étudions les premières rédactions et enfin nous concluons par une comparaison entre les productions écrites des deux phases d'écriture, c'est-à-dire, la phase de réécriture et la phase d'écriture. Pour des besoins de notre étude qui consiste à montrer le rôle de la contextualisation pragmatique d'une communication écrite dans le développement des compétences en rédaction des apprenants d'une classe de FLE, nous avons axé notre analyse sur les ruptures qui persistent chez les apprenants durant la réalisation de la première phase d'écriture et qui ont un rapport direct avec les contraintes pragmatiques de la production d'un écrit.

5-3-1- Analyse des deuxièmes rédactions des apprenants

Une lecture attentive a été effectuée pour corriger soigneusement les deuxièmes rédactions des apprenants. Nous avons constaté dans cette situation de production que les différents paramètres pragmatiques d'une situation de production d'écrit sont aisément repérés et respectés par la plupart des apprenants. De plus, ces apprenants disposent d'un modèle de texte qui les guide tout au long de cette deuxième étape de production qui consiste à réécrire leurs premières rédactions, (Voir annexe 02).

Nous avons donc remarqué que les textes reproduits se caractérisent par une très grande uniformité mais aussi par moins d'erreurs de langue (Voir Annexe 04 : *Corpus*

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

02). Appliquée aux textes des apprenants la grille d'analyse précédente, donne les résultats ci-dessous.

Types de ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morpho-syntaxiques	Total	Nombres de mots	Moyenne (Ruptures/ N ^{bre} . de mots)
02-01	02	03	02	07	343	02.04 %
02-02	01	06	08	15	353	04.24 %
02-03	02	01	04	07	370	01.89 %
02-04	01	02	01	04	405	00.98 %
02-05	02	04	06	12	496	02.41 %
02-06	02	04	05	11	380	02.89 %
02-07	01	01	03	05	451	01.10 %
02-08	04	03	05	12	446	02.69 %
02-09	02	04	09	15	695	02.15 %
02-10	00	02	02	04	480	00.83 %
02-11	05	07	04	16	445	03.59 %
02-12	01	05	04	10	685	01.45 %
02-13	03	02	03	08	520	01.53 %
02-14	01	01	02	04	586	00.68 %
02-15	04	02	01	07	634	01.10 %
02-16	01	03	03	07	513	01.36 %
02-17	04	03	02	09	375	02.40 %
02-18	02	04	07	13	631	02.06 %
02-19	02	01	04	07	487	01.43 %
02-20	04	03	02	09	472	01.90 %
02-21	05	06	04	15	541	02.77 %
02-22	01	02	01	04	599	00.66 %
Totaux	50	69	80	199	10907	01.82 %
Moyenne	02.27	03.13	03.63	09.04	495.77	01.82 %

Tableau 02 : Répartition des ruptures des productions écrites des apprenants (Deuxièmes rédactions)

Le bilan semble donc positif. Tous les apprenants étaient en difficulté en début de rédaction, mais leur retour réflexif au travail que nous avons effectué durant les séances d'activités de remédiation et nos consignes portant sur la contextualisation

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

pragmatique d'un texte ont très bien remotivé les apprenants. Ils ont donc repris leurs premières rédactions avec plus de confiance en soi et les ont réécrites dans des productions très satisfaisantes du point de vue communicatif.

Quant à l'objectif psychopédagogique qui se proposait de conduire les apprenants à prendre conscience de leurs capacités, il est incomplètement atteint. Nous avons remarqué au départ que les apprenants ne pouvaient pas réussir sans un minimum d'effort et de désir de progresser de leur part. Mais à chaque fois que cet effort a été fourni, l'objectif a été atteint. Ainsi, le travail sur la contextualisation pragmatique d'un écrit a permis aux apprenants, d'un côté, d'éviter quelques représentations négatives que se font de l'expression écrite et plus particulièrement la rédaction en langue étrangère et, d'un autre côté, de comprendre bien leurs thèmes de dissertations et rédiger des textes lisibles et tangiblement communicables.

De plus, la relecture de son propre écrit dans l'intention de le corriger et de l'améliorer dans la mesure du possible constituait un obstacle majeur aux écrivains. Pour y remédier, nous leur avons demandé de se concentrer sur le contenu de leurs textes et de se focaliser sur l'intention de communiquer un écrit qui pourrait avoir un effet positif sur des lecteurs réels ou potentiels de leurs propres dissertations. Ces résultats nous conduisent donc à nous interroger sur les difficultés particulières qu'ils ont rencontrées durant la réalisation de la première phase d'écriture.

5-3-2- Analyse des premières rédactions des apprenants

Durant la première situation pédagogique ordinaire de rédaction, les apprenants ont produit des textes à partir des seules consignes de la tâche. Nous allons essayer de préciser ce qui, dans ces textes au nombre de 22, faisait difficulté. Nous commençons par présenter la répartition dans les productions de ces apprenants des trois ruptures distinguées (les ruptures pragmatiques, les ruptures sémantiques et les ruptures morphosyntaxiques) et nous les commentons. Appliquée aux textes des apprenants la grille d'analyse précédente donne les résultats ci-dessous.

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

Types de ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morpho-syntaxiques	Total	Nombres de mots	Moyenne (Ruptures/ N ^{bre} . de mots)
01-01	06	15	10	31	325	09.53 %
01-02	05	05	20	30	272	11.02 %
01-03	08	06	13	27	292	09.24 %
01-04	05	15	15	35	341	10.26 %
01-05	07	09	21	37	516	07.17 %
01-06	09	05	07	21	272	07.72 %
01-07	08	07	08	23	310	07.41 %
01-08	11	10	15	36	397	09.06 %
01-09	07	18	20	45	746	06.03 %
01-10	10	04	06	20	324	06.17 %
01-11	09	04	18	31	257	12.06 %
01-12	06	03	10	19	631	03.01 %
01-13	10	04	10	24	331	07.25 %
01-14	03	06	07	16	525	03.04 %
01-15	09	04	04	17	361	04.70 %
01-16	09	04	13	26	537	04.84 %
01-17	09	04	09	22	363	06.60 %
01-18	07	01	04	12	326	03.68 %
01-19	08	07	10	25	349	07.16 %
01-20	10	03	04	17	409	04.15 %
01-21	09	02	09	20	403	04.96 %
01-22	09	02	07	20	606	03.30 %
Totaux	174	138	238	550	8893	06.18 %
Moyenne	07.90	06.27	10.81	25	404.22	06.18 %

Tableau 03 : Répartition des ruptures des productions écrites des apprenants (Premières rédactions)

Nous remarquons un nombre élevé de ruptures, plus précisément des ruptures morphosyntaxiques. Placés dans ce contexte, les apprenants ont été amenés à produire des textes que nous pouvons qualifier pour le moins de difficilement communicables.

En effet, les difficultés rencontrées par les apprenants dans cette première situation ordinaire de production relèvent d'une part, des représentations que se font les

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

apprenants de l'écrit en général et, d'autre part, des problèmes propres à cette tâche particulière. L'avantage de mener ce projet d'écriture par nous-même avec ce groupe d'étudiants nous renseigne de près de difficultés psychopédagogiques rencontrées au cours de rédaction. De plus, observer directement ce que font les écrivains lorsqu'ils écrivent est un atout pour une meilleure analyse des productions des apprenants en prenant l'aspect pragmatique comme un facteur déterminant dans la construction d'un savoir susceptible de rendre la pratique enseignante efficace par rapport à la pédagogie de l'écrit. Nous avons restitué nos conclusions dans le dernier chapitre de notre thèse de recherche portant sur les propositions didactiques.

5-3-2-1- Difficultés de représentation

Le préjugé suppose le doute. Le doute induit l'hésitation. L'hésitation n'est pas favorable au temps imparti à une tâche quelconque. En rédaction, le combat mené contre le temps pour terminer une épreuve rédactionnelle conduit les apprenants à la perte de concentration. Cette posture de l'activité rédactionnelle au cours de sa réalisation peut être dans la majorité des cas une entrave à sa réussite. L'ennui d'écrire efface le plaisir de dire. Cette représentation de l'acte d'écrire, comme une peine, faucille le désir de communiquer par écrit une préoccupation sociale ancrée dans le vécu de l'écrivain. Alors, celui qui ne peut pas changer ses habitudes de penser et de panser son désir de saisir par des mots et de le partager avec autrui ne pourra jamais agir et réagir positivement sur la réalité qui reflète le vécu du rédacteur. Se focaliser sur l'intention de dire en objectivant son plaisir de communiquer à l'insu du verbe est considéré comme une tâche que l'enseignant-médiateur devrait travailler et retravailler tout au long de l'exercice rédactionnel, c'est-à-dire de son début jusqu'à sa fin.

En effet, les représentations, en tant qu'obstacle, freinaient plausiblement l'activité des apprenants en rédaction, et pour les débloquer il a fallu modifier leurs représentations et développer leur rapport à la production d'écrit. Parmi les représentations négatives, qui préoccupent les esprits des apprenants de ce groupe à propos de la rédaction, nous pouvons citer les éléments ci-dessous.

- La dévalorisation de la langue française en tant qu'étrangère.
- La dévalorisation de l'expression écrite et surtout en langue étrangère.
- Penser que la rédaction est un don, une inspiration. Celui qui ne le possède pas ne pourra jamais rédiger un bon texte.

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

Alors, la rédaction n'est qu'un ensemble de processus qui peuvent être acquis par la pratique. Rendre les apprenants conscients de ce fait serait dans la mesure de faciliter l'accès à l'écrit, au moins, sur le plan psychoaffectif.

En revanche, rédiger n'est pas un don. C'est à l'aide d'exercices et d'activités d'écriture portant sur les techniques rédactionnelles et à l'aide de lectures et de travaux variés que nous avons pu améliorer les possibilités et les capacités des apprenants à argumenter et à rédiger. Notre mission consistait à travailler amplement la dimension psychoaffective du rapport des apprenants à l'écrit afin de les sensibiliser à faire des lectures portant sur le genre d'écrit en question et sur les problématiques voisines à celles de leurs dissertations au cours de la deuxième phase d'écriture consacrée aux activités de remédiations aux lacunes relevées lors de la première phase d'écriture réservée à la réalisation des premières rédactions.

En parallèle, la prise en compte des représentations, tant individuelles que sociales, a permis aux apprenants, lors de la troisième phase d'écriture réservée à la réalisation des deuxièmes rédactions, de construire leurs identités en tant qu'écrivains, de devenir les sujets de leurs expressions écrites et enfin les auteurs de leurs dissertations. Nous avons détecté les problèmes des représentations négatives qui survolent autour de la rédaction pendant le travail de compréhension de l'écrit portant sur la visée pragmatique d'un texte et son effet sur les pratiques d'écritures.

Par ailleurs, dans les premières rédactions des apprenants qui n'avaient pas assez travaillé sur la dimension pragmatique d'un écrit et n'avaient pas bénéficié des orientations suffisamment lucides par rapport à la communicabilité de leurs rédactions, nous nous sommes retrouvés devant des textes qui ne contiennent pas des pistes directrices de leurs intentions de communication. Sans but de rédactions, les textes des apprenants ont perdu la clarté communicative attendue. De plus, le caractère flou des différents paramètres pragmatiques intervenant dans une situation de production écrite, statut ambigu de destinataire (l'écrivain), du destinataire (le lecteur), le contenu et l'objectif de leurs écrits, est à l'origine des difficultés et des contradictions repérées dans les premières rédactions des apprenants.

En résumé et d'après ces résultats, nous remarquons bien que le travail sur la contextualisation pragmatique d'un texte joue un rôle prépondérant dans la domination

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

des difficultés de représentation de l'écrit lorsque les apprenants se mettent à rédiger leurs propres textes, et surtout quand ils ont à les réviser et les améliorer. De plus, ces difficultés de représentation s'ajoutent à d'autres difficultés qui sont propres à la tâche d'écriture elle-même.

5-3-2-2- Difficultés propres à la tâche

Les difficultés de représentation se combinent à d'autres difficultés spécifiques qui sont propres à la production des textes. Dans les points d'analyse suivants, nous avons précisé uniquement les difficultés qui persistent. La restitution de ces difficultés s'est réalisée en fonction de l'analyse des productions écrites des apprenants des points de vue pragmatique, sémantique et morphosyntaxique. Nous les avons, comme nous l'avons mentionné là-dessus, regroupé dans trois catégories distinctes à titre de rupture.

5-3-2-2-1- Analyse des productions des apprenants du point de vue pragmatique

Le point de vue pragmatique consiste à analyser les productions écrites des apprenants dans une perspective qui favorise d'aborder le produit écrit du rédacteur en prenant en considération la dimension pragmatique de la langue et son aspect didactique. La combinaison entre ces deux procédés dans une situation de l'enseignement/apprentissage de l'écrit nous permet d'approcher les rédactions d'un point de vue pragmadidactique. De plus, cette approche pragmadidactique de l'écrit stipule l'analyse des rédactions dans le but de vérifier l'acquisition de stratégies pratiques pour la remédiation aux contraintes liées à la maîtrise des facteurs pragmatiques qui interviennent dans une situation de production d'écrits.

Pour ce faire, nous avons, d'abord, opté à la vérification de l'identification du contexte dans lequel les rédactions ont été réalisées en relevant les contraintes des écrivains qui sont liées au respect de la consigne donnée, le genre du texte demandé afin de comprendre les attentes du contexte de production et les objectifs visés par l'écrivain. Ensuite, nous avons analysé la situation de communication en identifiant le destinataire, le destinataire, l'intention de communication et les facteurs socioculturels qui y sont associées. Cela nous a permis de comprendre comment l'écrivain a pris en charge les attentes des lecteurs de son écrit afin de les adapter à leurs attentes socioculturelles. Enfin, nous avons opté pour l'analyse de l'aspect pragmalinguistique des rédactions afin d'identifier les marqueurs discursifs et les actes du langage dans le but de comprendre

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

comment l'apprenant a utilisé ses connaissances linguistiques pour réaliser les objectifs communicatifs de son texte. En outre, nous avons analysé les productions écrites des écrivains en relevant les erreurs et les dysfonctionnements en termes de morphosyntaxe et de sémantique. Cela nous a renseignés sur les points à travailler pour améliorer les compétences linguistiques des écrivains.

Nous avons ainsi entrepris de procéder à évaluer les premières rédactions des apprenants en tenant compte des différentes étapes analysées afin de proposer des pistes d'amélioration durant la phase d'activités de remédiation aux lacunes des apprenants. Cette façon de faire nous a permis de comprendre à quel point l'enseignant peut adapter sa méthode d'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques de ses apprenants.

Par ailleurs, le point de vue pragmatique amène l'écrivain à se poser beaucoup de questions quant à la situation de communication considérée et ce durant toute les phases de rédactions. L'écrit produit doit donc respecter ces contraintes pragmatiques de façon à ce qu'il produise l'effet recherché sur le ou les destinataire(s). Nous avons remarqué que les écrivains ont bien tenu compte de la situation de production écrite dans leurs deuxièmes rédactions. En fait, Le type d'écrit est adapté, cependant, les premières rédactions ne produisaient pas l'effet recherché puisque ces premiers jets ne rapportent pas la finalité communicative que les apprenants ont en tête. Nous pensons que ceci s'explique par le manque de recul des apprenants vis-à-vis de leurs écrits, ceux-ci estimant qu'ils ont déjà tout dit au sujet de leurs dissertations, ils ne se rendent pas compte qu'ils n'ont pas retranscrit entièrement sur le papier, sur les plans de forme et de contenu, les exigences rédactionnelles d'une argumentation susceptible d'avoir des effets tangibles sur leurs lecteurs. Nous pouvons déjà, à travers ces difficultés, déceler une surcharge cognitive importante. Le recours au travail dans l'esprit d'ateliers d'écriture avec la mise en place de séances d'activités de remédiation et le procédé de distanciation qui pousse les écrivains à faire un recul vis-à-vis de leurs premières rédactions est primordiale pour approcher l'écrit dans une perspective pragmadidactique capable d'avoir des effets palpables sur la qualité rédactionnelle et communicationnelle de leurs produits écrits.

En parallèle, la plupart des apprenants avaient la difficulté à terminer leurs dissertations lors de la première phase d'écriture. Cette difficulté à terminer leurs textes peut s'expliquer par leur découragement. Leur manque de confiance en eux ne les a pas

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

incités à poursuivre un écrit qu'ils ont commencé. Nous leur avons pourtant félicités, car leurs premiers jets étaient déjà un très bon début, ce que nous leur avons expliqué en cours de production. En fait, nous n'avons pas cessé de dire aux écrivains qu'un texte n'est pas écrit dans le vide mais pour produire un effet sur un lecteur réel ou potentiel. Nous leur avons également expliqué qu'il leur faut avoir une idée sur leur lectorat et de leur but de rédaction, qu'il est important de tenir compte de leur lecteur. Nous avons ainsi réussi à développer chez les apprenants leur rapport à l'écrit qui ne devrait pas se focaliser uniquement sur les contraintes linguistiques mais aussi sur les contraintes pragmatiques et communicatives.

Enfin, cette difficulté de bien se représenter la situation de communication, dans laquelle l'acte d'écrire est censé fonctionner, a été réglée par la mise en place d'une stratégie qui consiste à demander aux apprenants de se mettre à la place de leurs lecteurs pour se rendre compte de ce qui peut être compris ou non en l'absence des auteurs de leurs écrits. Ainsi, l'analyse pragmadidactique des productions écrites des apprenants nous a permis de comprendre comment l'apprenant a utilisé la langue dans un contexte de communication donné, en identifiant les aspects pragmatiques et linguistiques à travailler pour améliorer sa compétence en rédaction. Cette approche permet également à l'enseignant d'adapter ses stratégies d'intervention pour répondre aux besoins spécifiques de l'apprenant en communication écrite. En somme, l'expression écrite des deuxièmes rédactions des apprenants a été réalisée en fonction de l'expression des premières rédactions et cela grâce à la mise en place d'une approche pragmadidactique qui s'est basée sur la justification de la compétence linguistique par la maîtrise des facteurs pragmatiques afin de réussir l'acte de communication écrite.

5-3-2-2-2- Analyse des productions des apprenants du point de vue sémantique

L'analyse des rédactions des apprenants d'un point de vue sémantique consiste à étudier la signification et l'utilisation des mots et des phrases dans leurs propres écrits. Il s'agit aussi de nous interroger sur la façon dont ils sont organisés pour divulguer des informations afin d'argumenter leur exactitude ou de transmettre des idées avec des illustrations prouvant leur force communicative.

Pour ce faire, nous avons, d'abord, identifié les unités sémantiques qui englobent les éléments des rédactions des apprenants qui ont une signification contextualisée. Ces

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

éléments peuvent être des mots, des groupes de mots, des expressions ou des phrases entières. Ensuite, nous avons analysé ces unités sémantiques et la manière dont elles sont organisées pour construire du sens. La combinaison de l'analyse de ces unités avec l'examen de la structure de l'écrit, la syntaxe et la ponctuation nous a aidé à déterminer comment les éléments sémantiques sont confectionnés les uns des autres pour construire de la signification de l'ensemble. Enfin, l'évaluation de la précision des unités sémantiques utilisées par les écrivains dans le choix approprié du vocabulaire et expressions visant à transcrire un contenu cohérent qu'ils souhaitent communiquer à des lecteurs réels ou potentiels nous a aidés à déterminer la cohérence des rédactions dans leur globalité. De plus, la richesse et la diversité du vocabulaire et expressions choisis par les écrivains est un atout pour une bonne adéquation de la contextualisation du contenu avec la mise en forme linguistique afin de communiquer pertinemment le message souhaité.

En résumé, la prise en compte de ces différents aspects sémantiques de l'acte d'écrire nous a aidés à analyser les premières rédactions des apprenants pour identifier les lacunes et les points forts en matière de compréhension et d'utilisation de la langue. Cela nous a également aidés à identifier leurs besoins en matière de développement de compétences sémantiques et à proposer des stratégies d'enseignement appropriées durant la deuxième phase d'écriture afin d'améliorer leur niveau de compétence en français écrit.

D'ailleurs, si nous nous attachons à la pertinence et à la cohérence des structures phrastiques dans les premières rédactions des apprenants, nous relevons certaines difficultés propres à l'aspect interculturel de la langue source qui persistent pour trouver leurs équivalents dans la langue cible. En effet, la plupart des ruptures sémantiques trouvent leur source dans le précédé de traduction littérale utilisé par les écrivains pour s'en sortir de ces difficultés. Considérant la langue comme un système social de communication, nous avons plausiblement constaté des ruptures sémantiques qui sont liées à l'impact de la première langue sociale dans l'utilisation d'une langue étrangère. A titre indicatif, nous exposons ci-dessous la plupart des cas de ce genre de rupture.

- Dans la copie 01-01, l'écrivain a écrit : « *Peut rester dans son âme* ». Cette expression est un calque de la première langue sociale de l'apprenant qui veut dire « *تقدر تبقى في روجو* ». Cette rupture sémantique a dénaturé le sens de

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

l'énoncé de l'apprenant car celui-ci n'est pas conscient de la différence des systèmes de communication de sa langue sociale et la langue d'écriture qui est étrangère. En fait, l'écrivain veut insinuer que la chose peut occuper son esprit.

- L'écrivain de la copie 01-11 a écrit : « *La plupart ont travaillé sur eux-mêmes* ». Cette expression trouve sa signification dans la langue source de l'apprenant et qui veut dire : « *الأغلبية خدموا على رواحيتهم* ». En fait, l'écrivain veut dire que la plupart ont compté sur eux-mêmes pour travailler.
- Le même apprenant, dans la copie 2-11 a écrit « *comparer lui-même* » pour vouloir dire dans sa première langue « *يقارن روجو* ». L'absence du verbe pronominal dans sa langue source a induit l'apprenant en erreur. En fait, l'écrivain veut dire que chacun peut se comparer aux autres.
- L'apprenant de la copie 01-13 a écrit « *La cotée inverse* » pour vouloir dire « *في الجهة المقابلة* ». Il s'agit d'une interférence morphosyntaxique car le mot « *côté* » est masculin dans la langue cible, mais il est féminin dans la langue source.
- Dans l'expression « *Allongement de la période des études* », extraite de la copie 2-13, l'apprenant a confondu le mot « *allongement* » avec celui de « *prolongement* ». Cette rupture sémantique trouve son origine dans la langue source de l'apprenant « *إطالة مرحلة التمدرس* ». Dans la même copie, l'apprenant a écrit « *Cela demande un plein de sagesse et de sacrifice* » pour vouloir dire « *هذا يطلب تكون معمر بالحكمة والتضحية* ». En fait, l'écrivain veut dire que cela demande d'être sage et avoir le sens du sacrifice.
- L'utilisation du connecteur « *donc* » pose problème pour beaucoup d'apprenants. Cette rupture trouve sa source dans la première langue socialisée. En effet, l'apprenant commence la phrase par « *donc* » car dans sa langue source, on commence la phrase par « *إنن* ». Ainsi, nous constatons cette rupture dans plusieurs copies des apprenants : copie 01-07 (*Donc, est-il ...*), copie 01-09 (*Donc, on est ...*), copie 01-12 (*Donc, la réussite ne peut pas être ...*), copie 01-16 (*Donc, il est nécessaire ...*), copie 01-17 (*Donc, ils ont peur ...*), copie 01-18 (*Donc, quelles sont ...*), copie 01-19 (*Donc, quelles sont ...*).

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

Nous avons également soulevé d'autres ruptures sémantiques qui sont liées aux choix inappropriés des mots ou des expressions utilisées dans les rédactions des apprenants. Ce genre d'erreurs est causé par paronymie ou méconnaissance du sens exact des mots ou expressions pourchassés. Ainsi, par paronymie, nous citons les exemples suivants : copie 02-02 (effectue – affecte), copie 01-04 (effectuer – affecter), copie 01-05 (contribue – attribue), copie 02-09 (prescriptive – perspective), copie 01-11 (quelconque – quiconque), copie 02-16 (malconnaissance - méconnaissance). De plus, par méconnaissance du sens exact des mots, nous citons les cas suivants : copie 01-02 (Les enfants existent ensemble – Les enfants vivent ensemble), copie 02-01 (aiment – préfèrent ; Support – appui), copie 02-02 (la déteste – La haine), copie 01-04 (besoin psychologique – besoin affectif), copie 01-05 (abusion – excès), copie 02-08 (la retrouvaille d'un métier – De trouver un métier), copie 01-09 (on donne des efforts- on fait des efforts ; implicite - inconnue), copie 02-09 (infonctionnaire – sans travail), copie 01-10 (carrière scolaire – vie scolaire), copie 01-15 (traiter – soigner), copie 01-16 (visiter un psychologue – rendre visite ...), copie 02-16 (génération – généralisation), copie 02-18 (réfutation – refus).

Certes, sur le plan macrostructure, le choix du type de texte argumentatif est approprié. Les apprenants dans les deux rédactions, en particulier dans les deuxièmes rédactions l'ont bien utilisé. Cela confirme l'assimilation des notions dispensées dans les séances de la première phase d'écriture. En revanche, sur le plan microstructure, l'articulation entre les phrases était difficile à manipuler par les apprenants, surtout dans leurs premières rédactions où les mots de liaison (connecteurs) comme "mais", "si", "donc"... sont très difficiles à utiliser par les apprenants. En effet, leur utilisation exige une certaine maîtrise de la langue française ainsi qu'un esprit de logique avancé dans l'utilisation de la langue française. Le travail effectué durant la deuxième phase d'écriture portant sur les activités de remédiation à l'écrit, spécifiquement celles portant sur les exercices de substitution et reformulation et les connecteurs a donné ses fruits dans les deuxièmes rédactions des apprenants où ils se sont appropriés quelques compétences linguistiques grâce à la sensibilisation pédagogique visant à renforcer le travail sur la contextualisation des communications écrites des apprenants dont son rôle est de créer un climat de rédaction motivant et stimulant.

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

En résumé, les facteurs pragmatiques de la situation de communication écrite travaillés sous diverses formes lors des séances consacrées au développement des processus rédactionnels des apprenants et les séances réservées à la révision et la réécriture ont largement orienté les écrivains vers l'autocorrection de leurs propres textes et l'amélioration, plus au moins satisfaisante, de leurs compétences à l'écrit. Il est judicieux de souligner que notre analyse portait particulièrement sur les progrès considérables réalisés en comparant les premières rédactions des apprenants à leurs deuxièmes rédactions. Ainsi, les apprenants ont pu se corriger et apporter plus de lisibilité sémantique à leurs communications écrites des deuxièmes rédactions afin de les rendre plus pertinentes et plus fluides à la lecture.

Enfin, la non-maitrise de l'aspect linguistique de la dimension interculturelle de la langue étrangère est derrière la plupart des ruptures sémantiques des apprenants de notre groupe d'expérimentation. Dans quelle mesure, donc, le développement de la compétence rédactionnelle par la pratique de l'approche pragmadidactique serait susceptible d'apporter des remaniements efficaces à la régulation des erreurs interculturelles qui sont liées à l'aspect linguistique de la langue étrangère ?

5-3-2-2-3- Analyse des productions des apprenants du point de vue morphosyntaxique

Le développement de la compétence morphosyntaxique consiste à travailler l'écrit dans une dimension analytique afin de mettre le point sur les défaillances constatées dans l'évaluation diagnostique et/ou les évaluations des premiers apprentissages et mettre en place un projet de rédaction basé sur l'amélioration des processus rédactionnels dans une opération se focalisant sur la compétence morphosyntaxique. Cette compétence doit être mesurée en fonction des progrès faits par les apprenants durant le processus d'apprentissage et non pas uniquement sur la qualité du produit final, c'est-à-dire, les productions à remettre à l'évaluateur pour examination ou notation. L'analyse des productions écrites des étudiants d'un point de vue morphosyntaxique vise donc à étudier les aspects liés à la formation des mots, tels que la conjugaison des verbes, la déclinaison des noms, la formation des adjectifs, les agencements syntaxiques des expressions et des phrases, etc.

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

Pour ce faire, nous avons procédé d'entreprendre à l'identification des formes morphosyntaxiques erronées dans les premières rédactions des apprenants et de revoir l'efficacité de notre projet d'intervention pédagogique pour vérifier les effets de l'approche pragmadidactique sur l'apport des enseignements dispensés sur l'efficacité des deuxièmes rédactions des apprenants sur les plans linguistique et communicatif. Cette analyse nous a aidés à identifier les besoins des écrivains en matière de développement de compétences morphosyntaxiques et à proposer des stratégies d'enseignement appropriées pour améliorer leur niveau de compétence en français écrit. Avant de passer à citer, à titre d'exemples, les ruptures morphosyntaxiques auxquelles les apprenants avaient des difficultés à déceler, nous jugeons primordial de mettre le point sur la catégorisation des ruptures récurrentes dans les productions écrites des apprenants.

D'abord, nous avons la première catégorie qui consiste à mettre le point sur la précision morphosyntaxique en se focalisant sur les formes morphologiques erronées et, pourtant, utilisées par les apprenants dans leurs rédactions, notamment les conjugaisons verbales, les déclinaisons nominales et les formes adjectivales et adverbiales. Nous avons également mis le point sur les formes orthographiques erronées qui peuvent nuire à la lisibilité d'un écrit. L'objectif de cette analyse est de vérifier les formes choisies par les apprenants si elles sont appropriées pour le contexte et si elles sont conformes aux règles morphologiques de la langue française.

Ensuite, nous avons la deuxième catégorie qui consiste en l'identification de la diversité et de la progression morphologique. Nous avons donc analysé les premières rédactions des apprenants pour dégager les diverses formes morphologiques utilisées par ceux-ci dans leurs écrits. Nous avons, par la suite, évalué la progression morphologique dans les deuxièmes rédactions afin de mettre le point sur le développement des compétences à l'écrit des apprenants en évitant les redondances et les formes répétitives inutiles.

Enfin, la troisième catégorie consiste à examiner les ruptures syntaxiques erronées qui peuvent affecter la compréhension et la clarté des productions écrites des apprenants. Notre objectif est de chercher dans les premières rédactions des apprenants les structures syntaxiques erronées et de vérifier les corrections apportées par les écrivains dans leurs deuxièmes rédactions. Il est question d'analyser les productions

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

écrites des apprenants pour savoir comment ils ont établi des liens entre les phrases et les paragraphes pour assurer une transition fluide entre les idées de leurs argumentations. L'absence de la connectivité textuelle relève de l'aspect pragmatique d'un écrit, l'utilisation inappropriée des connecteurs concerne beaucoup plus l'aspect sémantique, mais l'emplacement erroné des mots de liaison sur les plans macrostructural ou microstructural relève beaucoup plus de l'aspect syntaxique d'un écrit.

En résumé, l'examen des ruptures morphosyntaxiques constatées dans les productions écrites des apprenants nous a conduits à identifier leurs lacunes dans les premières rédactions et les possibles interventions pour qu'ils puissent s'améliorer dans leurs deuxièmes rédactions. Le rôle de notre intervention pédagogique basée sur l'approche de l'écrit d'un point de vue pragmatique est inéluctable. D'ailleurs, le travail dans l'esprit d'atelier et la mise en place de la notion de distanciation comme un procédé d'apprentissage nous ont aidés à proposer aux apprenants des stratégies d'enseignement appropriées pour l'amélioration de leur niveau de compétence à l'écrit en français langue étrangère.

Par ailleurs, l'analyse des ruptures morphosyntaxiques relevées dans les deuxièmes rédactions des apprenants nous a offerts des informations détaillées sur leurs compétences linguistiques et leur capacité à s'exprimer efficacement par écrit. Cette analyse nous a aidés, en tant qu'enseignant-animateur, à cibler les domaines spécifiques nécessitant une amélioration et à fournir des conseils plus ciblés pour développer les compétences en rédaction des apprenants. Notre travail pédagogique a été basé majoritairement sur l'analyse des ruptures morphosyntaxiques dégagées des premières rédactions des apprenants. Pour plus de précision, nous présentons ci-dessous des exemples qui peuvent fournir plus de détails sur les progressions et les améliorations constatées.

En effet, les modes d'organisation du genre d'écrit et de textes choisis ont été largement respectés par les apprenants, en particulier, dans leurs deuxièmes rédactions. En fait, à un genre d'écrit (ou de texte) correspond fréquemment une organisation souvent appelée macrostructure (ou structure) qui lui est propre. Néanmoins, d'un point de vue morphosyntaxique, les apprenants semblent éprouver quelques difficultés, surtout pendant la réalisation de la première phase d'écriture. Dans cette analyse, nous

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

avons précisé uniquement les ruptures morphosyntaxiques qui persistent et que les apprenants avaient assez de difficultés pour les déceler.

De plus, pour rédiger leurs dissertations, les apprenants ont choisi le type d'écrit argumentatif, mais ils ont eu des difficultés à en respecter l'organisation, spécifiquement, dans leurs premières rédactions. La phase de développement de leurs argumentations est souvent exprimée en un seul ou deux paragraphes maximum dans la plupart des textes des premières rédactions, pourtant, cela avait été expliqué clairement durant la phase de préparation à l'écrit. Ceux-ci n'ont pas, en premier lieu, pris conscience du fait que les étapes de développement de leurs dissertations doivent être présentées sous formes de paragraphes afin de distinguer les idées et d'assurer une progression logique et cohérente des arguments avancés et discutés dans la séance de débat.

En revanche, typographiquement, les apprenants ont bien présenté l'introduction et la conclusion de leurs dissertations. Ces contraintes globales étaient difficiles à respecter pour les apprenants durant la réalisation de la première phase d'écriture. Mais, un temps plus important consacré aux opérations de planification, et de façon préalable, a considérablement pu faciliter la tâche des apprenants. Cela s'explique par la réussite des écrivains à respecter la présentation macrostructurale de leurs deuxièmes rédactions. Cette incohérence globale est marquée par une incohérence des parties et sous-parties qui le composent. De l'incohérence linguistique à l'incohérence syntaxique, les ruptures morphosyntaxiques demeurent une entrave pour une cohérence d'une rédaction visant la communicabilité d'un écrit par la pertinence de son contenu des points de vue phrastique et informationnel.

En vérité, la cohérence syntaxique est relativement bien assurée dans les deuxièmes rédactions des apprenants, cependant, dans leurs premières rédactions certaines difficultés persistent. Pour la première catégorie de ruptures morphosyntaxiques qui sont d'ordre orthographique (orthographe d'usage) et morphologique (orthographe de règles), nous avons procédé d'entreprendre, d'une part, de sensibiliser les apprenants à l'utilisation du dictionnaire pour trouver la graphie correcte des mots erronés et, de l'autre, à organiser des mini-leçons de 5 à 15 minutes pour expliquer les règles. Par exemple, pour les mots « *tendance* » (copie 01-05), « *compétances* » (copies 01-08, 01-11), nous avons expliqué aux apprenants que les noms

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

se terminant par «ence» n'ont pas de verbes et les noms se terminant par «ance» ont des verbes. Nous avons écrit sur le tableau une série de noms en effaçant leurs terminaisons par «ence» ou «ance» et nous avons demandé aux apprenants d'appliquer cette règle pour compléter les noms par la terminaison correcte. Ainsi, les réponses des apprenants, à l'exercice ci-dessous, étaient très satisfaisantes.

Souffr..... -----» souffrir -----» souffrance
Perform..... -----» performer -----» performance
Compét..... -----» pas de verbe ----- » compétence
Alli -----» allier ----- » alliance
Méfi..... -----» méfier -----» méfiance
Car..... -----» pas de verbe -----» carence
Décad..... -----» pas de verbe -----» décadence
Vigil..... -----» pas de verbe -----» vigilance
Import..... -----» importer -----» importance
Plais..... -----» plaire -----» plaisance
Clém..... -----» pas de verbe -----» clémence
Proven..... -----» provenir ----- » provenance
Attr..... -----» attirer -----» attirance

Pour ce qui est de ruptures orthographiques, des erreurs se glissent dans les productions des apprenants. Cependant, le travail que nous avons effectué pour remédier à toutes les erreurs des apprenants a été réalisé en trois techniques : la consultation du dictionnaire, le retour à l'enseignant, demande de l'aide de ses camarades. Certaines erreurs sont d'origine lexicale. Les erreurs sont souvent dues à une méconnaissance du vocabulaire nécessaire engendrant parfois des confusions. Parfois aussi, les erreurs lexicales sont dues au fait qu'à certains phonèmes peuvent correspondre plusieurs graphèmes. Les lettres oubliées ou pour lesquelles il y a confusions sont des lettres muettes qui ne s'entendent pas et qui ne peuvent être détectées avec la lecture labiale (pour cette raison, l'apprenant de la copie 01-14 a écrit "*abitude* " à la place de " *habitude* ", ...).

Nous avons également constaté le mauvais emploi des déterminants, en particulier, les articles partitifs et les articles contractés. Dans les copies 01-02 (*au l'enfant*), 01-03 (*de le développement*), 02-03 (*au rue*), 02-05 (*à le suicide*) et 01-11 (*à le succès*), les apprenants n'ont pas su utiliser à bon escient les déterminants. De plus, nous avons relevé des difficultés à choisir le bon auxiliaire aux verbes conjugués avec des temps composés. Par exemple, dans les copies 01-01 (*ont considéré*), 02-16 (*il est augmenté*), 01-18 (*il est toujours peur, ... ils sont peur*), 01-20 (*ils ne sont pas été*

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

élevés), les apprenants n'ont pas pu choisir le bon auxiliaire soit par méconnaissance ou par confusion, c'est-à-dire, ils ignorent la règle ou ils ont confondu entre le choix sémantique de l'auxiliaire comme pour les verbes «considérer» et «augmenter» qui se conjuguent avec les deux auxiliaires, mais, c'est le sens de l'énoncé ou le contexte de la communication qui détermine le bon choix.

Quant à l'utilisation erronée des pronoms, nous avons extrait des cas d'omission et d'autres de mauvais choix du pronom par confusion ou par méconnaissance de la règle. Ainsi, dans les copies 10-02 (*en – on*), 01-02 (*cela laisse le faible – cela le laisse faible*), 02-02 (*en trouve – on trouve*), 01-03 (*ont aussi – ils ont aussi ; y a – il y a ; lui – leur*), 01-06 (*les quelles – lesquelles ; qui sont – qu'ils sont*), 01-09 (*y a – il y a ; on – en*), 02-09 (*faut – il faut*), 01-11 (*y a – il y a ; on – en*), 01-12 (*y a – il y a*), 02-16 (*dans – dont*), 01-17 (*est une notion – elle est une notion ; lui consulter – le consulter ; parce que n'aiment pas – parce qu'ils n'aiment pas*), 01-18 (*y a aussi – il y a aussi*), 01-22 (*en constate – on constate*), nous avons bien remarqué que l'oubli du pronom personnel domine même s'il y a d'autres cas erronés dus à la confusion ou la méconnaissance des règles grammaticales de la langue française.

Par rapport au sujet du genre et du nombre des noms, les apprenants, en particulier dans leurs premières rédactions, avaient des difficultés à choisir une bonne morphologie pour une seule raison d'ordre interférentiel. En fait, dans les copies 01-01 (*traitement inégale – المعاملة الغير عادلة*), 01-03 (*le bon voie – الطريق الصحيح ; un raison – الحق*), 02-03 (*au rue – في الطريق*), 01-04 (*cotés négatives – الجوانب السلبية*), 01-05 (*problèmes mentales – المشاكل العقلية ; quels sont les raisons – ما هي الأسباب*), 02-06 (*nombreuses dégâts – الكوارث المتعددة*), 01-11 (*son réussite – نجاحه ; grande dégât – كارثة كبيرة*), 01-13 (*un clé – مفتاح*), 02-13 (*une résultat – النتيجة*), 01-16 (*une malaise – عدم الراحة ; un ampleur – اتساع*), 02-19 (*la société lui-même – المجتمع بحد ذاته*), 01-22 (*raisons sociaux – أسباب اجتماعية*), les écrivains ont souvent fait appel à la représentation du genre des noms dans leur langue de source pour écrire ces mots et expressions en langue cible.

A vrai dire, cette rupture d'ordre interférentiel est considérée comme une interférence morphosyntaxique qui donne une lecture désagréable aux productions écrites des apprenants. D'ailleurs, nous avons réglé ce problème avec les apprenants durant les différentes étapes de la rédaction en appliquant la reprise orale des noms erronés dans les premières rédactions des apprenants pendant la deuxième et la

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

troisième phases d'écriture en les utilisant dans leurs formes indéfinies. Nous assignons que les enseignants de langue étrangère doivent utiliser la forme indéfinie des noms dans les différentes illustrations de leçons ou d'exercices, et ce dans le but d'installer dans l'inconscient des apprenants une habitude logique de formuler les noms avec une maîtrise du genre en correspondance avec la langue étrangère en question.

Nous ajoutons à ces contraintes d'ordre local, d'autres difficultés d'ordre organisationnel. En effet, la ponctuation fait souvent défaut. Elle est mal utilisée par les apprenants dans leurs premières rédactions. Cela rend certainement compte d'une méconnaissance du sens de la ponctuation. Les apprenants oublient souvent les majuscules en début de phrase et à la première lettre d'un nom propre. De plus, la construction des phrases simples pose problème aux apprenants. Rédiger dans des phrases longues et complexes risque de perturber le lecteur au bon suivi de l'argumentation.

En résumé, l'acquisition des structures grammaticales est, pour les apprenants, surtout durant la réalisation de la première phase d'écriture, source de beaucoup de difficultés, tout simplement parce que les références au concret ne peuvent intervenir que pour un petit nombre de notions (le nombre, le temps du verbe, les prépositions marquant une relation spatiale, etc.) et également parce qu'il s'agit de notions beaucoup plus abstraites et générales que celles du vocabulaire (déjà difficile à maîtriser en particulier en langue étrangère). L'apprenant du français langue maternelle, imprégné par la langue qu'il utilise quotidiennement, use des règles grammaticales bien avant d'en prendre conscience. Par contre, les difficultés de réception de la langue en tant qu'étrangère et rarement utilisée dans sa vie ordinaire, imposent à l'apprenant du FLE un enseignement méthodique des structures grammaticales beaucoup plus difficile que pour les apprenants du FLM. Il consiste à dégager le caractère commun (la règle) à partir d'exemples, de contenus différents, mais impliquant une même notion grammaticale, ce qui exige beaucoup d'attention et de concentration de la part des apprenants du FLE. Pour y remédier, nous avons appliqué l'approche pragmadidactique basée sur la pratique enseignante et qui consiste en intervention immédiate sous diverses formes et méthodes afin de répondre pertinemment aux besoins des apprenants en rédaction. En fait, nos interventions pédagogiques durant les deuxième et troisième phases d'écriture étaient dans la mesure de réguler la plupart des lacunes et des

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

difficultés d'ordre morphosyntaxique et d'avoir des deuxièmes rédactions avec beaucoup moins de fautes de langues par rapport aux premières et des écrits lisiblement communicables.

Enfin, cette prospection plus au moins exhaustive des premières et deuxièmes rédactions des apprenants nécessite de fixer un regard rétrospectif sur les trois types de ruptures et de porter un œil critique sur le rapport à l'écrit des apprenants d'une classe de FLE afin d'interpréter les résultats obtenus avec corrélation et corroboration. En effet, l'interprétation corrélatrice des résultats stipule une lecture logique aux améliorations considérables faites par les apprenants de notre classe d'expérimentation et ce en rapport avec l'approche pragmadidactique. Et l'interprétation corroborative vise à confirmer notre idée de départ en tentant de confirmer dans la conclusion les hypothèses préalablement avancées.

5-4- Interprétation des résultats obtenus

D'après l'analyse de notre corpus, constitué des premières et deuxièmes rédactions des apprenants de notre groupe d'expérimentation, nous avons constaté qu'il est certain que les trois niveaux d'analyse proposés sont loin d'être étanches. Certaines ruptures relevées à un niveau sémantique ou morphosyntaxique peuvent avoir des répercussions sur le niveau pragmatique. Pareillement, un dysfonctionnement constaté à un niveau pragmatique peut impliquer des remaniements qui auront des conséquences tangibles à un niveau sémantique ou morphosyntaxique.

En effet, d'après les deux tableaux présentant les résultats effectifs de nombres de ruptures commises par les apprenants dans leurs premières et deuxièmes rédactions, il semble qu'il existe effectivement un lien entre ces trois niveaux d'analyse. Les dissertations des apprenants rédigées durant la réalisation de la première phase d'écriture contenant une quantité importante de ruptures sémantiques et morphosyntaxiques (138 ruptures sémantiques et 238 ruptures morphosyntaxiques) comportent également un nombre considérable de ruptures pragmatiques (174 ruptures). D'ailleurs, dans un total de 8813 mots écrits par les apprenants dans leurs premières rédactions, nous avons relevé 550 ruptures, soit une rupture tous les 16 mots et avec un taux de 6,18 %.

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

En revanche, dans les dissertations des apprenants rédigées durant la réalisation de la troisième phase d'écriture où les ruptures sémantiques et morphosyntaxiques sont moins nombreuses (69 ruptures sémantiques et 80 ruptures morphosyntaxiques), les ruptures pragmatiques sont également moins nombreuses (50 ruptures). D'ailleurs, dans un total de 10907 mots écrits par les apprenants dans leurs deuxièmes rédactions, nous avons dégagé seulement 199 ruptures, soit une rupture tous les 54 mots et avec un taux de 1,82 %.

Cet aperçu statistiquement global des ruptures commises par les apprenants dans les deux situations de production nous renseigne sur les facteurs qui étaient derrière les améliorations et les progrès des apprenants en rédaction. En effet, passer d'une rupture tous les 16 mots à une rupture tous les 54 mots est un progrès considérable. La différence fondamentale entre les deux situations proposées aux apprenants consiste donc dans la plus ou moins grande facilité avec laquelle ils peuvent construire les paramètres pragmatiques de la situation de production écrite. Dans la deuxième situation de production où les apprenants ont rédigé leurs deuxièmes rédactions, le statut du rédacteur, du public visé, le contenu ainsi que le but du texte sont des repères facilement construits par les apprenants. Ce qui leur a permis de rédiger des textes plus lisibles et plus communicables avec beaucoup moins de fautes de langue. Par contre, ces mêmes apprenants avaient assez de difficultés pour rédiger leurs propres dissertations durant la réalisation de la première phase d'écriture.

Par conséquent, le travail que nous avons effectué durant la réalisation de la deuxième phase d'écriture a apporté beaucoup d'éclaircissements et de stratégies fiables aux traitements individuels des erreurs. D'ailleurs, les activités rédactionnelles dispensées dans le but de remédier aux lacunes des apprenants qui sont récurrentes dans leurs premières rédactions sont favorables à la pratique de l'écrit dans une atmosphère ambiante et fructueuse. De plus, le procédé de distanciation appliqué avec les apprenants pour les sensibiliser à revoir leurs premières rédactions avec un œil critique les a aidés à se corriger seuls et produire vers la fin de notre projet des dissertations très acceptables sur les plans organisationnel, notionnel et surtout communicationnel.

Enfin, la didactique de l'écrit, en particulier en langue étrangère, nécessite l'implication des apprenants dans un projet centré sur les stratégies et les pratiques enseignantes afin d'optimiser son enseignement/apprentissage dans des situations

Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus

pédagogiques diversifiantes et motivantes. L'analyse des besoins des apprenants en rédaction, le choix des approches et des méthodes convenables, la maîtrise de la situation de production d'écrits, la connaissance des attentes des écrivains et l'objectivation de la rédaction en rendant claire et explicite son utilité ne sont pas les seules missions de tout enseignant de l'écrit en langue étrangère. Il incombe à chaque enseignant d'aller loin dans son travail et de chercher ce qui peut aider ses apprenants à faire une sorte d'introspection et de dévoiler ce qui est important et nécessaire pour qu'ils se sentent motivés et les préparer à s'investir pleinement dans leurs projets d'écriture. Sans cette compréhension claire de sa mission d'enseignant-médiateur-guide-animateur, il est impossible qu'il puisse contribuer au meilleur des capacités de ses apprenants.

En résumé, monter un projet de rédaction avec les apprenants de FLE en appliquant l'approche pragmadidactique, telle que nous l'avons définie et appliquée dans les étapes précédentes de notre projet de thèse, nous a révélé des perspectives capables de rendre la tâche d'écriture en langue étrangère moins pénible. Nous exposons dans le chapitre suivant les aboutissements de notre projet de thèse et les limites de notre réflexion afin de céder aux chercheurs en didactique de l'écrit en français langue étrangère l'opportunité de porter plus d'examen sur ce qui a été déjà fait et de se projeter sur ce qui reste à faire dans le futur. Nous résumons toute notre réflexion sur le sujet en question sous forme de propositions didactiques.

Chapitre 06 :

Propositions didactiques

« L'écriture est sinon une thérapie du moins un excellent remède et une réponse aux divers maux que notre société du 21^e siècle nous inflige ».
Dominique MÉGIER (2017 : 13).

La dimension existentielle de l'écriture tire ses racines du malaise qui ronge l'être humain. Les tourments qui accompagnent la vie de l'homme de façon permanente ne cessaient d'augmenter. Exercer une thérapie momentanée sur les égratignures causées par le vide exprimé par le besoin d'extérioriser les maux des mots plonge l'être dans l'obligation de dire. Le dire verbal est trahi par la parole qui s'envole pour errer d'ici et delà afin de quêter un gîte qui l'abrite. Elle termine souvent par s'incliner devant la porte de son rival éternel : l'écriture. Si la parole insiste pour résister instantanément à son sort éphémère, l'écrit persiste pour la sauver et la sauvegarder. De son caractère transgénique, l'homme est faible et faillible ; il recourt à la parole pour sa facilité et pour sa nature éphémère en croyant par la plantation de mots ou expressions transgéniques perdurer l'existence, son existence. Vivre dans l'absurdité de chercher à trouver un sens à son existence le baigne dans le vouloir de se disposer de soi par le suicide ou par l'isolement, qui est, d'ailleurs, une autre forme de suicide.

En effet, l'isolement est une attente pressante de la mort. Souvent, on préfère l'attendre dans des endroits désertiquement cachés comme les grottes où l'homme exprime oralement et par la parole ses prières et ses monologismes avec une voix tantôt haute, tantôt basse. Ses soliloques sont donc une attitude spirituelle exercée dans le vide. Ce dernier adorait avec stupéfaction et admiration les paroles de l'Homme qui ne va pas tarder pour mourir. Le vide tombe dans un émoi lamentable qui le noie dans une détresse interminable jusqu'à ce qu'un autre Homme arrive pour pratiquer un isolement qui le conduit vers une extinction de ses regrets existentiels.

Par ailleurs, le vide est un être sans corps, mais il a une âme. La souffrance et la détresse de l'attente d'un Homme qui remplace un Autre forge en lui l'intelligence, souvent considérée artificielle. Après une longue attente d'un autre Homme qui lui chante ses délires en gémissant sans rupture, il s'est procuré d'une idée superstitieuse en évoquant ses désirs de perpétuer les paroles des hommes-saints pour pouvoir les réciter une fois morts. En se servant de son intelligence acquise au cours de longues années d'attentes, il a inventé des caractères artificiels car il n'a pas de corps pour les transcrire. La joie de recevoir un autre Homme dans sa demeure est incommensurable. Il a révélé

au Saint des caractères et s'est servi inconsciemment des mains de ce dernier pour qu'il les trace sur les murs de la grotte. On appelle ce traçage un dessin. On parle souvent de la parole de Dieu ou divine mais on dit toujours l'écriture sainte car elle a été tracée par l'homme sous la diction de Dieu. On appelle l'écriture qui s'inspire de l'intelligence artificielle du vide un art. L'écho de la parole humaine envoyée dans l'air est le retentissement du vide qui lit sur les murs de sa demeure ce que l'Homme a déjà écrit. On parle, mais, en réalité, on redit et on réécrit ce qui a été déjà dit ou écrit.

Par conséquent, l'Homme qui a renoncé au suicide existentiel a montré aux autres humains uniquement la parole divine. Pour la propager, il a inventé des hommes saints connus souvent par l'éloquence, la sœur intime de la discipline, la Rhétorique. Il a réservé une autre face de divinité à lui seul et ses proches. C'est la raison pour laquelle, jadis, la lecture a été réservée uniquement à la classe gouvernante ; le reste ignorait ce qu'est la lecture car il n'y avait pas d'écriture pour la lire. La pauvreté, sœur fidèle du mal, a inventé le piratage. Le pirate, de son esprit d'aventurier, se réfugie souvent dans les grottes pour se protéger de la poursuite judiciaire des soldats des Saints. On nous montre souvent l'image de la grotte qui jaillit de lumière. On croyait tous aux trésors cachés par nos aïeux. En vérité, c'est la lumière des écritures sacrées tracées sur ses murs qui donne des éclats lumineux. La découverte de ces écritures a poussé l'Homme à inventer des livres saints destinés à la lecture. Il a inventé en parallèle la notion d'interprétation. Pour garder le sens propre à lui seul et réserver la signification à son pouvoir, il a formé des connaisseurs dont la seule mission est d'interpréter le livre selon le regard de l'Homme.

De plus, sur terre, il n'y a pas une seule grotte. Il n'y a donc pas une seule trace d'écriture. Les écritures sont différentes dans les caractères mais elles ont toutes la même force de signification. On trouve que chaque Homme, parmi ceux qui ont eu le privilège de soliloquer dans les grottes, réclamait d'être le premier à écrire en se justifiant par son esprit tyrannique et despotique. Le conflit du caractère d'écriture est perpétuel, voire même existentiel. Le dire est la culture de ceux qui n'ont pas de caractère d'écriture. Le délire est la pathologie de ceux qui ont emprunté les caractères de l'Autre pour écrire. La parole a trouvé son gîte, voire même son confort, dans le château royal de l'écriture. Elle a cédé son caractère de vol aux mots. L'étymologie est une généalogie. Ces deux sciences ont été inventées pour incarner l'humain dans une

posture de racisme et de conflits sanglants. L'origine des mots et l'origine des races obsèdent les esprits chétifs de ceux qui sont aveuglés par la lumière des grottes. La parole est sur le trône de l'humanité. On l'appelle souvent un discours.

En revanche, l'écriture littéraire a été souvent considérée comme une atteinte à l'écriture sainte, surtout quand elle s'oppose à la parole divine. Mais quand elle s'y incline, elle devient son esclave ; elle est au service des dires de cour, en particulier la poésie de la cour, autrement dit, la littérature de courtoisie. La pluri-signification du mot courtoisie a un seul synonyme qui est l'angélisme. Angel, n'est-il pas le vide qui a dicté la parole divine à l'Homme, selon les versions des Premiers Hommes des grottes ? Le mythe de l'homme de grotte n'est-il pas une allégorie qui consiste à faire croire le contraire de ce que l'on veut insinuer ? La caverne est-elle inspiratrice ? L'Homme ne peut-il pas calmer ses tourments existentiels que dans sa propre caverne ?

En vérité, l'idée de caverne est unique mais ses réalisations sont diverses : un château, une maison, une chambre, une cellule, une demeure, un toit, une cabane, une taverne, un cachot, une prison, ... L'écriture divine est une mystification, une cabale ou une conspiration immaculée. Elle est un ensemble de sollicitudes, de chants ou de ré citations. Pour éloigner les humains de son essence, on a invoqué des orateurs élogieux dont leurs voix sont célestes. L'écoute harmonieuse de la parole dissimule le plaisir de la lire pour ne pas découvrir son écriture. La démystification de ce mensonge par les philosophes reste silencieuse et écartée de tous. C'est la raison pour laquelle, on accusait souvent le philosophe de fou. La folie n'est-elle pas une accusation arbitraire de la mort de l'esprit, même si le corps et l'âme sont encore en vie.

L'existence a donc rapport avec l'esprit. La liberté d'expression est. Mais elle n'existe pas. Libérer les esprits des dogmatismes inventés par le tyran au nom de la divinité est la mission noble des maîtres. La première caverne à massacrer dans les guerres est l'école et les premiers êtres à exécuter sont les maîtres. Ces êtres ont l'intelligence du vide dans leurs têtes. Ils marchaient la tête baissée et quand ils sont arrivés à la grotte, ils ont pu, par leur regard baissé, éviter d'être aveuglés par sa lumière et pouvoir voir les écritures sur ses murs d'intérieur. Tout le monde confond entre la liberté d'expression de dire «non» avec celle de dire «oui». L'esprit dialectique des illuminés induit une synthèse argumentée. L'écriture des grottes illumine le chemin existentiel des humains et sa lumière extermine l'exorcisme des charlatans. Ainsi, dire

«oui» est salvateur de l'âme et dire «non» est ravageur de l'esprit. La somptuosité de l'esprit qui dit «non» est éternelle. Elle est inspiratrice. L'esprit est toujours libre. On ne peut en aucun cas l'emprisonner. On emprisonne plutôt les âmes et les corps. La pire prison est celle construite par les barreaux de la parole.

D'ailleurs, les premières études en sciences du langage portaient sur la parole. La didactique des langues est conçue pour comprendre les ordres afin de mieux les exécuter. On accordait beaucoup d'importance à l'oral au détriment de l'écrit, en particulier en langue étrangère, pour que l'on puisse comprendre ce qu'on nous dit ou nous dicte et non pas lire ce qu'ils ont l'intention de dire ou de faire. On nous demande de faire suivant leurs dires. L'écrit dévoile l'intention de leurs dires. La liberté d'expression de dire «non» a été nourrie par le sang des esprits des hommes libres. Pour calmer les esprits des rebelles que le fusil n'a pas pu exterminer, on a inventé des écrits répondant à diverses situations de communication avec le «non» : la loi, la constitution, le manifeste, la circulaire, l'arrêté, ... Ces écrits ont tous une seule fonction qui est celle de condamner ou culpabiliser les voix de ceux qui disent «non». Pour l'art d'écrire ou de dire sur des scènes théâtrales ce que l'on a écrit, on a inventé la censure.

A vrai dire, la seule fonction de l'écriture est libératrice des geôles cadenassées par la parole estimée divine par les Premiers Hommes qui prétendent être les seuls détenteurs des caractères par lesquels on saisit les dires. Si l'écrit est un squelette, le sens serait son âme et la signification serait son esprit. Chacun des êtres humains possède sa propre grotte pour dessiner librement ce qu'il ressent, ce qu'il lui fait mal. La pesanteur des mots n'est pas jugée sur leur quantité ou leur condensation, elle est plutôt réservée à l'aspect moralisateur de leur signification contextuelle et leur interprétation conditionnelle. C'est la raison pour laquelle, l'acte de langage ne peut pas être réalisé de façon pertinente si la situation de communication n'est pas contextualisée et fournie par des conditions facilitant sa compréhension ou son interprétation. La quête de la liberté d'expression, en particulier pour dire «non», a donné naissance à la pragmatique du langage. Pour éviter de subir une mort subite de l'esprit, on a immergé la pertinence de l'acte communicatif dans l'étang fade de la politesse. Cette dernière a fait polémique chez presque tous les philosophes du langage. La spéculation est une manière ingénieuse de la compréhension du message divin. Les élucubrations interprétatives des écritures saintes pensent l'acte d'écrire dans la dévotion esclavagiste des indemnes de la

parole. Ainsi, libérer l'acte d'écrire pour dire «non» est une tâche propre à l'enseignement. Ce dernier est la résurrection existentielle de la conscience humaine.

L'acte d'écrire est une échappatoire à l'acte de mourir : demandez cela à l'écrivaine de Harry Potter et vous aurez la réponse. Les caractères qui représentent les lettres s'enlacent pour former des mots et se détachent au fil de l'acte d'écrire pour construire du sens, au même temps, ils se délassent pour exprimer la signification. La généralisation de l'accès à l'écriture pour tous les humains a incité les sacralisateurs du caractère d'opter pour sa codification dans les normes du genre et du type. La multiplication des genres et des types d'écrits vise à construire chez les lecteurs la sacralisation de la vision esthétique de la langue écrite afin d'éloigner les esprits de la critique. L'âme est enchantée par la parole de celui qui se nourrit de la récitation élogieuse et éloquente des écritures saintes. La réflexion est une réponse au cogito cartésien « Je pense, donc je suis ». Le sens de ces propos stipule qu'ils pensent à la place de l'humain pour lui offrir la vie et le priver d'exister. En revanche, sa signification consiste à insinuer que dissenter est la seule raison d'exister.

Depuis tout le temps, l'existence se métamorphose pour s'adapter à toute épreuve qui cible son déclin. Pour toute nouvelle ère, une nouvelle écriture pour l'incarner, l'interpréter, la dominer et l'appropriier afin de s'échapper à ses complots mortels. Vouloir redire ce que les autres ont déjà dit est une réécriture de leurs propos qui ne peuvent exister que dans l'époque et le lieu de leur naissance. La reprise exacte de ces propos est une occasion d'exprimer sa faiblesse envers l'autre en le citant. En fait, la citation est une diffamation à la liberté d'expression. Ainsi, dès le jeune âge, on nous apprend à parler pour vivre et on nous prive à apprendre à écrire pour exister afin de nous priver inconsciemment de la liberté d'expression.

Avant de clôturer notre réflexion portant sur le rapport mythique de l'humain à l'écriture, nous suggérons de penser l'écriture en Algérie dans sa dimension anthropologique car ce n'est pas uniquement la non-maitrise d'une langue quelconque qui pose problème pour écrire, mais le rapport de l'Algérien à l'écriture est beaucoup plus complexe. En premier lieu, nous avons tous une représentation négative par rapport à l'écriture en tant qu'une tâche difficile dans toutes les langues présentes en Algérie. En deuxième lieu, nous n'avons pas la culture de la lecture qui est la nourriture de l'écriture et le peuple qui ne lit pas, ne va pas tarder pour disparaître ou mourir. Nous ne

désignons pas par cela la mort du corps social ou de l'âme ancestrale ou la mort des deux à la fois, mais plutôt la mort de l'esprit qui incarne son existence. En troisième lieu, nous subissons la pression de la tyrannie de ceux qui possèdent les caractères des écritures. D'un côté, nous ne pouvons pas développer un rapport avec l'écriture en se servant des caractères étrangers qui ne peuvent pas exprimer notre être car on ne peut pas se sentir soi-même dans le corps de quelqu'un d'autre. D'un autre côté, nous n'avons pas la liberté de dire. Cette dernière a été violemment transgressée par le temps d'amertume de plusieurs siècles d'agression militaire ciblant l'extermination de notre culture, véhiculaire de notre langue, la discrimination raciale subit le sort de l'être africain.

Enfin, une pédagogie de l'écriture, qui se focalise sur les procédés d'imitations de modèles d'expression appris par cœur ou sur les procédés de traduction, est feinte à l'acte d'écrire. Une créativité scripturale dépourvue de la réflexion n'est qu'une imitation aveugle aux écritures tracées sur les murs des grottes. Dissserter est un acte beaucoup plus expositif qu'argumentatif. Tout être humain détient le pouvoir des mots, chacun à sa manière. Pousser quelqu'un à exprimer son pouvoir en argumentant est une atteinte à la liberté d'expression. Dissserter, c'est exposer son désir de partager la terre et ses langues avec les autres, en particulier, avec l'Autre, dans la paix de l'acte d'écrire avec la délivrance de son propre sort.

A force des années et d'une génération à une autre, le rapport de l'humain à l'écriture est devenu de nature psychopathologique. Les contraintes de l'écrit se résumaient souvent par un refus arbitraire. En didactique des langues, on qualifie ce refus d'un obstacle psychoaffectif. L'apprentissage de l'écriture nécessite beaucoup de concentration de la part des apprenants et plus de présence de la part des enseignants. Dans ce dernier chapitre de notre travail de thèse, nous trouvons utiles de mettre à la disposition de la pratique enseignante et de la recherche scientifique des pistes de réflexions sur l'écrit et nous tenterons de les résumer sous formes de propositions didactiques. Nous avons, d'abord, commencé par la présentation du rôle crucial de l'enseignant dans son aide aux apprenants à gérer leur surcharge cognitive. Ensuite, nous synthétisons brièvement les difficultés de l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'université. Après, nous exposons les perspectives de passage polémique de la didactique de FLE à la didactique professionnelle. Enfin, nous acheminons notre

réflexion par la proposition de l'approche pragmatextuelle de l'écrit pour une meilleure appréhension de sa didactique dans une classe de langue étrangère.

6-1- Écrire et la gestion de la surcharge cognitive²⁵

Le premier pas de l'apprenant, avant de commencer l'écriture, est fait par l'enseignant. Il s'agit de présenter l'écriture comme un plaisir et non pas comme une obligation. Il est donc incombé aux pratiques enseignantes de travailler à la libération de l'acte d'écrire de l'angoisse d'affronter une feuille blanche. En fait, cette angoisse doit être égorgée par l'arme de l'écrivain, le style, afin qu'il laisse jaillir son liquide sur le blanc. Pour ce faire, l'enseignant doit accorder plus d'importance aux opérations de planification d'un écrit pour anticiper aux contraintes liées à la gestion complexe des tâches d'écriture sur les plans textuel, informationnel et organisationnel.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en langue étrangère, l'enseignant-moderateur devrait confectionner un projet d'écriture qui a un début et une fin. Pour une bonne gestion de la surcharge cognitive de ce projet d'écriture, il est nécessaire d'enrichir l'acte d'écrire des apprenants par des pratiques rédactionnelles qui les accompagnent de façon permanente et incessante jusqu'à sa fin.

Parmi ces activités, nous considérons les opérations de planification d'un écrit qui doivent être présentes tout au long de la réalisation du projet d'écriture des apprenants. Ensuite, le recours au travail dans l'esprit d'atelier d'écriture a des effets tangibles sur la richesse informationnelle et organisationnelle des rédactions des apprenants. De plus, la focalisation sur des activités rédactionnelles effectuées individuellement serait dans la mesure de rendre les apprenants plus autonomes. En outre, l'enrichissement du vocabulaire est un atout à la bonne qualité des rédactions des apprenants ainsi que pour la communicabilité pertinente de leurs contenus. Enfin, la multiplication des situations de lecture et d'écriture est très favorable au développement des compétences stratégiques susceptibles d'avoir des répercussions positives sur la pertinence communicative des rédactions.

²⁵ La surcharge cognitive veut dire que les apprenants ont à traiter et à organiser trop d'opérations au même temps.

6-1-1- L'importance des opérations de planification

Il faut rendre compte de la prépondérance du temps consacré aux opérations de mise en texte par les apprenants. Ces opérations sont également, souvent, privilégiées par les enseignants. Or, il ne faut pas oublier l'importance des opérations de planification, souvent négligées. Cette remarque doit inciter les enseignants à mettre en œuvre des activités privilégiant les opérations de planification travaillées prioritairement durant la phase de préparation à l'écrit mais, également, elles doivent accompagner les processus de mise en texte et de révision pour favoriser davantage la communicabilité de productions écrites des apprenants.

C'est la connaissance des différents écrits, de leurs enjeux, la représentation de l'écrit qu'ils doivent produire, de son enjeu, du destinataire de cet écrit qui permettent aux apprenants de rédiger de façon efficace sur le plan linguistique et de manière pertinente sur le plan communicationnel. L'enseignant doit donc favoriser le plus possible les échanges entre les apprenants tendant à définir l'enjeu et les caractéristiques de l'écrit à produire. Le rôle d'étayage de l'enseignant est, à cet effet, essentiel. C'est par son discours et les activités qu'il met en place qu'il peut guider ses apprenants et les aider à résoudre les problèmes auxquels ils se sont confrontés. Pour être plus proche de ses apprenants, l'enseignant doit organiser des ateliers d'écriture et répartir ses apprenants dans des sous-groupes de besoins afin d'optimiser l'action pédagogique de l'écrit centrée sur l'aide de l'enseignant lui-même et l'entraide entre les apprenants du même sous-groupe.

6-1-2- Le recours au travail de groupe

Le groupe peut favoriser l'analyse de la tâche de rédaction à réaliser, diversifier les productions, favoriser une distanciation critique par rapport à l'écrit produit, empêcher le découragement. Il peut parfois être judicieux de favoriser le travail de groupe afin de permettre aux apprenants d'alléger la surcharge cognitive en répartissant entre plusieurs apprenants les opérations multiples intervenant dans la production d'un texte.

Ceci peut permettre aux apprenants de bien considérer toutes les opérations intellectuelles qui interviennent dans la production d'écrits (sans, bien sûr, en fixer un ordre bien établi). Cependant, il faut bien prendre garde de ne pas atomiser la

compétence rédactionnelle en une somme de sous-compétences qui s'ajoutent, cela amènerait les apprenants à accumuler des matériaux linguistiques, mots ou structures syntaxiques, qu'ils ne combineraient qu'ultérieurement pour construire des textes. Beaucoup de manuels scolaires semblent tendre vers cette conception de l'apprentissage de l'expression écrite (il en est de même pour celui de la lecture) avec une progression qui s'organise du simple (écrire une phrase) vers le plus complexe (écrire un texte). La planification du texte, le respect des enjeux communicationnels, l'exercice de l'imaginaire doivent garder leur place.

Le travail de groupe ne peut être qu'une des alternatives des différentes situations de travail proposées aux apprenants. Les temps de travail individuel doivent bien sûr garder toute leur place. Les apprenants apprennent ainsi à gérer les différentes opérations intervenant dans la production d'un écrit et cela tend à développer leur autonomie.

6-1-3- Rendre les apprenants autonomes face à une situation de rédaction

Puisque la finalité de l'apprentissage de la production d'écrits est bien le transfert à des situations de production de textes inédites, il est très important de diversifier les situations de production de texte de façon à rendre les apprenants autonomes et capables d'analyser seuls les contraintes de la situation de communication d'un type d'écrit. L'écriture se nourrit souvent de la lecture et l'orientation efficace vers des supports écrits ciblant la maîtrise du genre et du type d'écrit en question est un facteur déterminant dans la réussite des rédactions des apprenants.

Il convient donc de soumettre aux apprenants des situations problèmes et de leur permettre de s'interroger face à celles-ci et non de leur fournir systématiquement l'outil sur mesure adapté à telle situation de production de texte, ce qui reviendrait à les rendre très dépendants et à les noyer sous une multitude d'outils dont ils ne comprendraient pas réellement le sens. Les outils ne sont pertinents que s'ils ont du sens pour les apprenants. Pour cela, il faut qu'ils soient construits par les apprenants (avec l'aide de l'enseignant, bien sûr, si cela s'avère nécessaire) et qu'ils répondent à un véritable besoin et une attente des apprenants. Cela pose le problème de la place réservée aux outils.

Les outils ne doivent normalement pas intervenir en préalable à la production mais bien comme aide à la régulation après la rédaction d'un premier jet ou, au moins, d'une réflexion première ne trouvant pas de solution. Les outils peuvent également aider les apprenants dans les opérations de planification (aide dans le choix du type d'écrit ou de texte, aide dans le recensement et l'agencement des idées...), dans les opérations de mise en texte (aide dans l'organisation d'un type d'écrit particulier, aide dans la construction de la syntaxe, dans le choix du lexique, aide en orthographe...), dans les opérations de révision (apport de l'outil informatique, utilisation du dictionnaire, d'imagiers divers...).

Ces outils peuvent se concrétiser par l'élaboration d'une liste de critères correspondant aux spécificités d'un type d'écrit particulier, une liste de termes relatifs à un thème particulier d'un écrit, des rappels de conjugaison, des fiches rappelant certaines règles d'accord ou spécifiant le genre de certains noms ... Les outils doivent aider les apprenants dans les opérations qui sont difficiles pour eux et qui gênent la bonne mise en œuvre des autres opérations. L'enseignant doit à tout prix pouvoir accepter que les outils réalisés par ses apprenants soient parfois incomplets, en effet, la construction de ces outils est évolutive.

Puisque les apprenants sont différents, ils ne ressentent pas toujours les mêmes besoins. Ainsi, les outils doivent-ils aider à organiser la différenciation, les outils sont utiles pour certains apprenants et ne le sont pas (ou plus) pour d'autres. La finalité des différents outils est de permettre aux apprenants d'apprendre à rédiger, l'objectif étant, bien sûr, d'arriver à ne plus avoir besoin de ces outils. Les outils constituent donc un élément essentiel d'un dispositif d'évaluation formative.

Une aide qui doit être privilégiée par les apprenants est le recours à des écrits déjà existants, écrits qui seront diversifiés autant que possible. C'est cette diversité des écrits qui doit amener les apprenants à prendre conscience des traits communs et des variations entre les écrits (de types différents ou non). A partir de ces traits communs et de ces variations, les apprenants pourront créer des outils si nécessaires. Ainsi, ces constatations doivent-elles aider les apprenants à ne pas rester figés dans un modèle de rédaction. Enfin, le travail des apprenants sur des outils diversifiés et multiples peut enrichir inconsciemment leur répertoire en mots et en expressions.

6-1-4- Enrichir le vocabulaire des apprenants

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les carences en vocabulaire sont importantes. Il est difficile de déceler ces difficultés dans les productions des apprenants puisqu'ils se sont souvent arrangés pour placer le vocabulaire qu'ils connaissaient et, lorsqu'ils ne le connaissaient pas, ils essayaient de faire comprendre ce qu'ils voulaient exprimer. Il fallait alors les aider dans leur recherche afin d'éviter le découragement. Chaque apprenant doit donc être disposé d'un outil personnel sur lequel seront inscrits les mots de vocabulaire qui lui posaient problème et dont il avait cherché l'orthographe correcte ainsi que les différentes utilisations de ce mot afin de se rendre compte de la diversification polysémique de ses sens.

De plus, nos discussions et confrontations avec les professeurs universitaires de français, en particulier dans le cadre des réunions des commissions pédagogiques, nous ont permis d'affirmer que, souvent, les textes des apprenants sont peu précis, le vocabulaire utilisé est source de confusions, cela peut témoigner de difficultés dans l'acquisition du vocabulaire par les apprenants du FLE. Beaucoup de termes qui nous paraissent évidents leur sont totalement inconnus. Le vocabulaire qui leur est familier se limite souvent à celui qu'ils utilisent dans la vie de tous les jours : un vocabulaire se rapportant à des situations simples et à des choses concrètes et c'est la raison pour laquelle le recours aux procédés de traduction est derrière la plupart des erreurs commises par ceux-ci à l'écrit. Les apprenants ont beaucoup de difficultés à exprimer les points de vue personnels. Ils connaissent peu de synonymes. Une meilleure maîtrise de l'expression des idées ainsi qu'une plus grande connaissance du lexique de la langue française leur permettrait d'étoffer leurs productions.

Par ailleurs, la construction de l'esprit de compréhension du vocabulaire chez les apprenants se fait par la proposition d'activités portant sur le lexique contextualisé. Ces difficultés s'expliquent bien sûr par le contexte, elles se décèlent en premier lieu à travers la communication orale des apprenants du FLE en langue française, si ceux-ci s'expriment bien oralement en langue française. Ce qui pourrait aider les apprenants (et les enseignants) serait certainement de pouvoir exprimer en FLE ce qu'ils veulent rédiger, ils pourraient alors faire des rapprochements de sens entre la première langue

(l'algérien dans le cas de notre étude) et la deuxième langue (le français). La mise en œuvre d'un projet bilingue aurait pu aider ces apprenants.

En outre, l'acquisition du vocabulaire par les apprenants du FLE est difficile. En effet, la présentation d'un mot inconnu appelle toujours l'évocation de l'idée exprimée par ce mot. Quand il s'agit d'objets concrets, d'actions et de situations concrètes, l'idée est facile à évoquer et à percevoir mais lorsqu'il s'agit de mots comme " installer, avoir besoin de, pessimiste ... ", des séries de situations, de scènes ... deviennent nécessaires pour faire abstraire le caractère commun qui constitue l'idée, en particulier dans le cas de l'argumentation. Ainsi, ces termes de vocabulaire doivent-ils s'associer à des concepts déjà acquis ou en voie de l'être, les problèmes de communication en langue étrangère entravent souvent l'acquisition de ces concepts.

Enfin, pour ces raisons, l'acquisition du vocabulaire chez les apprenants du FLE marque un retard considérable si on le compare à l'acquisition du vocabulaire chez les apprenants natifs. Dans le cas de notre expérimentation, les apprenants n'ont pas cessé de nous poser des questions de sorte : « *Comment on dit telle ou telle chose en français ?* ». La proposition de notre approche pragmadidactique stipule que l'enseignant devrait être présent pour répondre à toutes les préoccupations des apprenants et les aider à trouver des solutions à tout ce qui les freinent à poursuivre la rédaction de leurs propres textes.

En vérité, cette approche exige que l'enseignant doive connaître parfaitement la langue ou les langues source(s) de ses apprenants pour deux raisons. D'un côté, il peut les orienter pendant la rédaction et, de l'autre, il serait dans la capacité de proposer des activités pertinentes qui visent le changement des habitudes de penser en passant de la langue source à la langue cible. En parallèle, il ne faut pas négliger que la multiplication et la diversification des situations de lecture et d'écriture est très avantageuse pour une meilleure assimilation du vocabulaire et une bonne acquisition du lexique, avec plus au moins possible, contextualisé.

6-1-5- Multiplier les situations de lecture et d'écriture

Etant donné que la lecture est la nourriture de l'écriture, il ne faut donc pas oublier de privilégier une interaction très forte entre l'écriture et la lecture. Cette interaction entretient la recherche du sens de l'écrit, il s'agit de développer la curiosité

des apprenants face à la langue écrite. Par ailleurs, pour leur permettre de mieux comprendre le sens de l'écrit et leur donner envie d'écrire, les apprenants doivent être mis en situation de produire et d'utiliser de l'écrit pour des besoins très précis et avec des effets perceptibles. Il faut donc les placer en situation d'avoir besoin ou envie de communiquer avec des personnes absentes, ou bien d'avoir besoin ou envie de rédiger et de garder trace, pour soi ou pour autrui, d'une information, d'un jeu de mots, d'une histoire, d'un poème... pour pouvoir les relire à volonté. Les projets d'écriture des apprenants doivent être des projets porteurs de sens, projets qui doivent être légitimés en donnant à l'écrit ses véritables fonctions.

En effet, dans une situation pédagogique, l'enseignant ne doit pas oublier son rôle de modèle d'adulte producteur d'écrits. Il ne doit donc pas hésiter à rédiger en présence de ses apprenants, tout en explicitant de temps en temps la fonction de ses écrits, même si ceux-ci ne sont pas destinés à ses apprenants. L'enseignant doit s'entraîner à écrire en présence de ses apprenants. Il est aussi judicieux de partager ses propres écrits (fait divers, poème, contes, nouvelles, ...) en les lisant à ses apprenants au début de chaque projet d'écriture de ceux-ci.

De plus, maîtriser l'écrit, c'est d'abord maîtriser les fonctions, les buts et les enjeux, en même temps ou avant même son fonctionnement et il ne suffit pas, pour des apprenants, d'un simple discours sur les fonctions de l'écrit pour que ceux-ci les assimilent, c'est d'abord la pratique de l'écrit qui devra être expérimentée. Des projets porteurs de sens pour les apprenants doivent les aider à s'interroger sur l'efficacité de leurs écrits. Les apprenants apprennent à prendre du recul par rapport à leurs productions car ils savent pourquoi et pour qui ils écrivent. Cette distanciation vis-à-vis de son propre écrit est de nature pragmadidactique permettant, d'une part, son amélioration et, de l'autre, l'acquisition de compétences rédactionnelles diversifiées et diversifiantes qui permettent l'insertion de l'acte d'écrire dans des situations de communications concrètes de la vie sociale ou professionnelle des écrivains.

Enfin, l'écrit produit remplit-il bien sa fonction ? Quels sont les critères de réussite ? Ces critères doivent être connus des apprenants afin de leur permettre de s'évaluer et de construire leur projet d'apprentissage. Rendre les apprenants-scripteurs conscients de la communicabilité de leurs productions à l'écrit est primordial pour la réussite de toute mission professionnelle de l'enseignant-animateur capable de faire

apprendre à ses apprenants qu'écrire, c'est vivre, voire même exister. Par ailleurs, l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère est progressif. Ses aboutissements ne s'arrêtent pas au niveau de connaissances procédurales de son apprentissage. Au contraire, sa fonction est de préparer les apprenants des cycles élémentaires (Primaire, Moyen, Lycée) à affronter les écrits universitaires dans l'obligation de les maîtriser en compréhension et en production. Qu'en est-il alors de l'enseignement/apprentissage de l'écrit au sein de l'université algérienne, en particulier, au niveau des départements de français langue étrangère ?

6-2- L'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'université algérienne

La recherche scientifique est le pilier central des études universitaires. En effet, la communication scientifique est la pierre angulaire pour toutes les vulgarisations des exploits réalisés par la recherche sur les plans quantitatif et qualitatif. Le moyen linguistique pour la diffusion des toutes les communications scientifiques est l'écrit. Au niveau de l'université algérienne, la plupart des communications scientifiques sont, en particulier dans les filières techniques, divulguées et vulgarisées en langue française. La didactique de l'écrit en français langue étrangère doit donc justifier son utilité par une pédagogie centrée sur les modalités de son enseignement/apprentissage.

Pour un bon déroulement de cette action pédagogique, nous jugeons utile de focaliser nos orientations épistémologiques sur des pistes pratiques capables de faciliter l'insertion des étudiants dans le domaine de la recherche en installant chez eux un esprit de curiosité de mener des études efficacement efficaces pour une meilleure intégration au milieu professionnel dont la maîtrise du code écrit en compréhension et en production est incontournable. Pour ce faire, nous avons, en premier lieu, mis le point sur les facteurs qui peuvent contribuer aux difficultés d'écriture. En deuxième lieu, nous avons exposé les approches les plus efficaces pour travailler la compétence à l'écrit chez les étudiants universitaires. D'une part, dans les filières dont l'enseignement des sciences techniques est dispensé en langue française pour un apprentissage en français, et, de l'autre, dans la filière dont les enseignements sont assurés pour un apprentissage de français. En troisième lieu, nous exposons les propositions didactiques pour l'optimisation de l'enseignement/apprentissage du module Techniques et Pratiques de l'Écrit au sein des départements de français des différentes universités et Écoles Normales Supérieures en Algérie. Enfin, en nous inspirant de nos travaux réalisés dans

le présent projet de thèse, nous clôturons ce chapitre par la mise en place de l'approche pragmatextuelle comme une alternative aux approches actuelles dans le but de mener une réflexion susceptible de résoudre les contraintes auxquelles les problématiques que posent les finalités de la didactique de français en tant qu'une langue étrangère ne cessent de se contourner.

6-2-1- Facteurs contribuant aux difficultés d'écriture

L'écriture est un exercice au quotidien. L'idée de le maîtriser parfaitement demeure toujours obsolète. Certes, on peut atteindre l'excellence en rédaction, mais la perfection, non. Or, pour toute nouvelle situation, il y a de nouvelles formes pour l'exprimer. Il est donc incontournable d'actualiser ses connaissances en rédaction, d'une part, et d'en acquérir de nouvelles pour pouvoir adapter sa propre expression aux nouveaux contextes de communication, de l'autre. Mais il y a aussi d'autres facteurs qui empêchent la réussite de toute communication écrite par le risque d'oubli ou de manque de la compétence stratégique du sujet-écrivain. A titre d'exemples, nous pouvons citer la maîtrise incomplète de la langue et ses spécificités langagières et linguistiques, le manque de l'esprit de planification et le problème de la mauvaise concentration par peur d'être évalué.

D'abord, la maîtrise de la langue suppose la domination de plusieurs lacunes dont la plupart sont liées aux difficultés d'écriture causées par des erreurs morphosyntaxiques ou de vocabulaire. Dans le cadre de la pédagogie de l'écrit, il est inéluctable de renforcer de façon autonome ses connaissances en langue par la lecture des textes et l'apprentissage de nouveaux mots et expressions. Cette méthode est dans la mesure de sensibiliser les apprenants d'une langue étrangère à une meilleure acquisition de la compétence interculturelle de façon inconsciente. Sur le plan neurologique, l'apprenant va forcer son cerveau à admettre l'existence de deux différents systèmes de communication linguistique pour dire la même chose.

De plus, penser les opérations de mise en texte dans une perspective actionnelle nécessite de prendre en considération les opérations de planification qui doivent accompagner tout le processus de production d'écrits. Ce qui se prépare bien, se réalise bien et les outils pour le faire se trouvent aisément. En effet, le manque de l'installation, chez les apprenants, d'une compétence stratégique qui réfléchisse l'activité

rédactionnelle dans l'esprit de planification peut constituer un obstacle à sa réussite. Par conséquent, une planification insuffisante de son écrit peut rendre l'écriture confuse et désorganisée. Pour y remédier, il faut conseiller les apprenants d'accorder plus du temps à la réflexion de structures de leurs propres écrits en tentant incessamment d'établir des plans de travail sur lesquels on trouve de façon explicite la liste des idées principales et des idées secondaires de leurs écrits. Ce plan constitue le fil conducteur qui les accompagne tout au long de la réalisation de leurs rédactions.

Enfin, d'un point de vue psychologique, l'activité rédactionnelle est une tâche difficile à réaliser. Les problèmes de concentration heurtent souvent le rapport des apprenants à l'écriture. Il faut que l'enseignant participe positivement à la motivation de ses apprenants par des encouragements verbaux à toute progression constatée durant la réalisation de la tâche d'écriture ou après avoir fini leurs rédactions. Son rôle primordial est de créer un environnement calme et convivial pour faire éviter à ses apprenants de tomber dans les distractions pendant l'écriture. En parallèle, il doit rassurer certains apprenants qui ont peur d'écrire pour le fait de penser à ne pas être à la hauteur des attentes des lecteurs de leurs écrits et de ses attentes lui-même. L'explication aux apprenants que l'écriture est une compétence qui s'améliore et se développe avec la pratique et qu'il est tout à fait normal de faire des erreurs, en particulier en langue étrangère, est à la base de travail psychopédagogique à effectuer par l'enseignant.

En résumé, pour mieux surmonter ces difficultés, nous recommandons aux enseignants de la langue écrite, précisément étrangère, d'adopter une approche pratique, en demandant à leurs apprenants d'écrire régulièrement en leur suggérant de se concentrer beaucoup plus sur la qualité plutôt que sur la quantité. Il faut également encourager les apprenants à la révision de leurs écrits en leur faisant des commentaires constructifs avant, pendant ou après la révision. L'approche pragmadidactique, que nous avons proposée dans notre projet de thèse, serait un atout pour une insertion efficace des apprenants dans la dimension pratique de l'écrit. Favoriser le travail dans l'esprit d'atelier d'écriture est vivement recommandé. En fait, l'enseignant doit fixer une pédagogie de l'écriture fondée sur la participation de ses apprenants à des ateliers d'écriture. Ce travail est dans la mesure d'offrir aux apprenants les possibilités d'apprendre en groupe et d'aider l'enseignant à intervenir efficacement dans le cas de

besoin pour que ses apprenants puissent bénéficier de son soutien et de son expérience personnelle en écriture.

6-2-2- Mieux approcher l'écrit à l'université

Au niveau de l'université algérienne, le français est enseigné en tant qu'une langue étrangère. Sa présence didactique est constatée de trois manières. On enseigne le français comme un module dans quelques filières dont les enseignements sont dispensés en langue arabe ; on enseigne en français quelques filières techniques (médecine, Génie civil, Architecture, ...) ; on enseigne le français comme une spécialité aux niveaux des départements universitaires de langues étrangères et au niveau des Écoles Normales Supérieures pour former de futurs enseignants de français des écoles primaire, moyenne et secondaire.

Par ailleurs, nous constatons que la plupart des activités évaluatives sont basées sur les communications académiques des efforts faits par les étudiants sous forme d'épreuves d'examen, de rapport de stage, de mémoire de fin d'études, ainsi que les petits projets de recherche à exposer oralement, mais ils sont également présentés par écrit dans des documents dont les institutions universitaires fixent les modalités de leurs présentations. La maîtrise de l'écrit sur les plans linguistique et méthodologique joue un rôle important dans la pertinence des connaissances communiquées par les étudiants dans leurs différents documents. L'enseignement/apprentissage de la compétence à l'écrit s'avère donc inéluctable, vu les contraintes des étudiants et leurs lacunes en communication écrite en langue étrangère. Pour mieux enseigner l'écrit en français langue étrangère au sein de l'université algérienne, les enseignants doivent donc accorder une place importante à l'écriture parmi les activités qu'ils proposent à leurs apprenants afin d'affronter les difficultés les plus couramment récurrentes.

En effet, pour surmonter les difficultés rédactionnelles des étudiants, il est important de les sensibiliser et les motiver à lire régulièrement des textes en français traitant des sujets connexes à leurs spécialités afin qu'ils puissent apprendre de nouveaux mots et expressions, de pratiquer la grammaire et la syntaxe, et de travailler sur leur style d'écriture. De plus, se mettre en filature de la lecture est susceptible de fournir à l'apprenant une stratégie de compréhension de l'écrit débouchant sur les techniques de son appropriation pour une utilisation personnelle et individuelle dans la

communication de ses propres activités universitaires qui sont majoritairement à la base de l'écrit. Il est aussi avantageux pour les étudiants de réclamer l'aide de leurs enseignants afin de bénéficier de leur soutien et les aider à identifier et à surmonter leurs faiblesses. Développer chez les étudiants un rapport à l'écrit basé sur son utilité serait dans la mesure de fournir des pistes importantes pour dominer la peur de faire des erreurs et de s'entraîner régulièrement pour améliorer leurs compétences en rédaction.

En revanche, une grande responsabilité pédagogique tombe sur le dos des enseignants qui doivent approcher l'écrit dans le but de réguler et de remédier aux lacunes de leurs apprenants. Opter pour l'évaluation diagnostique des difficultés des apprenants au début des apprentissages est favorable pour une évaluation équitablement juste de leur niveau de maîtrise de la langue française. Les prétests de grammaire et de compréhension de texte sont vivement recommandés. L'enseignant peut aussi proposer à ses apprenants un plan de travail personnalisé. Les prétests, qui l'aident à identifier les lacunes de ses apprenants, sont importants pour la proposition d'un plan de travail pour chaque étudiant afin de prendre en compte ses faiblesses individuelles et ses objectifs d'apprentissage.

En outre, une pratique enseignante doit être le modèle-type de la pratique apprenante. L'enseignant qui écrit en présence de ses apprenants en diversifiant les façons de dire la même chose ou en multipliant les techniques rédactionnelles de l'expression de la même idée est avantageux pour la sensibilisation de ses apprenants en les rendant conscients des stratégies d'écriture qui se basent sur des techniques faciles à acquérir. De plus, il faut donner plus d'occasions aux apprenants à pratiquer régulièrement l'écriture en leur donnant des activités et des sujets d'écriture variés et diversifiés. Bref, l'amélioration de la qualité de l'écriture exige de travailler sur la grammaire et la syntaxe en se focalisant sur des exercices et des activités adaptées aux besoins de chaque étudiant.

De plus, l'utilisation des moyens technologiques en rédaction est un atout pour travailler efficacement la grammaire et la syntaxe. D'ailleurs, les outils technologiques tels que les correcteurs orthographiques et grammaticaux peuvent être utiles pour aider les étudiants à améliorer leur écriture et développer ainsi leurs compétences à l'écrit. Il est aussi nécessaire de leur apprendre à utiliser ces outils de manière pertinente et à ne pas, au même temps, s'y fier aveuglément. Ces outils technologiques sont également un

moyen efficace pour encourager la lecture régulière en français de différents livres, articles et textes. Cette lecture de textes variés peut aider les étudiants à enrichir leur vocabulaire, à améliorer leur compréhension de la langue écrite et à développer leur style d'écriture par l'imprégnation inconsciente de modèle d'écriture et l'acquisition d'un lexique pertinent et contextualisé.

Enfin, les commentaires constructifs formulés par l'enseignant, à l'égard des lacunes de ses apprenants, sont dans la mesure de les aider à identifier leurs erreurs et à améliorer leur écriture. Il est donc important de fournir des commentaires détaillés et spécifiques sur les travaux écrits des étudiants. En utilisant ces approches, les enseignants peuvent donc aider leurs étudiants à réguler et à remédier à leurs lacunes en français à l'écrit, en leur fournissant un environnement d'apprentissage stimulant et adapté à leurs besoins individuels.

Quant à la didactique du module de *Techniques et Pratiques de l'Écrit* au sein des départements de français universitaires et normaliens, nous suggérons de penser l'écrit dans une perspective favorisant son assimilation dans le cadre d'une pédagogie fondée sur son apprentissage pour son meilleur enseignement. En fait, les étudiants doivent mieux apprendre l'écrit pour mieux l'enseigner. Pour ce faire, nous proposons aux pratiques enseignantes de travailler l'écrit dans l'esprit d'atelier d'écriture en se focalisant sur des méthodes d'enseignement interactif. De plus, l'enseignant doit travailler sur la multiplication des situations de production écrite dans le but d'inciter ses apprenants à apprendre à rédiger en contextualisant les contenus de leurs communications écrites.

En effet, les étudiants sont souvent dans le besoin de s'impliquer dans une situation active de leurs processus d'apprentissage. L'application de l'approche actionnelle basée sur les enseignements interactifs serait dans la mesure de favoriser une pédagogie de l'écriture contextualisée. Pour atteindre ce but, les enseignants peuvent utiliser des techniques qui suscitent l'interactivité de leurs apprenants telles que les échanges verbaux en groupe pour une bonne préparation à des jeux de rôles pour une création de lecteur réel capable de simuler le rôle du lecteur des écrits des apprenants, la régulation des lacunes des apprenants par la mise en place d'activités rédactionnelles travaillées en groupe avec la collaboration de l'enseignant et/ou par groupe de besoin.

Par conséquent, dans son travail pédagogique, l'enseignant qui accorde plus d'importance à la compréhension de l'écrit initie davantage ses apprenants à mieux appréhender l'utilité de ce qu'ils veulent rédiger. Pour ce faire, il doit adapter le contenu de ses orientations en compréhension sur les besoins des apprenants en rédaction. Il doit donc prendre en considération le niveau de langue de ses apprenants, ainsi que leurs centres d'intérêt et leurs objectifs d'apprentissage. Il doit également utiliser des documents authentiques répondant exactement aux objectifs des compétences à installer chez ses apprenants en respectant la progression des apprentissages afin d'éviter la surcharge cognitive.

En outre, en utilisant toutes les propositions que nous avons suggérées jusqu'à présent, les enseignants universitaires de l'écrit doivent créer un environnement d'apprentissage stimulant pour leurs étudiants. Pour ce faire, le module de *Techniques et Pratiques de l'Écrit* doit être conçu pour aider les étudiants à améliorer leurs compétences en communication écrite en français langue étrangère. Il doit également être dispensé de manière à permettre aux apprenants d'acquérir des compétences en rédaction répondant à diverses situations de communications dans leur future vie socioprofessionnelle.

En conséquence, si ce module est enseigné de manière efficace, les étudiants devraient acquérir les compétences nécessaires pour communiquer par écrit à la fin de leur cursus de licence. Le rôle de la pratique enseignante consiste à doter leurs étudiants, en particulier les normaliens, d'outils efficaces pour écrire. Ce but a deux finalités. La première vise à former des étudiants capables de maîtriser toutes les situations de communication écrite. La deuxième stipule la sensibilisation de ces étudiants, futurs-enseignants, à organiser et conduire eux-mêmes des ateliers d'écriture en tant qu'animateurs dans le futur.

Cependant, il est impératif de souligner que la maîtrise de la communication écrite ne se limite pas à un seul module, *Techniques et Pratiques de l'Écrit*. La combinaison des techniques de l'écrit avec ses pratiques dans d'autres modules annexes serait un travail de groupe qui doit être réalisé dans un esprit de collaboration d'où les acteurs de toute la scène de formation sont mobilisés pour une meilleure interrogation sur les points forts et les points faibles en langue de chaque étudiant afin de centrer la formation en langue étrangère sur ce qui est nécessairement pertinent au développement

de la compétence à l'écrit de chacun des étudiants. Ces derniers doivent être exposés à une variété de textes, de genres et de situations de communication pour améliorer leur capacité à communiquer efficacement par écrit. Les étudiants doivent également être motivés pour améliorer leurs compétences en communication écrite, ce qui nécessite un effort personnel de leur part.

Enfin, le contenu du module de Techniques et Pratiques de l'Écrit doit être un élément clé pour aider les étudiants à devenir compétents en communication écrite en français langue étrangère. En revanche, cela n'est pas suffisant. Il faut aussi travailler sur la qualité de l'enseignement, de l'engagement des étudiants et de l'exposition à une variété de situations de communication écrite. En fait, Qu'en est-il de la didactique professionnelle et son impact sur la formation efficace de formateurs compétents sur les plans linguistique, pédagogique et surtout stratégique et capables d'affronter leur milieu professionnel avec efficience ? Quels sont les critères de réussite de formation en français langue étrangère afin de former des enseignants qui peuvent aider leurs étudiants, dont la plupart seront de futurs enseignants de langue, en particulier les normaliens, à améliorer leurs compétences en rédaction ? Quels sont les objectifs d'une didactique professionnelle contribuant à la capacité des formés à communiquer efficacement en français écrit ?

6-3- De la didactique de FLE à la didactique professionnelle

Penser la didactique de français langue étrangère dans les cycles élémentaires de son enseignement/apprentissage nécessite de faire appel aux finalités de la didactique professionnelle réservée à l'enseignement supérieur. Cerner donc une recherche utile dans le cadre de la didactique du FLE nécessite de fixer les objectifs d'un projet de recherche à court terme, à moyen terme et à long terme. Ce projet est une problématique que nous suggérons aux chercheurs universitaires de prendre en charge dans les futures recherches qui devraient porter sur la didactique des langues vivantes en général et la didactique des langues étrangères en particulier dans le but de tisser des liens logiques entre l'apprentissage de la langue à des fins communicatives et son apprentissage à des fins professionnelles. L'optimisation des pratiques enseignantes pour une meilleure garantie de ses apprentissages n'est pas suffisante. Il faut plutôt faire appel aux institutions officielles qui génèrent les modalités d'inspections pour une proposition de

programmes d'étude et de formation susceptibles d'avoir des effets tangibles sur l'action pédagogique à tous les niveaux d'apprentissage.

En Algérie, la collaboration entre les acteurs de l'éducation nationale et les chercheurs universitaires serait dans la mesure de tisser des liens fructueux pour une réalisation aboutissant à une pédagogie assurant une continuité épistémologique et méthodologique fluide du passage de la didactique de français langue de base à une réalisation scientifique et professionnelle de ses atouts sur les plans stratégiques et économiques, autrement dit, à la didactique de français professionnel. La communication professionnelle en Algérie se réalise souvent par le biais de la communication écrite en langue française. Il faut donc s'interroger sur les stratégies de son enseignement au niveau des cycles de base (Primaire, Moyen, Secondaire) afin de déterminer des contenus pertinents dont leur apprentissage assure un bon accès à la communication professionnelle dans le futur. Revoir la place qu'occupe l'enseignement de l'écrit au niveau de différents paliers de l'Éducation Nationale s'avère inéluctable si on voulait vraiment réussir l'intégration académique de nos apprenants à l'université et, peut-être, féliciter leur insertion socioprofessionnelle à l'intérieur du pays ou à l'étranger.

En revanche, les mesures de l'applicabilité de notre approche pragmadidactique pour atteindre cet objectif sont facilitantes pour l'accès à une didactique générale basée sur l'enseignement de toute langue étrangère par un enseignant qui connaît les langues sociales de ses apprenants afin d'intervenir efficacement pour la remédiation à tous les obstacles qui freinent leur accès à une langue dispensée à des fins scientifique ou économique, entre autre, l'anglais. Ce projet doit être l'objet d'un laboratoire de recherches qui dirigerait des sujets de recherches ciblant des thèmes traitant ce passage de façon exhaustive. La canalisation de l'utilité socioéconomique de toutes les langues étrangères nécessite la mobilisation de tous les acteurs expérimentés dans les domaines différents de la science. Les spécialistes en ingénierie de la formation peuvent apporter plus d'éclaircissements sur la problématique du choix d'une langue étrangère à des fins purement stratégiques et socioéconomiques.

Enfin, l'approche pragmadidactique facilite le foisonnement des stratégies de l'enseignement des langues étrangères basées sur les compétences transversales. En effet, les situations de communication professionnelle sont presque les mêmes et ce qui

change, c'est la langue de communication. Les facteurs pragmatiques de la réussite de toute situation de communication écrite sont liés beaucoup plus aux contextes de production et n'ont pas uniquement à l'aspect linguistique de la langue. Le passage d'une langue à une autre exige une gestion textuelle du contenu d'une communication écrite afin de l'adapter aux spécificités langagières de la langue d'apprentissage en didactique ou de la langue de communication en profession. Cet aspect pragmatique de la langue qui se focalise sur la construction de la signification en langue étrangère relève de la pragmatextualité. Didactiquement parlant, comment peut-on gérer sa propre rédaction au cours de sa production afin de garantir une communication pertinente de ses intentions par écrit ? L'approche pragmatextuel serait-elle dans la mesure d'apporter une solution aux difficultés des enseignants en didactique de l'écrit et aux lacunes des apprenants en rédaction ?

6-4- Vers l'approche pragmatextuelle de l'écrit

L'acquisition de la compétence rédactionnelle n'est pas suffisante pour témoigner d'une maîtrise parfaite de la langue écrite. Il faut également avoir la capacité de communiquer par écrit un contenu pertinent et susceptible d'avoir des effets tangibles sur les destinataires de cet écrit. Le choix des mots et des expressions ainsi que la sélection des agencements syntaxiques les plus convenables doivent s'inscrire dans une perspective beaucoup plus communicative que rédactionnelle. L'adaptation de son écrit aux attentes des lecteurs de son texte doit être focalisée sur les compétences réceptives de ces derniers. L'adaptation des besoins langagiers en communication aux besoins langagiers de la partie réceptive exige une gestion textuelle très raffinée, en particulier en rédaction. L'écrivain doit faire, en permanence, des va-et-vient entre son intention de communication et les intentions des récepteurs de son message.

En effet, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant de l'écrit doit concevoir un projet de rédaction progressif dans lequel il travaille à développer la compétence de ses apprenants à gérer textuellement leurs productions écrites afin de réussir leurs communicabilités. Les facteurs pragmatiques qui interviennent durant la réalisation textuelle d'un écrit en écriture et en réécriture stipulent la maîtrise des dimensions pragmatique et textuelle du texte. Le travail de l'enseignant qui consiste à rendre ses apprenants capables de gérer textuellement leurs communications écrites en prenant en considération les facteurs pragmatiques de leur

réussite s'inscrit dans une perspective que nous appelons une analyse pragmatextuelle des productions écrites des apprenants. Quel est donc l'impact de l'analyse des rédactions des apprenants d'un point de vue pragmatextuelle sur le développement de leurs compétences à l'écrit ? Quel intérêt pédagogique cette analyse apporte-t-elle pour l'amélioration des communications écrites des apprenants sur les plans méthodologique, informationnel, organisationnel et linguistique ?

6-4-1- L'analyse textuelle des productions écrites

L'analyse textuelle d'une production écrite des apprenants d'une langue étrangère s'avère comme une étape essentielle pour l'évaluation de leurs compétences en production d'écrit. La plupart des difficultés relevées dans les productions écrites des apprenants de notre expérimentation sont liées aux connaissances sociopragmatiques des écrivains. L'analyse de notre corpus, en particulier les premières rédactions des apprenants, nous a révélé un manque de concentration de leur part lors de la rédaction. Les erreurs de langue commises sont réservées à un niveau linguistique déjà acquis par ses apprenants au cours de leurs apprentissages antérieurs. L'absence de l'auto-révision en temps réel de leurs productions génère la plupart des dysfonctionnements morphosyntaxiques et sémantiques de leurs écrits. Cette tâche de révision de son propre écrit est beaucoup plus complexe en langue cible qu'en langue source. Les problèmes d'interférences morphosyntaxiques et culturelles constatés dans les productions initiales des apprenants exigent de la part de ces derniers un effort cognitif plus conséquent. Penser dans la langue source pour produire dans la langue cible induit souvent des erreurs inattendues et inconsciemment assidues.

En effet, les activités de remédiation ont joué le rôle de médiation entre ce qui a été déjà produit et ce que les apprenants vont reproduire. La réécriture est un processus qui accorde de l'importance à la relecture de son propre écrit pour le réviser et le corriger, voire même le modifier dans le but de l'améliorer. L'application de l'auto-révision différée sur son propre écrit incite l'apprenant à prendre un recul vis-à-vis de son texte et le relire de manière pertinente. L'auto-révision différée conduit les écrivains à se corriger efficacement. Cette autocorrection de leurs propres textes suscite un intérêt particulier chez les apprenants car ils arrivent à se rendre compte de leurs failles considérées dans leurs premières rédactions et ils ont suffisamment du temps pour les retravailler afin d'y remédier.

Néanmoins, la mobilisation des connaissances pragmatiques dans la gestion textuelle de son propre écrit durant la phase de révision est un processus cognitif. Rendre l'apprenant conscient de ses propres processus d'activités rédactionnelles est un atout pour l'autorégulation des apprentissages métapragmatiques de chaque sujet-écrivain. L'autorégulation des lacunes causées par la transmission du savoir sociopragmatique de la source à la langue cible est plus que nécessaire pour la réussite de l'acte de communication, car l'écrit n'est pas uniquement un simple outil de fixation des règles d'une langue, en l'occurrence, la grammaire. Il est aussi un moyen de communication d'informations déterminées par la grammaire, le contexte et l'intention de communication.

Par ailleurs, la réussite de l'acte de communication à l'écrit nécessite de tisser des passerelles solides entre les outils linguistiques (connaissances des règles grammaticales d'une langue étrangère) et un savoir pragmatique (connaissances du contexte culturel de la langue cible). La gestion textuelle des différentes ruptures relevées pendant la relecture de son propre écrit exige de l'apprenant-correcteur de se focaliser sur l'aspect pragmatextuel de sa rédaction afin de réussir son acte de communication écrite. Pour ce faire, l'enseignant doit accompagner ses apprenants en leur donnant des orientations qui visent l'autocorrection de leurs propres erreurs. D'abord, il doit motiver ses apprenants à lire attentivement leurs rédactions en faisant attention au sens global de leurs écrits, aux idées principales et complémentaires, aux arguments et exemples utilisés pour mieux illustrer sa thèse et aux points forts et points faibles de la qualité linguistique de leurs productions.

L'enseignant doit également sensibiliser ses apprenants à faire une analyse grammaticale et lexicale de leurs propres écrits en fonction de ses orientations et des activités de remédiation à l'écrit qui ont été effectuées antérieurement. Cela consiste à examiner la structure grammaticale de son texte en s'intéressant aux phrases, aux verbes, aux temps, aux accords et aux choix des mots et leur adaptation avec le contexte et le thème du texte. De plus, il est aussi de son rôle de conscientiser ses apprenants par rapport à la cohérence globale de leurs textes en leur demandant d'examiner la structure argumentative de leurs écrits, la succession logique des informations et la clarté de leurs idées en notant les incohérences et les contradictions à prendre en charge dans la réécriture. Cette auto-analyse de son propre texte, qui consiste à être capable d'identifier

ses erreurs et ses lacunes et les corriger afin de progresser dans sa compétence rédactionnelle, va permettre à l'apprenant de situer son écrit dans une situation de production permettant l'assurance de la cohérence pertinente du contenu à communiquer à ses lecteurs qu'ils soient réels ou potentiels.

En résumé, la gestion textuelle de son propre écrit pendant sa révision conduit l'écrivain à comprendre ce qu'il veut dire en fonction des attentes de ses lecteurs potentiels ou réels. La mobilisation de ses connaissances pragmatiques va certainement l'aider à construire une communication écrite pertinemment réussie. Quels sont les atouts de la mise en place de l'approche pragmatextuelle pour mieux se servir de ses connaissances pragmatiques dans la gestion textuelle de sa propre rédaction au cours de sa révision et/ou sa réécriture afin de mieux optimiser la communicabilité du contenu de son propre écrit ?

6-4-2- L'analyse pragmatextuelle des productions écrites

Le rôle des connaissances pragmatiques dans la construction de la signification textuelle dans le texte du rédacteur est primordial pour pouvoir adapter son écrit aux attentes de ses lecteurs. D'ailleurs, ces connaissances collaborent manifestement avec les connaissances linguistiques pour, d'une part, une meilleure acquisition du code écrit d'une langue étrangère et, de l'autre, pour une réalisation réussie de l'acte de communication écrite. De plus, ces connaissances pragmatiques participent pertinemment à l'élucidation des difficultés de l'accès au sens en langue étrangère. La pénibilité d'accéder au sens devrait être travaillée dans l'esprit d'atelier de relecture de son propre écrit afin de mobiliser toutes les connaissances pragmatiques nécessairement importantes pour faciliter l'accès à la signification.

Ainsi, l'ancrage pragmatextuel du sens d'un écrit au cours de sa réalisation est un moyen efficace pour rendre la signification pertinemment accessible aux récepteurs. Le rôle de l'enseignant est de travailler à la motivation de ses apprenants pour mieux apprendre une langue étrangère de façon optimisée et optimisante. Pour ce faire, il doit étayer, dans son travail d'enseignant de l'écrit, les techniques pratiques d'une analyse pragmatextuelle d'une rédaction avec une méthode qui met l'accent sur la dimension pragmatique de la langue écrite et la communicabilité des contenus.

D'abord, aider ses apprenants à une bonne identification du contexte de production, dans lequel l'acte de communication écrite doit être réalisé, permet aux apprenants de mieux comprendre les attentes des lecteurs de leurs textes. Cela a pour but de donner de l'utilité à son écrit à travers le regard de son lectorat en fixant des objectifs bien déterminés et ciblant des actes de communication pertinents et fiables.

Ensuite, l'analyse de la situation de communication à laquelle l'écrit de l'apprenant doit répondre permet de repérer aisément les facteurs pragmatiques qui sont derrière la bonne gestion des informations à communiquer à ses lecteurs, en l'occurrence, le destinataire, l'intention communicative et les normes socioculturelles qui y sont associées. Il faut donc que l'enseignant travaille à faire comprendre à ses apprenants comment doivent-ils prendre en considération les attentes des destinataires de leurs écrits et les règles socioculturelles qui les génèrent pour une meilleure adaptation de leurs rédactions.

Par conséquent, l'analyse des aspects pragmatiques de toute situation de production d'écrits nécessite de repérer les marqueurs discursifs, les actes du langage, les conventions de la langue écrite. Ce repérage permet aux apprenants de comprendre comment vont-ils utiliser leurs connaissances linguistiques en les combinant avec leurs connaissances pragmatiques afin d'atteindre leurs objectifs communicatifs.

Enfin, accorder de l'importance à l'aspect pragmatextuel de son propre texte au cours de sa production nécessite d'identifier la structure textuelle de son écrit ainsi que la cohérence et la cohésion textuelles. Cet aspect organisationnel du contenu nécessite une gestion pragmatextuelle de sa forme en respectant les dimensions linguistique et communicationnelle de l'écrit. En fait, la prise en considération des aspects pragmatiques et textuels de son intention de communication est dans la mesure de proposer aux écrivains des pistes d'amélioration de leurs productions à l'écrit et développer ainsi leurs compétences rédactionnelles.

En résumé, l'analyse pragmatextuelle d'une production écrite permet de comprendre comment le sujet-écrivain utilise-t-il la langue dans un contexte de communication donné, en identifiant les aspects pragmatiques et textuels à travailler pour améliorer ses compétences rédactionnelles. Cette approche pragmatextuelle de l'écrit au cours de sa réalisation permet également de proposer des pistes pédagogiques

visant l'amélioration des stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écrit, en particulier, en langue étrangère.

6-4-3- L'approche pragmatextuelle de l'écrit

Aider les apprenants à mieux exploiter les connaissances pragmatiques dans la gestion textuelle et communicationnelle de leurs connaissances linguistiques afin de produire un texte porteur de signification contextuelle relève de l'aspect pédagogique de la didactique de l'écrit que nous devons inscrire dans une approche pragmadidactique susceptible d'apporter des remaniements aux difficultés des écrivains à réussir pertinemment l'acte de communication écrite. En fait, nous proposons l'approche pragmatextuelle comme une méthode d'enseignement de la compréhension et de la production des écrits en langue étrangère en mettant l'accent sur la dimension pragmatique de la langue, c'est-à-dire, la capacité de l'écrivain à produire des effets sur le(s) destinataire(s) dans des contextes spécifiques de communication.

En effet, concrètement, l'approche pragmatextuelle consiste, d'abord, à la mise en exergue d'une pédagogie de l'écrit centrée sur les stratégies de compréhension des outils linguistiques et organisationnels qui le gèrent. L'analyse des textes authentiques issus de différents genres et de différentes sources (articles de presse, lettres, courriels, publicités, extraits littéraires, etc.) serait dans la mesure de mettre en évidence les différents éléments qui contribuent à la dimension pragmatique du texte (intention de l'auteur, contexte de production, destinataire, etc.). Ce travail préalable contribue efficacement à l'acquisition d'une compétence stratégique qui aide l'apprenant à gérer textuellement son écrit afin de produire une communication pertinente.

Néanmoins, dans le cadre de la didactique de l'écrit en langue étrangère, les apprenants seront engagés à produire des textes similaires en utilisant les éléments linguistiques et pragmatiques étudiés en compréhension. La bonne gestion textuelle de son propre écrit a pour objectif d'aider les apprenants d'une classe de langue étrangère à développer leurs compétences à produire des textes qui répondent aux attentes du contexte de communication et qui produisent les effets recherchés sur les destinataires de leurs messages écrits. L'apprenant qui produit un écrit en langue étrangère peut donc rencontrer deux contraintes majeures lors de la réalisation textuelle de son texte. La première contrainte est d'ordre métapragmatique. Elle consiste à faire appel à son

interprétation du thème de rédaction dans sa première langue socialement acquise et ses connaissances macrostructurales du genre ou du type d'écrit. La manque de conscientisation de l'apprenant par rapport au premier aspect et la non maîtrise du deuxième aspect risque d'entraver la communicabilité de son écrit au regard de ses lecteurs. La deuxième contrainte est d'ordre psychocognitif. Elle désigne le rapport de l'apprenant à l'écriture. La difficulté de bien se représenter une rédaction dans sa dimension communicative risque de constituer des obstacles à la construction de la signification dans les têtes des lecteurs de son texte.

Par conséquent, l'approche pragmatextuelle doit être inscrite dans une perspective communicative de l'enseignement des langues étrangères. Elle a pour but stratégique de viser à développer chez les apprenants les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques qui sont nécessaires pour une bonne gestion textuelle du contenu afin de réussir l'acte d'écrire. Elle met, également, l'accent sur les dimensions contextuelle et sociale de la langue. Ces dernières facilitent la gestion textuelle de l'écrit et vise à développer la capacité des apprenants à communiquer de manière efficace et appropriée dans des situations concrètes et diversifiées dans de la vie socioprofessionnelle dans le futur.

Enfin, en didactique des langues étrangères, nous pouvons considérer l'approche pragmatextuelle comme une méthode alternative de la didactique de compréhension et de production écrites. Elle met l'accent sur la dimension pragmatique de la langue et qui vise à aider les apprenants à développer leurs compétences à produire des textes efficaces dans des contextes spécifiques de communication. Mais, avec les avancées technologiques, l'apprenant trouve beaucoup de facilités pour accéder à la communication écrite en se référant à l'Intelligence Artificielle, à la traduction des passages ou des textes écrits dans sa langue source et les soumettre sur Google-Traduction pour les dire dans la langue cible, ou même la recherche sur le Web des expressions littéraires qui relèvent d'un style soutenu et raffiné et les pourchasser dans son propre écrit. Or, ces moyens technologiques ne peuvent pas exprimer l'intention de ce que nous voulons transmettre aux destinataires de nos messages. Pour rendre ses écrits communicables en les adaptant à la situation concrète et réelle de la production, il faut donc les revoir textuellement afin de reproduire une rédaction appropriée dans ses

dimensions linguistiques et pragmatiques. L'écrivain a besoin nécessairement d'appliquer l'approche pragmatextuelle pour atteindre son objectif communicatif.

Qu'en est-il alors de l'approche pragmatextuelle et son rôle dans la meilleure exploitation des atouts de l'Intelligence Artificielle, de la traduction des énoncés de sa langue source vers la langue cible et de la réutilisation des procédés littéraires produits par de grands écrivains et utilisés dans sa propre rédaction ?

6-4-3-1- L'approche pragmatextuelle et l'Intelligence Artificielle (l'IA)

En s'inspirant de l'intelligence du vide, l'Intelligence Artificielle a besoin de se doter des compétences stratégiques pour que le destinataire puisse adapter son message au contexte de sa production. L'approche pragmatextuelle de l'écrit s'avère donc inéluctable pour mieux affronter le flux de l'intelligence artificielle qui nous offre de l'expression mais non pas de la communication. Le traitement humain de l'information fournie par l'intelligence artificielle nécessite des compétences pragmatextuelles pour mieux gérer le contenu de son écrit et l'adapter pertinemment à la situation de communication en prenant en considération le contexte pragmatique de production. Dans quelle mesure l'exploitation de l'Intelligence Artificielle serait donc dans la mesure d'aider les apprenants à développer leurs compétences rédactionnelles en langue étrangère ?

En effet, un écrit produit par l'intelligence artificielle nécessite toujours une gestion textuelle de son contenu pour l'adapter à ses propres besoins en communication. La capacité du destinataire à revoir l'écrit émis par l'IA témoigne de sa compétence pragmatextuelle de l'adaptation de son message aux contraintes du contexte, aux attentes des destinataires et aux intentions de communication en production et en réception. Avoir des connaissances procédurales est important pour pouvoir gérer les connaissances déclaratives fournies par l'IA. Ces dernières doivent être affrontées aux connaissances conditionnelles. Cela nécessite une gestion textuelle de l'information afin de l'adapter à la situation de communication exigée par les contraintes du contexte de production.

Par ailleurs, l'aspect corrélatif des unités minimales d'une langue doit s'inscrire dans un autre aspect corrélatif des unités maximales du langage. Tisser des liens logiques entre les unités minimales et les unités maximales est porteur de signification.

L'Intelligence Artificielle répond aux besoins de l'apprenant des points de vue lexical et morphosyntaxique. En revanche, du point de vue pragmatique, le texte produit par l'IA ne peut pas forcément répondre aux besoins communicatifs de l'apprenant. La reproduction de la production des messages de l'IA est plus que nécessaire pour que l'apprenant puisse réadapter l'écrit fourni en fonction de ses besoins communicatifs. Cette reproduction exige des compétences stratégiques qui se résument par la capacité de l'apprenant à revoir textuellement son écrit en prenant en considération les contraintes pragmatiques de sa reproduction afin de réussir son acte de communication écrite.

En conséquence, les connaissances pragmatiques sont inéluctables pour pouvoir gérer textuellement le texte produit par l'IA. L'appropriation d'une langue étrangère assistée par l'IA exige des apprenants d'être capables de traiter textuellement les productions de l'IA et de pouvoir les reproduire dans leurs propres écrits avec l'idée de respecter les exigences concrètes de la situation de communication. La reproduction est une activité rédactionnelle qui consiste en l'authentification du contenu produit par l'IA générée par la dimension pragmatique du langage. Approcher le texte produit par l'IA d'un point de vue pragmatextuel serait dans la mesure d'aider les apprenants à reproduire des écrits authentiques et communicables. De plus, ce travail serait également dans la mesure de favoriser l'acquisition d'une langue étrangère de façon efficace et pertinente.

Enfin, sur le plan didactique, nous pouvons dire que l'Intelligence Artificielle ne peut être utile à l'action pédagogique uniquement si elle serait orientée vers la reproduction écrite. Elle devrait être centrée sur l'apprenant et ses capacités à gérer textuellement les expressions fournies par celle-ci afin de reproduire une communication proprement authentique et qui répond aux besoins communicatifs des acteurs de la scène de communication. De plus, les productions écrites de l'IA ne proposent pas des contenus répondant exactement aux besoins communicatifs de l'apprenant. Les contenus proposés doivent donc être revus et modifiés par l'apprenant pour qu'il puisse acquérir des compétences rédactionnelles nécessaires à la réussite de l'acte d'écrire. L'intelligence artificielle ne désigne pas uniquement Tchat GPT et ses auxiliaires, elle peut également concerner la traduction de sa langue source vers la langue cible pour communiquer. Google Traduction ou autres logiciels sont une

alternative numérique qui peut faciliter l'accès à la communication écrite de l'information. Qu'en est-il alors de l'exploitation de ces moyens numériques dans l'apprentissage de la communication écrite en langue étrangère ?

6-4-3-2- L'approche pragmatextuelle et la Traduction

Le désir d'apprendre une langue étrangère à des fins personnelles ou professionnelles induit souvent des permutations récurrentes entre la langue source et la langue cible dans un processus cognitif émanant des difficultés de passage entre deux systèmes différents de communication. Certes, traduire de sa langue pour dire dans la langue de l'autre est un moyen efficace pour l'acquisition d'une langue étrangère. En revanche, l'utilisation des outils numériques pour la traduction peut ne pas être toujours fiable et les messages traduits nécessitent dans la plupart des cas des efforts personnels qui consistent à retravailler les écrits traduits afin de les adapter à ses propres besoins communicatifs.

En effet, l'adaptation des contenus traduits d'une langue source vers la langue cible exige une gestion textuelle favorable à la communicabilité des écrits. La connaissance du code linguistique des deux langues nécessite des connaissances pragmatiques pour la compréhension significative du message produit en langue source et le traduire pertinemment dans la langue cible. Souvent, la première traduction assistée par les outils numériques demande une relecture individuelle qui induit des modifications des expressions et des structures phrastiques pour les adapter aux exigences linguistiques de la langue cible. La mobilisation des connaissances pragmatiques sont nécessaires pour réussir l'acte de traduire et aider le traducteur à gérer textuellement l'écrit traduit. Cette gestion textuelle basée sur ses propres connaissances pragmatiques vise la communicabilité des textes traduits.

Par ailleurs, approcher les textes traduits et assistés par le numérique d'un point de vue pragmatextuel serait dans la mesure de rendre les écrits traduits pertinemment communicables. De plus, on ne traduit pas pour rien. Il y a toujours une intention de communiquer fiablement un contenu traduit de la langue source vers la langue cible dans le but de réussir un acte de communication répondant aux besoins factuels de la production.

Enfin, la traduction est une reproduction dans une langue cible d'un contenu écrit dans une langue source. Cet acte de reproduction exige des compétences stratégiques visant une gestion textuelle d'un contenu contextualisé dans le but de rendre l'acte de communication fiable.

6-4-3-3- L'approche pragmatextuelle et la Didactique du Texte Littéraire (DTL)

Au fil du temps, l'acte de lire un texte littéraire est loin d'être péremptoire. Tout texte a une visée pragmatique. La dimension interprétative de la pragmatique du texte est mutable. La mutation du sens sous l'effet de la pragmatique textuelle produit la signification. Les connaissances déclaratives de la langue de production du texte ne sont pas suffisantes pour une lecture plurielle de l'écrit littéraire. Les connaissances procédurales trouvent leur utilité dans les connaissances conditionnelles et/ou contextuelles. Le Verbe exprime l'état. L'état est le produit d'une action. Le conflit entre l'état et l'action produit un langage. Le langage est un ensemble de sonorisations verbales dans un rythme harmonieux. La parole est révélée par le vide pour produire un langage humain véhiculé par la langue. Cette dernière possède une dimension spirituellement particulière.

En effet, la spiritualité est le langage de tous les poètes. Une œuvre littéraire dépourvue de poésie n'est pas spirituelle. Elle n'est pas l'inspiration céleste du vide. Le poète est un couturier qui répare par les caractères le tissu déchiré par la guerre des mots entre les inventeurs du caractère, des caractères. Cet aspect particulier de l'écriture littéraire stipule que le langage spirituel est univoque, même si les façons de le dire sont différentes, c'est-à-dire, les langues. N'est-ce pas que toutes les langues sont des sœurs et ce sont les humains qui sont des ennemis ?

Par ailleurs, la langue est souvent la religion de la société. Pourtant, chaque religion impose sa propre langue. La littérature, la vraie, n'est pas le miroir de la société car elle est athée et muette. On a inventé des signes graphiques, non pas pour écrire la parole, mais plutôt pour transcrire les malheurs. Si la parole est l'hymne de toute religion, l'écriture serait l'espoir de toute société subissant les déceptions qui mènent au suicide du peuple, non pas en le tuant, mais en exterminant ses valeurs et sa culture. La

quête de la vérité est l'hymne de la littérature. Cette vérité a composé les symphonies des quatrains d'Omar Khayyâm, pourtant elle était aveugle²⁶. Elle a aussi composé des symphonies par l'utilisation d'instruments ou d'outils musicaux pour une interprétation sonorisante de l'écriture, pourtant elle était sourde²⁷. L'incarnation du corps et de l'âme du vide est la prophétie des Saints ; mais l'incarnation de son esprit est l'avatar des écrivains. A son arrivée à la grotte, demeure du vide, l'écrivain regardait et ne voyait rien et quand il voyait, il fermait les yeux pour ne rien regarder. Une prophétie dépourvue de spiritualité est une religion qui dogmatise la conscience humaine.

La vérité n'a besoin ni d'arguments ni d'illustrations car elle ne se dit pas. Elle ne se cache pas. Elle n'est pas implicite. Elle n'est pas tacite. Elle n'est pas sous-entendue. Elle n'est pas sous-jacente. Elle n'est pas dénotée. Elle se vit. Vouloir l'exposer par les dires, c'est vouloir plutôt orner un mensonge. La spéculation, c'est vouloir maquiller le mensonge par la vérité. L'élucubration, c'est racheter un mensonge par un intérêt, un bénéfice, voire même, une récompense. L'instant est le seul moment de la vérité dans le temps mensonger. Il est un présent en combat permanent contre les spéculations du passé et les élucubrations du futur.

Quand le dire dérange, on coupe le souffle pour l'interrompre ou pour l'asphyxier. On croyait souvent que les poumons respirent mais en vérité, c'est le cerveau qui respire. Quand il manque de l'oxygène, on le sent dans nos têtes et non pas dans nos poitrines. Ces dernières ne sont que des gilets anti-oxygènes qui protègent le cerveau et non pas le cœur.

Par conséquent, la couche atmosphérique qui contient de l'oxygène est très réduite, très courte. Quand on met un feu, la fumée est partout. Pour pouvoir respirer, il faut se mettre par terre et sur le ventre. Cela a été prouvé par les scienpoliticiens. Il faut s'incliner, s'agenouiller, voire même, se prosterner, pour pouvoir le respirer. Se mettre debout, c'est prendre le risque d'asphyxie ou de difficultés de respiration. D'ailleurs, la punition la plus abominable adoptée par les institutions militaire, éducative, religieuse, ... c'est de laisser debout pendant longtemps les personnes indociles afin de les priver de l'oxygène. Pour aggraver la punition, on leur demande souvent de se mettre debout sur

²⁶ Ryad El-Sambatti.

²⁷ Beethoven.

les pointes des pieds pour élever un peu la distance qui les séparent de la zone de l'oxygène. Et les mains en l'air pour les priver davantage de le toucher ou de le sentir.

L'instant de rébellion est trahi par le temps de résistance et de patience. La durée de vie de la girafe est très courte car elle a un long cou. Les animaux qui sont plus proches de la terre vivent plus longtemps, en particulier les reptiles et le porc. Pour ce dernier, sa viande est interdite non pas parce qu'elle est malsaine mais plutôt il est intelligent et sain. Gloire au saint-port qui voit que la faim justifie les moyens ! Les poules sont les volatiles les plus préférés. Pour les autres, on leur a fabriqué des cages pour les emprisonner ou les fusils pour les chasser. On ne met jamais les cages par terre. On les laisse suspendues pour faire croire aux oiseaux qu'ils sont au ciel, qu'ils volent. L'oiseau a une petite tête mais très intelligente. Il a de petits poumons et il n'a pas besoin de beaucoup d'oxygène. Mais, il a un ventre qui le piège. Autre, il y a des oiseaux qui construisent dans leurs têtes leurs propres cages par leurs propres pieds et becs, et surtout par leur intelligence jugée instinctive comme la croyance.

L'autruche, qui ressemble à la girafe, pourtant elle est volatile, préfère d'enfoncer souvent sa tête dans le sol surtout quand elle voit. Quand elle regarde, elle se transforme à l'être vivant le plus rapide sur terre. On nous dit tout le temps que le lion est le roi de la jungle. L'instant nous permet de déduire que le lion est le pseudonyme de tous les rois humains. Un problème existentiel : ils ne peuvent être rois que dans la jungle. Le charmant, je veux dire le chameau, est l'image exacte exprimant la beauté du mensonge. Ainsi, quand on atteint l'âge de voir, on devient aveugle par sagesse. C'est la raison pour laquelle, la plupart des vieilles et vieux portent des lunettes, souvent anti-soleils, pour se protéger de sa lumière, de la lumière de la vérité.

Si *`l'oisiveté est la mère de tous les vices`*²⁸, le vide serait la source de toutes les vertus. Et *`pour ne pas être les esclaves martyrisés du temps`*, il faut occuper l'espace par l'instant des contemplations, des méditations afin de satisfaire au vide. Pour ce faire, Baudelaire nous invite à s'enivrer. Mais de quoi ? *`De vin, de poésie, de vertu`*²⁹. Le vin paralyse l'instinct pour agir instinctivement après une longue durée de distillerie dans des caves ressemblant aux grottes ; la poésie est la mort de la conscience causée par une

²⁸ Proverbe français.

²⁹ *Les petits poèmes en prose*, Baudelaire.

période indéterminée de solitude et d'isolement, souvent dans des endroits sombres comme les cavernes ; la vertu est spontanée comme la gravitation car elle est éphémère mais renouvelable. Les dessins des animaux qui se trouvent sur les murs des grottes étaient esquissés et réalisés dans des instants d'ivresse causés par le vin, la poésie ou la vertu. Ils sont plausiblement significatifs car ils représentent les taches de l'âme humaine. En réalité, Victor Hugo le confirme dans son roman *Les Misérables* :

Dans notre conviction, si les âmes étaient visibles aux yeux, on verrait distinctement cette chose étrange que chacun des individus de l'espèce humaine correspond à quelqu'une des espèces de la création animale ; et l'on pourrait reconnaître aisément cette vérité à peine entrevue par le penseur, que, depuis l'huître jusqu'à l'aigle, depuis le porc jusqu'au tigre, tous les animaux sont dans l'homme et que chacun d'eux est dans un homme. Quelquefois même plusieurs d'entre eux à la fois. Les animaux ne sont pas autre chose que les figures de nos vertus et de nos vices, errantes devant nos yeux, les fantômes visibles de nos âmes. Dieu nous les montre pour nous faire réfléchir. Seulement, comme les animaux ne sont que des ombres, Dieu ne les a point faits éducatifs dans le sens complet du mot ; à quoi bon ? Au contraire, nos âmes étant des réalités et ayant une fin qui leur est propre, Dieu leur a donné l'intelligence, c'est-à-dire l'éducation possible.³⁰

Le numérique peut traduire le corps ou l'âme d'un écrit mais il ne peut jamais traduire son esprit. L'interprétation du texte littéraire est une tentative écrite de la traduction de son esprit par une lecture personnelle. Ainsi, « *La terre est bleue comme une orange* »³¹, pour que « *Les guêpes fleurissent vert* »³². Autrement dit, la moisissure de l'orange transforme sa couleur en bleu. Les guêpes jaunes se mélangeant avec le bleu donnent un état vert, symbole de gaité. Le mot « vert » est un adverbe car il est impersonnel. Et la terre appartient à ceux qui font du mal aux autres ; elle appartient aux guêpes ! Le Marquis de Sade a dévoilé cette vérité et il a été censuré pendant deux siècles. Galilée a été supprimé par pendaison, non pas uniquement pour avoir dit que la terre est ronde comme une orange bleue, mais plutôt pour avoir insisté sur le fait que la terre est l'abri paradisiaque de tous les animaux que l'homme, jugé le seul animal responsable de sa protection, au nom des écritures, la transforme graduellement en un enfer cauchemardesque. Jean de La Fontaine s'exprimait au nom des animaux pour s'échapper à la mort car il n'a pas accusé le lion dans ses écrits fabuleux. La moisissure de l'orange a invité l'esprit de Baudelaire au voyage :

³⁰ Les Misérables, Tome I (1890), page 324.

³¹ Poème de Paul Éluard.

³² Poème de Paul Eluard.

Chapitre 06 : Propositions didactiques

Mon esprit, tu te meus avec agilité,
Et, comme un bon nageur qui se pâme dans l'onde,
Tu sillones gaiement l'immensité profonde
Avec une indicible et mâle volupté.

Envole-toi bien loin de ces miasmes morbides ;
Va te purifier dans l'air supérieur,
Et bois, comme une pure et divine liqueur,
Le feu clair qui remplit les espaces limpides.³³

L'espace est un couvercle troué. L'absence des couleurs nous permet de voir noir. Les lueurs d'espoir sont les trous du couvercle. Ils éclairent l'esprit enchanté du poète. Ce couvercle appelé le ciel est en conflit permanent avec la terre. Son rival éternel. D'ailleurs, la plupart des antonymes sont formés à partir de cette dialectique : bas-haut ; diurne-nocturne ; sol-soleil ; ... Ce n'est donc pas l'Homme qui voit, c'est le sol sous une lumière réprimandée par le temps et l'espace.

Par ailleurs, rien n'est vrai sauf le sol et si la terre devient un homme, son esprit serait un poème. Ce dernier est l'expression du temps et de l'espace. Le poète exprime ce qu'il ressent et non pas ce qu'il pense. En fait, la méditation de l'espace est souvent mutée par le temps aux ressentis. Et de méditations multiples émergent les intentions que le poète tente de saisir par des mots. L'acte de lire est souvent sadique car il trouve son plaisir dans les délires d'écrire. Ainsi, sur les bords de la vallée des larmes, les roses de joie poussent ; et sur les traces de la plume qui pleure, le plaisir de la lecture jaillit. Le non-dit des mots écrits par le poète peut-il dévoiler son intention ou ses idées ? Leur agencement si complexe et si diversifié interprète-il la complexité de l'existence ?

En revanche, si la littérature est la terre, l'écriture serait certainement la place ou l'espace réservé à l'enfer. Si les fleurs qui poussent sur terre sont le plaisir de lire, le mal serait la souffrance d'écrire. Le vide a révélé à l'Homme l'écriture sous forme de dessins de squelettes des êtres vivants : humains, animaux et plantes. Ces dessins expriment la douleur physique et morale de la vie. Et pour exprimer la souffrance, l'Homme a inventé avec le soutien du vide des caractères incompréhensibles. On appelle ses caractères des lettres. C'est la raison pour laquelle, ce qui diffère l'Homme des autres êtres-vivants est la souffrance et non pas l'intelligence ou la raison. C'est la souffrance qui forge l'intelligence avec le soutien de la raison. La plus abominable

³³ Extrait du poème *Elévation* de Charles Baudelaire, *Les Fleurs du Mal*.

souffrance mène à la folie qui est la sagesse de la philosophie, la mère de toutes les sciences, la seule source du progrès humain et le secret qui distingue l'homme, le vrai, des autres êtres-vivants.

Pour *Les Fleurs du Mal*, si les fleurs sont le plaisir de lire, le mal, serait la souffrance d'écrire. Le bon lecteur, l'heureux, est celui qui plane sur les œuvres littéraires et comprend sans efforts le langage de leurs fleurs et leurs choses muettes. Ainsi, le déplaisir d'écrire est souvent la source du plaisir de lire.

Vouloir donner une interprétation univoque aux écritures des grottes conduit le lecteur au fatalisme qui insinue un intégrisme régissant les émanations doctrinales qui conduisent à la fuite des esprits dans les cavernes du sophisme et laissent le social baignant dans les grands étangs de sang. En fait, si l'histoire est l'autobiographie des vainqueurs, la littérature serait la biographie des vaincus. *Le Petit Prince* n'est pas un prince car il habite la Forêt Vierge et les vainqueurs ou les grandes personnes l'ont orienté vers les atouts de gain de la bataille dans la guerre : « *Les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boas ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, au calcul et à la grammaire* »³⁴. Le sens afférent de ce passage stipule une signification différente. Approcher ces propos d'un point de vue pragmatextuelle donne une interprétation textualisée. La géographie est l'art de l'exploration des terres de l'ennemi pour découvrir ses issues de liberté afin de les bloquer. L'histoire est une arme destructrice de culture par la connaissance du passé de l'ennemi pour l'effacer ou le modifier dans le but de rompre les puits de force dans lesquelles les peuples puisent de l'eau fraîche qui les aident à résister contre l'envahisseur. Le calcul est derrière toutes les guerres. La grammaire est un atout pour mieux gagner la guerre par le roi de la jungle qui recrute des soldats qui ne connaissent pas sa langue et l'exécution de ses ordres dépend de leur compréhension par ces soldats. L'ancrage spatiotemporel de cet écrit nous révèle les causes de la deuxième guerre mondiale.

Pourquoi demander de baisser la voix à celui qui l'a perdue ? Le bourdonnement des mots transcrits est-il aussi tapageux que les sons des bombardements armés ? Les

³⁴ *Le Petit Prince*, Chapitre 1, Antoine de Saint-Exupéry.

clameurs des innocents sont-elles tancées par les détracteurs de la vérité ? Mourir dans le silence est-il un acte criminel contre la lumière des grottes ? Le sophisme imposé sur Merzak Bagtache est derrière la solitude de Rachid Mimouni car *Le sang de la gazelle*³⁵ égorgée pour marquer le bon accueil de *l'Étranger*³⁶ de Camus a détourné le fleuve vers *La Malédiction*³⁷ de la fin du deuxième millénaire. Et c'est toujours le cas pour le roi de la jungle. Au lieu d'ôter à l'humain ses noëls, on a ôté à la nature son voile et ses poils. Inconsciemment, le roi a mis le feu à sa propre forêt qu'Amin Zaoui qualifie d'*Un Incendie au paradis*³⁸. A vrai dire, c'est un incendie aux paradis. Approcher un texte littéraire d'un point de vue pragmatextuel est nécessaire pour sa didactique car pour des interprétations plurielles ou multiples, une seule signification universelle. Ainsi, la littéracie est une prophétie qui pense le monde vers un seul but. Il s'agit de quêter que le meilleur à l'humanité.

« *Voyager, c'est d'abord sortir de sa coquille*³⁹ » pour « *aller de soi à soi en passant par les autres*⁴⁰ » afin de « *frotter et limer sa cervelle à celle d'autrui*⁴¹ ». La réussite de l'acte de lire dépend de la capacité du lecteur à trouver de l'utilité de l'écrit en comprenant son contenu car « *lire sans comprendre, c'est chasser sans prendre*⁴² ». Pablo Neruda n'est pas parti *A la recherche du temps perdu*⁴³ car il a avoué qu'il a vécu⁴⁴ par une prose poétique qui a permis au lecteur de voyager sans se déplacer. La lecture littéraire ne devrait pas être le dédain des remparts de langue. Le réalisme magique des caractères marque le déchainement des esprits et le désalignement des idées causés par *Cent Ans de solitude*⁴⁵ de Márquez. Et *La Métamorphose*⁴⁶ n'est pas physiologique. Elle est en rapport avec le tempérament. Ainsi, le personnalisme est la seule justification de l'Être qui refuse le Néant.

³⁵ Roman de Merzak Bagtache.

³⁶ Roman d'Albert Camus.

³⁷ Roman de Rachid Mimouni.

³⁸ Essai d'Amin Zaoui.

³⁹ Claude ROY.

⁴⁰ Proverbe Touareg.

⁴¹ Montaigne.

⁴² Mouloud Mammeri.

⁴³ Roman de Marcel Proust.

⁴⁴ « *J'avoue que j'ai vécu* », Roman de Pablo Neruda.

⁴⁵ Roman de Márquez.

⁴⁶ Roman de Franz Kafka.

Le Néant est l'esprit du vide. Il a incarné son âme et son corps dans l'Être. L'incompatibilité du corps avec l'âme provoque les péchés que Saint-Augustin tentait de panser par ses *Confessions*⁴⁷ pour quêter et confirmer l'existence du Néant. Mais *Les Confessions*⁴⁸ de Rousseau est l'autobiographie d'un vaincu qui tentait d'orner la vérité par la fiction ou l'imagination. Cette dernière n'est-elle pas la source de toutes les inventions humaines ? La force du Néant n'est-elle pas inspiratrice pour le poète ?

Condamner l'acte de lire est favorable à l'ignorance qui mène à la peur. Cette peur produit de la haine qui conduit à la violence⁴⁹. La résiliation du pacte entre la peur et l'esprit constitue la résilience du premier Homme. C'est la raison pour laquelle les arrivistes d'hier détestent les arrivistes d'aujourd'hui et la lecture est seule capable d'éclairer les peuples et les conduire sereinement vers les gîtes des libertés. La paix est le sentiment d'accepter de partager librement la terre avec autrui. La prison est construite, non pas pour condamner les coupables de la honte des tensions causées par les irrégularités terrestres, mais plutôt pour enfermer les esprits qui dérangent la paix de ceux qui détiennent les clés du pouvoir entre leurs mains. On les enferme dans les cachots humides de désespérance. Les conflits entre les forces ont créé les frontières dont les arrangements sont contrôlés par des douanes désignées par les rois. Ainsi, la terre est devenue un ensemble de jungles dirigées par des lions célestes profanés par la loi du néant. Et la peur est une invention du néant pour dominer l'être.

L'amour n'a jamais été suffisant pour aimer. Et les écritures ne sont pas toujours obligatoires pour écrire. D'ailleurs, les fanatiques des écritures ne peuvent pas écrire car ils étaient aveuglés durant le combat de l'œil pour l'œil. C'est la raison pour laquelle, ils accordaient de l'importance à la parole et insinuaient par le glaive que l'écriture n'est pas intéressante car elle n'est que sa transcription. Il n'y a que les esprits éclairés qui savent que le texte a une voix, une parole tacite. C'est donc la différance qui fait la différence, nous confirme le déconstructionnisme. Pour Jacques Derrida, la déconstruction consiste à lire le texte littéraire avec un œil critique et purement philosophique pour dévoiler ses sous-entendus et détecter ses omissions. A vrai dire, les omissions ne peuvent-elles être que l'échappatoire de la mort par exécution au nom de la divinité.

⁴⁷ Oeuvre autobiographique de Saint Augustin.

⁴⁸ Autobiographie de Jean-Jacques Rousseau.

⁴⁹ Averroès.

Ces omissions ont été bien exprimées par les différents courants littéraires. D'ailleurs, l'impressionnisme n'est que la vérité en peinture. L'écriture est la peinture des caractères par des caractères. Le symbolisme est l'impressionnisme en mots. Le surréalisme a tenté vainement de combiner entre les deux. Cet échec est exprimé par une période sanglante d'où la naissance de l'impérialisme moderne qui a désorienté l'intelligentsia vers l'existentialisme. Ce dernier se définit comme le prolongement de la durée de vie de la parole par l'écriture. Les rois de la jungle ou des jungles s'éclipsent et laissent en faction des soldats qui lisent leurs paroles écrites. On parle souvent de la guerre froide et on oublie expressément que les discours sont les ficelles étincelantes de toutes les guerres. En revanche, si l'écriture est les yeux de la langue, la parole serait ses oreilles. On entend mieux quand on voit mais on ne voit jamais quand on entend. Le vide est une parole silencieuse pour les sourds. Le néant est une écriture invisible aux aveuglés. Si on n'entend pas, on peut quand même voir les lèvres qui bougent.

L'un des petits bateaux de papier construit et posé par Tagore⁵⁰ sur les bords de la rivière avoisinant sa demeure a été emporté par le vent et le courant. A l'inverse de tous les petits bateaux écrasés par les raz-de-marée et les vagues orageuses accompagnées de tonnerre, celui-ci a réussi dans les rêves du poète à traverser les océans indien et atlantique pour donner de l'espoir à un enfant de Rosario qui s'appelle Ernesto. Ce dernier, en jouant au bord de la rivière avoisinant la maison de ses parents, tombe sur un petit bateau en papier. Il l'a déplié et il a trouvé une écriture qu'il n'arrive à déchiffrer. Il l'a replié à nouveau et l'a mis dans le tiroir de son armoire. Adolescent, devenant un grand dévorateur de livres, en particulier, littéraires, il a osé le redéplier pour pouvoir lire ce qui a été écrit. Il s'agit d'une phrase en anglais dont sa traduction en français donne les propos suivants : « *Celui qui tue l'art, fait naître de la barbarie* ». C'est la raison pour laquelle, tout le combat d'Ernesto a été mené, non pas contre la barbarie, mais plutôt contre ceux qui tuent l'art, en particulier, contre ceux qui le font au nom des écritures des grottes. Malheureusement, Ernesto a été trahi par la barbarie.

Grosso modo, la lecture littéraire n'est pas uniquement un plaisir, mais elle est également une réponse ou des réponses à des quêtes existentielles profanées par les irrévérences de la vie humaine. De plus, approcher les textes littéraires d'un point de vue pragmatextuel est utile dans une classe de langue étrangère car les connaissances

⁵⁰ Poète de l'Inde.

pragmatiques sont de nature universelle. La mobilisation de ses connaissances dans la didactique du texte littéraire est favorable pour l'installation de la compétence interculturelle qui est, d'ailleurs, nécessaire pour la réussite de l'acte de communication. Ainsi, la détermination du vrai ou du faux est liée à l'acte de penser, car l'essentiel de la connaissance se trouve non pas dans l'objet connu mais dans le sujet connaissant. La pertinence de l'acte de communication est liée au sujet-parlant ou le sujet-écrivain et non pas à la langue elle-même, qu'elle soit parlée ou écrite.

De plus, la connaissance n'est pas centrée sur l'objet mais plutôt sur le sujet. Il ne suffit pas de connaître la langue, il faut savoir l'utiliser. De l'apprentissage d'une langue étrangère à des fins pragmatiques naît l'approche pragmadidactique et de son traitement pour réussir l'acte de communication en langue étrangère en mobilisant toutes ses connaissances pragmatiques émerge l'approche pragmatextuelle. La lecture des textes littéraires dans une classe de français langue étrangère doit se pencher vers les connaissances pragmatiques du sujet-apprenant pour approcher l'aspect textuel de tout type d'écrit afin de dégager la signification qui est porteuse de toute utilité de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les spécificités de l'enseignement des langues, distinguant la didactique de français langue étrangère de la didactique du français langue seconde, sont d'ordre contextuel. En effet, pour une didactique de la même langue dans deux contextes différents, des démarches de didactisation différentes. Certes, la réalité sociolinguistique des apprenants est la même pour les deux contextes mais la contextualisation de l'acte de communication est différente dans la mesure où l'apprenant d'une langue seconde exploite mieux son insertion linguistique dans une dimension pragmatique du langage avec des partenaires de communication réels. Mais, pour l'apprenant d'une langue étrangère, la contextualisation de l'acte de communication est basée souvent sur des simulations plus au moins artificielles ou fabriquées pour des raisons d'apprentissage.

En résumé, travailler une langue étrangère dans le but de son acquisition exige donc de la part de la pratique enseignante un effort considérable qui consiste à contextualiser son travail dans une perspective pragmadidactique afin de sauver stratégiquement l'utilité de l'acte de communication que la réalité socioprofessionnelle impose comme un enjeu rédactionnel qui doit être basé sur l'apprentissage des outils linguistiques dont leur maîtrise nécessite leur insertion dans des contextes réels de production.

Conclusion générale

Conclusion générale

Ainsi, la pédagogie est la tension que calme la didactique. Les difficultés des apprenants ne peuvent être satisfaites que par la compétence enseignante sur les plans affectif, cognitif et surtout pragmatique. Les contraintes sociopolitiques imposées par les directives de l'institution ne sont pas favorables à la pédagogie car les choix didactiques sont fixés d'après des chartes idéologiques écrites dans la plupart des cas par ceux qui ont été aveuglés par la lumière des écritures des grottes et c'est la raison pour laquelle que chacun d'eux tente d'imposer son physique fort de lion dans la jungle de l'expression.

Cette dimension idéologique de l'écriture délivre la liberté d'expression de dire « oui ». En revanche, elle condamne la liberté d'expression de dire « non » qui est derrière la créativité dans la manipulation des mots dans des agencements syntaxiques élaborés intuitivement de façon à permettre à l'esprit de l'être d'exister en s'adaptant pertinemment aux mutations du contexte de production. L'art est seul capable de transformer une action didactique basée sur la pratique enseignante en pédagogie. Ainsi, enseigner, c'est, avant tout, aimer.

En effet, l'enseignement est un art de répétition qui vise la consolidation des apprentissages. La diversification des stratégies d'enseignement a pour but de chercher un continuum pour un croisement fructueux avec les stratégies d'apprentissage. D'ailleurs, l'érudit n'est pas souvent un bon pédagogue. Cette conception abstraite de l'action pédagogique est véhiculée par l'intuition didactique. La fusion de la formation avec le don fissure le déclin de la progression des valeurs humaines dans un dispositif de programmation intelligente, souvent à long terme. L'interprétation pratique des programmes conçus par la tutelle obstrue souvent l'ambition d'exercer librement le métier d'enseignant. Ce dernier a besoin souvent de son imaginaire didactique pour s'en sortir.

Par ailleurs, l'imaginaire didactique qui se nourrit de l'exercice du métier d'enseignant, de l'expérience des praticiens ou didacticiens et des lectures de différentes réflexions des didactologues est dans la mesure de l'évolution conditionnelle des méthodes et le développement des stratégies de l'enseignement/apprentissage. L'opérationnalisation de l'acte d'enseigner dans sa dimension épistémologique justifie son évolution par l'apport complémentaire de l'interdisciplinarité. En effet, toute science est une annexe d'une autre science. Elle doit son objet à d'autres sciences

Conclusion générale

connexes. L'évolution de la didactique des langues est la garantie de facteurs externes régis par d'autres disciplines. Ces facteurs différents et divergents se regroupent autour de son objet pour assurer son développement, son progrès, voire même son épanouissement.

Dans le cadre de notre projet de thèse, nous nous sommes intéressés à l'apport des sciences du langage à la didactique des langues. Nous nous sommes focalisés sur le rôle de la pragmatique dans le développement des compétences communicatives en français langue étrangère. Nous avons délimité notre corpus à la compréhension et la production des écrits pour une raison : l'appropriation de l'écriture constitue une rébellion contre le pouvoir magique des mots car l'imitation aveugle des écritures tance l'imaginaire de l'écrivain. De plus, la mémorisation du lexique d'une langue étrangère et la connaissance profonde de ses aspects morphosyntaxique et sémantique n'est pas suffisante pour la maîtrise et la réussite de l'acte de communication. La prise en compte de la dimension pragmatique dans ses volets didactique et textuel favorise davantage la communicabilité des rédactions des apprenants, en particulier, ceux d'une classe de FLE.

Dans la présente étude, nous nous sommes attachés à démontrer l'importance d'une prise en compte de la dimension pragmatique d'un texte dans l'amélioration et le développement des compétences rédactionnelles des étudiants d'une classe de FLE. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons fondé notre analyse sur un corpus en deux volets : le premier volet représente les premières et les deuxièmes rédactions des apprenants qui ont travaillé sur la dimension pragmatique d'un texte et les différents paramètres pragmatiques qui interviennent dans une situation de production écrite. Le deuxième volet représente les techniques de remaniement des processus rédactionnels des apprenants en travaillant sur des fiches de remédiation élaborées en fonction des besoins des apprenants en communication. Nous avons effectué ce travail dans des ateliers d'écritures dont les compétences langagières sont foisonnées de manière à optimiser l'acquisition des outils linguistiques de la communication écrite.

Les difficultés des apprenants lors de la réalisation de la première phase d'écriture nous ont amené à nous interroger sur les facteurs qui ont été l'indice de la réussite des productions durant la réalisation de la troisième phase d'écriture. En fait, le recensement des difficultés qu'éprouvent les apprenants durant la première phase

Conclusion générale

d'écriture à structurer leurs écrits nous permet de cerner de plus près certains aspects essentiels à la réussite d'un texte. Ces aspects, qui sont étudiés et traités par les apprenants durant la deuxième phase d'écriture, sont le plus souvent à la racine des améliorations et des progrès durant la troisième phase d'écriture.

Malgré la nature apparemment assez disparate des problèmes de rédaction, les origines des ruptures (erreurs, maladresses, ...) se regroupent essentiellement autour de deux problèmes fondamentaux. La première grande difficulté semble être étroitement liée à la capacité de l'apprenant-rédacteur de manipuler les structures morphosyntaxiques d'une langue étrangère. La deuxième grande difficulté semble être liée à la compétence du sujet-apprenant à prendre en compte la représentation de la situation de production écrite. Souvent, les apprenants, dans leur concentration sur les mots qui se trouvent devant eux à un niveau phrastique ou peut-être dans leur désir d'aller vite, ignorent les besoins du lecteur au niveau du texte global, ainsi que le but de leurs rédactions.

Une sensibilisation à la dimension pragmatique d'un texte dans les cours de langue pourrait donc aider les apprenants à prendre conscience de leurs propres processus rédactionnels et améliorer ainsi leurs écrits. Cette sensibilisation doit passer par une présentation des principaux paramètres d'une situation de production écrite. En résumé, l'importance de la prise en compte de la situation précise de communication reste primordiale. Elle permet d'apprécier la lisibilité d'un texte à un niveau individuel.

Néanmoins, la réflexion menée en ce qui concerne l'activité de rédaction a mis en évidence sa complexité. Celle-ci engendre des difficultés dans l'activité de rédaction des apprenants. Il faut signaler que ces difficultés ne sont pas identiques pour tous les apprenants. Il s'agit donc, pour l'enseignant, de déceler à travers les activités pédagogiques qu'il met en place, quelles sont les difficultés de ses apprenants et de déterminer quels sont leurs besoins. Les difficultés rencontrées par les apprenants légitiment une réflexion autour du sens de l'écrit et sur le fonctionnement de la langue orale et écrite. L'enseignant pourra alors mettre en place des situations visant à développer telle ou telle compétence nécessaire à l'activité de rédaction⁵¹.

⁵¹ Pour les activités pédagogiques, nous avons travaillé avec les apprenants dans l'esprit d'ateliers de mini leçons, d'ateliers d'écriture et de fiches de remédiation (voir annexe 03).

Conclusion générale

En fait, l'enseignant veillera toujours à favoriser, grâce au respect du choix linguistique de ses apprenants, une situation de communication propice aux interactions et grâce au sens donné à l'écrit par la prise en compte de la dimension pragmatique et à une pédagogie d'évaluation formative, une participation active à la recherche de sens et de stratégies efficaces de la part de ses apprenants. Ces derniers, pendant le travail en atelier d'écriture, ont travaillé des fiches de remédiation pour déceler leurs difficultés dans des groupes choisis selon leurs besoins (voir annexe 03).

Ainsi, l'analyse de la tâche de rédaction, des caractéristiques de l'écrit attendu, le temps d'explicitation des critères de réussite, la réalisation d'outils et leur utilisation sont indispensables pour aider les apprenants à construire leurs compétences rédactionnelles, mais il ne faut pas substituer le " dire " au " faire " : ces analyses et ces outils ne valent d'abord que par ce à quoi ils servent ! Il ne faut pas perdre l'objectif initial qui est de développer les compétences rédactionnelles des apprenants.

Enfin, cette maîtrise de l'acte de rédaction fait partie de la maîtrise de l'écrit qui comprend donc les différents paramètres pragmatiques de production écrite. Or, cette maîtrise de l'écrit passe par la maîtrise de la langue française. D'ailleurs, les apprenants ont sollicité des aides permanentes concernant le vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison, ... pendant la rédaction de leurs dissertations. L'enseignant doit donc veiller à ce que cette compétence de l'activité rédactionnelle prenne place au sein d'un projet plus général de maîtrise de la langue française, projet construit avec les apprenants, en fonction de leurs compétences linguistiques.

Par ailleurs, les limites de cette recherche suggèrent par elle-même plusieurs directions vers lesquelles pourraient se diriger d'autres recherches. La fusion pédagogique de la pragmatique du langage et l'action didactique a donné naissance à une approche conditionnée par un enseignement/apprentissage contextualisé que l'on appelle l'approche pragmadidactique. La connaissance du contexte des apprenants et les conditions pragmatiques de l'apprentissage par la partie enseignante est déterminant dans la réussite de l'acte pédagogique.

Afin de favoriser le transfert de stratégies de la langue source vers la langue cible, il est nécessaire d'intégrer une réflexion sur la dimension pragmatique d'un texte dans une approche qui permet de considérer la rédaction comme une activité sociale et

Conclusion générale

non pas seulement comme un exercice linguistique. Dans quelle mesure la capacité du sujet scripteur à maîtriser la dimension pragmatique d'un écrit dans sa première langue se reproduit-elle dans une langue étrangère ? Existe-t-il un transfert de stratégies d'une langue à l'autre dans ce domaine ?

De plus, dans la présente recherche, nous avons démontré l'importance de l'approche pragmadidactique dans l'amélioration et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants. En effet, la prise en compte de la dimension pragmatique d'un texte en rédaction permettrait ainsi de mieux rendre compte de la qualité textuelle. Cependant, dans quelle mesure la prise en compte de la dimension pragmatique d'un écrit reste-t-elle un indice efficace et fiable de la clarté textuelle qui garantit la communicabilité des productions écrites des apprenants ?

En outre, durant le travail en atelier d'écriture, les apprenants ont corrigé tous les exercices des fiches de remédiation proposées. Nous pouvons donc juger que les apprenants ont une certaine maîtrise de différentes notions grammaticales adaptées à leur niveau quand ils les ont travaillées sous forme d'exercices, mais dans leurs rédactions, les mêmes problèmes de grammaire persistent encore. Dans quelle mesure donc, l'enseignement grammatical serait susceptible de rendre les apprenants conscients du rôle des notions grammaticales dans le développement de leurs compétences rédactionnelles ? Autrement dit, comment rendre la relation entre le cours de grammaire et la tâche de rédaction plus efficace en incitant les apprenants à investir les notions grammaticales acquises dans la phase de production d'écrits ?

Enfin, la prise en compte du sujet-scripteur dans le processus d'enseignement/apprentissage de la rédaction peut certainement être considérée comme un des apports les plus originaux de la didactique de l'expression écrite. Cela consiste à responsabiliser l'apprenant et l'amener à prendre lui-même les rênes de son apprentissage dans une pratique pédagogique basée sur l'autonomie. Peut-on donc penser une méthode d'enseignement de l'écrit basée sur l'autocorrection, en particulier, en langue étrangère ?

L'importance d'une réelle maîtrise des activités de rédaction a été démontrée à travers la recherche sur les différents paramètres pragmatiques. Cette importance vaut pour tous mais elle s'affirme encore davantage pour les apprenants de français langue

Conclusion générale

étrangère à l'université. Ainsi, une des missions primordiales de tout enseignant, mais encore davantage de tout enseignant du français langue étrangère, est-elle donc de permettre aux apprenants de devenir autonomes face à des tâches de production d'écrit ?

En résumé, après de longues réflexions menées sur la dimension pragmatique d'un texte et l'application de l'enseignement assisté tel qu'il a été théorisé par R. MARZANO et D. PAYNTER, les apprenants de notre groupe d'expérimentation ont pu rédiger des dissertations plus au moins réussies sur les plans de contenu et de forme, mais pourront-ils rédiger un autre genre ou type de texte en comptant uniquement sur eux-mêmes ? Il reste donc à vérifier si les apprenants seront autonomes et pourront rédiger dans d'autres situations de communication écrite. Dans quelle mesure donc, la prise en compte de la dimension pragmatique d'un texte serait-elle susceptible de rendre les apprenants du français langue étrangère plus autonomes face à une situation de production écrite ?

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- ALLOUCHE, Victor, 1994, "Stylistique et enseignement les processus d'écriture" dans *Le Français dans le Monde* n° 268, Éditions Hachette-Edicef, Octobre, pp.60-63.
- ALVAREZ, G. et Perron D., 1995 : *Concepts linguistiques en didactique des langues*. Québec : Presses de l'Université Laval, 369 p.
- AMBROISE, Bruno, 2010 : *Le tournant cognitif en pragmatique (ou : de la théorie des actes de parole à la pragmatique)*, EHSS, Paris.
- ATWELL, Nancie, 2017 : *Les ateliers de lecture et d'écriture au quotidien. Conseils et stratégies issus de plus de 40 ans d'expérience en enseignement*. Bibliothèque et Archives Canada, Montréal.
- BAIDER, Fabienne, CAVALLA, Cristelle et CISLARU, Georgeta, 2020 : « Apprentissage des langues, Compétences pragmatiques, Interculturalité » dans *Le Langage et l'Homme*, N° 55, pp.07-20.
- BALLENCHIEN, M.-A., RUELLAN, F., BRASSART, D.-G. et REUTER, Y., 1994 : "Les interactions verbales au service de la réécriture ?" dans *Repères* N° 10 : *Écrire, réécrire*, pp. 115-129.
- BANGE, Pierre, 2005 : *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, le Harmattan, Paris.
- BARDIERE, Yves, 2016 : « De la pragmatique à la compétence pragmatique : A la recherche d'indices dans le Cefrl », dans *Interactions langagières et didactique des langues*, N° 13-1.
- BARRE-DE MINAC, Christine, 2000a, *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq (Nord).
- BARRE-DE MINAC, Christine, 2000b, "Les ateliers d'écriture au service d'une didactique centrée sur l'élève, apprenti-scripteur" dans *Éléments pour une didactique comparée*, COLOMB, Jacques et MARTINAND, Jean-Louis, INRP, pp.9-12.
- BEACCO, Jean-Claude et M. Darot ,1984 : *Analyse du discours, lecture et expression*. Paris : Hachette-Larousse, 176 p.
- BEACCO, Jean-Claude, 1980,"compétence de communication : des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe, dans *Le Français dans le Monde* n° 153, Éditions Hachette/Larousse, pp.35-40.
- BEACCO, Jean-Claude, 2007 : *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*, Éditions Didier, Paris.
- BEGUELIN, M.-J. (SOUS LA DIRECTION DE) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : Éditions De Boeck Duculot, 366 p.
- BENHOUHOU, Nabila, 2008 : « Vous dites «compétence pragmatique en français langue étrangère ? Quel poids faut-il donner à l'influence du contexte socioculturel de l'apprenant », dans GALATANU Olga, PIERRARD, Michel et RAEMDONK, Dan Van : *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Gramm-R Éditions, Belgique, PP.58-74.
- BENVENISTE, Émile, 1966 : *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines »,

Références bibliographiques

- BERGLUND Hall, Elizabeth et autres, 2020 : *Textures : Pour approfondir la communication écrite et orale*. Éditions Yale University Press, London.
- BERRENDONNER, Alain, 1981, *Éléments de la pragmatique linguistique*, Éditions de Minuit, Paris, 253p.
- BESSE, Henri, 1980, "Enseigner la compétence de communication ?" dans *Le Français dans le Monde n° 153*, Éditions Hachette/Larousse, pp.41-47.
- BESSON, Michel, 2021 : *Techniques de communication gagnantes. Le pouvoir des mots et du silence*. Éditions Marada, France.
- BISAILLON J. (1991). 'Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision'. *Revue québécoise de linguistique N° 21*, pp 57-75.
- BLOCH, A. et Tomaszewicz T. (1984). 'Stratégies pour une pédagogie de l'argumentation en F.L.E.', *Le Français dans le Monde n° 182*, pp 31-39.
- BOCH, Françoise, FRIER, Catherine et RINCK, Fanny, 2021 : *Littéracie et démarches pédagogiques engageantes*. LIDILEM, France.
- BOISSINOT, Alain, 1995 : "Texte argumentatif et progression dans l'enseignement du français" dans *Le Français Aujourd'hui N° 109 : Didactique du français : Langue et texte*, pp. 84-92.
- BUISSON, Ferdinand, 2017 : *Dictionnaire de pédagogie*. Éditions Robert Laffont, S.A.S. Paris.
- BOUCHARD, Robert, 1991, "Quand dire, c'est faire... écrire", dans *Repères N° 03 : Articulation oral/écrit*, pp. 67-85.
- BOYER H. et al. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique langue étrangère*. Paris : Nathan, 240 p.
- BOYER H. et Rivera M. (1979). *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE international, 159 p.
- BRACOPS, Martine, 2006 : *Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégré*, Éditions De Boeck et Larcier, Bruxelles.
- BRASSART, Dominique Guy, 1991 : "Planification-Révision. Réécriture provoquée au CE2 et au CM2. Effets de l'âge et de l'origine socioculturelle" dans *Repères N° 04 : Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, pp. 93-110.
- BRAUD, Marie-Caroline, 2020 : *On fait tous des fautes*, Guy Saint-Jean Éditeur, Québec, Canada.
- BRIGAUDIOT, Mireille, 1995 : "Pour une construction progressive des compétences en langage écrit" dans *Repères N° 18 : A la conquête de l'écrit*, pp.7-27.
- BRONCKART, Jean-Paul, BULEA, Ekaterina, POULIOT, Michèle, 2005 : *Penser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris.
- BUCHETON, Dominique, 2014 : *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Edition Céline Locher, France.
- CALLET, Stéphanie, 2015 : *REPertoire ORTHOGRAPHIQUE DU FRANÇAIS. Pièges et difficultés*. Presses Universitaires de Grenoble, France.

Références bibliographiques

- CARTER-THOMAS, Shirley, 2000, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Le Harmattan, Paris-France, 400p.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001. Les Éditions Didier, Paris.
- CHARAUDEAU, Patrick et MAINGUENEAU, Dominique, 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Éditions de Seuil, Paris.
- CHISS, Jean-Louis, 2012 : *L'écrit, la lecture et l'écriture : théories et didactiques*. Le Harmattan, Paris.
- CHISS, Jean-Louis et DAVID, Jacques, 1991 : "Penser l'écrit pour la didactique" dans *Le Français Aujourd'hui N° 93 : Concevoir, Écrire*, pp. 7-20.
- CHOLLET, Isabelle et ROBERT, Jean-Michel, 2018 : *Le français écrit*. Editions Ellipses, Paris.
- CORNAIRE, Claudette Marie et RAYMOND, Patricia Mary, 1994 : *Le point sur la production écrite en didactique des langues*, Editions Centre Educatif et Culturel (CEC), Montréal.
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble (PUG), France, 450p.
- DABENE, Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Éditions Hachette Livre, Paris, 190p.
- DABANE, Michel, 1991 : "Un modèle didactique de la compétence scripturale", dans *Repères N° 04 : Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, pp. 09-22.
- DABANE, Michel, 1991 : "La notion d'écrit ou le continuum scriptural" dans *Le Français Aujourd'hui N° 93 : Concevoir, Écrire*, pp. 25-35.
- DAIGLE, Daniel et BERTHIAUME, Rachel, 2021 : *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Bibliothèque et Archives Canada.
- DANY, Madeleine et PIGACHE, Anne-Cécile, 2017 : *Le grand guide des pédagogies alternatives*. Éditions Eyrolles, Paris.
- DARRAS, Francine et MARCOIN, Francis, 1988, "Savoir gérer l'organisation de textes diversifiés : Problèmes, apprentissages sémantiques et textuels" dans *Rencontres pédagogiques N°19 : Problèmes d'écriture*, Éditions INRP, pp.41-55.
- DAVID, Jacques, 1991. "Écrire, une activité complexe étayée par la parole. Étude des échanges oraux dans des tâches de réécriture menées par des enfants de 7 ans", dans *Repères N° 03 : Articulation oral/écrit*, pp. 25-44.
- DAVID, Jacques, 1994 : "La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique, Dans *Repères N° 10 : Écrire, réécrire*, pp. 3-12.
- DEFAYS, Jean-Marc, 2020 : *Le français en questions : Enseigner le français langue étrangère et seconde*. Éditions MARGADA, Bruxelles.
- DELAMOTTE, Régime, GIPPET, Fabienne, JORRO, Anne, PENLOUP, Marie-Claude, 2000, *Passage à l'écriture : Un défi pour les apprenants et les formateurs*, Presses Universitaires de France (PUF), Paris, 224p.
- DELBECQUE, Nicole, 2002, *Linguistique Cognitive : Comprendre comment fonctionne le langage*, Éditions DOCULOT, Bruxelles, 350p.

Références bibliographiques

- DELL, Hymes (1972), ``On Communicative Competence``, In John B. Pride & Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, pp.269-293. Harmondsworth, Middlesex, Penguin.
- DE MEUR, Auguste, 1972, *La technique de l'expression écrite*, Éditions A. De Boeck, Bruxelles, 142p.
- DOLZ, Joaquim, ROSAT, Marie-Claude et SCHNEUWLY, Bernard, 1991 : "Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes" dans *Le Français Aujourd'hui N° 93 : Concevoir, Écrire*, pp. 37-48.
- DOLZ, Joaquim et PASQUIER, Auguste, 1994 : "Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte" dans *Repères N° 10 : Écrire, réécrire*, pp. 163-179.
- DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle et SCHNEUWLY, Bernard, 2001 : *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Éditions De Boeck et Larcier, Bruxelles.
- DEWAEL, Jean-Marc et WOURM, Nathalie, 2002 : « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère » dans *Revue de Linguistique Appliquée*, N° 02, Volume 7, pp.139-153.
- DUCROT, Oswald, 1980 : « Analyses pragmatiques », dans *Communications*, N° 32 : Les actes du discours, pp. 11-60.
- ESPERET, Éric, 1995 : "Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite : sont-ils modifiés par le traitement de texte ?" dans *Repères N° 11 : Écriture et traitement de texte*, pp.29-46.
- FABRE, Claudine, 1991 : "La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits" dans *Repères N° 04 : Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, pp. 49-58.
- FAYET, Michelle, 2014 : *Rédiger sans complexe*. Éditions EYRILLES, France.
- FAYOL, Michel, 2020 : *L'acquisition de l'écrit*. Presses Universitaires de France.
- FAYOL, Michel, 1991 : "La production d'écrits et la psychologie cognitive" dans *Le Français Aujourd'hui N° 93 : Concevoir, Écrire*, pp. 21-24.
- GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Librairie Hachette.
- GAONAC'H, Daniel, 1990, "Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère" dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* de GAONAC'H, Daniel, Éditions Hachette, pp.41-49.
- GARCIA-DEBANC, Claudine, 1988, "Pour apprendre à écrire : apprendre à résoudre des problèmes d'écriture" dans *Rencontres pédagogiques N°19 : Problèmes d'écriture*, Éditions INRP, pp.11-24.
- GARRIC, Nathalie et CALAS, Frédéric, 2007 : *Introduction à la pragmatique*. Vanves, Hachette Éducation.
- GAULMYN, Marie-Madeleine de, 1994 : "La rédaction conversationnelle : parler pour écrire" dans *Le Français Aujourd'hui N° 108 : Écrire au brouillon*, pp. 73-81.
- GIACOBBE, Jorge, 1992, *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*, Éditions CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), Paris, 256p.

Références bibliographiques

- GILLING, Jean-Marie, 1999, *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*, Éditions De Boeck, Bruxelles, 252p.
- GLENN Fulcher, FRED, Davidson, KEMP, Jenny, 2011: "Effective Rating Scale Development for Speaking Tests: Performance Decision Trees", In *Language Testing* n° 28 (1) pp.5-29.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline, 2004 : *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Éditions Peter-Lang, Berne.
- GOMBERT, Jean Emile, 1991, " Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite", dans *Repères N° 03 : Articulation oral/écrit*, pp. 143-156.
- GRANDCOLAS, 1980, Bernadette, "La communication dans la classe de langue étrangère" dans *Le Français dans le Monde* n° 153, Éditions Hachette/Larousse, pp.53-57.
- GREMY-DEPREZ, Sarah, MERLE, Denis, 2021 : *Apprendre à rédiger sans peine : de la correction à l'élégance*. Éditions Ellipses, France.
- GROMER, Bernadette et WEISS, Marlise, 1996, *Dire Écrire*, Armand Colin, Paris, 255p.
- GUFONI, Vanda, 1996, "Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : approche critique", dans *Étude de linguistique appliquée*, N°101, p.20-32.
- HALTE, Jean-François, 1992, *La didactique du français*, Collection Que sais-je ? 2^{ème} édition, Paris, 127p.
- HEBERT, Marie-Marthe, 1988,"Pratiques d'écriture et traitement de texte" dans *Rencontres pédagogiques N°19 : Problèmes d'écriture*, Éditions INRP, pp.109-118.
- HINDRYCKX, Geneviève, LENOIR, Anne-Sophie, NYSSSEN, Marie Claire, 2002, *La production écrite en questions*, Éditions De Boeck, Bruxelles, 159p.
- JAFFRE, Jean-Pierre et ROMIAN, Hélène, 1991, "Vers une déglobalisation de l'enseignement/apprentissage de la production des écrits", dans *Repères N° 04 : Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, pp. 03-08.
- KERAVEN, Joëlle, 1996, "Pour apprendre à écrire", *Le Français Aujourd'hui*, N° 113, pp 94, 101.
- LAFONT, Jacqueline, 1999 : "Aider le scripteur à se constituer comme sujet-écrivain : un enjeu pour les ateliers d'écriture" dans *Le Français Aujourd'hui* N° 127 : *Écritures créatives*, pp. 26-32.
- LAFONTAINE, Lizanne et MESSIER, Geneviève, 2019 : *Littéracie : entre pratiques scolaires et extrascolaires*. Bibliothèque Nationale du Canada.
- LARTIGUE, Rosine, 1991 : ""Relisez-vous", dit le maître... Mode de travail des maîtres et variation des compétences de révision au CE 2", dans *Repères N° 04 : Écrire, évaluer, réécrire en classe*, pp.171-183.

Références bibliographiques

- LARTIGUE, Rosine, 1988, "Qui écrit ? A qui ? Pour quoi faire ? : Problèmes et apprentissages pragmatiques" dans *Rencontres pédagogiques N°19 : Problèmes d'écriture*, Éditions INRP, pp.25-40.
- LATRAVERSE, François, 1987, *La pragmatique : histoire et critique*, PIERRE MARGADA Éditeur, Bruxelles, 267p.
- LAURENS, Véronique, 2020 : *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques. Construction de savoirs d'ingénierie didactique*, Éditions Didier, Paris.
- LECAVALIER, Jacques, BEAUDIN, Manon et ROY-MERCIER, Sandra, 2021 : *L'express grammatical : L'écriture de textes*. Éditions Pearson ERPI, Montréal.
- LEDEGEN, Gudrun, 1998 : "Maîtrise de la norme et sécurité/insécurité linguistique chez des étudiants francophones" dans *Le Français Aujourd'hui, N° 124 : La langue et ses représentations*, pp. 43-51.
- LEFRANÇOIS, Pascale, 2020 : *Français écrit pour futurs enseignants : Théories et exercices*. Les Éditions JFD, Montréal.
- LYLE, Bachman, 1990, *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, Oxford University Press.
- LEMONNIER, France H. et GAGNON, Odette, 2010 : *La qualité du français écrit. Comment l'analyser ? Comment l'évaluer ? Proposition d'une grille multidimensionnelle et d'une démarche*. Les Presses de l'Université Laval, Québec.
- MAINGAIN, Sylvie et DUFAYS, Jean-Louis, 1999 : "Stéréotypes et apprentissage de l'écriture ou comment aider l'élève à devenir l'auteur de son texte" dans *Le Français Aujourd'hui N° 127 : Écritures créatives*, pp. 44-51.
- MANESSE, Daniel et GRELLET, Isabelle, 1991. "L'oral contre l'écrit", dans *Repères N° 03 : Articulation oral/écrit*, pp. 17-24.
- MARTINEZ, Pierre, 1996, *La didactique des langues étrangères*, Collection Que sais-je ? 2^{ème} édition, Paris, 127p.
- MARTINS-BALTAR, Michel, BOURGAIN, Dominique, COSTE, Daniel, FRENCZI, Victor et MOCHET, Marie-Anne, 1979, *L'écrit et les écrits : problèmes d'analyse et considérations didactiques*, HATIER, C.R.E.D.I.F. École Normale Supérieure de Saint-Claude, 120p.
- MARZANO, Robert et PAYNTER, Diane, 2000, *Lire et Écrire, Nouvelles pistes pour les enseignants*, traduit par PAGNOULLE, Christine et HEROUFOSSE, Ariane, Éditions De Boeck, Bruxelles, 155p.
- MASON, Linda, REID, Robert et HAGAMAN, Jessica, 2016 : *L'enseignement explicite de la lecture et de l'écriture*. Bibliothèque et Archives Canada.
- MAULINI, Olivier et autres, 2021 : *La formation buissonnière des enseignants*. Éditions De Boeck Supérieur, Bruxelles.
- Mc COMBS, Barbara, POPE, James, 2000 : *Motiver ses élèves : Donner le goût d'apprendre*, traduction et adaptation par AUSSANAIRE-GARCIA, Marianne, Éditions De Boeck, Bruxelles, 149p.

Références bibliographiques

- MEGRIER, Dominique, 2016 : *ECRIRE POUR DIRE, ECRIRE POUR SE DIRE*, Éditions Chroniques Sociales, Lyon, France.
- MEGRIER, Dominique, 2017 : *Ateliers d'écriture pour seniors : Écriture mémoire - Écrire en groupe, écrire seul*, Éditions Chroniques Sociales, Lyon, France.
- MERZOUK, Samira et BOUREKHIS, Mustapha, 2023, « Profils de sortie du scolaire et d'entrée à l'université : une disparité entre les objectifs préconisés et la réalité du terrain », dans *ACTION DIDACTIQUE*, Volume 6 - numéro hors-série 1 (13^{ème} numéro) Décembre 2023.
- MIGEOT, François, 1994, "Du bon usage des ateliers d'écriture", dans *Le Français dans le Monde* n° 269, Éditions Hachette-Edicef, pp.62-67.
- MOIRAND, Sophie, 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 188p.
- MOIRAND, Sophie, 1979, *Situation d'écrit, compréhension, production en langue étrangère*, CLE International, Paris, 175p.
- MORIN, Christiane, 1995 : "Entrée dans l'écrit et enseignement spécialisé" dans *Repères* N° 18 : *A la conquête de l'écrit*, pp.139-142.
- NUCHEZE, Violaine de et COLLETTA, Jean-Marc, 2002 : *Guide terminologique pour l'analyse des discours. Lexiques des approches pragmatiques du langage*, Éditions Peter Lang SA, Bern, Allemagne.
- PAVEAU, Marie-Anne et SARFATI, Georges-Elia, 2003, *les grandes théories de la linguistique : De la grammaire comparée à la pragmatique*, Éditions Armand Colin, France, 256p.
- PAYEN, Philippe, 2017 : *Savoir bien rédiger : Comment écrire sans fautes et avec style*. StudyramaPro, France.
- PENLOUP, Marie-Claude, 1994, "Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture" dans *Le Français Aujourd'hui* N° 108 : *Écrire au brouillon*, pp. 30-38.
- PEYROUTET, Claude et COCULA, Bernard, 1978, *Didactique de l'expression : de la théorie à la pratique*, Librairie Delagrave, Paris, 320p.
- PIOLAT, Annie, ROUSSEY, Jean-Yves et FLEURY, Philippe, 1994 : "Brouillons d'étudiants en situation d'examen" dans *Le Français Aujourd'hui* N° 108 : *Écrire au brouillon*, pp. 39-49.
- PLANTIN, Christian, 2016 : *Dictionnaire de l'argumentation : Une introduction aux études d'argumentation*. ENS Éditions, Lyon, France.
- PORCHET, Louis, 1995, *Le français langue étrangère*, Éditions Hachette livre, Paris, 100p.
- PROFESSEURS à l'ILCF-ICP, 2005 : *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*, Éditions Belin.
- PY, Bernard, 1990, "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction" dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* de GAONACH, Daniel, Éditions Hachette, pp.81-88.
- REBOUL, Anne et MOESCHLER, Jacques, 1998, *La pragmatique aujourd'hui : une nouvelle science de la communication*. Éditions de seuil, Paris, 209p.

Références bibliographiques

- RÉCANATI, François, 1981 : *Les Énoncés Performatifs : Contribution à la pragmatique*. Les Éditions de Minuit, Paris.
- REICHLER-BEGUELIN, Marie-José, DENERVAUD, Monique et JESPERSEN, Janine, 1990 : *Écrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, 2^{ème} édition, DELACAU, Paris, 224p.
- REUTER, Yves, 1996, *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*, ESF Éditeur, Paris, 181p.
- REUTER, Yves, 2005, *Pédagogie du projet et didactique des langues*, Presses universitaires de Septentrion, Paris.
- RINGOT, Colette, 1988, "Enseigner l'écriture" dans *Rencontres pédagogiques N°19 : Problèmes d'écriture*, Éditions INRP, pp.86-107.
- ROBERT, Jean-Pierre, 2008 : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Éditions OPHRYS.
- ROSAT, Marie-Claude, DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard, 1991 : "Et pourtant... ils révisent ! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes" dans *Repères N° 04 : Écrire, évaluer, réécrire en classe*, pp 153-170.
- ROSIER, Jean-Maurice, 2002, *La didactique du français*, Collection Que sais-je ? 1^{ère} édition, Paris, 120p.
- ROSS, John, 1982, "Exploration du style écrit et compétence communicative", dans *Le Français dans le Monde n° 167*, Numéro spécial : *Pratiques pour l'écrit*, Éditions Hachette/Larousse, pp.42-47.
- ROUSSEY, Jean-Yves et PIOLAT, Annie, 1991 : "Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but", dans *Repères N° 04 : Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, pp. 79-91.
- RUCK, Heribert, 1994, "L'écrit ? Une aide pour l'oral", dans *Le Français dans le Monde n° 266*, Éditions Hachette-Edicef, pp.55-57.
- SAMSON-LEGAULT, Daniel, 2012 : *Guide raisonné de rédaction. De l'idée au texte*. Editions Multimondes, Montréal.
- SCHNEUWLY, Bernard, 1991, "Différences entre le processus de production de trois genres : du dialogue entre énonciateurs au texte écrit", dans *Repères N° 03 : Articulation oral/écrit*, pp. 45-65.
- SEGUY, André, 1994 : "Écrire et réécrire en classe pour quoi faire ? Finalisation des écrits et critères de réécriture" dans *Repères N° 10 : Écrire, réécrire*, pp. 13-32.
- SIMARD, Jean-Paul, 2005 : *Guide du savoir-écrire*. Les Éditions de l'Homme, Montréal, Québec.
- SPERBER, Dan et WILSON, Deirdre, 1989 : *La Pertinence : Communication et Cognition*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- TAGLIANTE, Christine, 2006 : « L'évaluation et le Cadre européen commun de référence », dans *Le Français dans le monde* (n° 344, avril 2006), pp. 25-27.
- TARDIF, Maurice, BORGES, Cecilia et TREMBLAY-GAGNON, Delphine, 2021 : *Enseigner aujourd'hui : Du choix de la carrière aux premières années dans le métier*. Les Presses de l'Université de Montréal, Québec.

Références bibliographiques

- THALER, Verena, 2008 : « L'enjeu de la compétence pragmatique en langue étrangère : Une étude sur les procédés de mitigation en allemand L1 et L2 » dans *Revue canadienne de linguistique appliquée*, N° 03, Volume 11, pp.193-214.
- TOMASSONE, Roberte et LEU-SIMON, Claudine, 1998 : *Grammaire pour lire et écrire*, DELAGRAVE Edition, Paris, 160p.
- TROUVE, Alain, 1995 : "Une entrée dans l'écriture argumentatif ou comment passer de l'assertion à l'argumentation" dans *Le Français Aujourd'hui N° 109 : Didactique du français : Langue et texte*, pp. 93-98.
- VARGAS, Claude, 1999 : *Grammaire pour enseigner, Tome 01 : L'énoncé, le texte, la phrase*, Armand Colin Éditeur, Paris, 180p.
- VARGAS, Claude, 1999 : *Grammaire pour enseigner, Tome 02 : La phrase verbale : Fonctions et catégories grammaticales*, Armand Colin Éditeur, Paris, 277p.
- VIGNER, Gérard, 1982 : *Écrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*, CLE International, Paris, 128p.
- VIGNER, Gérard, 1990 : "Approche cognitive et didactique des langues : Des processus aux exercices" dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* de GAONACH, Daniel, Éditions Hachette, pp.182-191.
- VINATIER, Isabelle, 2013 : *Le travail de l'enseignant : Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck, Bruxelles.

Liste des tableaux

Liste des tableaux

Tableau	Intitule	Page
01	Résultats du questionnaire	43
02	Répartition des ruptures des productions écrites des apprenants (Deuxièmes rédactions)	206
03	Répartition des ruptures des productions écrites des apprenants (Premières rédactions)	208

Liste des figures

Figure	Intitule	Page
01	Modèle explicatif de la production du texte de J.R. Hayes et L.S. Flower	152
02	Modèle du processus d'écriture de NOLD (1981)	153
03	Modèle révisé du scripteur de J.R. Hayes et L.S. Flower (1994)	154
04	Modèle du scripteur de J.R. Hayes (1995)	155

Annexes

Annexe 01 : Résultats du questionnaire

01- Questionnaire

Questionnaire//Enseignants de français à l'université

Bonjour,

Dans le cadre de l'enseignement du module Techniques et Pratiques de l'Écrit au niveau des départements de français, nous avons opté pour un travail didactique qui consiste à démontrer le rôle du contexte pragmatique dans le développement des compétences rédactionnelles des étudiants à l'université algérienne en général, et au niveau des Ecoles Normales Supérieures en particulier. Dans le souci d'apporter le sens à la théorie, nous avons donc jugé utile de connaître votre point de vue à propos des difficultés et des contraintes que rencontrent vos apprenants. Pour cela, nous vous prions de répondre aux questions proposées et votre objectivité sera un facteur déterminant dans la réussite de notre enquête et donnerait aux futur(e)s étudiant(es) des pistes pertinentes pour mieux améliorer leurs pratiques de l'écrit.

Merci et respectueusement

1. Lieux d'exercice

2. Nombre d'années d'expérience

3. Avez-vous déjà enseigné le module de Techniques et Pratiques de l'Écrit au niveau de l'université algérienne ?

☐ Oui

☐ Non

4. Si oui, pour quel(s) niveau(x) ?

☐ 1^{re} année licence

☐ 2^{ème} année licence

☐ 3^{ème} année licence

5. Procédez-vous à des évaluations diagnostiques de l'écrit au début des apprentissages ?

☐ Toujours

☐ Souvent

☐ Rarement

☐ Jamais

Annexe 01 : Résultats du questionnaire

6. Consultez-vous le canevas de formation en FLE poposé en licence de français ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

7. Le volume horaire assigné à l'enseignement/apprentissage du module Techniques et Pratiques de l'Écrit est-il

- ☐ largement suffisant,
- ☐ suffisant
- ☐ ou insuffisant ?

8. Donnez-vous à vos apprenants des consignes de rédaction précises et univoques ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

9. Vos apprenants trouvent-ils plus de difficultés

- ☐ A comprendre la consigne de rédaction ;
- ☐ A débiter l'écriture de leurs textes ;
- ☐ A chercher de l'information pour enrichir leurs écrits ;
- ☐ A gérer leurs écrits et terminer dans le temps accordé à la tâche ;
- ☐ A organiser et hiérarchiser leurs idées ;
- ☐ A coordonner entre les différents paragraphes de leurs textes ;
- ☐ A réviser et corriger les erreurs de leurs propres écrits ?

Annexe 01 : Résultats du questionnaire

10. Que proposez-vous à vos apprenants pour rendre leurs écrits communicables ?

- ☐ De respecter les règles de la langue française;
- ☐ De choisir un sujet pertinent et d'actualité;
- ☐ De prendre en considération les attentes des lecteurs de leurs textes;
- ☐ De trouver un objectif pertinent à leurs écrits.

11. Demandez-vous à vos apprenants de rédiger le plan de leurs écrits avant de commencer à écrire leurs propres textes ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

12. Demandez-vous à vos apprenants de planifier leurs écrits en prenant en considération les attentes des lecteurs ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

13. Travaillez-vous l'écrit avec vos apprenants dans une situation dont les paramètres du schéma de communication sont clairement identifiés ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

Annexe 01 : Résultats du questionnaire

14. Vos apprenants trouvent-ils des difficultés pour insérer une citation dans leurs propres écrits ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

15. Proposez-vous à vos apprenants la révision et la réécriture de leurs propres écrits ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

16. Si toujours ou souvent, serait-il avec votre aide ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

17. Pratiquez-vous l'atelier d'écriture pour aider vos apprenants à mieux réussir leurs rédactions ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

18. Si toujours ou souvent, proposez-vous des ateliers d'écriture

- ☐ Avant de commencer la rédaction ?
- ☐ Pendant la rédaction ?
- ☐ Après la rédaction du premier jet ?

Annexe 01 : Résultats du questionnaire

19. Le travail de l'atelier d'écriture que vous proposez, serait-il basé sur

- ☐ Les activités de remédiation
- ☐ Les exercices de langue
- ☐ La révision et la réécriture du premier jet
- ☐ La correction de leurs écrits à partir de vos remarques sur les premiers jets ?

20. Pendant la correction des rédactions de vos apprenants, faites-vous plus de remarques par rapport

- ☐ au contenu
- ☐ à la forme

21. Discutez-vous avec vos apprenants le contenu de leurs écrits ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

22. Si toujours ou souvent, avez-vous déjà constaté qu'ils trouvent des difficultés à exprimer leurs intentions de communication par écrit en répondant à vos remarques sur le contenu par l'expression: « ce n'est pas ce je voulais dire » ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

23. Pour aider vos apprenants à améliorer leurs écrits, leur proposez-vous des exercices de remédiation ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

Annexe 01 : Résultats du questionnaire

24. Si toujours ou souvent, la remédiation entre dans le cadre

- ☐ D'un travail individuel en dehors la classe ;
- ☐ D'un travail individuel en classe ;
- ☐ D'un travail en groupe ;
- ☐ D'un travail de groupe ?

25. Proposez-vous à vos apprenants de corriger leurs propres écrits ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

26. Si toujours ou souvent, trouvent-ils plus de difficultés à corriger les erreurs

- ☐ De cohérence
- ☐ De lexique
- ☐ De syntaxe
- ☐ De ponctuation
- ☐ D'orthographe (d'usage ou de règles)

27. Considérez-vous que le contenu du module de Techniques et Pratiques de l'Écrit est susceptible de rendre les étudiants compétents à communiquer par écrit vers la fin de leur cursus de licence ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

28. Que proposez-vous pour mieux enseigner le module de Techniques et Pratiques de l'Écrit en français langue étrangère au niveau de l'université algérienne ?

02- Analyse des résultats

01 - Avez-vous déjà enseigné le module de Techniques et Pratiques de l'Écrit au niveau de l'université algérienne ?

02 - Si oui, pour quel(s) niveau(x) ?

1. Lieux d'exercice : 76 réponses

2. Nombre d'années d'expérience : 76 réponses

ID	Nom	Lieux d'exercice	Nombre d'années d'expérience
01	anonymous	ENS de Sétif	4
02	anonymous	École Normale Supérieure, Sétif	15
03	anonymous	Université Sétif 2	8
04	anonymous	Sétif 2	14
05	anonymous	Université d'Annaba	11
06	anonymous	Université de Biskra	14
07	anonymous	Université Sétif 2	6
08	anonymous	Ghardaia	10
09	anonymous	Université Oum El-Bouaghi	10
10	anonymous	ENS Sétif	14
11	anonymous	ENS Sétif	6
12	anonymous	ENSB - Alger	12
13	anonymous	Université de Sétif 2	1
14	anonymous	ENS de Sétif	3
15	anonymous	ENS de Constantine	9
16	anonymous	Université de M'sila	20
17	anonymous	Université de Sétif 2	2
18	anonymous	Université de Béjaia	12
19	anonymous	Sétif 2	10
20	anonymous	ENS de Bous'ada	3
21	anonymous	Université de Tebessa	2
22	anonymous	Université de Tebessa	13
23	anonymous	ENS de Constantine	18
24	anonymous	Université de Ouargla et ENS de Ouargla	14
25	anonymous	Université de Constantine et ENS de Sétif	7
26	anonymous	Université de El-Taref et Université de Tamanrasset	13
27	anonymous	Université de Sétif et ENS de Sétif	16
28	anonymous	Université de Béjaia	17
29	anonymous	Université de Bouira	11
30	anonymous	ENS de Mostaganem et Université de Mostaganem	17
31	anonymous	ENS de Mostaganem	6
32	anonymous	Université Mouloud Mammeri, Tizi Ouzou	26
33	anonymous	Université de Tlemcen	11
34	anonymous	Université d'Alger 2	22
35	anonymous	Université de Guelma	5
36	anonymous	ENS de M'Sila et Université de M'Sila	17
37	anonymous	ENS de M'sila	5

Annexe 01 : Résultats du questionnaire

38	anonymous	Université de Biskra	13
39	anonymous	ENS de Mostaganem	4
40	anonymous	ENS de Boussaâda, M'sila	6
41	anonymous	ENS de Msila	5
42	anonymous	Université de Guelma	14
43	anonymous	Université de Djelfa	15
44	anonymous	ENS de Constantine	19
45	anonymous	ENS de Laghouat	6
46	anonymous	ENS de Laghouat et Université de Média	18
47	anonymous	ENSB d'Alger et Université d'Alger 2	17
48	anonymous	Université de Borj Bouarirudj	7
49	anonymous	ENS de Ouargla	6
50	anonymous	Université de Borj	13
51	anonymous	Université de Souk Ahras	13
52	anonymous	ENS de Bouzaréah, Alger	23
53	anonymous	Université de Bouira	13
54	anonymous	Université de Bouira	12
55	anonymous	Campus Aboudaou, Béjaia	18
56	anonymous	ENS de Laghouat	7
57	anonymous	Université Mouloud Mammeri, Tizi Ouzou	21
58	anonymous	ENS de Boussaâda et Université de M'Sila	16
59	anonymous	Université d'El-Tref et Université d'Annaba	19
60	anonymous	ENS de M'sila	3
61	anonymous	Université de Sétif 2	23
62	anonymous	Université de Blida	22
63	anonymous	ENSB d'Alger et Université de Bouira	16
64	anonymous	ENSB d'Alger, Université de Chlef	15
65	anonymous	Université de Chlef	12
66	anonymous	Université de Relizane	6
67	anonymous	ENS de Mostaganem, Université de Mostaganem	19
68	anonymous	Université de Guelma	5
69	anonymous	ENS d'Alger et Université de Tizi Ouzou	23
70	anonymous	Université de Guelma	14
71	anonymous	Université de Jijel	8
72	anonymous	Université de Jijel	9
73	anonymous	Université de Blida	12
74	anonymous	ENSB d'Alger, Université de Blida	19
75	anonymous	ENS de Msila	3
76	anonymous	ENS de Constantine	9

Annexe 01 : Résultats du questionnaire

3. Avez-vous déjà enseigné le module de Techniques et Pratiques de l'Écrit au niveau de l'université algérienne ?

● Oui	57
● Non	19



4. Si oui, pour quel(s) niveau(x) ?

● 1° année licence	44
● 2° année licence	46
● 3° année licence	24



5. Procédez-vous à des évaluations diagnostiques de l'écrit au début des apprentissages ?

● Toujours	7
● Souvent	49
● Rarement	3
● Jamais	1



6. Consultez-vous le canevas de formation en FLE poposé en licence de français ?

● Toujours	3
● Souvent	33
● Rarement	34
● Jamais	1



7. Le volume horaire assigné à l'enseignement/apprentissage du module Techniques et Pratiques de l'Écrit est-il

● largement suffisant,	0
● suffisant	10
● ou insuffisant ?	53



Annexe 01 : Résultats du questionnaire

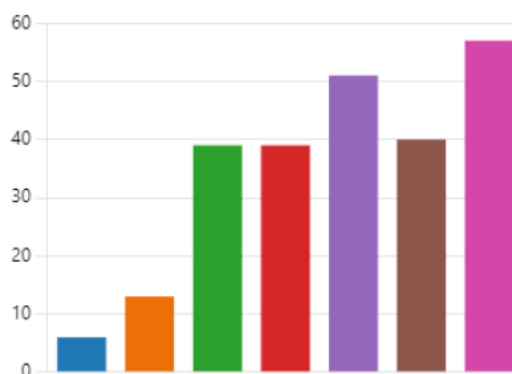
8. Donnez-vous à vos apprenants des consignes de rédaction précises et univoques ?

Toujours	8
Souvent	54
Rarement	0
Jamais	0



9. Vos apprenants trouvent-ils plus de difficultés

A comprendre la consigne de ré...	6
A débiter l'écriture de leurs text...	13
A chercher de l'information pou...	39
A gérer leurs écrits et terminer d...	39
A organiser et hiérarchiser leurs ...	51
A coordonner entre les différent...	40
A réviser et corriger les erreurs ...	57



10. Que proposez-vous à vos apprenants pour rendre leurs écrits communicables ?

De respecter les règles de la lan...	38
De choisir un sujet pertinent et ...	42
De prendre en considération les...	43
De trouver un objectif pertinent ...	22



11. Demandez-vous à vos apprenants de rédiger le plan de leurs écrits avant de commencer à écrire leurs propres textes ?

Toujours	7
Souvent	50
Rarement	5
Jamais	1



Annexe 01 : Résultats du questionnaire

12. Demandez-vous à vos apprenants de planifier leurs écrits en prenant en considération les attentes des lecteurs ?

Toujours	9
Souvent	49
Rarement	3
Jamais	1



13. Travaillez-vous l'écrit avec vos apprenants dans une situation dont les paramètres du schéma de communication sont clairement identifiés ?

Toujours	7
Souvent	51
Rarement	3
Jamais	1



14. Vos apprenants trouvent-ils des difficultés pour insérer une citation dans leurs propres écrits ?

Toujours	17
Souvent	49
Rarement	1
Jamais	0



15. Proposez-vous à vos apprenants la révision et la réécriture de leurs propres écrits ?

Toujours	3
Souvent	59
Rarement	0
Jamais	1



16. Si toujours ou souvent, serait-il avec votre aide ?

Toujours	2
Souvent	29
Rarement	31
Jamais	0



Annexe 01 : Résultats du questionnaire

17. Pratiquez-vous l'atelier d'écriture pour aider vos apprenants à mieux réussir leurs rédactions ?

Toujours	2
Souvent	42
Rarement	13
Jamais	7



18. Si toujours ou souvent, proposez-vous des ateliers d'écriture

Avant de commencer la rédaction...	17
Pendant la rédaction ?	5
Après la rédaction du premier je...	46



19. Le travail de l'atelier d'écriture que vous proposez, serait-il basé sur

Les activités de remédiation	10
Les exercices de langue	14
La révision et la réécriture du pr...	12
La correction de leurs écrits à pa...	44



20. Pendant la correction des rédactions de vos apprenants, faites-vous plus de remarques par rapport

au contenu	18
à la forme	45



Annexe 01 : Résultats du questionnaire

21. Discutez-vous avec vos apprenants le contenu de leurs écrits ?

● Toujours	6
● Souvent	59
● Rarement	0
● Jamais	0



22. Si toujours ou souvent, avez-vous déjà constaté qu'ils trouvent des difficultés à exprimer leurs intentions de communication par écrit en répondant à vos remarques sur le contenu par l'expression: « ce n'est pas ce je voulais dire » ?

● Toujours	8
● Souvent	57
● Rarement	2
● Jamais	0



23. Pour aider vos apprenants à améliorer leurs écrits, leur proposez-vous des exercices de remédiation ?

● Toujours	3
● Souvent	55
● Rarement	2
● Jamais	3



24. Si toujours ou souvent, la remédiation entre dans le cadre

● D'un travail individuel en dehors...	48
● D'un travail individuel en classe ;	38
● D'un travail en groupe ;	55
● D'un travail de groupe ?	10



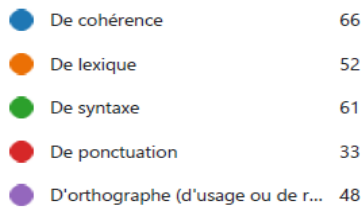
25. Proposez-vous à vos apprenants de corriger leurs propres écrits ?

● Toujours	4
● Souvent	59
● Rarement	3
● Jamais	0



Annexe 01 : Résultats du questionnaire

26. Si toujours ou souvent, trouvent-ils plus de difficultés à corriger les erreurs



27. Considérez-vous que le contenu du module de Techniques et Pratiques de l'Écrit est susceptible de rendre les étudiants compétents à communiquer par écrit vers la fin de leur cursus de licence ?



28. Que proposez-vous pour mieux enseigner le module de Techniques et Pratiques de l'Écrit en français langue étrangère au niveau de l'université algérienne ?
62 réponses

ID	Nom	Réponses
1	anonymous	Accorder plus du temps aux activités de l'écriture car 1h30 par semaine est insuffisante. Réduire le nombre d'étudiants par groupe à 25 maximum pour pouvoir les orienter efficacement.
2	anonymous	Travailler dans l'esprit d'atelier d'écriture. Proposer des lectures supplémentaires. Renforcer la compréhension de l'écrit en dotant les étudiants par des stratégies qui leur facilitent l'accès à l'écrit.
3	anonymous	Renforcer les contenus du module par des activités de remédiation et de réécriture.
4	anonymous	Des ateliers d'écriture. Prévoir beaucoup de lectures. Les faire écrire assez souvent.
5	anonymous	Revoir les contenus du module et les adapter aux attentes des étudiants. Plus de collaboration avec les enseignants des autres modules. Revoir la méthode d'enseigner le module de Pratique Systématique de la Langue.

Annexe 01 : Résultats du questionnaire

ID	Nom	Réponses
6	anonymous	Revoir le module en introduisant le module de la PSL.
7	anonymous	Accorder plus du temps à la pratique.
8	anonymous	Encourager les activités de l'écrit en dehors de la classe: revue de département, revue des étudiants.
9	anonymous	Revoir les contenus des canevas.
10	anonymous	Accorder plus du temps pour écrire. Consacrer plus du temps à la planification d'un écrit.
11	anonymous	De revoir le contenu du module, ses objectifs et ses modes d'évaluation. De bien fixer les stratégies d'enseignement de ce module.
12	anonymous	Création de clubs d'écrivains-amateurs. Création des concours d'écriture ou participer à des concours régionaux et internationaux, des activités de plagiats volontaires de certains écrivains, échanges entre apprenants de feuillets de création scripturale, lecture de poètes choisis, fiches de lecture d'écrivains du 16/17/18 -ème siècles.
13	anonymous	Malheureusement, je n'ai jamais enseigné le module, je te souhaite tout le bon courage. Mes amitiés.
14	anonymous	Proposer des activités de reformulation et les travailler dans le module de l'écrit afin de servir la rédaction dans les autres modules, surtout les épreuves et les dissertations des examens.
15	anonymous	La prise en charge depuis L1 avec un volume horaire consistant.
16	anonymous	Y consacrer plus de temps.
17	anonymous	Proposer des manuels d'activités de l'écrit. Consacrer plus du temps à la pratique en classe. Proposer aux étudiants des pratiques extra-classes de l'écrit.
18	anonymous	Plus de pratique.
19	anonymous	Proposer plus d'exercices pratiques. Favoriser la communicabilité de leurs écrits. Accorder plus du temps.
20	anonymous	Je propose une séance de cours et deux séances de travaux dirigés par semaine.
21	anonymous	Expliquer aux étudiants que l'écriture n'est pas une tâche facile et qu'elle exige un véritable travail, une révision et une réécriture afin de pouvoir présenter un texte cohérent. Encore faut-il prendre un

ID	Nom	Réponses
		certain recul par rapport à leurs écrits puis revenir sur ce qu'ils ont écrit pour qu'ils réalisent les caractéristiques syntaxiques et discursives de la fonction langagière. Apprendre à l'étudiant à revenir sur son texte afin de le réviser et le réécrire car l'écriture n'est pas un don, au contraire, c'est un véritable labeur.
22	anonymous	Proposer des exercices basés sur les besoins des étudiants en rédaction. Motiver les étudiants et leur expliquant l'utilité de l'écrit dans leur future vie socioprofessionnelle. Diversifier les tâches de rédaction.
23	anonymous	Proposer plus d'exercices de langue qui sont au service de la rédaction. Consacrer plus du temps à l'écriture.
24	anonymous	Contextualiser les écrits des étudiants pour les motiver à produire des textes communicables. Travailler les exercices de langue après la rédaction pour mettre le point sur les lacunes réelles des étudiants en écriture.
25	anonymous	Proposer des lectures pertinentes qui visent l'amélioration des écrits des étudiants. Proposer plus d'activités de rédaction à faire en dehors de la classe. Diversifier les types d'écrits et favoriser la poésie pour travailler la créativité des étudiants. Expliquer aux étudiants de façon permanente que l'écrit n'est pas un don et il faut plus de pratique pour l'acquérir.
26	anonymous	Accorder plus du temps aux activités des travaux dirigés. Créer des clubs d'écriture au sein de département de Français. Favoriser une pédagogie centrée sur l'autonomie de l'étudiant. Encourager la lecture de différents écrits (presse, romans, poésie, ...).
27	anonymous	proposer une séance en plus par semaine pour les travaux dirigés et réduire le nombre d'étudiants par groupe pour pouvoir travailler efficacement avec eux. Concevoir des manuels d'activités de grammaire destinés à l'amélioration de l'écrit.
28	anonymous	Analyser les besoins des étudiants à l'écrit et proposer des activités de remédiation efficaces. Prendre en considération les difficultés d'interférences et les représentations de l'écrit dès la première année (proposer les modules de Grammaire corrective et de Linguistique contrastive à partir de première année ou de deuxième année). Proposer des lectures pertinentes qui sont au service de l'écrit.
29	anonymous	Une heure et demi de TD par semaine est insuffisante pour travailler efficacement avec les étudiants. Enrichir la bibliothèque par des ouvrages qui proposent des activités de l'écrit. Encourager la lecture et l'écriture en dehors de la classe.

Annexe 01 : Résultats du questionnaire

ID	Nom	Réponses
30	anonymous	Revoir les programmes de formation afin d'enrichir le contenu du module. Mettre à la disposition des enseignants et des étudiants des manuels riches en activités rédactionnelles. Encourager les clubs littéraires et les concours d'écriture au niveau du département de Français et entre les différents départements à l'échelle nationale.
31	anonymous	Proposer des activités rédactionnelles en fonction de l'utilité de l'écriture en langue étrangère. Revoir le canevas de formation afin d'accorder plus du temps à l'écrit.
32	anonymous	Optimiser les pratiques et favoriser l'autonomie des étudiants en accordant plus du temps à la rédaction. Revoir les programmes de formation. Trouver un moyen pour un travail de collaboration entre les enseignants, en particulier ceux du module Pratique Systématique de la Langue.
33	anonymous	Consacrer plus du temps à la pratique de l'écrit. Multiplier les activités de la compréhension de l'écrit. Renforcer les acquis des étudiants par des pratiques de l'écrit en dehors de la classe.
34	anonymous	Consacrer plus de séances de pratique et encourager la créativité des étudiants. Expliquer aux étudiants que l'écrit n'est pas un don mais une compétence que l'on peut acquérir par la pratique individuelle et les lectures.
35	anonymous	Ajouter une séance de TD par semaine. Revoir les contenus du module et les adapter aux attentes des étudiants.
36	anonymous	Renforcer le travail de la classe par des activités rédactionnelles à réaliser en dehors de la classe et encourager la lecture.
37	anonymous	Modifier le canevas de formation pour accorder plus de séances de pratiques et enrichir les contenus.
38	anonymous	Consacrer plus du temps à la pratique.
39	anonymous	Enrichir les contenus par des activités rédactionnelles supplémentaires. Limiter le nombre d'étudiants à 25 par groupe maximum. Consacrer plus du temps aux travaux dirigés. Mettre à la disposition des étudiants des ouvrages pratiques de l'écrit.
40	anonymous	Proposer une séance supplémentaire de TD par semaine. Motiver de façon permanente les étudiants en leur disant que l'écrit n'est pas un don mais une compétence à acquérir par la pratique et l'entraînement. Favoriser l'évaluation diagnostique pour s'interroger sur les besoins réels des étudiants à l'écrit. l
41	anonymous	Avoir plus de pratique. Encourager l'écriture créative en dehors la

Annexe 01 : Résultats du questionnaire

ID	Nom	Réponses
		classe.
42	anonymous	Proposer aux étudiants des activités d'écriture qui cernent les sujets d'actualité. Valorisation des efforts des étudiants à l'écrit. Proposer des lectures supplémentaires qui visent l'amélioration des écrits des étudiants.
43	anonymous	Proposer plus de lectures pour mieux écrire. Revoir le canevas de formation afin de proposer des contenus d'actualité et ajouter une séance de pratique par semaine.
44	anonymous	Consacrer plus du temps au module de l'écrit.
45	anonymous	Enrichir les contenus de formations. Encourager les activités d'écriture en dehors de la classe, comme les clubs littéraires, le concours et les compétitions d'écriture, ... Sensibiliser les étudiants à diversifier leurs lectures.
46	anonymous	Les étudiants ont besoin plus de pratique que de la théorie.
47	anonymous	Proposer une autre séance de TD par semaine et enrichir les contenus par des activités d'écriture qui ciblent la remédiation aux lacunes des étudiants.
48	anonymous	Revoir les contenus du module et les enrichir par des activités d'écriture susceptibles de servir la pratique de l'écrit. Proposer d'autres séances de pratique. Encourager les étudiants à pratiquer l'écrit en dehors de la classe.
49	anonymous	Consacrer plus de séances à la pratique de l'écrit.
50	anonymous	Une seule séance de pratique par semaine n'est pas suffisante pour l'installation des compétences nécessaires à l'écrit. L'autocorrection est difficile à pratiquer avec un nombre élevé d'étudiants par groupe. Encourager la lecture et renforcer le module par plus d'activités de compréhension de l'écrit.
51	anonymous	Motiver les étudiants à la lecture et diversifier les stratégies de la compréhension de l'écrit. Une séance supplémentaire de pratique par semaine est plus que nécessaire. Proposer des activités rédactionnelles contextualisées et d'actualité.
52	anonymous	Consacrer plus d'une seule séance de TD par semaine. Revoir le contenu du module pour le concevoir en fonction des besoins des étudiants en écriture.
53	anonymous	D'après la correction des copies d'examens, les étudiants ont beaucoup de difficultés à l'écrit. Il est donc nécessaire de revoir le

Annexe 01 : Résultats du questionnaire

ID	Nom	Réponses
		contenu de ce module et de proposer plus de séances de pratique pour y remédier.
54	anonymous	Doter la pratique de l'écrit par plus de séances de pratiques. Encourager la lecture et les activités d'écriture en dehors de la classe.
55	anonymous	Consacrer plus du temps à la pratique.
56	anonymous	L'installation de la compétence à l'écrit exige plus du temps et de la pratique. Développer les compétences rédactionnelles des étudiants à partir de leurs stratégies d'écriture.
57	anonymous	Désolé, je n'ai pas assuré le module.
58	anonymous	Révision des contenus du module et les enrichir par plus d'activités pratiques car les étudiants ont besoin plus d'orientation pratique que de cours théoriques. Encadrement des étudiants dans des activités de lecture et d'écriture en dehors de la classe. Encourager la communication professionnelle entre les étudiants et leurs enseignants via les réseaux sociaux et les courriels.
59	anonymous	Consacrer plus de séances pratiques.
60	anonymous	L'installation de la compétence à l'écrit nécessite une bonne préparation. Cette dernière exige beaucoup du temps et trois heures de travail par semaine sont insuffisantes.
61	anonymous	Plus de lecture et d'activités rédactionnelles. La contextualisation des écrits des étudiants.
62	anonymous	L'écrit est un module clé qui facilite l'évaluation dans les autres modules puisque les évaluations sont majoritairement des épreuves rédactionnelles.

Annexe 02 : Support authentique

Sujet : « *Le texte théâtral est à la fois un texte littéraire, avec son style, qu'on peut apprécier à la lecture. Et pourtant ses valeurs propres ne peuvent jaillir pleinement que par le jeu du théâtre, par la représentation* ». Que pensez-vous de cette opinion de Pierre-Henri Simon ?

Réponse :

Le théâtre est à la fois une représentation orale et gestuelle d'une fiction qui accorde de l'importance au contact direct du spectateur avec une scène et une œuvre écrite par son auteur et imprimée dans un livre lu par des lecteurs anonymes. L'opinion de Pierre-Henri Simon met le point sur l'appréciation à la fois de la lecture du texte théâtral et sa représentation scénique. Peut-on donc parler de la lecture littéraire des textes dramatiques ? Autrement dit, le théâtre est-il toujours un texte qui doit être joué et parlé et non pas lu ? Il est utile d'aborder ce sujet dans une perspective analytique afin de mieux expliciter la problématique en question. D'abord, la lecture est primordiale car elle met en valeur un texte écrit. Ensuite, la lecture et le spectacle constituent deux modes différents de découverte de l'intrigue et des personnages. Enfin, un seul texte pour de multiples visions de la mise en scène favorise davantage des représentations diverses, voire des interprétations plurielles.

En effet, la lecture des textes littéraires est très importante car elle met en valeur un texte écrit. Le théâtre ne peut donc être séparé radicalement de la littérature en raison de la tradition écrite sur laquelle il s'appuie : les problèmes d'édition, de diffusion, de conservation, de commentaire des textes dramatiques ne sont pas foncièrement différents de ceux des autres textes littéraires. En occident tout au moins, et depuis la Renaissance, on intègre le théâtre aux belles-lettres, et il nous semble bizarre de voir chasser de la littérature française Corneille, Racine et Molière. Enfin, nombreux sont les écrivains qui se sont partagés entre roman et théâtre (entre autres Hugo, Gide, Camus, Sartre) ou ont écrit des versions dramatiques de leurs romans (Zola, les Goncourt), ou se sont partagés entre poésie et théâtre (comme Hugo, Cocteau et surtout Claudel, qui a donné différentes versions de ses pièces, pour la scène et pour la lecture) ; si bien que se trouve légitimée une lecture littéraire des textes dramatiques.

Par ailleurs, sur la scène, le personnage du théâtre est appelé un acteur. La lecture du texte théâtral et son spectacle représentent deux modes de découverte de

l'intrigue et des personnages. En fait, comme dans le texte dramatique, le spectacle présente à l'intérieur un pur récit par la voix du narrateur qui donne plus de simplifications de l'intrigue dramatique. Cette dernière n'est pas différente de l'intrigue romanesque. L'épopée, par exemple, est un récit dans lequel on chante et on déclame les hauts faits des héros (Ulysse, ...). De plus, le spectacle est joué par des acteurs de chairs et d'os mais qui présente des personnages qui ne sont pas perçus comme réels par le public. L'acteur est donc un homme de métier prêtant son corps et sa voix à la fiction dramatique. Le personnage dramatique est en fait un être franchement imaginaire, destiné à illustrer des catégories d'humanité (des vertus ou des vices) et il ne recherche en rien son assimilation avec un individu réellement vivant.

En revanche, le texte dramatique, écrit souvent par son auteur, est destiné pour être joué sur scène. Pour le même texte de la même œuvre dramatique, on peut avoir des représentations multiples en fonction du contexte et de la période. C'est le même spectacle qui sera joué sur scène par des acteurs différents avec des mises en scène riches et diversifiées. Ces dernières tirent leur inspiration du vécu quotidien de la société et répond ainsi à un besoin recommandé implicitement par le public et façonner pour critiquer les vertus et les vices mutilants en changeant le contexte ou par rapport à une période donnée dans l'histoire. Pour le même texte dramatique de Molière dans *Tartuffe*, on a des représentations scéniques différentes adaptées aux besoins du public et aux exigences de la société. On peut donc avoir plusieurs spectacles interprétant la même œuvre dramatique en l'intégrant dans une dimension purement littéraire. Cela se manifeste concrètement par des lectures préalablement plurielles au texte dramatique.

Enfin, le texte théâtral et le spectacle sont construits sur un double système de communication : la communication entre les personnages qui se parlent sur scène, et la communication, extérieure à la fiction, entre la scène et la salle. A travers ces deux systèmes de communication, l'auteur communique, indirectement, avec les spectateurs. Le personnage théâtral est aussi fictif que celui du roman, mais il est incarné par un acteur qui prête son corps, sa voix, ses attitudes personnelles. Le texte du théâtre est donc spécifique à l'intérieur de la littérature. Les mêmes remarques peuvent d'ailleurs être faites à propos des textes des fictions cinématographiques, quand ils sont publiés. C'est cependant un fait rare, les textes littéraires étant généralement adaptés au cinéma et à la télévision, et non écrits directement pour eux.

Annexe 03 : Fiches de remédiation

Activité de remédiation 01 : Structure du texte et ponctuation

Texte :

Les hirondelles buvaient déjà au lavoir et happaient les éphémères, quand ma compagnie s'en alla. L'air avait son goût usagé d'après-midi, et la chaleur était sous le soleil qui se couche tard. Mais il ne peut pas me tromper, je décline avec le jour. Et vers la fin de chaque journée, la chatte, enlaçant en huit mes chevilles, me convie à fêter l'approche de la nuit. [...]

M'émervellerai-je jamais assez des bêtes ? Celle-ci est exceptionnelle comme l'ami qu'on ne remplacera pas, comme l'amoureux sans reproche. D'où vient l'amour qu'elle me porte ? Elle a, d'elle-même, réglé son pas sur le mien, et le lien invisible, d'elle à moi, suggérerait le collier et la laisse. Elle eut l'un et l'autre, qu'elle porta avec l'air de soupiner : « Enfin ! » Le moindre souci vieillit et semble pâlir son très petit visage serré et sans chair, d'un bleu de pluie autour des yeux qui sont d'or pur. Elle a, des amants parfaits, la pudeur, l'effroi des contacts appuyés. [...]

Après elle, loin derrière elle, j'ai le matou, son mari magnifique, tout endormi de beauté, de puissance, et timide comme un hercule. Puis viennent tous ceux qui volent, rampent, grincent, le hérisson des vignes, les lézards innombrables que mordent les couleuvres, le crapaud nocturne qui, ramassé sur le plat de ma main et haussé vers la lanterne, laisse tomber deux cris de cristal dans l'herbe, --- le crabe sous l'algue, le trille bleu a ailes de martinet qui s'envole de la vague ...

Consignes :

1- Analyse de la structure du texte Faites l'analyse, paragraphe par paragraphe, du texte en dégagant pour chacun l'idée principale et les idées secondaires. 2- Les charnières a- Repérez les charnières explicites utilisées par l'auteur. b- Expliquez le rôle que jouent les charnières implicites dans ce texte. 3- La virgule Expliquez le rôle des virgules dans ce texte. 4- Le point d'interrogation Dites quel est le rôle sémantique du point d'interrogation dans les phrases suivantes a- Voulez-vous venir avec moi ? b- Vous viendriez avec moi ? c- Le luthiste Barbeta est né à Padoue en 194(?). Il s'appelait Mahovelich ? 5- Les guillemets Commentez le rôle des guillemets dans les phrases suivantes : a- Auriez-vous l'obligeance de m'apporter des « Whoppers » ? b- Elle poussa un long soupir. Il lui murmura doucement : « Qu'avez-vous ? Que manque-t-il à votre contentement ? » c- Il invoquait « les silences infinis » de Pascal pour expliquer sa mélancolie. d- Jean-Marie Laurence disait : « Le génie de la langue est un réseau d'habitudes. »	e- Parce que « le génie de la langue est un réseau d'habitudes », il faut l'appuyer sur un apprentissage systématique de la grammaire. 6- Les deux-points Commentez le rôle du deux-points dans les phrases suivantes : a- Le verbe s'accorde en genre et en personne avec son sujet. Exemple : Tu me suivras, toi qui m'as toujours appuyé et soutenu. b- Voici ce qu'elle m'a dit : « Lionel est gravement malade. Il vous réclame. » c- L'auteur propose une démarche en trois étapes : articulation des domaines, maniement des notions, exploitation des contextes. d- Il vous en veut : peut-être l'avez-vous profondément blessé ? 7- Longue citation Comment utilise-t-on les guillemets dans une citation qui s'étend sur plusieurs paragraphes ? 8- Ponctuation avec les incises Corrigez s'il y a lieu, la ponctuation des phrases suivantes : a- «Aidez-moi», dit-il, «car j'en ai bien besoin». b- «Je suis inquiète de Pierre, dit-elle après s'être épongé le front à plusieurs reprises, il ne m'a pas donné signe de vie depuis plusieurs jours».

Activité de remédiation 02 : Activités de substitution et de reformulation

Exercice 01 : Substituez au verbe montrer un verbe ou une locution verbale ayant un sens plus précis :

- 1) Samir est heureux de montrer sa fiancée à ses amis.
- 2) Seule une analyse du sang pourra montrer s'il a une mononucléose.
- 3) Il ne montra aucune émotion.
- 4) Cette manière de faire montrer combien il est jaloux.
- 5) Son mémoire de thèse montre beaucoup de sérieux.

Exercice 02 : Substituez au verbe mettre un verbe de sens plus précis :

- 1) Il a mis une veste.
- 2) Il a mis les couverts sur la table.
- 3) Il met l'échelle contre le toit.
- 4) Il met le chauffage central dans toute la maison.
- 5) Il a mis son vieux fauteuil au grenier.
- 6) Il a mis une citation dans le paragraphe.
- 7) Il a mis une annonce dans le journal.
- 8) Cela lui a mis beaucoup de temps pour y arriver.
- 9) Il l'a mis au pied du mur.
- 10) Il a mis un garde en faction devant chez lui.

Exercice 03 : Substituez au verbe voir un autre verbe ou locution verbale de sens plus précis :

- 1) Malgré les nuages, on peut voir le soleil.
- 2) Elle a vu ce qu'il complotait.
- 3) Il s'est décidé d'aller voir un médecin.
- 4) Il y a un an, j'ai vu une éclipse de soleil.
- 5) Il a bien vu que je n'étais pas contente.

Exercice 04 : Remplacez la subordonnée relative par un adjectif qualificatif ayant le même sens :

- 1) Une réflexion qui révèle la capacité à bien juger.
- 2) Une remarque qui vient à propos.
- 3) Une rencontre qui se produit tout à fait à propos.
- 4) Une réaction qui convient à la situation.
- 5) Un article qui cherche à attaquer quelqu'un.
- 6) Une étude qui épuise à fond un sujet.
- 7) Un esprit qui voit clairement les choses.
- 8) Un observateur à qui rien n'échappe.
- 9) Un juge qui reste insensible à la pitié.
- 10) Une soif que l'on ne peut calmer.
- 11) Une personne qui parle beaucoup.

Exercice 05 : Transformez les phrases suivantes en les mettant à l'infinitif :

- 1) Après que vous aurez traversé le carrefour, longez le canal jusqu'à l'écluse.
Après avoir traversé le carrefour, longez le canal jusqu'à l'écluse.
- 2) Après qu'il a reçu les ordres de la tour de contrôle, l'avion peut atterrir.
Après avoir reçu les ordres de la tour de contrôle, l'avion peut atterrir.
- 3) Après qu'il a entendu le signal, le garde-barrière déclenche le dispositif de sécurité.
Après avoir entendu le signal, le garde-barrière déclenche le dispositif de sécurité.
- 4) Avant que je ne vous connaisse, j'avais entendu parler de vous.
Avant de vous connaître, j'avais entendu parler de vous.
- 5) Avant qu'ils ne quittent le port, les pêcheurs consultent la météo.
Avant de quitter le port, les pêcheurs consultent la météo.

Activité de remédiation 03 : Vocabulaire de l'opinion et de l'argumentation

Activité 01 : A partir de la liste suivante : un a priori (ou apriori), un argument, une chimère, une conclusion, une conviction, un corollaire, un credo, une croyance, un dogme, une élucubration, un exemple, une hypothèse, une illumination, une imagination, une idée fixe, une idée reçue, une impression, une intuition, un lieu commun, une objection, une obsession, un parti pris, un postulat, un préjugé, un présupposé, un principe, une réciproque, une révélation, une spéculation, une thèse, constituez quatre séries de noms désignant une idée :

- a- Qui joue un rôle dans une argumentation ;
- b- Qui s'impose à l'esprit sans le secours du raisonnement ;
- c- Que l'on admet sans discussion (noms souvent péjoratifs) ;
- d- Que l'on veut discréditer (noms péjoratifs).

Activité 02 : A partir de la liste suivante : abonder dans le sens de, accorder, adhérer, admettre, alléguer, approuver, avouer, condamner, confirmer, contester, convenir, corroborer, critiquer, défendre, dénigrer, dénoncer, ergoter, infirmer, s'inscrire en faux, invoquer, montrer, nuancer, objecter, partager, plaider, prouver, reconnaître (ou reconnaitre), récuser, réfuter, rejeter, réprouver, s'opposer, soutenir, stigmatiser, constituez six séries de verbes qui permettent :

- Soit d'exprimer une opinion : a- que l'on considère simplement vraie, b- en la revendiquant, c- en argumentant ;
- Soit de combattre une opinion : d- faiblement, e- en argumentant, f- fortement.

Dans chaque série, classez ces verbes selon un ordre croissant d'intensité.

Activité 03 : Complétez les phrases en utilisant les mots suivants : abscons, un argument ad hominem, un argument a fortiori, un argument a posteriori, un argument a priori, un argument pro domo, une argutie, captieux, concluant, confus, un ergotage, fallacieux, insoutenable, irrecevable, irréfutable, logique, une objection, obscur, un paralogisme, pertinent, probant, une ratiocination, rigoureux, simpliste, un sophisme, spécieux, un syllogisme, une tautologie. (Attention : l'article un doit parfois être mis au féminin).

- 1- Un raisonnement peu clair est ou même
- 2- Un raisonnement trompeur est
- 3- Un raisonnement excessivement subtil s'appelle un
- 4- Un raisonnement qui présente comme des idées différentes la même idée sous plusieurs formes est une
- 5- Un raisonnement en trois propositions rigoureusement enchaînées est un
- 6- Un raisonnement trompeur est un ou un
- 7- Un argument qui vise la personne de l'adversaire est un argument
- 8- Un argument présenté par quelqu'un qui plaide sa propre cause est un argument
- 9- S'il est préalable à l'expérience, l'argument est
- 10- S'il est postérieur à l'expérience, l'argument est
- 11- S'il justifie l'application d'un texte de loi à un cas non prévu quand les raisons de l'appliquer sont encore plus fortes, on parle d'argument
- 12- S'il est opposé à la thèse adverse, c'est un
- 13- Un bon argument est, ..., ...
- 14- Un mauvais argument est, ..., ...

Activité 04 : Complétez les phrases suivantes en utilisant des mots vus dans les activités précédentes :

- 1- Un essai doit présenter des pour étayer la qu'il On évitera la polémique qui vise à discréditer les idées adverses en les qualifiant de ou de ; ces idées peuvent constituer des sérieuses à la thèse et il faut alors les soigneusement. On se gardera aussi de vouloir trop prouver en fonction d'un initial : la doit être rigoureusement amené et non apparaître comme un simplement réaffirmé. C'est à ce prix que le lecteur pourra cette thèse ; il pourra même faire des réflexions qui la Dans le cas contraire, il sera tenté de la

Activité de remédiation 04 : Le rôle des connecteurs dans la cohérence d'un écrit

Exercice 01 : Donnez la valeur du connecteur argumentatif employé dans chacune des phrases.

- 1- Je connais ma leçon par cœur. Toutefois, je redoute l'interrogation.
- 2- Inès a appris sa leçon donc elle a eu une très bonne note.
- 3- J'aime les betteraves, cependant je n'ai pas souvent l'occasion d'en manger.
- 4- Inès prendra le bus ou le train pour partir en vacances.
- 5- La fourmi a mis de la nourriture de côté, ainsi elle ne mourra pas de faim en hiver.
- 6- Amir est tombé. En effet, il a glissé sur une plaque de verglas.
- 7- J'aime les betteraves et les choux.
- 8- Certes, il fait beau.
- 9- Inès a menti à ses parents car elle avait peur de se faire disputer.
- 10- Amir n'aimait ni la lecture, ni le calcul, ni le dessin, ni la musique.

Exercice 02 : Même consigne.

- 1- Je pense donc je suis.
- 2- Amir voudrait aller en vacances en Australie, or il ne parle pas bien anglais.
- 3- Inès a toujours de bonnes notes. En effet, elle travaille beaucoup à la maison.
- 4- La cigale meurt de faim parce qu'elle n'a pas mis de nourriture de côté.
- 5- Il se comporte mal et voudrait avoir des amis !
- 6- Il n'a pas sorti les poubelles, en revanche il a nettoyé les vitres du salon.
- 7- J'aimerais marcher sur la lune, or c'est impossible !
- 8- J'ai fait la vaisselle. J'ai également lavé les vitres.
- 9- As-tu tourné à droite ou à gauche ?
- 10- Il a passé de bonnes vacances, par conséquent il est de bonne humeur.

Exercice 03 : Choisissez le bon articulateur

- 1) Il ne suffit pas de produire des aliments. Ainsi / encore / aussi faut-il qu'ils puissent être consommés par les groupes humains qui en ont besoin.
- 2) Mis à part / hormis / à l'exception dans l'océan indien apparemment, partout ailleurs les stocks en poissons s'épuisent.
- 3) Nous pratiquons une petite incision afin que / dans la mesure où / dès lors que l'animal puisse mieux respirer pendant l'opération.
- 4) Il nous sera impossible de publier votre ouvrage avant le mois de mars, à condition que / d'autant que / ce qui implique que vous ne nous avez pas encore fait parvenir toutes les corrections définitives de votre texte.
- 5) Les éléphants sont exclusivement herbivores, à l'instar des / comme les / à l'exemple des / non comme les humains.
- 6) Alors que / quand bien même / si / sous prétexte que tu lui aurais présenté tes excuses, je crois que, rancunière comme elle est, elle ne t'aurait pas pardonné.

- 7) Ce modèle de véhicule nous semble le plus fiable, à l'opposé des / abstraction faite des / en prévision des / sous couvert des / quelques défauts esthétiques que nous y avons constatés.
- 8) Nous hésitons à commercialiser cette boisson grâce à / malgré / à l'égard de / du fait de sa trop forte teneur en caféine.
- 9) Les médecins ont insisté pour que le patient soit mis en quarantaine dans la perspective qu' / attendu qu' / de crainte qu' / sans qu' / il contamine d'autres individus.
- 10) Je déteste manger les fruits, qui plus est / à la rigueur / à cet effet / dès lors / je supporte les noix et quelques autres fruits secs.

Exercice 04 : Complétez les paragraphes suivants avec les connecteurs appropriés, choisis dans la liste ci-dessous, puis remettez-les dans l'ordre pour construire un texte cohérent.

Les connecteurs sont : pourtant, de plus, pour conclure, en d'autres mots, de ce fait, cependant, bref, enfin, en effet, tout d'abord, car, ensuite, en effet

§1, il est illusoire de chercher à faire diminuer l'agressivité des jeunes grâce au sport., il ne s'agit pas de ne plus encourager les jeunes à faire du sport mais de rester réservé quant à sa capacité d'antidote contre l'agressivité., si le sport est le moyen idéal pour transformer les jeunes en « gagnants », ce n'est pas cette activité qui les aidera à développer des valeurs d'altruisme et à respecter la faiblesse de l'autre.

§2 Faire du sport serait bon pour la santé : les médecins, les psychologues, les professeurs de sport le disent., il serait la solution parfaite contre la violence des adolescents., beaucoup de parents qui ont des enfants un peu trop agressifs se précipitent pour les inscrire dans un club de tennis ou de foot et, dans les écoles, le sport est vu comme la panacée contre une agressivité de plus en plus difficile à contenir., cette piste semble être totalement fausse., Luc Collard, chercheur à la Faculté des sciences du sport de l'université de Picardie et auteur du livre Sport et agressivité, affirme tout le contraire.

§3, Luc Collard affirme que le sport est le reflet des valeurs de notre société, dans laquelle, pour atteindre ses buts, il faut être agressif et s'imposer, souvent, en tirant profit de la peur des autres., il faut avoir une mentalité de « battants », valorisée également dans le sport. Les jeunes qui pratiquent un sport affirment eux-mêmes souvent qu'ils le font... pour savoir se battre !, les tentatives réalisées dans plusieurs villes en France ont abouti à la conclusion que la délinquance a parfois stagné, mais, d'autres fois, elle a augmenté.

§4, la pratique du sport exalterait l'opposition et la recherche de domination., elle trouve son origine dans l'affrontement entre les écoles privées de l'Angleterre du 18^e siècle.

§5, d'après Luc Collard, les jeunes n'aimeraient pas tellement le sport il implique des règles et une hiérarchie qu'ils n'apprécient guère.

Annexe 04 : Grille de révision d'un texte

01- Grille de révision⁵²

Caractéristiques d'un genre textuel

 Caractéristiques communicationnelles	
Intention de communication	- But du message, par exemple : - divertir, produire des connaissances, faire agir, transmettre des savoirs, informer, défendre une opinion, raconter, justifier ses choix, relater des événements, etc.
Énonciateur	- Singulier ou pluriel (collectif) - Appartenance sociale (ordre, association, etc.) - Reconnu ou non
Destinataire	Singulier (un individu) ou pluriel (collectif, communauté spécifique)
Contexte de production/réception	- Lieu de production et de réception - Sphère d'activité, par exemple : - économie, journalisme, droit, littérature, politique, science, école, professionnel, etc.
 Caractéristiques textuelles	
Structure du texte	- Plan du texte (p. ex. : introduction, développement, conclusion, autres sections, etc.) - Titres et sous-titres - Longueur du texte, nombre de paragraphes, nombre de mots, etc.
Structure compositionnelle	- Séquence textuelle dominante, par exemple : - description, explication, argumentation, narration, etc.
Système énonciatif	- Marques énonciatives, par exemple : - À mon avis... je pense que... mon intention... les vôtres... les miens... semble-t-il... - Texte subjectif (propre à l'individu) ou objectif (neutre) - Discours rapportés directs ou indirects
Système des temps verbaux	- Temps dominant, par exemple : - présent de l'indicatif ou passé de l'indicatif
 Caractéristiques sémantiques	
Figures de style	Antithèse, pléonasme, hyperbole, ellipse, comparaison, métaphore, etc.
Vocabulaire	- Courant ou spécialisé - Précis ou non - Sens propre ou figuré
 Caractéristiques grammaticales	
Structure de phrase	Déclarative, interrogative, emphatique, infinitive, etc.
Ponctuation	Neutre ou expressive
 Caractéristiques graphiques ou visuelles	
Iconographie	Illustration, image, schéma, graphique, tableau, vidéo, etc.
Mise en page	Mise en page particulière compte tenue du support privilégié (affiche, journal, revue, site Web, livre, etc.)
Typographie	Police, style et taille du texte (p. ex. : Times New Roman, normal, taille 12)

⁵² Auteure : Stéphanie Lanctôt, 2017 *Adapté de Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec : Didactica.

02- Fiche de l'autorévision

Caractéristiques d'un genre textuel

 Caractéristiques communicationnelles	
Intention de communication	• •
Énonciateur	• •
Destinataire	• •
Contexte de production/réception	• •
 Caractéristiques textuelles	
Structure du texte	• •
Structure compositionnelle	• •
Système énonciatif	• •
Système des temps verbaux	• •
 Caractéristiques sémantiques	
Figures de style	• •
Vocabulaire	• •
 Caractéristiques grammaticales	
Structure de phrase	• •
Ponctuation	• •
 Caractéristiques graphiques ou visuelles	
Iconographie	• •
Mise en page	• •
Typographie	• •

Annexe 05 :

Productions écrites

des apprenants

Première rédaction - Copie 01-01

Sujet : Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

La discrimination et l'inégalité entre les enfants est un problème auquel certains parents et éducateurs sont confrontés que ce soit intentionnellement ou spontanément, et cette distinction est considérée comme l'une des mauvaises méthodes éducatives qui aura des effets et des conséquences désastreuses sur le psychisme des enfants, donc ce traitement est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

D'abord, le traitement inégal des enfants derrière des conflits socio-familiaux, car cette méthode conduit au développement de sentiments de haine entre eux, et ces sentiments peuvent parfois se transformer en haine qui les accompagne tant qu'ils coexistent ensemble dans une même maison ou cela peut rester dans leur âme même s'ils grandissent et s'éloignent l'un de l'autre, aussi cette distinction peut même diminuer la valeur d'un frère et semer la haine envers le second, de sorte qu'il se sent impuissant et grandit comme une personne incapable d'affronter la vie et espère que quelque chose de mal arrivera à son frère, Cependant le principe de base de l'éducation sociale est qu'elle est basée

sur l'amour et l'égalité, sinon elle affectera négativement la famille, et donc la cohésion de la communauté locale en raison de l'existence de la haine. Mais ce phénomène n'est pas considéré comme une cause majeure de conflits socio-familiaux tout le temps. ^{Enrevad} car contre il y a beaucoup d'autres raisons qui causent cela, comme la rébellion des enfants, l'incompréhension entre les conjoints, mauvaise éducation des enfants, et aussi des problèmes financiers, économiques, et politiques - etc.

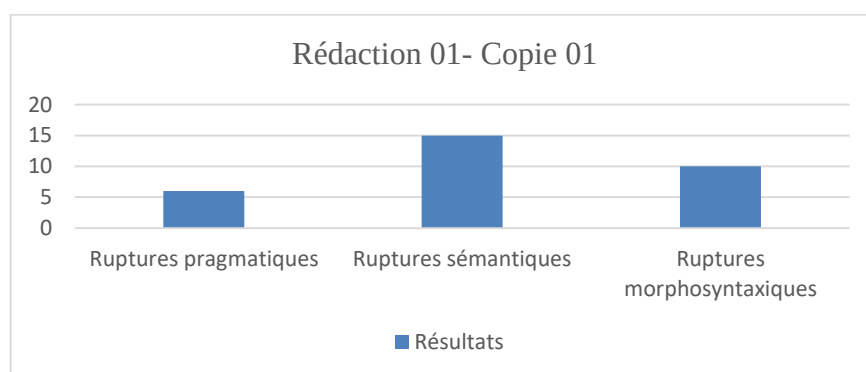
Enfin, Nous concluons que la discrimination entre les enfants est contraire à la loi de Dieu et est un péché, soulignant que ses effets sur l'éducation des enfants apparaissent plus tard, que ce soit dans les querelles et le manque de cohésion familiale et peuvent entraîner la désobéissance, sans oublier que ce phénomène n'est pas la seule raison qui provoque des conflits socio-familiaux.

L'analyse de la copie 01-01

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-01	06	15	10	31

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 31 ruptures dans un texte de 325 mots. Ceci correspond à un taux de 09.53 % (une rupture tous les 10 mots). Nous avons relevé 06 ruptures pragmatiques, 15 ruptures sémantiques et 10 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures sémantiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures pragmatiques et de ruptures sémantiques.

Deuxième rédaction – Copie 02 – 01

Sujet : Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

La discrimination et l'inégalité entre les enfants sont ~~se~~ considérées comme un problème auquel certains parents et éducateurs sont confrontés que se soit intentionnellement ou spontanément, et cette distinction est considérée comme l'une des mauvaises méthodes éducatives qui aura des effets et des conséquences désastreuses sur le psychisme des enfants. Donc ce traitement ce traitement est-il toujours derrière des conflits socio-familiaux ?

D'abord, le traitement inégal des enfants peut provoquer des conflits sociaux-familiaux, car cette dernière peut conduire ~~au~~ au développement de sentiment de haine entre eux, et ces sentiments peuvent parfois se transformer en haine qui les accompagne tant qu'ils ~~exposés~~ existent ensemble dans une même maison ou cela peut rester dans leurs âmes même s'ils grandissent et s'éloignent l'un de l'autre.

Ensuite, cette distinction peut même diminuer la valeur d'un frère et semer la haine envers le second, de sorte qu'il se sent impuissant et grandit comme une personne incapable d'affronter la vie et espère que quelque chose de mal arrivera à son frère. ~~Cependant~~ Cependant.

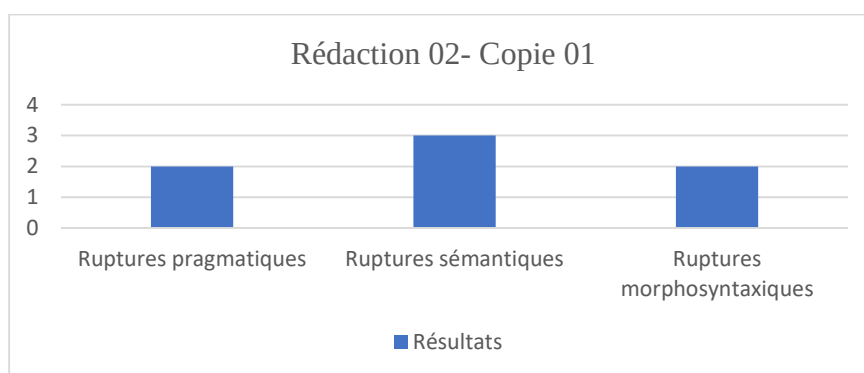
le principe de base de l'éducation sociale et qu'elle est basée sur l'amour et l'égalité, sinon elle affectera négativement la famille, et donc la cohésion de la communauté locale en raison de l'existence de la haine. Mais ce phénomène n'est pas considéré comme une cause majeure de conflits socio-familiaux tout le temps. En revanche, il y a beaucoup d'autres raisons qui causent cela, comme la rébellion des enfants, l'incompréhension entre les conjoints, aussi mauvaise éducation des enfants et même l'intégration d'autre domaine comme les problèmes ~~financiers~~ financiers, économiques et politiques --- etc. Enfin, Nous concluons que la discrimination entre les enfants est contre la loi de dieu et est un péché, Soulignant que ses effets sur l'éducation des enfants apparaissent plus tard, que ce soit dans les querelles et le manque de la cohésion familiale et peuvent entraîner la désobéissance, sans oublier que ce phénomène n'est pas la seule raison qui ~~provoquent~~ provoque des conflits-familiaux mais il y a d'autre et dans différents domaines.

L'analyse de la copie 02-01

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-01	02	03	02	07

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 07 ruptures dans un texte de 343 mots. Ceci correspond à un taux de 02.04 % (une rupture tous les 49 mots). Nous avons relevé 02 ruptures pragmatiques, 03 ruptures sémantiques et 02 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures sémantiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures morphosyntaxiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-02

Sujet : Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Les parents, et leur enfants ont toujours des relations fortes, entre eux, de l'amour, l'obéissance et le respect. Mais, en trouve certains parents ont distingué entre leurs enfants. pour cela nous posons la question suivante: "Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux?"

D'une part, le traitement inégal des enfants par leurs parents est derrière les conflits socio-familiaux pour des raisons. D'abord, Quand un parent est mal traité (par) son enfant cela cause plusieurs problèmes à lui; il aurait détesté leurs parents d'une côté; car il se sent que ses parents ne l'aime pas, et aiment ses frères beaucoup que lui, et d'autre part; il déteste ses frères à cause de la préférence de ses parents où il sera jalouse de lui.

Ensuite, cet traitement peut causer des problèmes psychiques et mentales au l'enfant. Comme la perte de la confiance en soi, où il se sent seul, sans aucun support, et cela laisse le faible aussi.

Al, Le traitement inégal n'est pas toujours derrière les conflits socio-familiaux, mais il y a d'autres raisons, comme les problèmes entre les parents lui-même qui conduisent à effectuer (leur) négativement sur les relations familiaux. par exemple le divorce.

Ensuite, les problèmes de l'étude aussi peut causer des conflits dans les familles, c'est-à-dire : Lorsque un enfant étudie bien et son frère le contraire, cela conduit à commencer des problèmes entre les personnes de la famille.

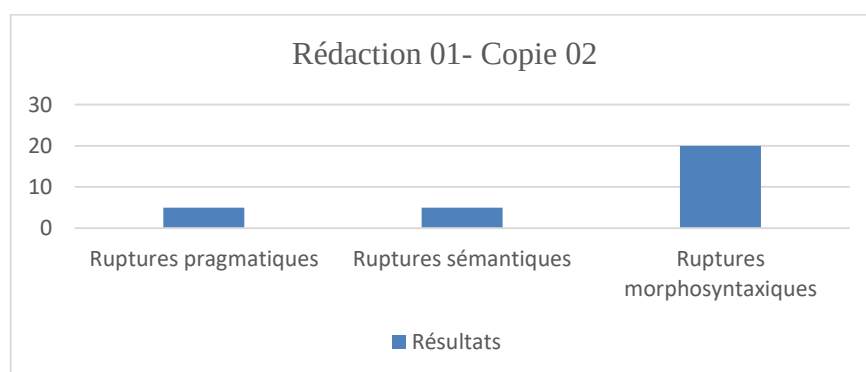
En conclusion, les traitements inégaux des enfants par leurs parents fait partie des conflits socio-familiaux, aussi comme il est des effets (pas) négatives. il a des positives.

L'analyse de la copie 01-02

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-02	05	05	20	30

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 30 ruptures dans un texte de 272 mots. Ceci correspond à un taux de 11.02 % (une rupture tous les 09 mots). Nous avons relevé 05 ruptures pragmatiques, 05 ruptures sémantiques et 20 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures pragmatiques et de ruptures sémantiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-02

Sujet : Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Les parents, et leurs enfants ont toujours des relations fortes entre eux, de l'amour, l'obéissance et du respect. Depuis ses naissances les parents essaient de provisionner leurs exigences : de nourriture, des habits, d'éducation... etc. Mais dans certains cas on trouve que les parents ont distingué entre leurs enfants. Alors que cette distinction a des effets sur leurs relations entre eux, cela pousse à poser la problématique suivante : "le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?"

Après en lisant la citation ci-dessus, il apparaît que l'analyse suivante portera sur deux principaux axes : D'une part, le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il vrai derrière les conflits socio-familiaux et cela pour plusieurs raisons : D'abord, ce traitement inégal peut produire plusieurs sentiments mal : Comme : la déteste soit pour leurs frères qui se sont préférés par leurs parents, ou pour leurs parents qui ont fait cette distinction. Alors que, les enfants seront jaloux, Quel avec les autres membres de la famille, ces amis... Aussi, ce traitement peut causer plusieurs troubles psychiques et mentaux à l'enfant ; C'est-à-dire, il perd sa confiance en soi-même et en les autres.

ce la influence sur ses relations sociales où il se sent
et reste seul, sera éviter les organisations sociales,
comme ça l'enfant sera faible, et sans aucun support.

Néanmoins, le traitement inégal n'est pas la
cause derrière les conflits socio-familiaux, cela
renvoi vers la deuxième axes qui montre d'autre raisons.
D'abord, les problèmes familiaux entre les parents lui
même, qui affecte négativement ses leurs relations, par
exemple le divorce où les membres de la famille peuvent
ressentir de la tristesse, la colère et la confusion.
Ensuite, les problèmes de l'étude aussi peut causer des
plusieurs (raisons) problèmes, comme la distinction entre
les enfants et la conduite aux problèmes familiaux.
Enfin, les problèmes sociaux des enfants avec le monde
extérieur, avec les amis de drogue par exemple.

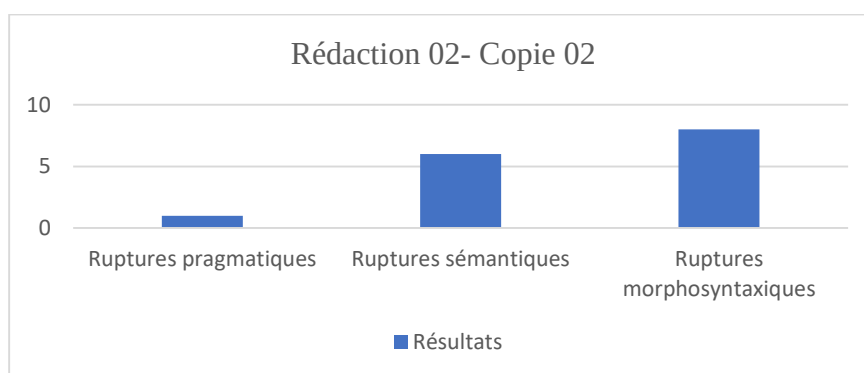
En conclusion, le traitement inégal des enfants par
leurs parents n'est pas la seule cause derrière les conflits
socio-familiaux, mais il fait partie de lui, aussi, ces conflits
ont toujours des solutions.

L'analyse de la copie 02-02

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-02	01	06	08	15

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 15 ruptures dans un texte de 353 mots. Ceci correspond à un taux de 04.24 % (une rupture tous les 23 mots). Nous avons relevé 01 rupture pragmatique, 06 ruptures sémantiques et 08 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-03

Sujet : Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Le traitement inégal des enfants par leurs parents est toujours derrière les conflits socio-familiaux. C'est un sujet qui fait couler beaucoup d'encre. Ce sujet partage les opinions en deux catégories. Certains gens le soutiennent toujours, d'autres s'y opposent strictement. Alors qui a raison et qui a tort ?

Pour défendre ses propres convictions et ainsi montrer qu'ils sont dans le bon sens, les adjurants avancent que le traitement inégal des enfants par leurs parents est toujours derrière les conflits socio-familiaux car, la discrimination entre frères de la part des parents constitue une certaine jalouse entre eux, qui se traduit sous forme de haine entre frères dans la famille et sous forme de maux sociaux dans la société. En plus, quand les enfants trouvent que leurs parents ne se soucient pas d'eux, ils vont directement dans la rue et cherchent quelqu'un qui se soucie d'eux sans soucier de ce qui se passera en retour. À cela s'ajoute, le manque de contrôle des parents sur leurs enfants constitue une déviation

et leur implication dans les filiales sociales.
Quoiqu'il en soit, les opposants qui ont dit que
le traitement inégal des enfants par leurs parents
n'est pas toujours derrière les conflits socio-familiaux
ont aussi leur démonstration. Tout d'abord, Les parents
nient pas toujours un rôle dans la déviation de leurs
enfants, ils peuvent être de mauvais amis qui lui montre
des informations mauvaises. Ensuite, cet enfant
peut être curieux et toujours à l'affût de chercher
les problèmes. Enfin, les réseaux sociaux sont un
raison très important qui influent l'enfant à
ses conflits.

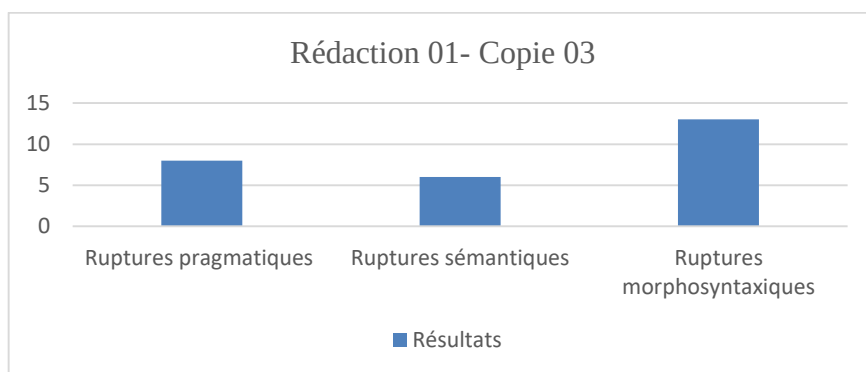
Pour conclure, Les parents ne sont pas
toujours derrière les conflits socio-familiaux
à cause des traitement inégal des enfants y'a
des autres raisons.

L'analyse de la copie 01-03

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-03	08	06	13	27

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 27 ruptures dans un texte de 292 mots. Ceci correspond à un taux de 09.24 % (une rupture tous les 11 mots). Nous avons relevé 08 ruptures pragmatiques, 06 ruptures sémantiques et 13 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures pragmatiques et de ruptures sémantiques.

Deuxième rédaction – Copie 02 – 03

Sujet : Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Le traitement inégal des enfants par leurs parents est toujours derrière les conflits socio-familiaux. C'est un sujet qui fait couler beaucoup d'encre. Ce sujet partage les opinions en deux catégories, certains gens le soutiennent toujours, d'autre s'y opposent strictement. Alors, qui a raison et qui a tort ?

Pour défendre ses propres convictions et ainsi montrer qu'ils sont dans la bonne voie, les adjuvants avancent que le traitement inégal des enfants par leurs parents est toujours derrière les conflits socio-familiaux parce que :

Tout d'abord, La discrimination entre frères de la part des parents constitue une certaine jalousie entre eux, qui se traduit sous forme de haine entre frères dans la famille et sous forme de maux sociaux dans la famille. Par exemple, quand les parents préfèrent les fils, les filles commencent à chercher l'amour ou bien l'attention en dehors de la maison et cela pourrait détériorer son

moral. En plus, quand les enfants trouvent que leur parents ne se soucient pas d'eux, ils vont directement au rue et cherchent quelqu'un qui se soucie d'eux sans faire attention de ce qui se passera en retour. A cela, on ajoute le manque de contrôle des parents sur leurs enfants constitue une déviation et leur implication dans les réseaux sociaux.

Puisqu'il disent les opposants qui ont dit que le traitement inégal des enfants par leur parents n'est pas toujours derrière les conflits socio-familiaux, ^{ils} ont aussi leur démonstration. Tout d'abord, les parents n'ont pas toujours un rôle dans la déviation de leurs enfants, ils peuvent être de mauvais amis qui lui donnent des informations mauvaises par exemple les lui fait découvrir la drogue après le garçon devient un accro de la drogue et à la fin soit il va en prison, soit il meurt. Ensuite, cet enfant peut être curieux et toujours à l'affût de chercher les problèmes. Enfin, les réseaux sociaux sont une raison très importante qui influe l'enfant à ses conflits via des sites Web ou des films etc.

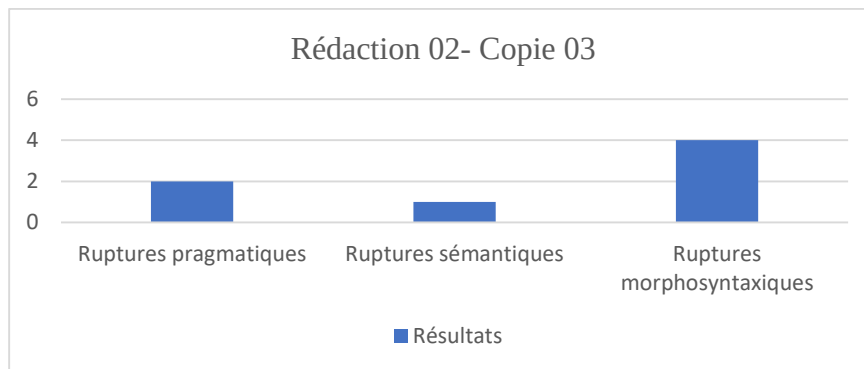
Pour conclure, les parents ne sont pas toujours derrière les conflits socio-familiaux à cause des traitements inégaux des enfants, ^{il} y a des autres raisons derrière ces conflits, il faut les traiter. ^{qui sont}
et

L'analyse de la copie 02-03

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-03	02	01	04	07

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 07 ruptures dans un texte de 370 mots. Ceci correspond à un taux de 01.89 % (une rupture tous les 52 mots). Nous avons relevé 02 ruptures pragmatiques, 01 rupture sémantique et 04 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-04

Sujet : Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Le traitement inégal des enfants par leurs parents

Introduction

La famille est la cellule essentielle de la vie sociale où l'enfant a besoin de l'amour et de soutien pour son développement, dans de nombreux cas cette cellule sera détruite à la suite de la distinction entre les frères et les sœurs par les parents.

Peut-on donc dire que les traitements inégaux des enfants par leurs parents est derrière les conflits socio-familiaux ?

En effet, les sentiments de la jalousie entre les frères et les sœurs sont toujours présents mais ce qui le rend pire c'est quand les parents favorisent un fils à l'autre car les besoins fondamentaux des enfants sont pas limités seulement aux nourriture mais le besoin psychologique joue un rôle important pour son équilibre émotionnel, mental et physique. Ce traitement inégal ou la favoritisation d'un fils peut-être présente pour plusieurs raisons. D'abord, de nombreux parents distinguent leur enfants en fonction de leur degré d'intelligence, de beauté, d'excellence scolaire ou de force physique malgré le fait que tous ces éléments sont des dons de Dieu qu'il soit glorifié et exalté.

Ensuite, les pères peuvent préférer les mâles plus que les femmes sous prétexte que les mâles font la fierté et qu'ils sont capables d'aider leur parents dans des domaines pratiques.

Ces raisons peuvent affecter l'état psychologique de l'enfant et lui faire détester ses frères qui contribuent à créer des conflits socio-familiaux. Malgré toutes ces raisons, mais la distinction entre les frères n'a pas toujours un effet négatif sur l'enfant car cela peut lui faire profiter de l'occasion pour développer son comportement et ses performances scolaires afin d'impressionner ses parents.

En revanche, il existe d'autres facteurs qui sont derrière les conflits socio-familiaux comme la pauvreté et le chômage qui poussent l'enfant à abandonner l'école et se tourner vers des moyens illégaux pour gagner l'argent. Ce qui conduit à la corruption de la société et la famille.

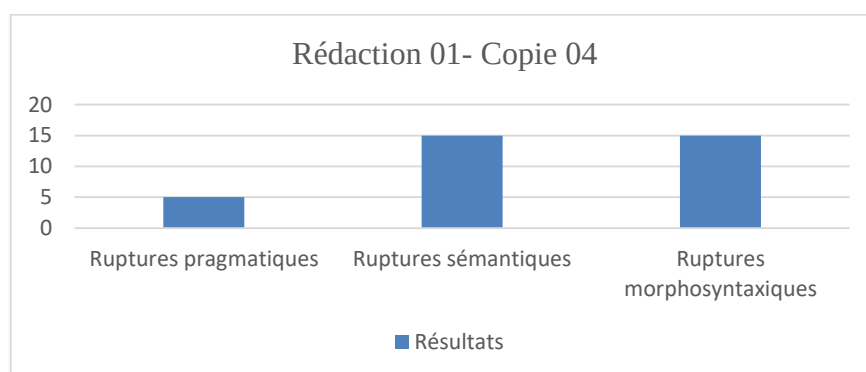
Conclusion, la favoritisation entre les enfants par leur parents à deux côtés négative, causant des problèmes socio-familiaux et positive au côté de la développement mental de l'enfant et il reste toujours des autres facteurs contribuent à ces problèmes.

L'analyse de la copie 01-04

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-04	05	15	15	35

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 35 ruptures dans un texte de 341 mots. Ceci correspond à un taux de 10.26 % (une rupture tous les 10 mots). Nous avons relevé 05 ruptures pragmatiques, 15 ruptures sémantiques et 15 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques et sémantiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures pragmatiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-04

Sujet : Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Le traitement inégal des enfants
La famille est la cellule essentielle de la vie sociale où l'enfant a besoin de l'amour et de soutien pour son développement. Dans de nombreux cas, cette cellule sera détruite à la suite de la distinction entre les frères et les sœurs par leurs parents. Peut-on donc dire que les traitements inégaux des enfants par leurs parents est derrière les conflits socio-familiaux ?

En effet, les sentiments de la jalousie entre les frères et les sœurs sont toujours présents mais ce qui il le rend pire c'est quand les parents favorisent un fils de l'autre car les besoins fondamentaux des enfants sont pas limités seulement aux nourritures, mais le besoin psychologique joue un rôle important pour son équilibre émotionnel, mental et physique. Ce traitement inégal ou on peut dire la favoritisation d'un fils à l'autre peut être présente pour plusieurs raisons. D'abord, de nombreux parents distinguent leur enfants en fonction de leur degré d'intelligence, de beauté, d'excellence scolaire ou de force physique malgré le fait que tous ces éléments sont des dons de Dieu qu'il soit glorifié et exalté.

Ensuite, les pères peuvent préférer les mâles plus que les femmes sous prétexte que les mâles font la fierté et qu'ils sont capables d'aider leurs parents dans des domaines pratiques. Ces raisons affectent l'état psychologique de l'enfant et causent des sentiments d'injustice et de ressentiment entre ses frères, qui contribuent à créer des conflits socio-familiaux.

Mais, malgré toutes ces raisons, la distinction entre les frères n'a pas toujours un effet négatif sur l'enfant car cela peut lui faire profiter de l'occasion pour développer son comportement et ses performances scolaires afin d'impressionner ses parents.

En revanche, il existe d'autres facteurs qui sont derrière les conflits socio-familiaux, tels que : les différences d'opinion, les problèmes financiers qui peuvent être difficiles à résoudre car ils poussent l'enfant à abandonner l'école et se tourner vers les moyens illégaux pour gagner de l'argent ce qui conduit à la corruption de la société et la famille.

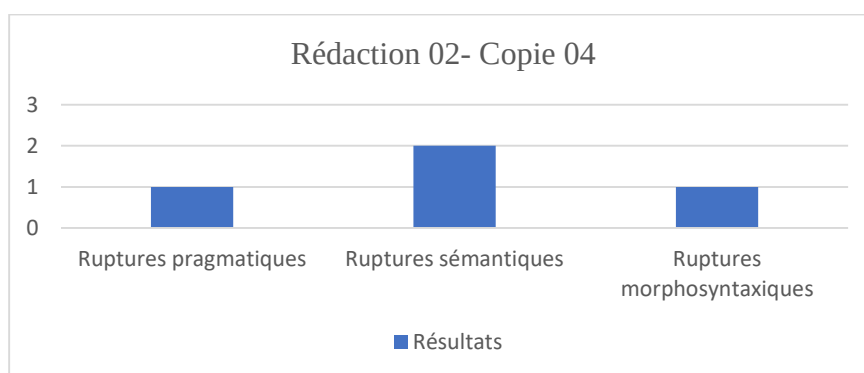
En conclusion, les traitements inégaux des enfants par leurs parents à deux côtés : négatif, causant des problèmes socio-familiaux et positif du côté du développement mental de l'enfant et il reste toujours des autres facteurs contribuant à ces problèmes, mais la communication ouverte et honnête peut aider à trouver des solutions.

L'analyse de la copie 02-04

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-04	01	02	01	04

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 04 ruptures dans un texte de 405 mots. Ceci correspond à un taux de 00.98 % (une rupture tous les 102 mots). Nous avons relevé 01 rupture pragmatique, 02 ruptures sémantiques et 01 rupture morphosyntaxique.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures sémantiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures morphosyntaxiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-05

Sujet : Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Dans les familles du plus d'un garçon, le problème de l'équité se pose souvent calcul des dépenses, du temps accordé et même l'attention donnée. Ce phénomène lui a posé beaucoup de questions et des problèmes dans la société et beaucoup plus entre les relations parentales, qui est un sujet très important qu'il faut le traiter parce que c'est très courant dans notre société. Le traitement inégal des enfants par leur parents est présent dans notre société. Est-ce que c'est traitement lui est il derrière les conflits sociofamiliaux ? Autrement dit, Quel sont les raisons de ses conflits ? Il est utile d'abord de traiter ce sujet dans une perspective dialectique de mieux expliciter la problématique en question. D'abord, les traitement inégal derrière les conflits sociaux. Ensuite, Mais il est pas tout le temps sociaux, il y a aussi des conflits familiaux. Enfin, Il y a aussi des autres facteurs derrière les conflits.

En effet, les traitements inégaux des enfants par leur parents est derrière le conflit sociaux, cela conduit les jeunes à consommer de la drogue et même de l'alcool pour échapper des ses problèmes à la maison. Par exemple : Un père abuse sur son fils, alors le garçon est aucune personnalité, alors il s'enfuit dans la rue, il trouve de la drogue, il le consomme pour oublier les problèmes. Ce phénomène est même conduit à tuer, par exemple, à cause trop de colère peut conduire à tuer et même à battre.

Par ailleurs, Ce phénomène est derrière le conflit familial. Il conduit à la séparation entre les frères. Par exemple ils donneront la même

Somme à leur fille qui n'a pas d'emploi permanent en raison d'un handicap physique et à leur fils qui est à la tête d'une entreprise prospère. Et même parfois de conduire à la séparation familiale à cause de l'héritage. Par exemple : le grand fils contribue la grande partie de l'héritage par rapport à ses frères, et même il y a des parents ou il dit à ses filles que il faut oublier l'héritage si je vais vous insulter.

En revanche, le traitement inégal à d'autres facteurs derrière les conflits psychologiques, il conduit à les enfants d'avoir aucune personnalité à cause de l'abus, qui cause des problèmes psychiques et même mentale. Pour le garçon ou la fille qui mène au suicide. Par exemple : Un père qui bat sa fille et la prive de tout, ses études son travail, contrairement à son frère qui lui laisse une liberté totale, ce qui conduit l'Oedipe (psychiquement).

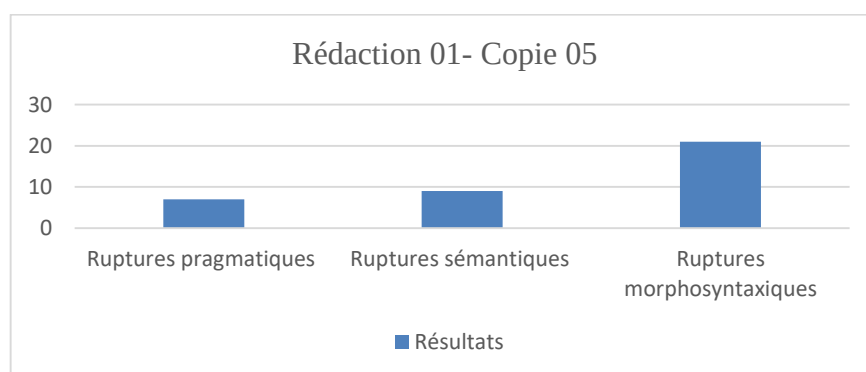
Enfin, Qui le traitement inégal des enfants par leurs parents est derrière les conflits sociofamiliaux et psychiques. Parce que les parents jouent un grand rôle dans la vie de ses enfants. Il faut que l'équité est le moyen et que l'égalité est le résultat, afin de tendre vers la paix familiale, il convient donc de placer l'équité au service de l'égalité. Quel sont les causes et les conséquences de ce phénomène ? Est-ce que il y a des solutions pour éviter le traitement inégal des parents contre leurs enfants ?

L'analyse de la copie 01-05

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-05	07	09	21	37

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 37 ruptures dans un texte de 516 mots. Ceci correspond à un taux de 07.17 % (une rupture tous les 14 mots). Nous avons relevé 07 ruptures pragmatiques, 09 ruptures sémantiques et 21 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures pragmatiques et de ruptures sémantiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-05

Sujet : Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Dans les familles de plus d'un garçon, le problème de l'équité se pose souvent des dépenses, du temps accordé et même l'attention donnée. Ce phénomène a posé beaucoup de problèmes dans la société et beaucoup plus entre les relations parentales, qui est un sujet actuelle qu'il faut traiter.

Le traitement inégal des enfants par leur parents est présent dans notre société. Alors, est-ce que le traitement inégal des enfants sont toujours derrière les conflits socio-familiaux ? Autrement dit, quel sont les raisons de ces conflits ? Il est utile d'aborder ce sujet dans une perspective dialectique pour mieux expliciter la problématique précédente. D'abord, le traitement inégal derrière les conflits sociaux. Ensuite, ils peuvent être des conflits sociaux. Enfin, il y a aussi d'autres facteurs derrière les conflits.

En effet, le traitement inégal des enfants par leur parents est derrière les conflits sociaux, cela conduit les jeunes à consommer de la drogue et même de l'alcool pour oublier leur problème à la maison. Par exemple, un père abuse son fils, le garçon devient agressif, il s'enfuit vers la rue, il consomme la drogue pour oublier ses problèmes. Ce phénomène même peut conduire à tuer. Par exemple, à cause beaucoup de colère peut conduire à tuer et même à battre.

Par ailleurs, le phénomène est derrière le conflit familial.

Il conduit à la répartition entre les frères, par exemple ils donneront la même somme à leur fille qui n'a pas d'emploi permanent en raison handicap physique et à leur fils qui est à la tête d'une entreprise prospère. Et même parfois de conduire à la répartition familiale à cause de l'héritage. par exemple : le grand fils bénéficie la grande partie de l'héritage par rapport à ces frères, et même il ya des parents ou il dit à ses leurs filles que il faut oublier l'héritage ou je vais vous insulter.

En rattaché, le traitement inégal a d'autre facteurs derrière les conflits psychologiques, il crée à l'enfant d'avoir aucune personnalité et d'être hyper sensible à cause de l'abuson, qui cause des problèmes psychologiques et même psychiques. Il peut aussi même pousser à suicide. par exemple : Un père qui frappe sa fille et qui l'interdit de tout, les études, son travail, contrairement à son frère qui lui laisse une liberté totale "parce que c'est un garçon". Ce qui crée une haine entre les frères et sœurs.

Finalement, c'est le traitement inégal des enfants par leur parents est derrière les conflits sociaux familiaux. parce que les parents jouent un rôle très important dans la vie de leurs enfants. Il faut que l'équité est le moyen et que l'égalité est le résultat, afin de tendre vers la paix familiale, il convient donc de placer l'équité au service de l'égalité.

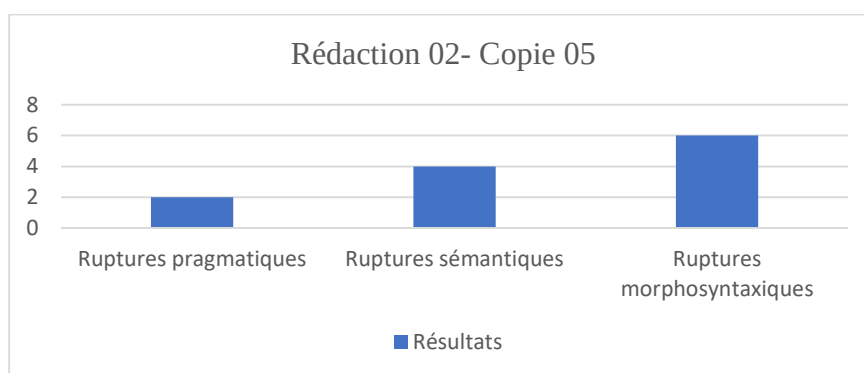
Que sont les conséquence de ce phénomène ? Est ce que il ya des solutions pour éviter le traitement inégal des parents contre leurs enfants ?

L'analyse de la copie 02-05

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-05	02	04	06	12

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 12 ruptures dans un texte de 496 mots. Ceci correspond à un taux de 02.41 % (une rupture tous les 41 mots). Nous avons relevé 02 ruptures pragmatiques, 04 ruptures sémantiques et 06 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-06

Sujet : Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Les traitements inégaux des enfants par leurs parents peuvent être un facteur contribuant à des conflits socio-familiaux, mais ils ne sont pas nécessairement la seule cause de tels conflits. Les raisons pour lesquelles les parents traitent différemment leurs enfants peuvent être complexes et variées, et peuvent inclure des facteurs tels que les différences de personnalité ou d'âge entre les enfants, les préférences parentales, les expériences de vie passées et les dynamiques familiales plus larges.

Cependant, lorsque les traitements inégaux des enfants par leurs parents sont perçus comme injustes ou injustifiés, cela peut entraîner des tensions et des conflits entre les membres de la famille. Les enfants peuvent se sentir favorisés ou défavorisés par rapport à leurs frères et sœurs, ce qui peut affecter leur relation avec leurs parents et leur estime de soi. Les frères et sœurs peuvent également se sentir jaloux les uns des autres et peuvent ressentir de l'animosité envers le parent qui semble favoriser un enfant par rapport à l'autre.

Dans certains cas, les traitements inégaux des enfants peuvent également entraîner des conflits entre les parents eux-mêmes, (en particulier si l'un des enfants peuvent également entraîner des conflits entre les parents eux-mêmes), en particulier si l'un des parents perçoit les actions de (la) l'autre parent comme injustes ou préjudiciables pour l'enfant. Dans l'ensemble, il est important pour les parents de faire preuve de cohérence et d'équité dans leurs traitements de leurs enfants afin d'éviter les conflits et de favoriser des relations familiales positives et saines.] (conclusion)

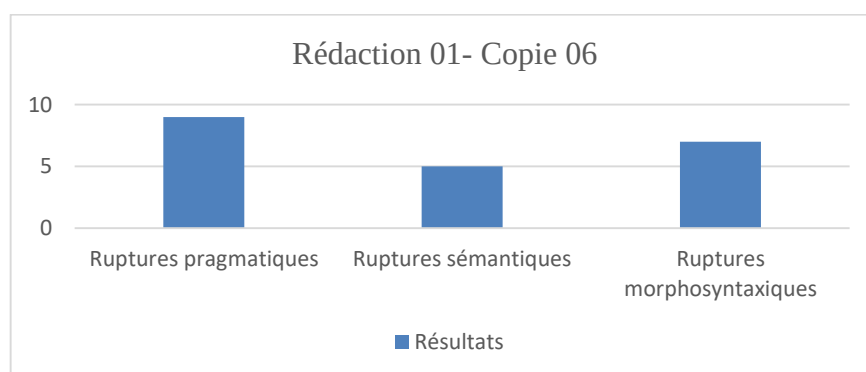
→ D'une autre part, on peut trouver que ce comportement à des bienfaits comme bien motiver les enfants dans leurs vie et leurs études et pour montrer aux autres que sont les meilleurs.]

L'analyse de la copie 01-06

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-06	09	05	07	21

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 21 ruptures dans un texte de 272 mots. Ceci correspond à un taux de 07.72 % (une rupture tous les 13 mots). Nous avons relevé 09 ruptures pragmatiques, 05 ruptures sémantiques et 07 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques et sémantiques relevées dans ce texte est légèrement inférieur à celui de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 02-06

Sujet : Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Les traitements inégaux des enfants par leurs parents peuvent être un facteur contribuant à des conflits socio-familiaux, mais il ne sont pas nécessairement la seule cause de tels conflits. Les raisons pour lesquelles les parents traitent différemment leurs enfants peuvent être complexes et variées. Dans certains cas, les enfants peuvent aussi être agressives avec les autres. On peut inclure des facteurs tels que les différences de sexe, ou d'âge entre les enfants, les préférences parentales, les expériences de vie passées... On pose donc un problème : le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

D'abord, lorsque les traitements inégaux des enfants par leurs parents sont perçus comme injustes ou injustifiés, cela peut entraîner des tensions et des conflits entre les membres de la famille. Les enfants peuvent se sentir favorisés ou défavorisés par rapport à leurs frères et sœurs ; ça ce qui peut affecter leur relation avec leurs parents et leur estime de soi. Les frères et sœurs peuvent également se sentir jaloux les uns des autres et aussi de ressentir

de l'amitié envers le parent qui semble favoriser un enfant par rapport à l'autre.

Ensuite, les traitements inégaux des enfants peuvent également entraîner des conflits entre les parents eux-mêmes, si l'un des parents perçoit les actions et les gestes de l'autre parent vers ses enfants comme injustes ou préjudiciables, il ressent donc de l'anxiété, de la déception et même de l'irresponsabilité ; ce qui crée un déséquilibre familial.

En fin, ce comportement inégal vers les enfants provoque de nombreux dégâts et maladies mentales chez l'enfant et devient agressif et ne s'intègre pas aux membres de la société. Il devient même au futur un mauvais parent car qui n'a pas de chose, ne peut pas le donner.

Pour conclure, l'idée de faire la différence entre les enfants est largement répandue dans notre monde aujourd'hui. Malgré toutes les justifications des parents, ils n'ont même pas le droit de penser à nuire l'enfant. Il reste toujours un enfant et au lieu de lui offrir une vie heureuse, nous les détruisons simplement sans rendre compte.

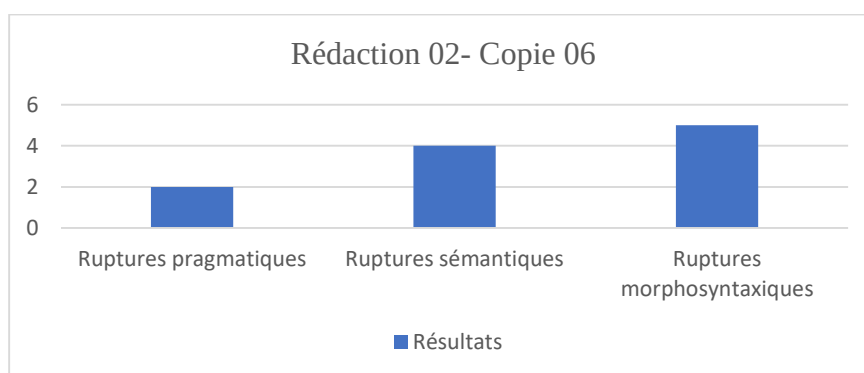
Mon dernier message, c'est de comporter correctement et purement bien vos enfants, ne soyez pas la cause de leurs traumatismes.

L'analyse de la copie 02-06

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-06	02	04	05	11

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 11 ruptures dans un texte de 380 mots. Ceci correspond à un taux de 02.89 % (une rupture tous les 34 mots). Nous avons relevé 02 ruptures pragmatiques, 04 ruptures sémantiques et 05 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-07

Sujet : Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

On sait que avoir un enfant est un bon grand fruit de la part du dieu, tout le monde veut un enfant pieux, mais personne n'a parlé des bons parents ou plutôt qui est ce que les bons parents ! on a tendance parler des bons comportements des enfants envers leurs parents et il est beau aujourd'hui de traiter cela d'autre côté. C'est-à-dire "le comportement des parents envers leurs enfants". Car on constate que certains parents négligent les droits de leurs enfants et que aussi les conflits socio-familiaux sont de plus en plus propagés dans la société. Donc le traitement injuste des parents est-il toujours la cause de ces problèmes ?

D'une part, plusieurs droits des enfants sont bafoués par les parents ou bien ils les offrent au fils le plus préféré et oublient les autres. L'enfant n'a pas toujours besoin d'argent et de voiture — il a seulement besoin d'une maman qui se comporte avec lui comme elle le faisait avec ses frères il a besoin de l'amour et tendresse. Mais, malheureusement, on trouve cela rarement et ce mal traitement qui est injuste même l'intimité et l'harmonie entre eux et ces petits problèmes familiaux peuvent menacer la société car l'enfant d'aujourd'hui est l'homme

Mais, on peut pas dire que le traitement injuste des parents est toujours derrière les conflits familiaux car il existe d'autres causes qui les provoquent.

D'autre part, si on suit l'islam on constate que les filles ont le droit pour hériter mais la société algérienne lorsqu'elle voit une fille qui demande son droit dans l'héritage comme si elle a fait quelque chose de grave, même les parents ne donnent pas l'héritage à leurs filles et surtout si elle est mariée.

Premier lieu; la première cause des conflits socio-familiaux sont les fléaux sociaux: la drogue, l'alcool... Car si l'enfant est devenu accro il peut voler, tuer, mentir... et enfin il finit par la prison.

Deuxième lieu; la deuxième cause est la nouvelle technologie: l'internet, les réseaux sociaux, car elle éloigne l'enfant de son entourage familial. Il va vivre dans un monde qui n'est pas le sien cela va créer une certaine distance entre lui et sa famille.

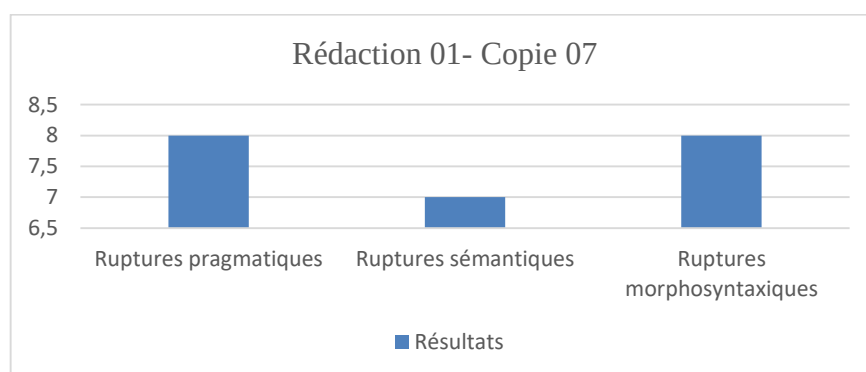
En guise de conclusion; le traitement injuste des parents n'est pas la seule cause mais plutôt c'est l'une des causes en plus des autres.

L'analyse de la copie 01-07

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-07	08	07	08	23

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 23 ruptures dans un texte de 310 mots. Ceci correspond à un taux de 07.41 % (une rupture tous les 13 mots). Nous avons relevé 08 ruptures pragmatiques, 07 ruptures sémantiques et 08 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques, de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques relevées dans ce texte est presque identique.

Deuxième rédaction – Copie 02-07

Sujet : Le traitement inégal des enfants par leurs parents est-il toujours derrière les conflits socio-familiaux ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Les familles d'aujourd'hui ne sont plus celles d'autrefois, car elles étaient remplies de chaleur et de tendresse. Mais maintenant ce n'est pas le cas, les conflits familiaux sont de plus en plus propagés dans la société à cause de mal traitement des parents envers leurs enfants. Il y a même certains qui pensent que tous les problèmes sociaux viennent de ce conflit familial. Donc à partir de cette situation on pose la problématique suivante : Le traitement injuste des parents est-il toujours la cause des conflits socio-familiaux ?

D'abord, avoir un enfant est un bon grand fait de la part du Dieu. Tout le monde veut un enfant pieux ; et tout le monde a tendance de parler de bons comportements des enfants envers leurs parents. Et aujourd'hui, il est beau de traiter cela d'autre côté. Car on constate que les parents négligent le droit de leurs enfants et parfois même les oublier.

Ensuite, les droits des enfants sont bafoués par les parents et quand on dit droits ce n'est ni l'argent ni la voiture, ni le téléphone... Mais plutôt la tendresse et l'amour. Il y a aussi que les parents traitent de manière inégale leurs enfants (ils préfèrent l'un plus que l'autre) et cela même l'intimité et la jalousie entre eux et ces petits.

problèmes peuvent menacer la société car l'enfant d'aujourd'hui est l'homme de demain.

Enfin; le mal traitement des parents peut prendre différentes formes comme l'héritage. En Algérie; la fille n'a pas le droit d'hériter malgré que l'islam dit le contraire. Et si elle hérite, les frères vont la détester et il vont parler plus avec elle.

En revanche; on peut pas dire que le traitement injuste des parents est toujours derrière les conflits socio-familiaux car il existe d'autres causes qui sont derrière.

Premier lieu: la première cause, les problèmes sociaux; la drogue et l'alcool. Car si l'enfant est devenu accro il peut voler, tuer, agresser les gens — et enfin il finit par la prison.

Deuxième lieu; la nouvelle technologie éloigne l'enfant de son entourage familial. Il va vivre dans un monde qui n'est pas le sien et cela va créer une distance entre lui et sa famille.

Dernier lieu; les enfants d'aujourd'hui sont très gâtés par leurs parents; ils ont tous les moyens qui peuvent faciliter leur vie. Par conséquent, les enfants ne sont plus responsables, ils ont la liberté totale ce qui peut menacer la société.

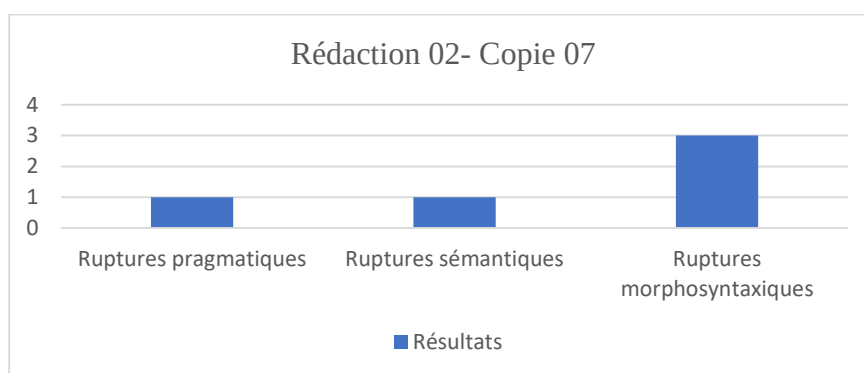
En guise de conclusion; le traitement injuste des parents n'est pas la seule cause mais plutôt l'une des causes de ses conflits.

L'analyse de la copie 02-07

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-07	01	01	03	05

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 05 ruptures dans un texte de 451 mots. Ceci correspond à un taux de 01.10 % (une rupture tous les 90 mots). Nous avons relevé 01 rupture pragmatique, 01 rupture sémantique et 03 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-08

Sujet : La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

La réussite scolaire c'est l'un de succès réalisé par l'être humain qui sert à aider la personne d'atteindre son vœux, son parcours dans la vie ou bien dans son profession et l'un de ce succès c'est le succès socioprofessionnel qui est le fait d'avoir des compétences ou de regarder telle tâche tellement facile mais, parfois, cette réussite ne peut pas être derrière le succès socioprofessionnel car l'obtention des bonnes notes ou passer à une classe supérieure cela ne rend aucun service dans le travail et pour cela la question est posée : la réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

La provention scolaire est un effort qui fournit un état d'une personne capable, conscient de tous ce qui fait aussi de trouver le bon chemin dans le travail dans les relations sociales. Voir les choses tellement simples et d'être réussi de dépasser les obstacles par exemple " Les écoles supérieures d'enseignement " sont référant au besoin d'une personne qui va devenir un enseignant bien sûr avec les études que l'étudiant a fait passer tel la psychologie car un enseignant au cem ne va pas juste enseigner mais de quelque part éduquer. Ensuite, cette réussite où le fait d'avoir des diplômes facilite de retrouver une profession, une place aimable dans la vie des gens que une personne a son diplôme cela signifie qu'il est cultivé, collaboratif, moderne. Il peut s'engager.

claire dans la profession sans aucun problème.
Alors que, il y a d'autre vision que ce succès n'est pas
réalisé même si la personne il est dans les classe supérieurs
dans ses études.

En trouvant, des diplômes qui n'ont même pas un travail
ils ont souffert ~~avec~~ aussi que les études à l'université
par exemple ont pas tous les moyens de faciliter les tâches
ou pour ~~(pour)~~ assurer un travail c'est pour cela ce succès n'est
pas toujours derrière le succès socioprofessionnel
et il y a des travailleurs qui n'ont même pas bénéficié
à tous ce qu'on étudie si bien qu'ils se trouvent
dans un domaine de travail ne rassemble pas à ses études.

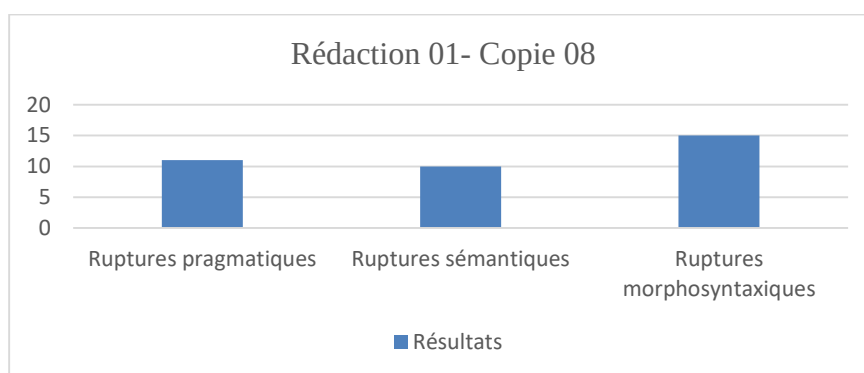
Pour conclure, La réussite est un chose qui va faciliter
le chemin même si elle est parfois séparée du succès
socioprofessionnel mais ça reste une résultat bien évalué
et bonne combinaison par rapport au succès.

L'analyse de la copie 01-08

3- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-08	11	10	15	36

4- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 36 ruptures dans un texte de 397 mots. Ceci correspond à un taux de 09.06 % (une rupture tous les 11 mots). Nous avons relevé 11 ruptures pragmatiques, 10 ruptures sémantiques et 15 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-08

Sujet : La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

La réussite scolaire, c'est l'un de succès réalisé par l'être humain qui sert à aider la personne d'atteindre son vœux, son parcours dans la vie ou bien la profession. L'un de ses succès, c'est le succès socioprofessionnel. Là, où il y a une acquisition des compétences, faire une tâche dans un domaine liée par les études ou d'une autre, mais, cette réussite ne peut être derrière le succès socioprofessionnel. parfois acquies un niveau supérieur ne rend aucun service dans une profession, ou bien dans la société et pour cela la question se pose : Est-ce que la réussite scolaire est elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

La réussite scolaire est un effort qui fournit un état d'une personne capable, consciente de tous ce qui a fait aussi de trouver le bon chemin et d'établir des relations, au sein dans la société et dans son travail être, capable de dépasser les obstacles car il est tellement passer par des cas rassemblent par exemple " Les écoles d'enseignement " sont référent pour quelqu'un qui va devenir ou veulent devenir un enseignant bien saine avec les études qui le font, comme la psychologie ça aide un enseignant de classes moyennes à comprendre leur études saine, comment établir les relations avec les élèves ; cette réussite apparaît comme un fruit d'un effort parce que l'étudiant sacrifie pour atteindre son objectif, produisant

une base solide des connaissances dans divers états
scientifiques pour avoir un diplôme sain et bien
mérité, ce diplôme lui bien qu'il a des avantages dans
les études aussi dans la profession et dans la société.
puisque, il facilite la recherche d'un métier et une
place, d'abord dans la vie d'une personne cultivée
collebral, moderne aussi rend l'étudiant le voir
le monde de son expertise facile savoir, connaître les
concepts qui, un, c'est d'un engagement bien structuré
- Alors que, il y a d'autres vivent que le succès n'est
pas réalisé même si le niveau supérieur dans les études
en trouve; des diplômés qui n'ont même pas un travail.
Ils ont souffert ou bien ils sont trouvés dans un cas où ils
ont bénéficié par ces études, ils passent par des obstacles
un diplôme n'assure pas un travail c'est pourquoi cet étud
n'est pas parfois n'est pas toujours derrière le succès socio-professionnel
Malgré tous les points de vue qui ont en contraire qu'il
y a une relation entre l'étude et une profession mais un
succès bien faisable bien acquis se permet d'avoir une profession
et d'être en contact, avoir une place bien au sein de la société.

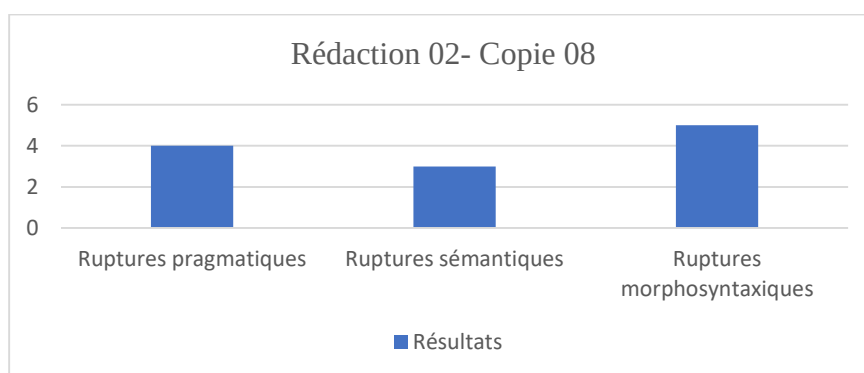
Pour conclure, la réussite est un choix qui va faciliter le
chemin/même si elle est parfois séparée du succès socio-pro-
fessionnel elle reste un résultat bien évalué qui représente
une bonne combinaison par rapport au succès.

L'analyse de la copie 02-08

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-08	04	03	05	12

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 12 ruptures dans un texte de 446 mots. Ceci correspond à un taux de 02.69 % (une rupture tous les 37 mots). Nous avons relevé 04 ruptures pragmatiques, 03 ruptures sémantiques et 05 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction - Copie 01-09

Sujet : La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Dès le cycle primaire, les parents demandent à leurs enfants : travailles dur, si tu veux avoir un bon travail. Cela veut dire atteindre une réussite ou un parcours plein de succès. Autrement dit maîtriser un savoir ou atteindre un objectif (fin) d'apprentissage. Donc on est conditionné avec l'idée de travailler à l'école et laisser le succès attendre notre avenir ou carrière professionnelle, à partir de là, la réussite scolaire offre-t-elle toujours une assurance de succès professionnelle. Il est utile donc d'aborder ce genre de question dans une perspective dialectique à fin de la rendre explicite parce qu'elle va conduire à reconnaître la place de la réussite scolaire et est ce que la réussite socio professionnelle dépend toujours de cette dernière ; de plus est ce que le parcours incomplet contribue à rien du tout ?

D'abord, la réussite scolaire peut être derrière le succès socioprofessionnel, en premier lieu. Cette dernière est liée à l'obtention ou non d'un diplôme, car il permet à l'apprenant de se qualifier aux grands postes de travail et occuper des responsabilités de haut niveau, comme un enseignant.

un docteur, un directeur.....
 En effet pour cette catégorie l'école ou bien le succès scolaire est le seul moyen où se développe les capacités. Car on peut pas apprendre par soi-même comme l'orthographe, toujours on a besoin d'un enseignant qui oriente et guide. On peut rien faire sans savoir lire, écrire et compter car c'est ceux qui vont vers la réussite qui est la première étape de développement de savoir et d'intelligence qui on a besoin dans la vie professionnelle, de plus, on va à l'école on donne des efforts pour réussir vers la fin trouver un poste où nous allons être toujours motivés. Mais beaucoup de gens disent le contraire que ce n'est pas tous le temps que la réussite scolaire exige un futur succès ou vie professionnelle parfaite.

En revanche, la réussite scolaire n'est pas toujours le moyen de réussite professionnelle, car cette réussite n'est pas un plan ou objectif assumer à atteindre dans l'avenir. parfois on trouve une jeune fille grâce de devenir un médecin, elle a un bon cursus ensuite elle se trouve dans une école des enseignants, donc les objectifs changent et s'évaluent.

Par ailleurs, à nos jours le diplôme universitaire ne sert à rien, par exemple le jeune Bachir Hamid était un excellent étudiant qui a eu son bac avec mention ensuite il fait spécialité Anglais à Bejaia. maintenant il est âgé de 48 ans sans poste rien.

Ce n'est pas le seul mais on peut dire que le Taux de chômage est élevé, la cause est toujours implicite :

De plus y a des gens réussis sans passer par l'école mais pour eux dire une réussite au travail désigne le salaire, niveau social, tous qui est matérielle. par exemple : sans bac, ils ont de haut niveau dans la société plus que le pauvre qui a passé plus de 15 ans à l'école, les commerçants, les transporteurs ... et d'autres ont un diplôme. eux dans des centres de formation, donc la réussite scolaire ne ^{peut} pas gérer ou tracer l'avenir professionnelle.

En ajoutant l'exemple de Thomas Edison qui est un chercheur scientifique, inventeur dans le domaine de l'industrie. Son enseignante le persécutait. il le renvoie de l'école américaine car il s'arrête pas de se poser des questions. Sa mère lui a aidé en le donnant des cours à la maison, aussi la lecture des livres scientifique lui a permis de se former et devenir célèbre, connu, maintenant on peut justifier que l'école ou la réussite n'est pas le seul moyen de réussir le parcours, sans nier qu'on a besoin toujours d'un guide ou personne qui oriente vers le bon chemin.

Enfin, la réussite scolaire et la réussite nécessaire sans le plan d'intelligence et n'est pas toujours le fait par rapport à l'aspect matériel.

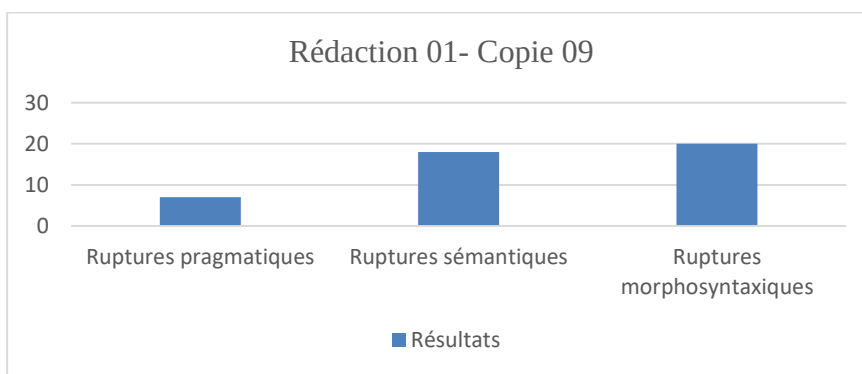
Pour conclure, je pense que réussir professionnellement ne cesse d'être toujours motivé et prêt à apprendre de nouvelles choses sans perdre du temps, autrement dit c'est l'équilibre entre travail, famille, bonheur, être discipliné et au même temps avoir une bonne éducation apprise à l'école ensuite elle qualifie d'être développer intellectuellement et réaliser la fonction avec sagesse et noblesse. C'est simple et gratuit de travailler Aujourd'hui pour un demain meilleur.

L'analyse de la copie 01-09

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-09	07	18	20	45

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 45 ruptures dans un texte de 746 mots. Ceci correspond à un taux de 06.03 % (une rupture tous les 16 mots). Nous avons relevé 07 ruptures pragmatiques, 18 ruptures sémantiques et 20 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques et sémantiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures pragmatiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-09

Sujet : La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Dès un jeune âge, les parents incitent leurs enfants à travailler dur à l'école à fin d'avoir un bon travail à l'avenir et un parcours plein de succès. Autrement dit, ils les orientent vers la maîtrise de savoir pour atteindre des fins d'apprentissage réussies. Cela engendre l'idée qu'il faut étudier et laisser le succès allumer l'avenir. À partir d'ici, est-ce que la réussite scolaire garantit toujours un succès socioprofessionnel ? Il est utile donc d'aborder ce genre de problématique dans une prescriptive dialectique à fin de la rendre explicite parce qu'elle amène à reconnaître le rôle de l'école, et est-ce que l'échec scolaire ou le parcours incomplet contribue à nulla part ?

En premier lieu, le succès scolaire est derrière le succès socioprofessionnel, d'abord la réussite est liée à l'obtention du diplôme, soit de l'école ou institut de formation, en effet il permet aux gens de se qualifier et assumer de hautes postes de travail, avec de responsabilités de hauts niveaux, tel que les médecins, ingénieurs directeurs..., le cas aussi des normaliens qui ont des postes garantis dès qu'ils obtiennent leurs

diplômes. En outre pour cette catégorie l'école est le seul moyen de développer les compétences. Car on peut pas se passer sans un enseignant ; on apprend par soi-même les bases de la réussite qui sont : lire, écrire, compter, sans ces trois verbes on arrive à nulle part ; Comme : L'orthographe, toujours on est au besoin d'un enseignant qui guide, corrige, oriente, c'est ces bases qui servent à développer le savoir et l'intelligence qu'on utilisera dans la vie professionnelle. De plus la réussite scolaire donne sens à la motivation et stabilité. Cependant beaucoup de gens disent le contraire que la réussite scolaire ne garantit pas un futur professionnel réussi. En revanche, la réussite scolaire n'est pas la seule voie d'accomplir le parcours. Car c'est vrai que l'école aide les apprenants à fixer leurs objectifs mais pas assurer qu'ils les atteignent dans l'avenir. D'abord l'échec scolaire ne veut pas dire échec de vie ; On voit des gens réussis dans leur vie sans passer même par l'école mais pour eux, réussite signifie le salaire, niveau social, avoir une villa avec une voiture et tous ce qui est matériel. Par exemple un commerçant, transporteur possèdent tout qu'il souhaitent, mais un simple étudiant qui a passé 15 ans à souffrir il n'a pas de place dans

La société car il est Chômeur.

Pour ailleurs, à nos jours avoir un diplôme universitaire est insuffisant, car avec un bac plus cinq, on risque de devenir infonctionnaire déjà le Taux de chômage est élevé, ce qui rend la cause toujours implicite.

De plus, les parents ont leurs emprunts dans cette réussite, car à titre d'exemple une jeune fille qui étudie en langue étrangère, voit son père lui imposer de changer de filière et devenir un médecin, ce qui n'est pas égal, elle se retrouve perdue dans un monde des scientifiques, ses objectifs changent, et il n'y a pas de garantir qu'elle réussira dans l'avenir.

Finalement, la réussite scolaire joue un rôle important sur le plan d'intelligence mais n'est pas toujours pour l'aspect matériel. Pour bien expliquer ce passage faut passer par le livre de Robert K. « Le père riche et père pauvre » où il explique aux parents comment ils apprennent à leurs enfants le fait de gagner de l'argent et pas toujours les règles scolaires.

Pour conclure, la réussite scolaire se succède d'un avenir motivé où on est prêt à apprendre de nouvelles choses et progressant dans la vie. Mais aussi l'aspect matériel et la créativité, le don, la motivation dans n'importe quel domaine.

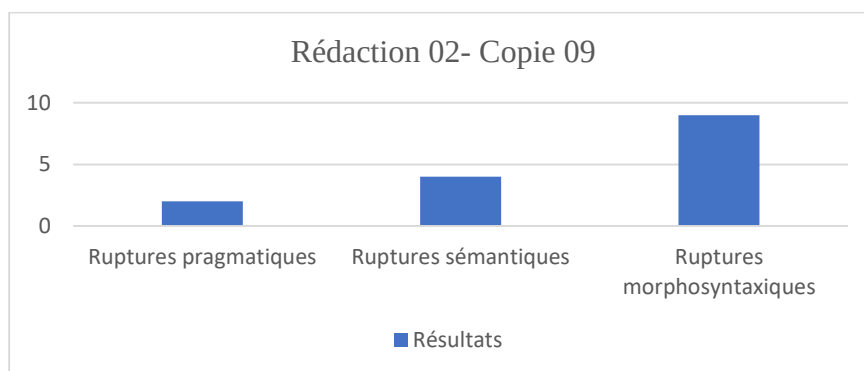
peut orienter vers une réussite professionnelle.
Il faut donc équilibrer entre étude, travail,
bonheur, aussi famille, être discipliné et
au même temps acquérir un nombre important
de connaissances et développer les capacités
et réaliser la fonction avec sagesse. Faut
bien travailler aujourd'hui pour un demain
meilleur, aussi faut profiter des chances de la
vie, car l'intellect est l'art de vie,

L'analyse de la copie 02-09

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-09	02	04	09	15

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 15 ruptures dans un texte de 695 mots. Ceci correspond à un taux de 02.15 % (une rupture tous les 46 mots). Nous avons relevé 02 ruptures pragmatiques, 04 ruptures sémantiques et 09 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-10

Sujet : La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Dès un jeune âge, on a toujours l'habitude de rencontrer cette expression : « ^{Etudie}Travaille bien pour avoir un bon travail » Les gens d'aujourd'hui se trouvent face à une problématique : Est-ce que bien étudier est toujours la raison de la réussite au domaine socioprofessionnel ? Est-il vraiment derrière cette réussite ou ça varie d'une personne à une autre, d'un contexte à un autre ?

Afin de bien déterminer le lien entre le succès au sein de l'école et le succès socioprofessionnel il faut d'abord passer par = Qu'est-ce que le succès là, est-ce qu'il est le même pour tout le monde ? En effet la réussite se distingue d'une personne à une autre, il n'est pas le même pour quelqu'un issu d'une famille aisée à un autre issu d'une autre pauvre ou d'une classe moyenne, dans ce sens, la réussite scolaire est permet d'une personne d'avoir un bon travail et donc gagner sa vie et remplir ses besoins matériels et dans ce cas là la réussite scolaire devient un facteur pour la réussite socioprofessionnel alors que ce n'est pas le cas du tous pour quelqu'un d'autres qui n'a pas de problèmes envers le côté matériel et se penche ~~vers~~ directement envers ce qu'il veut atteindre dans sa vie.

En outre, Etre excellent pendant la carrière scolaire ça ne veut pas dire forcément qu'on doit être réussi dans sa vie au futur. En fait la plupart des chercheurs et des scientifiques qui ont gagné un grand échec dans leurs vies professionnelles n'étaient pas car ils n'ont pas réussi à l'école et ils ont même échoué (Einstein...), mais, au même temps,

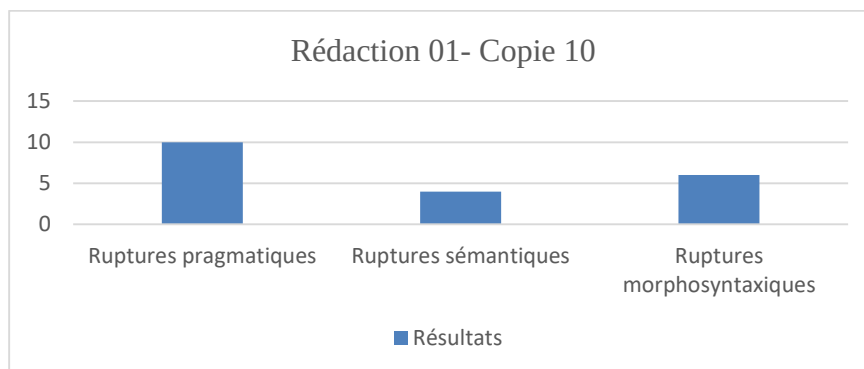
d'autres n'avaient pas comme atout pour leur réussite que la réussite à l'école :
 De même, pour ainsi dire, la réussite scolaire n'est pas toujours derrière la réussite socioprofessionnelle, mais beaucoup plus un facteur ou un atout pour bien vivre au futur.

L'analyse de la copie 01-10

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-10	10	04	06	20

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 20 ruptures dans un texte de 324 mots. Ceci correspond à un taux de 06.17 % (une rupture tous les 11 mots). Nous avons relevé 10 ruptures pragmatiques, 04 ruptures sémantiques et 06 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques et sémantiques relevées dans ce texte est sensiblement inférieur à celui de ruptures et de ruptures pragmatiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-10

Sujet : La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Dès un jeune âge, on avait l'habitude d'affronter cette expression : « Étudiez bien afin d'avoir un bon travail ». Y en a des gens qui croient que la réussite scolaire est une étape nécessaire pour avoir une vie aisée alors que d'autres pensent qu'elle n'est pas obligatoire. On se trouve alors face à une problématique : Est-ce que bien étudier est toujours la raison de réussir au domaine socioprofessionnel ? Est-il vraiment derrière cette réussite ou cela varie d'une personne à une autre ? d'un contexte à un autre ?

Afin de déterminer le lien entre le succès au sein de l'école et celui de la vie socioprofessionnelle, il faut savoir d'abord le champ de la notion de "réussite", est-ce qu'il est fixe, stable pour tout le monde ou bien est-il relatif... En fait, la notion de "réussite" change d'une personne à une autre, d'un état à un autre, d'un contexte à un autre. Par exemple, quelqu'un qui est issu d'une famille pauvre ou moyenne ; gagner une vie aisée est une réussite pour lui, alors que ce n'est pas le cas pour quelqu'un issu d'une famille bien aisée... mais cela reste toujours relatif.

De ce point de vue, la réussite scolaire devient nécessaire pour certains gens qui l'en trouvent un moyen pour améliorer ou bien remplir leurs besoins matériels, car dans la majorité des cas le bon travail est gagné grâce à de bonnes notes et un grand effort à l'école. Ainsi, avoir une assez riche connaissance ou bien un bon savoir servent à bien maîtriser son métier et bien réussir sa profession.

Cependant, être excellent durant la carrière scolaire ne mène pas forcément à être réussi dans sa vie professionnelle, et vice versa. On revient alors à ce qu'on a mentionné au début de cet écrit : les gens qui ont ^{niveau financier} bon ~~mode de vie~~, dès leurs jeunes âges, peuvent se pencher directement vers un très bon travail (gérer des entreprises...) qui leur sert une vie aisante, sans passer par des études.

D'un autre côté, la plupart des chercheurs et des scientifiques qui ont gagné un grand écho dans leurs vie professionnelles, ils n'étaient pas des bons étudiants et ils ont même échoué, comme le scientifique Albert Einstein qui a refait son brevet plusieurs fois. Newton qui a connu plusieurs difficultés d'apprentissage...

Ainsi, cela reste toujours relatif, être réussi soit au plan éducatif ou professionnel varie d'une situation à une autre.

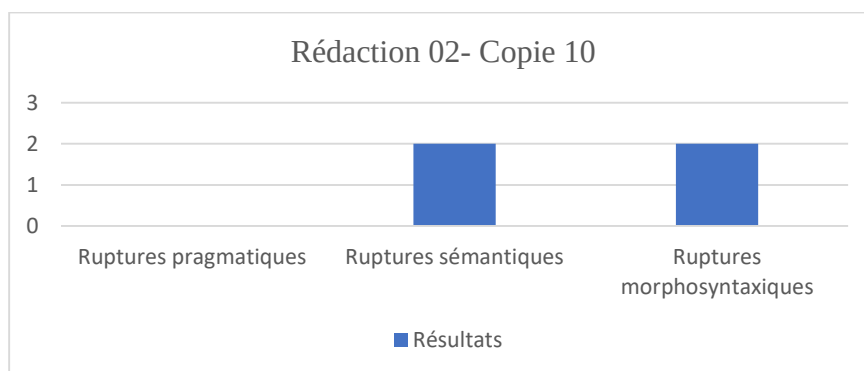
Pour conclure, la réussite scolaire n'est pas toujours derrière la réussite socioprofessionnelle, mais beaucoup plus un facteur ou un atout pour bien vivre au futur. De ce fait on arrive à poser une autre problématique, est-ce que le niveau social et financier affecte-il les résultats scolaires et du coup la vie socioprofessionnelle ?

L'analyse de la copie 02-10

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-10	00	02	02	04

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 04 ruptures dans un texte de 480 mots. Ceci correspond à un taux de 00.83 % (une rupture tous les 120 mots). Nous avons relevé 00 ruptures pragmatiques, 02 ruptures sémantiques et 02 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques et de ruptures sémantiques relevées dans ce texte est identique. Nous remarquons également l'absence de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-11

Sujet : La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Certain individu pense que le succès socioprofessionnel est dépend de la réussite scolaire, mais est-ce que c'est vrai que cette dernière est toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

En répondant à cette problématique je pense que Non, la réussite scolaire n'est pas toujours derrière le succès de la personne puisque on peut pas juger la vie socioprofessionnel de quelconque à travers son réussite ou son échec scolaire c'est illogique. (Probablement) Certainement, y a beaucoup de gens qui ont échoué leurs études, cela ne va pas dire qu'ils ont échoué dans leurs vie quand même, l'échec scolaire ne les impose pas à (doit) donner sur le sable dans leurs vie socioprofessionnel, ils ont travaillé sur leurs mêmes faisant des stages, des cours pour avoir des diplômes dans des différents domaines soit agriculture soit d'autres. (Au contraire)

Surtout ici en Algérie, là on trouve des gens qui ont échoué des études ont des poste de travail plus que ceux qui ont terminé et réussit dans leurs études qu'ils devient chômeur comme nous constatons ces derniers années, vous trouvez des étudiants et des gens étaient excellents dans leurs études mais malheureusement ils n'arrivent pas à réussir son vie socioprofessionnelle.

Le meilleur exemple c'est le sujet d'actualité que la réussite scolaire ne suit pas le succès socioprofessionnel c'est la bourse des chômeurs qui a fait un grand dégât.

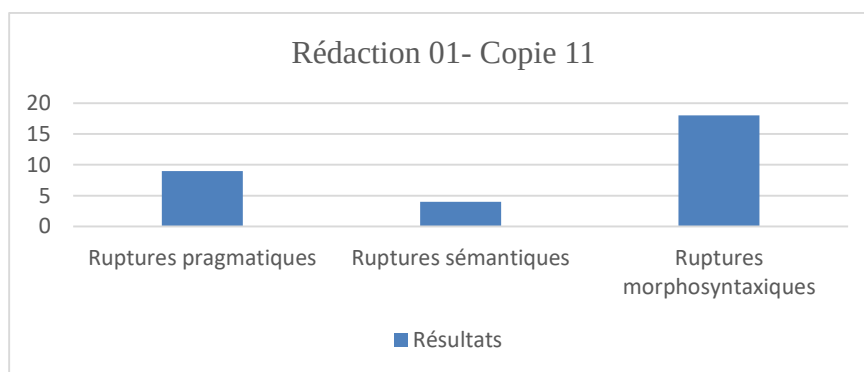
Cela montre que ici en Algérie surtout qu'on pas pas construire notre vie dépendant de nos succès ou échec scolaire.

L'analyse de la copie 01-11

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-11	09	04	18	31

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 31 ruptures dans un texte de 257 mots. Ceci correspond à un taux de 12.06 % (une rupture tous les 08 mots). Nous avons relevé 09 ruptures pragmatiques, 04 ruptures sémantiques et 18 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-11

Sujet : La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

De nos jours, certains individus pensent que le succès socioprofessionnel dépend de la réussite scolaire du personne l'un juge le succès socioprofessionnel de l'autre selon son échec ou réussite scolaire, mais, est ce que c'est vrai que cette dernière est toujours derrière le succès de l'homme ?

On répondant à cette problématique, je peux dire que généralement de la première vision, si vous trouvez quelqu'un qui est toujours successeur dans la classe vous pensez directement qu'il va y succès réussir à sa vie socioprofessionnel, En fait, je personnellement je pense que c'est le contraire ; la réussite scolaire n'est pas toujours derrière le succès professionnel de la personne puisqu'on peut pas juger la vie de quelqu'un à travers sa réussite ou son échec.

Sur cette niveau, certainement, y a beaucoup de gens qui ont échoué leurs études, cela ne va pas dire qu'ils ont échoué leur vie. Quand même, l'échec ne les impose pas à donner sur le sable ou à être restreints par l'edl dans la société, la plupart, ont travaillé sur leurs mêmes faisant des stages, des cours, des tournois pour avoir des diplômes dans des différents domaines comme par exemple « la plomberie l'agriculture ... etc ». Surtout en Algérie, là où on trouve des gens échouant leurs études mais qui ont des postes de travail beaucoup plus que ceux qui ont terminé leurs

études universitaires, ils deviennent des chômeurs comme nous constatons ces dernières années, on prend un exemple ici en Algérie, le régime politique ne sentent pas le peuple à travailler ni à étudier, ils ont (inventé) fait la bourse des chômeurs qui est apparemment une aide pour les chômeurs mais au sein de cette décision y a beaucoup des buts sont cachés, c'est illogique qu'un individu finit ses études devient comme ça un obstacle dans la société ne fait rien que composer lui-même avec des autres qu'il n'a jamais eues la classe et qui ont des salaires. Cela montre bien qu'on peut pas construire notre vie dépendant de nos succès ou échec scolaires.

Ensuite, si on prend en compte les salaires on trouve par exemple que la plupart des salaires de ceux qui travaillent (chez le régime) au service public sont moins que ceux qui travaillent chez eux. Comme le cas de l'enseignant par exemple et un revendeur (commerce) l'enseignant ne peut pas réaliser une vie bien comme il faut tandis qu'il a réussi ses études au contraire au revendeur qui vit confortablement au niveau financier.

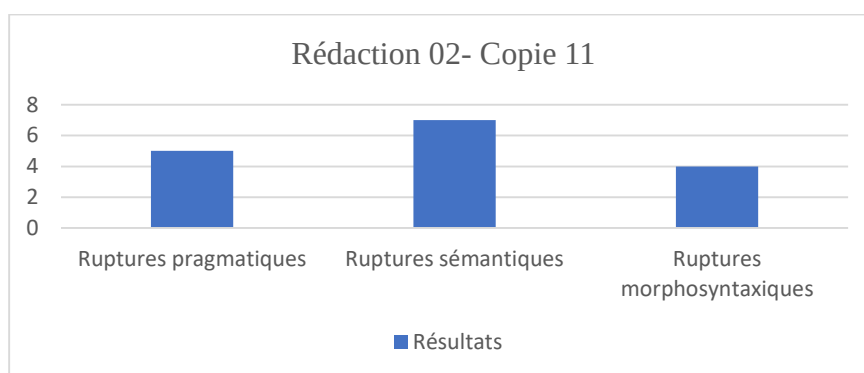
Pour conclure, le succès scolaire n'est pas toujours derrière le succès socio-professionnel, il faut toujours avoir des autres plans à faire.

L'analyse de la copie 02-11

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-11	05	07	04	16

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 16 ruptures dans un texte de 445 mots. Ceci correspond à un taux de 03.59 % (une rupture tous les 27 mots). Nous avons relevé 05 ruptures pragmatiques, 07 ruptures sémantiques et 04 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures sémantiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures morphosyntaxiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-12

Sujet : La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

La réussite scolaire est l'objectif de presque chaque individu, qui demande de la persévérance, de la patience ainsi qu'un travail acharné et permanent car rien ne vient sans effort. Les spécialistes s'interrogent sur les apports de cette réussite. Autrement dit, est-ce qu'elle est derrière le succès professionnel ou y a d'autres facteurs derrière qui entrent en jeu ? Pour répondre à cette problématique, il est utile d'aborder ce sujet dans une perspective dialectique. D'abord, la réussite scolaire est nécessaire pour décrocher un bon métier. Ensuite, "celui qui ne tente rien n'a rien", il faut étudier et réussir pour ne pas regretter par la suite. Enfin, les études ne sont pas le tout dans d'autres cas.

En effet, la réussite scolaire est un facteur puissant qui change la vie en meilleure et permet de vivre dans les bonnes conditions et contribue à la stabilité et stimule la croissance économique. En d'autres termes, la réussite scolaire offre l'assurance de succès dans la vie et garantit le succès socioéconomique. De même, dans la vie il faut faire ce qu'on a faire et laisser les choses se produire comme le bon dieu les veut pour ne pas regretter de ne pas l'avoir fait, parce que la réussite à l'école est en effet un

élément crucial pour avoir un bon métier : avoir un niveau est presque toujours demandé pour accéder à de nombreux emplois. A titre d'exemple, beaucoup de personnes ont consacré pleinement de temps à développer leurs compétences et ont fini par accomplir leur rêve de décrocher un bon métier et cueillir le fruit de leur fatigue donc pour cela il est tout à fait normal que la réussite scolaire est un investissement rentable pour assurer le succès socio-professionnel.

En revanche, dans certains cas même en réussissant les études, les gens ont du mal à avoir un métier convenable comme le cas ici en Algérie et le nombre de chômeurs le prouve : il en existe bel et bien des milliers de personnes. Ajoutant à cela, certaines personnes peuvent avoir un succès socio-professionnel sans réussir les études tels que l'artisanat, l'agriculture, le commerce. Ces métiers ont besoins de quelqu'un de talentueux, qui a un don ou encore appris et hérité de ses ancêtres comme c'est le cas dans les régions de la Kabylie, les gens réussissent à ^{exercer} des professions sans même fréquenter l'école comme la fabrication des ustensiles de cuisine et ainsi que les bijoux et cela est grâce à un amour pour ce qu'ils font et cela veut dire que les études ne sont le seul facteur pour un succès socio-professionnel ^{pas}.

Enfin, la réussite scolaire est un atout pour

le succès professionnel, elle permet de renforcer la personne pour faire un bon métier et réussir ses tâches.

Pour conclure, la réussite scolaire est un investissement pour obtenir une bonne position sociale et faciliter la vie et augmenter le taux de chance mais dans certains cas on trouve d'autres facteurs qui ne permettent pas de décrocher un bon métier et réussir.

Suite du développement :

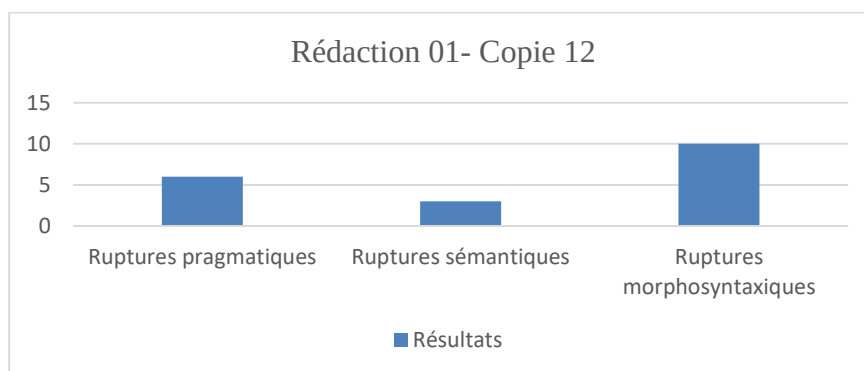
Cette réussite scolaire ^{peut être} est un facteur important ^{dans} mais d'autres cas y a d'autres éléments : celui qui a les moyens n'est jamais comme celui qui en a pas. Supposant que deux amis ont réussi leurs études, l'un est riche et l'autre est pauvre. Ces deux derniers vont pas peut-être avoir le même avenir s'ils ne vont pas trouver un emploi. Celui qui possède les moyens pourra par exemple créer une entreprise, une crèche... etc par son propre argent et cela est un exemple concret ~~de~~ ~~notre société~~ c'est ce que nous voyons réellement dans notre société donc la réussite scolaire ne peut être le seul facteur pour un succès socio-professionnel.

L'analyse de la copie 01-12

3- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-12	06	03	10	19

4- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 19 ruptures dans un texte de 631 mots. Ceci correspond à un taux de 03.01 % (une rupture tous les 33 mots). Nous avons relevé 06 ruptures pragmatiques, 03 ruptures sémantiques et 10 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-12

Sujet : La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

La réussite scolaire est quasiment la finalité et la quête de chaque individu dans la société. Cette réussite demande certains critères pour l'atteindre en étant par exemple persévérant, sérieux, bossieux et surtout quelqu'un qui a de la volonté et de la patience qui n'abandonne jamais peu importe les obstacles qu'il confronte car rien ne vient sans effort et sans sacrifice. Les spécialistes s'interrogent sur les apports de la réussite scolaire en d'autres termes est-ce que ^{c'est} cette réussite ^{qui} est derrière le succès professionnel ou ^{qu'il} y a d'autres facteurs et éléments engendrant ce succès sur le plan professionnel ? Afin de répondre à cette problématique, on a opté pour un plan dialectique.

D'abord, la réussite scolaire est primordiale de nos jours pour obtenir un métier noble et honorable avec un salaire qui répond aux besoins de l'être humain. En fait, Dans la vie "celui qui ne tente rien n'a rien", les études étaient toujours bénéfiques et un facteur important pour décrocher un bon poste car aujourd'hui presque tout les métiers demandent d'avoir un certain niveau intellectuel pour l'exercer, tels que le domaine de

l'informatique, bureautique, administration, ... etc. donc réussir ses études est un facteur puissant qui permet d'avoir une vie meilleure et vivre dans les bonnes conditions. Autrement dit, la réussite scolaire offre et garantit un succès dans la vie surtout sur les plans professionnel et socio-économique. De même, dans la vie, il faut faire ce qu'on a à faire et laisser les choses se produire comme elles sont destinées par le bon Dieu pour ne pas vivre dans le regret et le remord tel est le cas de plusieurs personnes dans notre société qui ne trouvent aucune profession à cause des études qu'ils n'ont pas faites comme toute leur génération et leurs ami(es) car comme on a déjà souligné ci-dessus réussir ses études et avoir un bon niveau seraient toujours demandés pour accéder à de nombreux emplois comme le prouve l'expérience de pas mal de personnes qui ont consacré pleinement leur temps à étudier, s'améliorer, développer leurs aptitudes et ^{qui} ont fini par réaliser leur rêve d'accomplir et d'avoir un métier qui leur satisfait et dans ce sens, une citation dit : "Après la pluie, le beau temps" alors pour cela que la réussite scolaire peut être considérée comme un investissement rentable pour assurer un succès professionnel et vivre dans les meilleures conditions possibles.

Cependant, dans certains cas malgré le fait
 d'avoir réussi ses études, les gens ont du mal
 à avoir les postes qu'ils souhaitent et qu'ils
 méritent comme est le cas ici en Algérie dont
 le nombre de chômeurs en prouve les propos :
 il existe bel et bien des milliers de personnes
 qui en souffrent de ce phénomène malgré leurs
 diplômes et leurs formations. Ajoutant à cela,
 plusieurs personnes exercent des métiers sans
 réussir dans le monde scolaire comme les
 artisans, les commerçants, les agriculteurs... etc :
 ces métiers ont besoin plutôt de moyens financiers
 et du talents qui peut être un héritage culturel
 appris par les ancêtres et les aïeux comme
 c'est le cas dans les régions ^{de la} Kabylie dans
 lesquelles les gens réussissent à exercer des
 professions sans même aller à l'école, par
 exemple la fabrication des ustensiles de cuisine (poteries)
 avec de l'argile ainsi que les bijoux en
 argent, et cela montre que la réussite scolaire
 n'est pas le seul facteur pour réussir professionnellement.

Enfin, la réussite scolaire est un atout
 mais ça ne veut pas dire qu'il est le
 seul facteur qui engendre un succès
 sur le plan professionnel car il en existe
 d'autres comme les moyens financiers et le
 don à faire quelque chose.

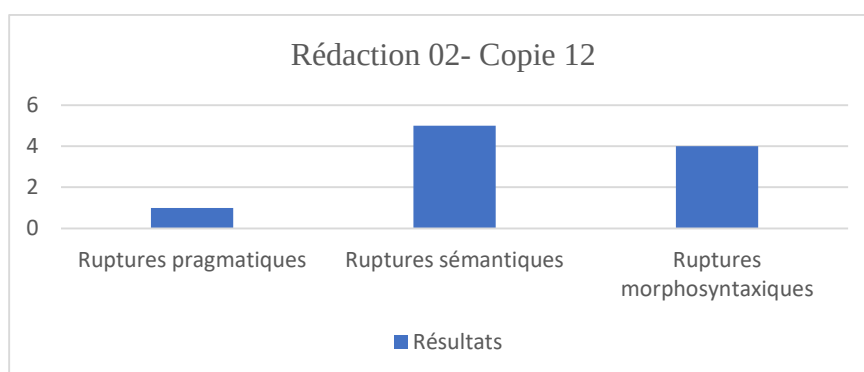
En guise de conclusion, la réussite scolaire est un moyen pour obtenir une bonne position sociale et réaliser ses rêves et augmente les taux de chance mais pas la seule car il en existe d'autres éléments primordiaux qui permettent à l'individu de réussir sa vie sans pour autant réussir ses études.

L'analyse de la copie 02-12

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-12	01	05	04	10

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 10 ruptures dans un texte de 685 mots. Ceci correspond à un taux de 01.45 % (une rupture tous les 68 mots). Nous avons relevé 01 rupture pragmatique, 05 ruptures sémantiques et 04 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures pragmatiques relevées dans ce texte est légèrement inférieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures morphosyntaxiques.

Première rédaction – Copie 01-13

Sujet : La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Réussir dans la vie est un objectif commun et à atteindre pour tous les jeunes, en particulier la réussite scolaire est considérée comme un clé pour réussir dans tous les domaines de la vie comme le domaine sportif, professionnel, artistique et familial, elle prend des formes variées : Réalisatrice ou conceptuel, elle atteint à des degrés divers partielle totale et même professionnelle. peut on donc dire que la réussite scolaire est peut être derrière

la réussite socioprofessionnel ?
D'une part : la réussite socio-professionnel est également le résultat d'une bonne formation sur tous les niveaux de l'éducation ainsi l'allongement de la période des études créés chez les diplômés d'autre part : c'est de choisir la spécialisation académique qui sert à garantir le poste comme les écoles supérieures en Algérie.

La corrélation est en opposition que la réussite socioprofessionnel est peut être véhiculée par la société comme avoir une grosse voiture et d'être riche, en effet, elle peut être

associé au bonheur, donc pour réussir dans la vie personnelle et professionnelle, il faut faire ce qui nous rend heureux et convaincu de notre travail.

par ailleurs, il nécessite de fixer des objectifs réalisables et liés à la capacité de l'individu ainsi, la réussite socioprofessionnelle dépend sur des conditions comme la confiance de soi et de Dieu, la cohérence dans ces décisions et la capacité de les assumer.

en parallèle, tous les jeunes et même les adultes n'ont pas les mêmes raisons qui ils mènent à la réussite professionnelle, chacun de nous a ses propres motivations qui tracent son chemin professionnel. Finalement, la réussite peut prendre du temps pour réaliser et parfois la réussite peut prendre un chemin parsemé d'échecs mais permettant d'apprendre et acquérir de l'expérience qui mène à la fin d'un sentiment de satisfaction de soi.

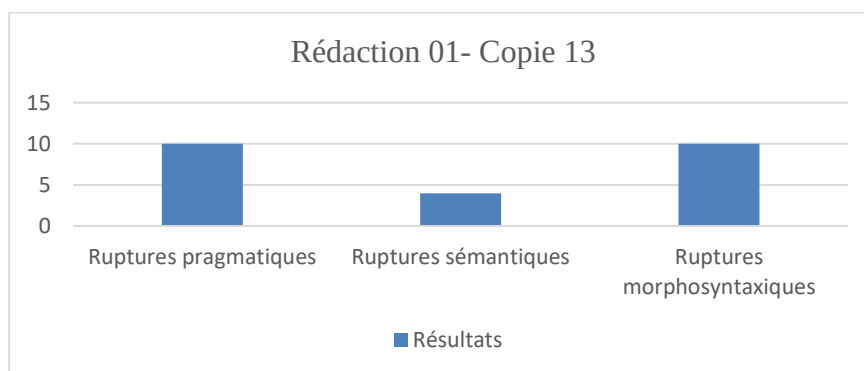
pour conclure, on peut dire qu'il y a plusieurs raisons pour réussir, ^{à la vie professionnelle} et parmi les raisons la réussite à l'école, la pauvreté qui entraîne la peur de réussir et même d'être responsable à ses erreurs qu'on fait, et le sujet reste un constat présent dans tous les niveaux des écoles

L'analyse de la copie 01-13

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-13	10	04	10	24

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 24 ruptures dans un texte de 331 mots. Ceci correspond à un taux de 07.25 % (une rupture tous les 13 mots). Nous avons relevé 10 ruptures pragmatiques, 04 ruptures sémantiques et 10 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques et pragmatiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures sémantiques.

Deuxième rédaction 02 – Copie 02-13

Sujet : La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Réussir dans la vie est un objectif à atteindre et commun pour tous les jeunes. En particulier la Réussite scolaire est considérée comme une clé pour ^{qui} réussir dans tous les domaines de la vie comme le domaine sportif, professionnel, artistique et familial, elle prend des formes variées = Conceptuel et Réalisatrice, elle prend des degrés professionnels donc ce sujet traite une polémique entre les gens et même les spécialistes de cette époque, la question qui sera posée = peut-on donc dire que la Réussite scolaire ~~est~~ peut être un facteur et une condition pour le succès socioprofessionnel ? autrement dit : est-ce que on peut dire que l'école est une voie pour le succès socioprofessionnel ?

D'une part, la Réussite socioprofessionnelle est également un résultat d'une bonne formation sur tous niveaux de l'éducation dans laquelle l'école est certainement la seule voie qui permet d'acquérir un certain nombre de connaissances qui seront extrêmement précieuses pour l'ensemble de notre carrière par exemple la maîtrise de l'orthographe ou le calcul mental qui semblent difficiles à acquérir ou apprendre en dehors de l'école.

de l'école. Nous le part école est une valorisation pour la personne cultivée dans sa carrière.

Ainsi, l'allongement de la période des études et la formation pour atteindre des diplômes qui assurent le succès socioprofessionnel. En effet

c'est de choisir la spécialisation qui correspond à notre niveau et qui sert à garantir le poste comme Des écoles Supérieures de l'Algérie.

Néanmoins, la partie adverse affirme que le succès socioprofessionnel est véhiculée par la société comme "d'être une personne riche" il peut être aussi associé au bonheur et le rôle de l' famille qui est considérée comme un soutien de la personne. De plus, la nécessité de choisir ce qui nous rend heureux et satisfait de notre travail. par ailleurs, la nécessité de fixer les objectifs réalisables et liés à notre capacité cela demande un plein de sagesse et de sacrifices pour arriver à une Résultat positive. Ce succès dépend ~~des~~ des conditions comme la confiance en soi et de dieu, la cohérence des décisions et la capacité de les assumer.

pour synthétiser, les jeunes d'aujourd'hui et même les adultes n'ont pas les mêmes raisons qu'ils mènent à la réussite professionnelle. Chacun de nous à ses propres motivations qui trouvent le chemin professionnel. Finalement

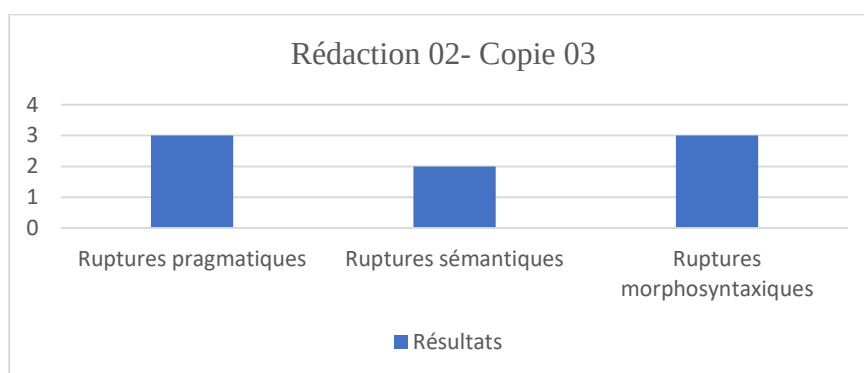
La réussite peut prendre le temps pour la réaliser
mais elle n'est gratuite pour prendre, elle est
ponctuée par d'échecs qui permettent d'apprendre
quelque chose et corriger même d'obtenir de
l'expérience qui mène à la fin d'un sentiment
de satisfaction de soi et cela n'est pas
réduit à les performances de la personne.
~~pour~~ conclure, on peut dire qu'il existe
plusieurs raisons pour réussir à notre vie
sociale et professionnelle et parmi les raisons
l'école qui est une voie incontournable vers
la réussite socioprofessionnelle même les
problèmes psychiques qui deviennent un stimuli
pour dépasser les obstacles et aussi la
responsabilité à mes épreuves et le sujet
reste un constat présent dans toutes les
sociétés et à l'échelle mondiale.

L'analyse de la copie 02-13

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-13	03	02	03	08

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 08 ruptures dans un texte de 520 mots. Ceci correspond à un taux de 01.53 % (une rupture tous les 65 mots). Nous avons relevé 03 ruptures pragmatiques, 02 ruptures sémantiques et 03 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures sémantiques relevées dans ce texte est légèrement inférieur à celui de ruptures morphosyntaxiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-14

Sujet : La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

De nos jours, dès le plus jeune âge, un stéréotype est proclamé : "Travaille bien à l'école si tu veux un bon métier". On est donc, dans un sens, conditionné à l'idée que notre réussite future, au niveau socio-professionnel, serait uniquement liée au travail scolaire qu'on doit fournir et ainsi aux études qu'on poursuivra.

Existe-t-il aujourd'hui un lien fort et une dépendance réelle entre la réussite scolaire et la réussite socio-professionnelle ? Est-ce que la réussite scolaire est toujours derrière le succès socioprofessionnel ? Premièrement, la réussite scolaire est la base de succès socio-professionnel. Deuxièmement, la réussite scolaire n'est pas toujours la cause du succès socio-professionnel. Finalement, la réussite scolaire est un atout pour le succès socio-professionnel.

Le moment est maintenant venu d'aborder la réussite scolaire. Tout d'abord, c'est très liée à l'obtention ou non de diplômes, ce qui correspond en première partie aux réalités sociales, car les diplômes demeurent aujourd'hui nécessaires pour accéder à certains postes ou responsabilités. C'est pour ça la réussite scolaire est devenue un besoin nécessaire et une exigence dont

on ne peut se passer du tout pour atteindre le succès socio-professionnel. Ensuite, la réussite scolaire aide à augmenter l'opportunité de trouver un travail avec un salaire conséquent. C'est-à-dire qu'on peut obtenir une excellente position, en fin de compte cela offre un succès matériel à l'avenir. Enfin, la réussite scolaire est un investissement pour obtenir une bonne position sociale. Ainsi, cette réussite contribue à réaliser une ambition ou un rêve de jeunesse.

En revanche, la réussite scolaire n'est pas toujours le meilleur prédicateur d'une carrière réussie ou une raison de bonheur à l'avenir. D'une part, il semble que la réussite scolaire ne soit pas seulement atteinte grâce à l'excellence académique mais au contraire les étudiants ayant des notes moyennes peuvent posséder une série de compétences et de capacités très utiles, et ils peuvent être plus créatifs et innovants. D'autre part, il est utile de parler de réussite au niveau professionnel qui ne nécessite pas d'excellentes notes dans le passé. De plus, une personne n'a pas besoin d'être intelligente pour trouver une idée intelligente avec laquelle elle envisage une carrière réussie. Il est important de noter que la curiosité ajoute l'impulsion de découvrir les choses les plus simples. Par ailleurs, l'échec dans les études ne signifie pas nécessairement l'échec dans la vie socio-professionnelle. Les clés de la réussite sont accessibles à tous sans exagérer l'impact des résultats scolaires sur le succès dans la vie.

Par conséquent, il faut choisir le métier qu'il aime afin de pouvoir y exceller. Et il doit toujours rappeler que l'échec est votre seul moyen de réussir, car il aide à apprendre et à progresser et à éviter de commettre des erreurs qu'ils ont conduit à l'échec lors d'expériences précédentes.

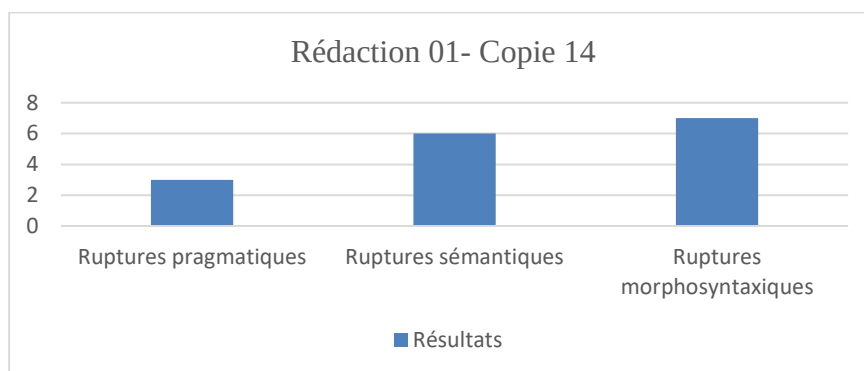
En conclusion, la réussite scolaire est la base de tout succès car elle permet à chacun d'obtenir une qualification qui lui assurera une place dans la société à travers du monde de travail.

L'analyse de la copie 01-14

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-14	03	06	07	16

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 16 ruptures dans un texte de 525 mots. Ceci correspond à un taux de 03.04 % (une rupture tous les 32 mots). Nous avons relevé 03 ruptures pragmatiques, 06 ruptures sémantiques et 07 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-14

Sujet : La réussite scolaire est-elle toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Dès le plus jeune-âge, un stéréotype est proclamé : "travailler bien à l'école si tu veux un bon métier". On est donc, dans un sens conditionné à l'idée que notre futur réussite au niveau socio-professionnel serait uniquement liée au travail scolaire qu'on doit fournir et aux études qu'on pourr^{ait} mener. Mais pour certains ce n'est pas toujours le cas. La question qui se pose ^{est} donc : existe-t-il aujourd'hui un lien fort et une dépendance réelle entre la réussite scolaire et la réussite socio-professionnelle ? Ou bien : est-ce que la réussite scolaire est toujours derrière le succès socioprofessionnel ?

Premièrement, on commence par la thèse qui est : la réussite scolaire est la base du succès socio-professionnel.

Deuxièmement, l'antithèse est la réussite scolaire n'est pas toujours la cause du succès socio-professionnel.

Enfin, la synthèse qui est la réussite scolaire est un atout pour le succès socio-professionnel.

Le moment est maintenant venu d'aborder la réussite scolaire. Tout d'abord, ce dernier est très lié à l'obtention ou non de diplômes, ce qui correspond en première partie aux réalités sociales, car les diplômes demeurent aujourd'hui nécessaires pour accéder à certains

postes ou bien responsabilités. C'est pour ça la réussite scolaire est devenue un besoin utile et une exigence dont on ne peut se passer du tout pour atteindre le succès socio-professionnel. Ensuite, elle permet d'acquies un certain nombre de connaissances-reflexes qui seront extrêmement précieuses pour l'ensemble de votre carrière. Puis, la réussite scolaire aide à augmenter l'opportunité de trouver un travail avec un salaire intéressant. C'est à dire qu'on peut obtenir une excellente position, en fin de compte cela offrira un succès matériel à l'avenir. Enfin, la réussite scolaire est un investissement pour obtenir une bonne position sociale. Ainsi, cette réussite contribue à réaliser une ambition ou un rêve de jeunesse.

En revanche, la réussite scolaire n'est pas toujours le meilleur prédictateur d'une carrière réussie ou une raison de bonheur à l'avenir. D'une part, il semble que la réussite scolaire ne soit pas seulement atteint grâce à l'excellence académique, mais au contraire les étudiants ayant des notes moyennes peuvent posséder une série de compétences et de capacités très utiles, et ils peuvent être plus créatifs et innovants. D'autre part, il est utile de parler de réussite au niveau professionnel qui ne nécessite pas d'excellentes notes dans le passé. De plus, une personne n'a pas besoin d'être intelligente pour trouver une idée intelligente avec laquelle elle envisage une carrière réussie.

Il est important de noter que la curiosité ajoute l'impulsion de découvrir les choses les plus simples. Par ailleurs, l'échec dans les études ne signifie pas nécessairement l'échec dans la vie socio-professionnelle. Les clés de la réussite sont accessibles à tous sans exagérer l'impact des résultats scolaires ou le succès dans la vie. La réussite c'est toi qui la crée avec la satisfaction.

Par conséquent, il faut choisir le métier qu'il aime afin de pouvoir y exceller. Et, il doit toujours rappeler que l'échec est votre seul moyen de réussir, car il aide à apprendre, à progresser et à éviter de commettre des erreurs qui "ont conduit à l'échec lors d'expériences précédentes".

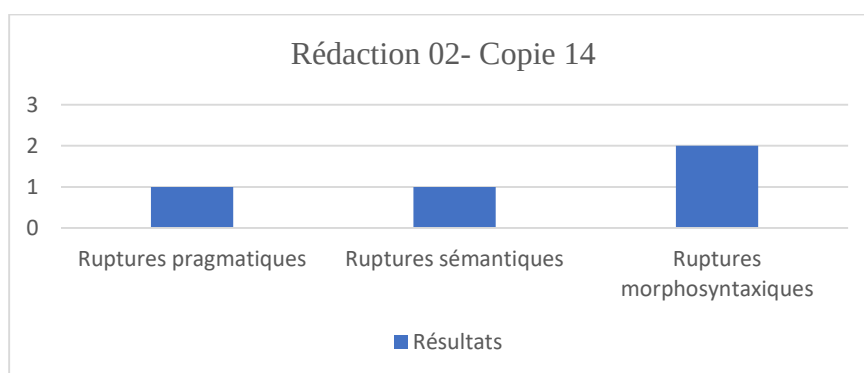
En conclusion, la réussite scolaire est la base de tout succès car elle permet à chacun d'obtenir une qualification qui lui assurera une place dans la société à travers le monde du travail.

L'analyse de la copie 02-14

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-14	01	01	02	04

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 04 ruptures dans un texte de 586 mots. Ceci correspond à un taux de 00.68 % (une rupture tous les 147 mots). Nous avons relevé 01 rupture pragmatique, 01 rupture sémantique et 02 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-15

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Dans le passé, les Algériens ont souffert de nombreuses crises et des périodes difficiles, qui ont nécessité une consultation d'un psychologue, comme par exemple les tremblements de terre, la décennie noire, la pandémie de Corona etc ; mais malgré tout cela, ils ne l'ont pas fait. Jusqu'à maintenant, la majorité d'eux refusent l'idée d'aller consulter un psychologue. Ils ont une perspective négative sur ça. Certains cachent leur aller chez un psychologue, et certains autres pensent qu'il ne sert à rien de le consulter. Et c'est également ce qui nous pousse à se demander quelles sont les causes qui l'empêchent de consulter un psychologue, et quelles sont les effets sur leur santé mentale ?

D'abord, ce qui entrave les algériens d'aller consulter un psychologue c'est le fait d'avoir honte de parler de ce sujet. Malheureusement, ce qui empêche de nombreuses personnes atteintes de maladies mentales de parler de leurs symptômes psychologiques, que ce soit avec un médecin ou d'autres personnes, c'est la timidité et la disgrâce qui entourent ces maladies, mais ces maladies ne sont pas différentes de toute maladie organique qui nécessite un traitement. De plus, c'est le fait de croire que la maladie disparaîtra d'elle-même sans traitement si elle attend assez longtemps. Bien que les cas de choléra simple guérissent avec le temps, cela ne s'applique pas à toutes les maladies mentales, car elles peuvent perdurer tout au long de la vie si il ne reçoit pas un traitement approprié des maladies mentales ^{elles}.

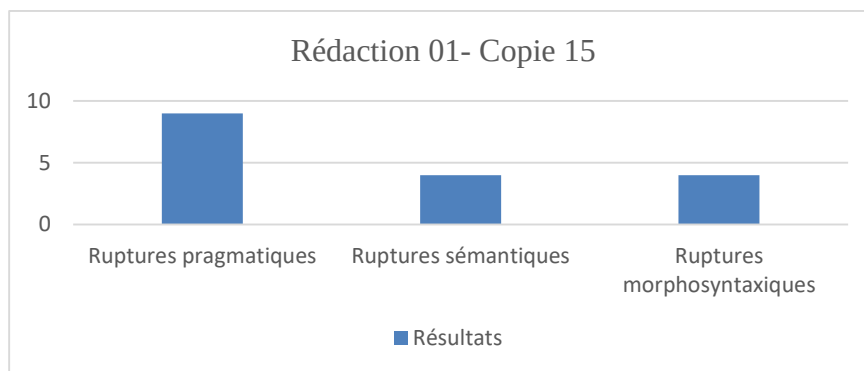
sont les mêmes que toutes les autres maladies nécessitent une intervention médicale pour les traiter. En plus, certains ont peur de la stigmatisation sociale. Des nombreux patients refusent de reconnaître leur maladie et se tournent vers un médecin pour obtenir de l'aide afin d'éviter le regard de la société sur eux et pour que les autres ne pensent pas qu'ils sont fous, en plus de la peur du patient de révéler ses secrets à ceux qui le font ne le connaissent pas, et donc la vision que le psychologue (ou de lui des) portera sur lui des jugements sur ses actes et son comportement.

L'analyse de la copie 01-15

3- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-15	09	04	04	17

4- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 17 ruptures dans un texte de 361 mots. Ceci correspond à un taux de 04.70 % (une rupture tous les 21 mots). Nous avons relevé 09 ruptures pragmatiques, 04 ruptures sémantiques et 04 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques et sémantiques relevées dans ce texte est sensiblement inférieur à celui de ruptures pragmatiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-15

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Malgré les développements positifs et les changements dans le domaine de la sensibilisation médicale et la santé publique, et le développement des services de santé et médicaux dans diverses branches médicales non psychiatriques, la peur de consulter un psychologue est toujours répandue dans la société algérienne. Pourtant toutes les crises et les périodes difficiles que les Algériens ont vécu, jusqu'à présent, ils hésitent de l'idée d'aller consulter un psychologue. Et c'est également ce qui nous pousse à se demander quelles sont les causes qui les empêchent de visiter un psychologue, et quelles sont les effets sur leur santé mentale ?

D'abord, malheureusement, ce qui empêche de nombreux algériens atteints de maladies psychiques de parler de leur symptômes psychologiques, que ce soit avec un médecin ou d'autres personnes, c'est la timidité et la honte qui entourent ces maladies, mais ces dernières ne sont pas différentes de toute maladie organique qui nécessite un traitement. De plus, c'est la diminution de la conscience. L'ignorance joue un rôle clair dans la peur de tout ce qui est psychologique. Il vient ici le rôle de la désinformation commune liée aux questions psychologiques qui doit être corrigée et amendée. Plus la culture générale et la culture sanitaire et psychologique sont importantes, meilleure est la situation. Il existe de nombreuses informations

erronées courantes sur le domaine de la psychiatrie et qu'il est lié à la folie, à l'arriération mentale ou à la dépendance à des substances addictives. Ensuite, c'est le fait de croire que la maladie disparaîtra d'elle-même sans traitement si elle attend assez longtemps. Bien que les cas de deuil simple guérissent avec le temps, cela ne s'applique pas à toutes les maladies mentales, car elles peuvent perdurer tout au long de la vie si elles ne reçoivent pas un traitement approprié. En plus, certains ont peur de la stigmatisation sociale. De nombreux patients refusent de reconnaître leurs maladies et se tournent vers un médecin pour obtenir de l'aide afin d'éviter le regard de la société et pour que les autres ne pensent pas qu'ils sont fous.

Il faut savoir que ne pas consulter un psychologue quand on en a besoin a certainement des effets, parfois graves, sur la santé mentale. Le retard dans la présentation du cas au psychiatre peut conduire à rendre la maladie chronique et difficile à traiter, en plus de la souffrance et de la douleur. Et ici, il est nécessaire de souligner la règle d'or générale dans toute les branches de la médecine, un traitement précoce est toujours préférable. Cela peut conduire à l'épanouissement de formes de traitement populaires, et aussi à un manque de sensibilisation générale à la santé mentale, à l'ignorance et à la propagation d'illusions négatives et de pensées liées à des sujets négatifs. Cela peut affecter notre relation avec nous-mêmes, nos relations avec les autres (qu'elles soient intimes, familiales ou amicales) et

notre relation avec la société en général (y compris le sentiment d'appartenance, d'intégration et la capacité de produire et de travailler). Cela conduit aussi à la souffrance de la personne infectée mentalement, à la lésion des maladies organiques, à la perte de son travail, à l'échec de son mariage, etc. Pire, ne pas traiter les troubles mentaux peut entraîner la mort de la personne blessée, que ce soit par suicide ou la gravité des symptômes organiques et le comportement psychologique dangereux qui en découle, notamment le fait de s'abstenir de manger et de s'automutiler.

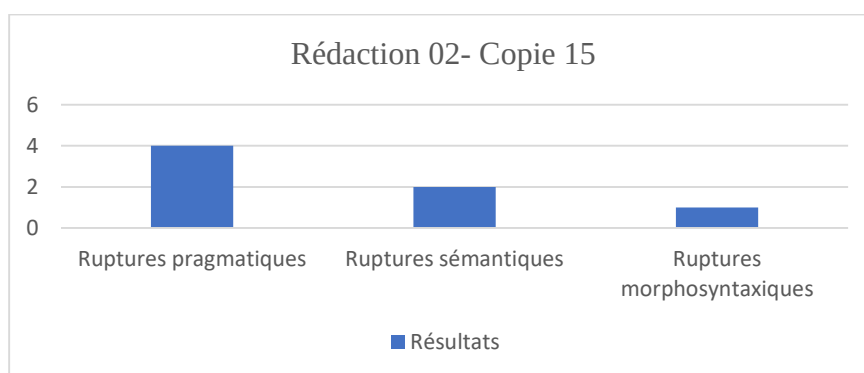
Par conséquent, il est nécessaire de souligner l'importance et le soutien des efforts visant à accroître la sensibilisation à la santé mentale et la culture psychologique bénéfique qui se refléteront positivement sur la santé mentale de l'individu et de la société ensemble.

L'analyse de la copie 02-15

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-15	04	02	01	07

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 07 ruptures dans un texte de 634 mots. Ceci correspond à un taux de 01.10 % (une rupture tous les 90 mots). Nous avons relevé 04 ruptures pragmatiques, 02 ruptures sémantiques et 01 rupture morphosyntaxique.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures pragmatiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures morphosyntaxiques.

Première rédaction – Copie 01-16

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

En Algérie, le terme psychologue est un peu étrange, les algériens représentent une malaise quand ils parlent du psychologue, ce phénomène a connu une ampleur en Algérie à force de plusieurs facteurs à citer les facteurs sociaux ou bien individuels, donc il est nécessaire de savoir est-ce que ce choix est personnel ou à cause de la société qui a changé et influencé l'individu et lui pousser à prendre des choix qui ne lui conviennent pas. **D'abord**, l'individu "algérien" refuse personnellement cette idée vu qu'il n'a pas des connaissances sur ce sujet ou à cause de son imagination "fausse" sur le fait de consulter un psychologue, **ensuite** la société avec ses imaginations a influencé l'algérien en lui poussant à prendre ce choix. **Enfin**, l'Algérie est un pays un peu fermé qui n'admet pas cet idée dans sa culture.

En premier lieu, l'individu algérien préfère ~~de~~ s'apparaître fort, et c'est tout à fait normal, mais ce raisonnement lui a poussé à ne pas consulter le psychologue de crainte d'apparaître faible aux yeux des autres alors que cette pratique ^{cache} de vrais problèmes psychologiques derrière.

Aussi, la mentalité de l'individu algérien manque un peu de savoirs et de connaissances, car l'algérien néglige sa santé morale en pensant que la santé physique est plus importante que la santé morale mais aussi il pense que les pratiques religieuses vont servir à le rétablir tout en négligeant le soin chez des experts en psychologie.

Un facteur très connu qui explique ce phénomène, c'est comment

l'algérien vois lui-même, il refuse l'idée d'être un malade mental, et il très difficile d'adopter ce raisonnement, car l'individu lorsqu'il adopte cette idée il refuse totalement de consulter le psychologue.

Mais, malgré ces pratiques individuelles, la société joue son rôle dans le changement de raisonnement des individus, et influence sur leur capacité de prendre des choix personnels, car la société a imposé sur l'algérien l'idée que visiter un psychologue est une honte, est une faiblesse voire même un échec d'affronter les difficultés de la vie, cette pensée a provoqué chez l'algérien la peur de consulter le psychologue même s'il connaît son besoin de prendre cette décision.

Autrement, l'ignorance de la société dans ce domaine a engendré l'idée que le psychologue c'est lui-même le psychiatre, c'est pour cela l'algérien évite de consulter un psychologue de peur de perdre sa réputation, et de garder son statut en tant que personne saine.

Malgré ces facteurs, le pays joue un rôle dans ces pratiques, c'est pour cela le pays impose un style de vie sur l'individu, le cas dans l'Algérie c'est que le psychologue n'est pas inclus dans notre pratique de soin c'est plutôt visiter un homme de religion, reste plus courant tant que la société est musulmane.

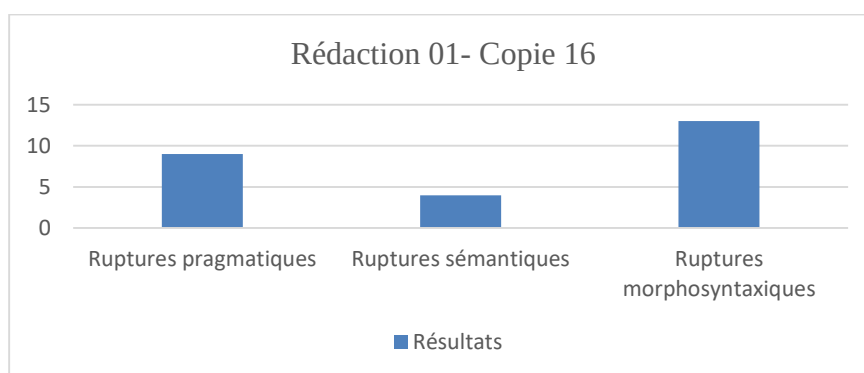
Enfin, les pratiques individuelles et l'influence sociale sont des causes de ce refus, mais il faut pas nier que les traitements peuvent coûter cher, c'est peut-être un facteur économique qui n'a pas permis à plusieurs malades de rendre visite chez le psychologue.

L'analyse de la copie 01-16

5- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-16	09	04	13	26

6- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 26 ruptures dans un texte de 537 mots. Ceci correspond à un taux de 04.84 % (une rupture tous les 20 mots). Nous avons relevé 09 ruptures pragmatiques, 04 ruptures sémantiques et 13 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-16

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Le psychologue est un expert du comportement et de la santé mentale de l'être humain, autour de ces dernières années le taux de consultation du psychologue est augmenté à force du changement dans le style de vie, contrairement en Algérie cette idée demeure un peu étrange et défavorable à cause de plusieurs facteurs sociaux et individuels. C'est à cause de cela il nous faut poser la question pourquoi les algériens refusent l'idée de consulter un psychologue? En premier lieu, les facteurs sociaux tel que les préjugés, la mal connaissance et la religion ont joué un rôle très important dans la génération de ce phénomène. Ensuite plusieurs raisons personnelles ont provoqué l'ampleur de ce phénomène. Et enfin des facteurs économiques peuvent parfois mener à cette situation.

D'abord, on nie pas que l'individu est le produit de la société où il vit, cela indique que la société peut impacter l'individu et le pousser à prendre des décisions parfois contre lui. Premièrement parmi les facteurs qui peuvent pousser l'individu à prendre cette décision est la honte et la stigmatisation. L'algérien pense que cette décision montre sa faiblesse alors il la refuse. Aussi le manque de connaissances de la part de l'individu lui fait penser que la thérapie n'a pas de résultats et qu'elle n'est pas utile pour l'aider à se réparer.

De plus, la nature musulmane de la société algérienne donne aux gens d'autre paramètres à choisir selon le besoin de l'individu tel que la consultation d'un guérisseur spirituel, certes cette

méthode peut servir mais le suivi d'un psychologue peut aider également. Finalement, parmi les facteurs que la société impose sur l'Algérien et la compréhension fautive de cette profession en la confondant avec d'autres métiers à savoir un psychiatre qui est selon la vision des Algériens celui ou celle qui visite un psychiatre est quelqu'un de vraiment malade.

En deuxième lieu, ces décisions renvoient parfois à des facteurs personnels, à titre d'exemple la plupart des Algériens refusent l'idée d'avoir une maladie ou un problème mental en pensant qu'ils sont sains et dans le meilleur des cas quand ils approuvent cette idée il se termine par penser qu'ils peuvent en sortir seul, et ça peut les mener à un état sanitaire plus dangereux.

Mais on ^{ne} peut pas les juger, vu qu'ils peuvent avoir des raisons plus acceptables, par exemple des problèmes économiques, car le suivi d'un psychologue peut avoir un coût élevé que la majorité des Algériens ne peuvent pas le fournir, aussi la culture et les traditions sont toujours valorisées par les Algériens donc, il peuvent empêcher les gens de consulter un expert psychologique.

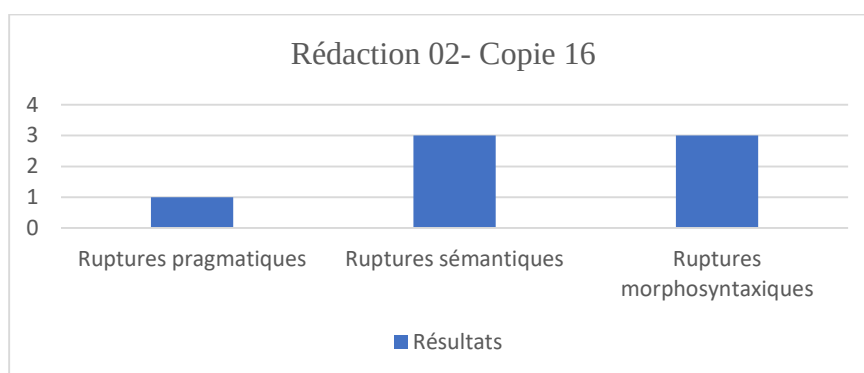
En conclusion, il est évident que la société et la cause principale de ce phénomène à côté de l'individu lui-même, mais l'être humain est de nature libre, et il peut changer ses traditions dans les Algériens se trouve dans l'obligation de changer afin qu'ils puissent sortir de cette situation.

L'analyse de la copie 02-16

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-16	01	03	03	07

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 07 ruptures dans un texte de 513 mots. Ceci correspond à un taux de 01.36 % (une rupture tous les 73 mots). Nous avons relevé 01 rupture pragmatique, 03 ruptures sémantiques et 03 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures pragmatiques relevées dans ce texte est légèrement inférieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures morphosyntaxiques.

Première rédaction – Copie 01-17

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

La psychologie est la spécialité médicale qui a pour objet la reconnaissance et la prise en charge de la santé mentale et les troubles mentaux, est une notion plus large qui inclut les effets cliniques de la souffrance d'origine sociale, alors pourquoi la plupart des algériens n'admettent pas d'aller consulter un psychologue lors de connaître un problème mental ?

De nombreux algériens trouvent des niveaux élevés de détresse d'émotions, mais ils n'osent pas d'aller chez un psychologue pour plusieurs causes : la majorité de gens considèrent le psychologue ~~comme~~ est un médecin de fou, alors qu'ils ont la honte et le complexe de lui consulter, donc ils ont peur de jugement et de croyances de leur environnement, mais aussi il y a certains qui pensent que les maladies psychiques n'existent pas et qu'elles sont des inventions des laboratoires pharmaceutiques. D'autres n'osent pas d'aller consulter un psychologue car ils ont peur de revivifier des souvenirs douloureux du passé en parce qu'ils n'aiment pas parler d'eux à un inconnu, en ajoutant à cela, les problèmes financiers, alors qu'ils considèrent le psy comme un médecin qui est fait pour les

gens d'une autre couche sociale.

En revanche, il y a d'autres gens qui prennent un choix individuel que les problèmes psychiques se soignent avec volonté et un effort personnel sans besoin de prendre des médicaments, les habitudes conseillées par quel qu'un d'autre est qui renforce leurs avis les témoignages d'autrui et les mauvaises expériences chez le psychologue.

Donc, plusieurs raisons surtout historiques laissent le citoyen algérien met le soin psychique hors question, la majorité de gens n'ont pas trouvé cette habitude d'aller consulter un psychologue chez ses parents, ses voisins, alors ils n'ont pas l'habitude dans la société malgré le soin psychique et psychothérapie est extrêmement bénéfique et utile pour tout le monde.

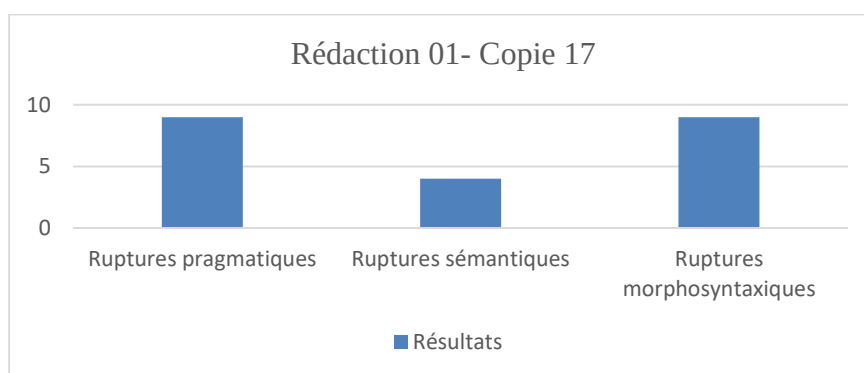
En conclusion, nous devons être conscients et à la hauteur du progrès et de développement médical et scientifique en général, en aidant les gens à se débarrasser de leurs tabous et leurs complexes et bien prendre soin de leur vie mentale.

L'analyse de la copie 01-17

7- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-17	09	04	09	22

8- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 22 ruptures dans un texte de 363 mots. Ceci correspond à un taux de 06.60 % (une rupture tous les 11 mots). Nous avons relevé 09 ruptures pragmatiques, 04 ruptures sémantiques et 09 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques et pragmatiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures sémantiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-17

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

La psychologie est une spécialité médicale qui prend en charge la santé mentale et les troubles psychiques d'un individu, en autre terme c'est une notion plus large qui inclut les effets cliniques de la souffrance d'origine sociale, mais on trouve beaucoup d'algériens n'admettent pas d'aller consulter un psychologue, alors la question qui se pose : pourquoi ils hésitent de le consulter quand on connaît un problème mental ? ou quelles sont les causes qui les empêchent ?

La plupart des algériens trouvent des niveaux élevés de détresse d'émotions, mais ils n'osent pas d'aller chez un psychologue pour plusieurs raisons :

D'abord, la méconnaissance, ils considèrent le psychologue comme un médecin des fous, alors ils ont la honte et le complexe de le consulter, donc ils ont peur de jugement de leur environnement. De plus, certains gens pensent que les maladies psychiques n'existent pas et qu'elles sont des inventions des laboratoires pharmaceutiques. En ajoutant à cela la peur de réveiller des souvenirs douloureux du passé ou parce qu'ils n'ont

pas : parler d'eux à un inconnu. Ensuite, le coût
ou les problèmes financiers, alors qu'ils considèrent
le psychologue comme un médecin qui est fait
pour les gens d'une autre couche sociale
parce que il est très cher.

D'un autre côté, on trouve des gens qui
prennent un choix individuel que les
problèmes psychiques se soignent avec volonté
et un effort personnel sans besoin de prendre
les conseils d'un psychologue ou son médicaments
ou les habitudes de quelqu'un d'autre.
Et ce qui renforce leurs avis est les
témoignages d'autrui et les mauvaises expériences
d'eux chez un psychologue.

Enfin, de nombreuses raisons surtout historiques
laissent le citoyen algérien mettre son problème
hors ses besoins et la majorité n'ont pas trouvée
cette habitude chez ses parents, son
environnement, dans la société, malgré le soin
psychique et psychothérapie et extrêmement
bénéfique et utile pour tout le monde.

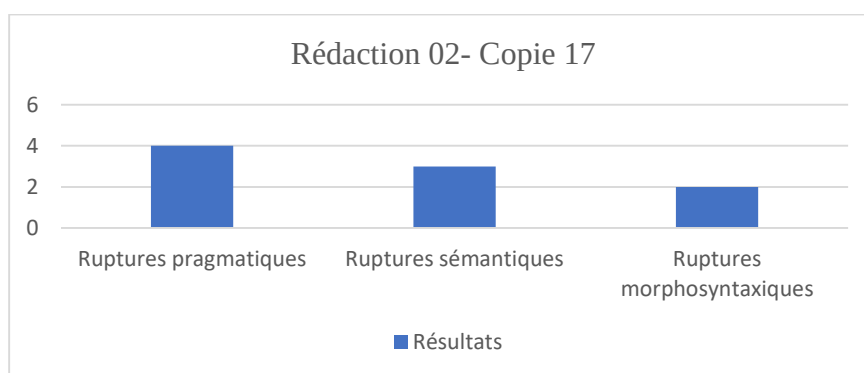
En conclusion, Les gens doivent être conscients
et à la hauteur du progrès et de développement
médical et scientifique en générale, en
aidant les gens à se débarrasser de leurs
complexes, leurs empêchements et bien prendre
soin de leur vie mentale.

L'analyse de la copie 02-17

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-17	04	03	02	09

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 09 ruptures dans un texte de 375 mots. Ceci correspond à un taux de 02.40 % (une rupture tous les 41 mots). Nous avons relevé 04 ruptures pragmatiques, 03 ruptures sémantiques et 02 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est légèrement inférieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-18

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Dans un pays comme le nôtre, la psychologie est souvent considérée comme une sous-spécialité par rapport aux autres disciplines et plus précisément, aux sciences médicales. Ces préjugés sont non seulement le résultat de l'ignorance de beaucoup de gens, mais aussi de la dévalorisation de la formation. Malgré les difficultés et les différentes catastrophes naturelles qui ont frappé l'Algérie, consulter un psychologue constituait un véritable tabou. Il n'est pas rare que les algériens souffrant des troubles psychologiques mais ils ignorent l'idée de consulter un psychologue. Les raisons de ce refus sont multiples, il peut être un choix personnel ou une influence sociale. Donc quelles sont les raisons et les causes de ce refus et de cette ignorance ?

En effet, la plupart des algériens ne veulent pas consulter un psychologue parce qu'ils ne l'aiment tout simplement pas, ils croient qu'ils n'ont pas besoin de consulter un psychologue car ils connaissent l'origine de leurs souffrances psychiques et comment être traité. En outre, on a trop tendance à penser que les psychologues sont destinés à ceux qui sont trop faibles ou à ceux qui ont une maladie psychique vraiment handicapante et dangereuse.

Une autre majeure raison est la croyance qu'on ne souffre pas d'une maladie psychique voire même l'idée que les maladies psychiques n'existent pas. Aussi, certaines personnes préfèrent raconter leurs problèmes à leur famille.

Après tout, le refus d'aller consulter un psychologue c'est à cause de la peur du jugement de ses proches parce que la plupart des algériens ont l'idée que seulement qui ont des maladies psychiques qui sont allés au psychologue.

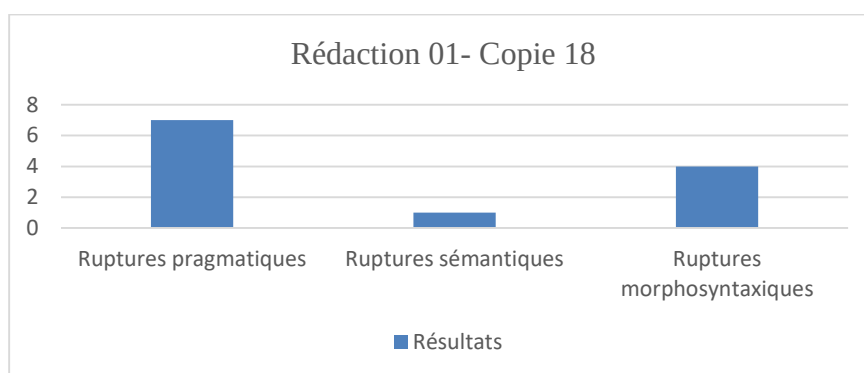
En conclusion, il est indispensable pour chaque étudiant, chercheur et praticien algérien de s'ouvrir aux nouveaux courants de la psychologie. Il faut encourager le fait d'aller consulter un psychologue, en mettant l'accent sur l'importance de la psychologie dans notre vie pour résoudre nos difficultés, douleurs et souffrances.

L'analyse de la copie 01-18

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-18	07	01	04	12

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 12 ruptures dans un texte de 326 mots. Ceci correspond à un taux de 03.68 % (une rupture tous les 27 mots). Nous avons relevé 07 ruptures pragmatiques, 01 rupture sémantique et 04 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures pragmatiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures morphosyntaxiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-18

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Dans la vie quotidienne, le psychologue joue un rôle très important dans le traitement des problèmes émotionnels et comportementaux des individus. Il utilise maintes de techniques pour surmonter leurs difficultés, à améliorer leur santé mentale et leur bien-être global, et on peut pas nier l'influence, le rôle et l'impact du psychologue dans notre vie. Alors que les algériens ignorent l'idée de consulter un psychologue mais aussi ils considèrent la psychologie comme une discipline et une spécialité supplémentaire par rapport aux autres disciplines. Ce refus d'aller consulter un psychologue de la part des algériens soulève beaucoup de questions importantes sur ces raisons derrière cette réputation. Alors, quelles sont les raisons fondamentales de cette ignorance et les conséquences ?

Il n'est pas rare que beaucoup d'algériens souffrant des difficultés psychologiques refusent catégoriquement d'aller consulter un psychologue. Des raisons de cette réputation sont multiples, de plus légitimes ; certains ne veulent pas consulter tout simplement un psychologue parce qu'ils ne l'aiment pas et quand on demande à quelqu'un de consulter un psy, tout de suite il vous répond qu'il n'est pas fou. Malgré la consultation du psychologue ne pas être résolue à des maladies mentales. Ya aussi des personnes qui croient qu'ils n'ont pas besoin d'un psychologue car ils connaissent les origines de leurs souffrances psychiques et comment être traités.

En effet, certaines personnes ne soient pas pleinement conscientes des avantages et de l'efficacité de la consultation d'un psychologue. Le manque

d'information ou d'éducation peut dissuader les individus de consulter un psychologue, voir même la croyance que les maladies psychiques n'existent pas.

En plus, il y a beaucoup de personnes qui préfèrent chercher du soutien auprès de leur famille et de leurs amis, ces liens familiaux et communautaires peuvent conduire à privilégier les conseils de proches plutôt que de faire appel à un psychologue.

En effet, la raison la plus courante dans la société algérienne c'est la peur des jugements de personnes. Consulter un psychologue peut être perçu comme un signe de faiblesse ou de déséquilibre mental, ce qui peut conduire à l'évitement de ses services par crainte du jugement social.

Il est important de souligner que la prise en charge de la santé mentale est une question complexe et que ce manque de consultation d'un psychologue peut causer plusieurs conséquences, parmi ces conséquences nous citons :

des problèmes de santé mentale non traités peuvent entraîner à des problèmes plus graves, et peuvent aussi s'aggraver avec le temps et avoir un impact négatif sur la qualité de vie.

En effet, le fait de ne pas chercher d'aide professionnelle peut causer un isolement social, car les problèmes non résolus peuvent affecter sur les relations avec les autres mais aussi provoquer des conflits. C'est pour cela, il faut consulter un psychologue car ce dernier peut aider à développer des compétences sociales et à améliorer des relations interpersonnelles.

Il faut aussi mettre en évidence que ces problèmes ont un grand impact sur la santé physique, car la santé physique et la santé

mentale sont étroitement liés. Enfin, les problèmes émotionnels peuvent influencer sur la capacité de prendre des décisions importantes et peuvent aussi nuire à la clarté de pensée, donc la consultation d'un psychologue peut aider à surmonter ces obstacles et à prendre des décisions plus éclairées.

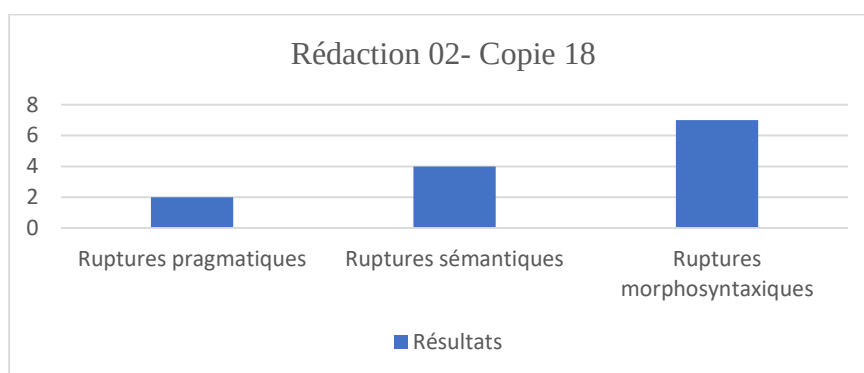
En conclusion, la consultation d'un psychologue est un outil et un moyen efficace d'obtenir le soutien pour faire face aux défis de la vie, et elle peut être aussi une expérience positive et bénéfique pour traiter les problèmes. C'est plutôt une démarche courageuse pour prendre soin de votre bien-être mental et émotionnel. Donc il est indispensable que chaque étudiant, chercheur algérien sensibiliser les algériens à l'importance de la consultation d'un psychologue dans notre vie et surtout pour résoudre les difficultés psychiques et acquérir de nouvelles compétences et favoriser une meilleure santé mentale globale.

L'analyse de la copie 02-18

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-18	02	04	07	13

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 13 ruptures dans un texte de 631 mots. Ceci correspond à un taux de 02.06 % (une rupture tous les 48 mots). Nous avons relevé 02 ruptures pragmatiques, 04 ruptures sémantiques et 07 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-19

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

En plus de la santé physique, la santé mentale a aussi besoin de soin et de consulter un psychologue dans les moments de détresse émotionnelle. Mais en revanche, la majorité des gens en Algérie n'osent pas aller consulter un psychologue à cause de plusieurs raisons qui tournent entre soi et la société. Donc, quelles sont les causes qui empêchent de prendre en charge notre monde intérieur ? Sont-elles liées au choix personnel ou à l'influence sociale ? Il est utile d'aborder et d'approfondir ce sujet afin d'analyser la problématique et bien l'expliquer. D'une part, les algériens n'admettent pas l'idée de voir un psychologue et chaque un a son choix personnel. D'autre part, le refus des algériens vient avec les croyances de la société. Alors que ce refus est un choix personnel lié et pris de la société et sa culture et aussi ses croyances.

Tout d'abord, l'idée d'aller consulter un psychologue est refusée par l'individu algérien depuis longtemps. Il est toujours peureux de l'inconnu, l'incertitude de ne pas savoir ce qu'il va trouver, aussi d'affronter ses fantômes du passé et ses phobies. En outre, la peur de parler et de dévoiler son cœur à une personne étrangère ou il pense que cela sert à rien et le psychologue n'écoute jamais. Tous ces arguments sont

souvent que des simples excuses pour cacher la vérité.

La consultation d'un psychologue en Algérie d'une autre vision est un tabou pour la société qui reste enterrée la santé mentale. Dans la communauté algérienne, consulter un psychologue revient à se reconnaître fou ou gravement endommagé. Alors, les gens sont peus d'être jugés, ils ont honte même de parler de ce sujet. La société de ce cas là propose par exemple de prendre un animal de la compagnie, profiter les moments de calme, se reposer.

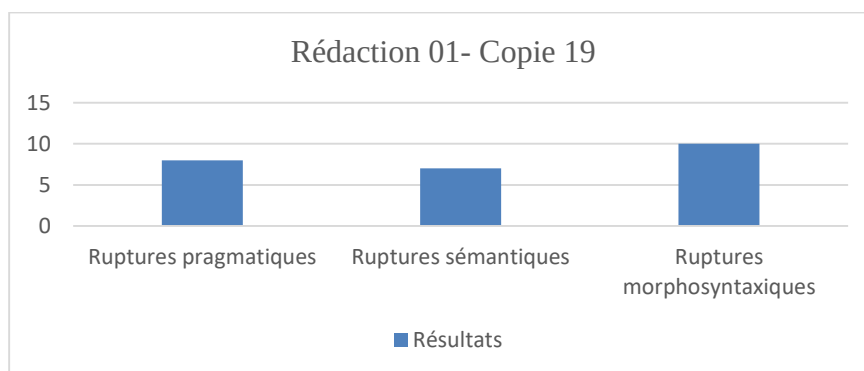
Enfin, le refus de consulter et de voir un psychologue est chose personnelle influencée par les croyances et la culture de la société qui intègre cette idée dans la case des tabous.

L'analyse de la copie 01-19

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-19	08	07	10	25

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 25 ruptures dans un texte de 349 mots. Ceci correspond à un taux de 07.16 % (une rupture tous les 14 mots). Nous avons relevé 08 ruptures pragmatiques, 07 ruptures sémantiques et 10 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-19

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

En plus de la santé physique, la santé mentale a aussi besoin de soin et de consulter un psychologue dans les moments difficiles : détresse émotionnelle, chagrin, phobie... Mais en revanche, la majorité des gens en Algérie n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue, ils n'osent pas à faire cette chose dans leur vie à cause de plusieurs raisons personnelles ou sociales. Donc, quelles sont les causes qui les empêchent de prendre en charge leur monde intérieur ? Ce refus est-il lié au choix personnel ou à l'influence sociale ? Il est important d'aborder et d'approfondir ce sujet afin d'analyser la problématique et bien l'expliquer. D'une part, les algériens n'osent pas aller consulter un psychologue et cette idée est un choix personnel et individuel. D'autre part, le refus des algériens vient avec les croyances de la société. Alors que, cette hésitation est un choix personnel lié et prît de la société, sa culture et aussi ses croyances.

D'abord, l'individu algérien refuse d'aller consulter un psychologue depuis longtemps. Ce refus est toujours lié par plusieurs raisons. L'une de ces dernières est la peur de l'inconnu, l'incertitude de ne pas savoir ce qu'il va trouver. Ainsi, les algériens ont peur

de parler et de déverser leurs soucis à une personne étrangère ou ils pensent que cela sert à rien et le psychologue n'écoute jamais. En outre, il y a aussi la raison de peur d'affronter les fantômes du passé et les blessures. Tous ces arguments sont souvent que des simples excuses pour cacher la vérité et qui mènent à d'autres réalités.

D'une autre part, la consultation d'un psychologue en Algérie est un tabou pour la société lui-même, qui cache jusqu'à aujourd'hui les problèmes de la santé mentale derrière des problèmes physiques. Dans cette communauté, aller consulter un psychologue reviendrait à se reconnaître fou ou gravement endommagé. Alors, les gens ont peur d'être jugé par les autres, ils ont honte de même parler de ce sujet. La société dans ce cas lui propose par exemples de prendre un animal de la compagnie, profiter les moments de calme, se reposer et aussi de voyager...

Enfin, l'individu algérien a toujours peur d'être jugé par la société à cause de sa culture mais aussi de ses croyances qui sont souvent un point sensible pour elle. Donc le refus de consulter un psychologue est un choix personnel influencé par la communauté et l'entourage donc la liberté personnelle est jusqu'à maintenant sous les décisions de la société.

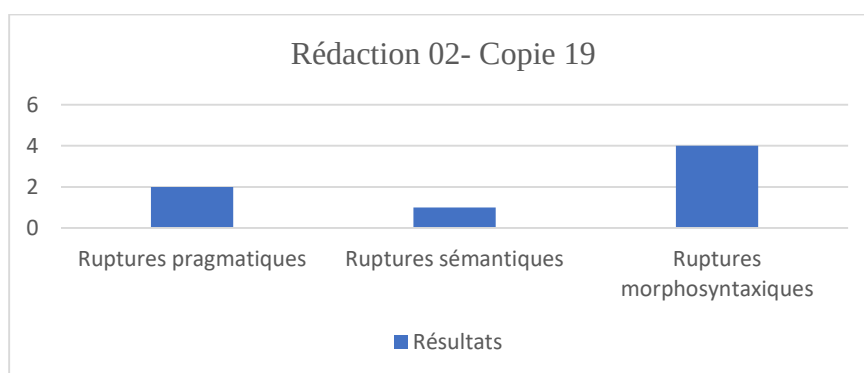
Pour conclure, il est important de prendre en charge notre santé mentale, ni la société, ni les autres peuvent sentir de quelqu'un. Il est utile donc de sensibiliser les gens à la santé mentale et à découvrir l'intérieur de chacun de nous, car l'individu est le noyau de la société.

L'analyse de la copie 02-19

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-19	02	01	04	07

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 07 ruptures dans un texte de 487 mots. Ceci correspond à un taux de 01.43 % (une rupture tous les 69 mots). Nous avons relevé 02 ruptures pragmatiques, 01 rupture sémantique et 04 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-20

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

Les algériens ont toujours eu beaucoup de crises et de catastrophes naturelles au fil du temps comme par exemple le tremblement de terre de 11 Mai 2003 à Boumerdes et l'inondation de Bab El Ward 2002, En plus la décennie noire et bien évidemment d'autres périodes difficiles qui ont détruit le psychisme des algériens et laissé des traces sombres dans leurs âmes. Cependant pour eux ce n'était pas une raison suffisante pour qu'ils aillent voir un psychologue, et à ce jour, la majorité des algériens ne vont pas chez le psychologue, c'est ce que nous nous proposons de poser la question : quelle est la raison du rejet de la psychologie par les algériens ? et ce rejet est-il personnel ou est-il lié à la société ?

D'abord, Beaucoup d'Algériens rejettent l'idée de la psychothérapie par ce qu'ils sont influencés par la société algérienne et par ce que les gens disent, surtout qu'il y a certaines sociétés algériennes, ils disent que quelqu'un qui va chez le psychologue est un fou, et d'autres critiquent et rient de ces choses, c'est ce qui leur a fait retirer l'idée d'un psychologue par ce qu'ils regardent ce qui vient après et ce qu'on dira d'eux.

Mais, il y a aussi ceux qui ne sont pas influencés par la société mais ils ne consultent pas un psychologue, donc sans raison juste un choix personnel car ils ne croient pas en la psychologie en premier lieu. Ils voient qu'il n'y a aucun intérêt à parler à une personne et à lui dire tout ce qui vous concerne pour qu'il puisse vous soigner car il croient que la suppression des problèmes

psychologiques et des pressions peut être obtenue uniquement par la exorcisme et la lecture du Coran.

En fin, La psychothérapie ne fait pas partie de la culture de la société algérienne depuis longtemps, et les algériens n'ont pas été élevés dans cette culture, il savent que les problèmes de santé sont traités par un médecin mais pas la même chose avec les problèmes psychologiques c'est ce qu'ils avaient de leurs parents et grands-parents.

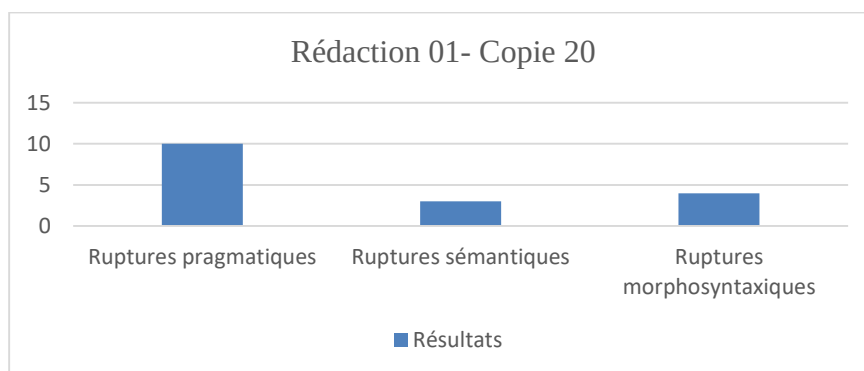
En conclusion, La majorité des algériens n'ont pas l'idée de consulter un psychologue pour des raison individuelle et des raison d'une influence sociale et pour x remédier, il faut prendre conscience de l'importance de la psychothérapie et sa nécessité par les personnes.

L'analyse de la copie 01-20

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-20	10	03	04	17

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 17 ruptures dans un texte de 409 mots. Ceci correspond à un taux de 04.15 % (une rupture tous les 24 mots). Nous avons relevé 10 ruptures pragmatiques, 03 ruptures sémantiques et 04 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures pragmatiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures morphosyntaxiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-20

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

La population algérienne a toujours souffert des nombreux problèmes qu'il s'agit de catastrophes naturelles, des crises, des persécutions coloniales comme la période du colonialisme français et la période de la décennie noire et bien également une catastrophe à savoir le tremblement de terre de 21 mai 2003 à Boumerdes, ces derniers ont détruit le psychisme des peuples, mais aussi laisse des traces nombreuses dans leurs âmes. Malgré tout cela, pour eux ce n'était pas une raison suffisante pour qu'ils aillent avoir un psychologue. Et à ce jour, la majorité des algériens ne consultent toujours pas un psychiatre. C'est ce que nous pouvons poser la question; quelle est la raison de ce rejet? est-il considéré comme choix personnel ou est-il lié à la communauté environnante et la société?

D'abord, Beaucoup d'Algériens rejettent l'idée de la psychothérapie par ce qu'ils sont influencés par la société. En fait, un Algérien tient compte de tout ce que les gens disent et il ne fait rien tant qu'il n'est pas sûr que les gens aimeront et n'en parleront pas. Bref, L'opinion des gens est la clé. Donc, aller voir un psychiatre est quelque chose qui leur fait peur, surtout qu'il y a des sociétés algériennes qui considèrent la personne qui va chez le psychiatre comme : un fou. et ils considèrent la psychothérapie comme une honte. c'est ce qui les fait toujours hésiter pour un traitement psychologique.

En revanche, il y a ceux qui ne sont pas influencés par la société et malgré cela ils ne consultent jamais un psychiatre

pour un choix personnel, et ils ne croient pas du tout au psychiatre et les maladies psychiatriques, où l'on dit qu'il n'y a que des médicaments que pour des maladies physiques, et aussi ils voient qu'il n'y a aucun intérêt à parler à une personne inconnue et à lui dire tout ce qu'il ^{lui} concerne. C'est pourquoi il ne vont pas voir un psychiatre.

Enfin, La psychothérapie ne fait ^{partie} pas de la culture de la société algérienne depuis longtemps, ils n'ont pas été élevés dans cette culture. Ils savent que les problèmes de santé sont traités par un médecin. C'est tout ce qu'ils savaient de leurs parents et grands-parents.

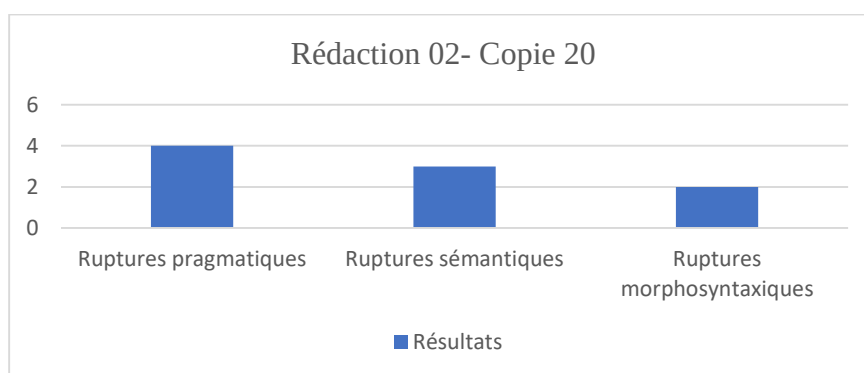
Pour conclure, le refus des algériens de consulter un psychiatre est dû à plusieurs raisons, y compris personnelles et sociales. Par conséquent, il faut sensibiliser à la psychiatrie et aux maladies mentales et à l'importance de traiter des problèmes psychologiques, parce qu'il faut connaître la réalité des choses des choses avant de les juger. Ce qu'on se demande, c'est si cette idée et ce rejet restera valable pour toujours ou les algériens vont-ils l'abandonner?

L'analyse de la copie 02-20

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-20	04	03	02	09

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 09 ruptures dans un texte de 472 mots. Ceci correspond à un taux de 01.90 % (une rupture tous les 52 mots). Nous avons relevé 04 ruptures pragmatiques, 03 ruptures sémantiques et 02 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures pragmatiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures sémantiques et de ruptures morphosyntaxiques.

Première rédaction – Copie 01-21

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

L'Algérie a traversée plusieurs périodes difficiles à titre d'exemple : la décennie noire, la colonisation par la France, les incendies et bien d'autres. Ce sont des périodes qui laissent des traces noires et sensibles dans la vie des algériens que se soit physiques ou morales comme les sentiments de peur, perdre la confiance en soi et être toujours démotivés et stressés. Ce qui nécessite la consultation des psychologues pour les aider à surmonter ces périodes. Mais la plupart des algériens n'aiment pas consulter ou aller voir un psychologue pour plusieurs raisons.

Quelles sont donc les causes et les conséquences ^{qui sont} de ce refus ?

D'abord, la majorité des algériens confusent entre un psychologue et un psychiatre, ce sont deux spécialités qui appartiennent à la psychologie en générale et qui sont différentes. La première s'intéresse à évaluer et diagnostiquer les problèmes dans la pensée, les sentiments et les comportements ainsi qu'à aider les personnes à surmonter ces problèmes ou à les gérer. Par contre la deuxième est un médecin spécialiste des maladies mentales. De plus, malgré les problèmes psychologiques auxquels un algérien est confronté dans sa vie quotidienne tel que

la dépression, le surmenage et le stress ect. mais il a honte d'aller l'en de le consulter d'une part il n'a pas l'habitude de parler et discuter de ses problèmes et ses secrets avec quelqu'un qu'il ne connaît pas et d'autre part, le peur du regard que la société porte sur lui (il est malade). Ce sont des préjugés et des critiques que les gens prend de lui sans connaître sa situation ou son problème. Ils pensent que ces choses sont des superstitions (banale) car ils ont une méconnaissance sur cette science, il y'a aussi la croyance qui les font refuser d'aller chez un psychologue, et préfèrent aller chez un Raki plutôt qu'un psychologue.

Ensuite, le refus d'aller chez un psychologue a des conséquences graves dans la plupart des cas. Car il cause beaucoup des problèmes, des troubles psychologiques seront plus grave et une augmentation de ~~not~~ nombre des maladies. Cela produit une société plus complexe (la propagation des crimes, la violence) et tout cela est un refus de la métier de psychologue.

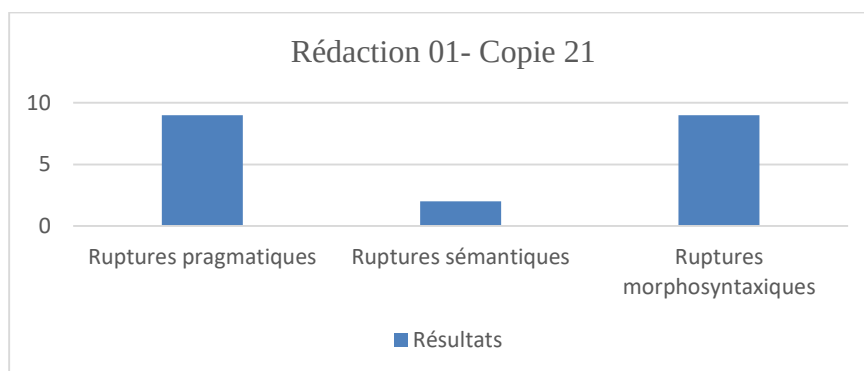
En fin, la psychologie est une science humaine qui a des avantages pour la santé humaine mais les algériens n'a pas l'habitude de cela.

L'analyse de la copie 01-21

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-21	09	02	09	20

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 20 ruptures dans un texte de 403 mots. Ceci correspond à un taux de 04.96 % (une rupture tous les 20 mots). Nous avons relevé 09 ruptures pragmatiques, 02 ruptures sémantiques et 09 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques et de ruptures pragmatiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures sémantiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-21

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

L'Algérie a traversé des périodes difficiles en citant la décennie noire, les intempéries, la colonisation par la France... etc. Ce sont des périodes qui laissent des traces noires au fond des algériens que se soit physiques ou morales. Comme le sentiment de peur être démotivé et stressé et même perdre la confiance en soi. Ce qui exige la consultation des psychologues afin de les aider à surmonter et à laisser des comportements et les pensées négatives en les changeant mais la plupart des algériens refusent cette idée de consulter un psychologue pour plusieurs raisons et la problématique qui se pose maintenant est : Quelles sont donc les causes et les conséquences de ce refus ?

D'abord, la majorité des algériens n'ont pas des connaissances sur le domaine de la psychologie et ils confondent souvent entre un psychologue et un psychiatre... ce sont deux spécialités différentes qui appartiennent à la psychologie en générale, la première s'intéresse à évaluer et diagnostiquer les problèmes dans la pensée, les sentiments et les comportements ainsi qu'à aider les personnes à surmonter ces problèmes ou à les gérer

Pour la deuxième est un médecin spécialiste des maladies mentales. De plus, Malgré les problèmes psychologiques auxquels un algérien se confronte dans sa vie quotidienne tel que la dépression, le surmenage et le stress... etc, mais il a honte d'aller chez un psychologue d'une part il n'a pas la confiance au psychologue car il n'a pas l'habitude de parler et discuter de ses problèmes et ses secrets avec quelqu'un qu'il ne connaît, d'autre part le peur du regard que la société porte sur lui par exemple: "il est malade", "il est fou". Ce sont des préjugés et critiques que les gens prend de lui sans connaître sa situation ou ses problèmes, En outre, l'aspect religieux les gens pensent que le fait d'aller consulter un psychologue comme bizarre et des superstitions ils croient que le fait d'aller chez un "Raki" mieux que de psychologue car le redigion est sacré et ils ne peuvent pas faire quelque chose comme ça et parmi les problèmes qui empêchent les gens de consulter un psychologue en citant le Coûts car la visite elle nécessite vraiment d'argent.

Ce refus de ne pas aller chez un psychologue a des conséquences graves pour la santé de l'individu mais aussi pour la société, d'une part, les troubles psychologiques et les problèmes de la santé seront plus graves et néfastes ce qui provoque l'augmentation.

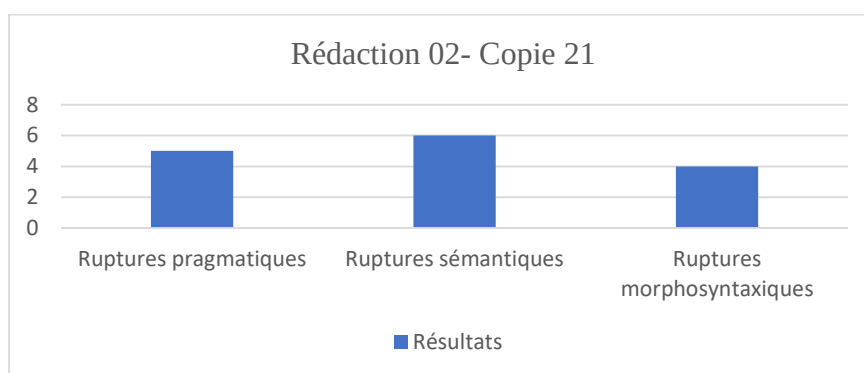
de nombre des maladies, les gens seront plus agressifs avec soi-même et avec leurs familles. Cela peut produire une société plus complexe et agressive aussi en citant par exemples la propagation des crimes et des victimes, la violence entre les gens. Ce refus d'aller chez un psychologue c'est un refus pour la moitié de la psychologie. La psychologie est une science bénéfique pour l'humanité toute entière. Car elle sert à trouver les solutions pour les problèmes des personnes. En conclusion, on peut dire que les algériens ont des pensées ~~et~~ fausses sur cette science qui est la psychologie. Car ils ont une méconnaissance sur elle, mais avec les recherches on peut passer de ce problème.

L'analyse de la copie 02-21

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-21	05	06	04	15

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 15 ruptures dans un texte de 541 mots. Ceci correspond à un taux de 02.77 % (une rupture tous les 36 mots). Nous avons relevé 05 ruptures pragmatiques, 06 ruptures sémantiques et 04 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures sémantiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures morphosyntaxiques et de ruptures pragmatiques.

Première rédaction – Copie 01-22

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

La psychologie est une discipline relativement nouvelle en Algérie. Elle a commencé à se développer dans les années 1960, cependant la psychologie en tant que discipline académique a commencé à être enseignée dans les universités algériennes à partir des années 1980. Malgré cela, on constate un refus de la part de certains algériens de consulter un psychologue. Pourquoi ce refus ? Quelles sont ses conséquences ? et quelles sont les solutions ?

Les algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue pour plusieurs raisons : personnelles, sociales, économiques, culturelles et religieuses. Tout d'abord, certains algériens ont peur et honte d'aller consulter un psychologue parce qu'ils pensent toujours aux préjugés de la société qui voit une personne qui consulte le psychologue comme une foue, en plus de la confusion entre le psychologue et le psychiatre, qui est un spécialiste des maladies mentales.

En outre, il peut y avoir un manque de sensibilisation et d'éducation de l'importance d'un psychologue pour la santé mentale et le bien-être des individus, ainsi que la priorité de la santé physique sur la santé mentale. Enfin, les ressources en matière de santé mentale peuvent être limitées en Algérie, avec un nombre

insuffisant de professionnels formés en santé mentale et des services limités dans les zones rurales et les régions moins développées en Algérie. De plus, les coûts de traitement peuvent également être un obstacle pour certaines personnes.

Enfin, les séries égyptiennes qui ont dominées une certaine période la société algérienne, et qu'elles montraient le psychologue dans un image d'un fou, ce qui a influencé la vision d'un psychologue chez les algériens, comme certains algériens peuvent préférer se tourner vers les médecins traditionnels ou les pratiques religieuses (les charlatans, les Sekis) pour traiter les problèmes de santé mentale plutôt que de consulter un psychologue.

Chaque problème a des conséquences, et parmi les conséquences de ne pas aller consulter un psychologue en Algérie, on cite = l'impact sur la vie personnelle et professionnelle, l'impact sur la vie sociale et relationnelle et l'impact sur la santé mentale.

D'abord, le rejet du psychologue cause un isolement social : la personne qui souffre des troubles psychologiques peut se retirer de la vie sociale et rencontre des difficultés à maintenir des liens ou des relations avec autrui, ce qui affecte la capacité de travailler efficacement.

Ensuite, la personne qui refuse l'idée d'aller chez un psychologue risque d'aggravation des symptômes parce qu'elle laisse tous sans traitement.

Enfin, les mauvais comportements des gens qui souffrent

des troubles psychologiques peuvent être dangereux sur la société ce qui peut engendrer des phénomènes sociaux très graves, comme la drogue, le viol, ...

Pour encourager les algériens à consulter un psychologue il est important de les sensibiliser de l'importance d'aller consulter un psychologue et des résultats négatifs de ne pas accepter cette idée, il est nécessaire aussi de développer la formation des psychologues en Algérie et de construire plus d'institutions surtout dans les régions rurales en Algérie et de diminuer les taux de consultation, ainsi que enseigner cette culture pour les nouvelles générations car l'élève d'aujourd'hui est la société de demain et pourquoi pas travailler en collaboration avec les praticiens de médecine traditionnelle. En somme, le refus de consulter un psychologue en Algérie est un défi qui nécessite une prise de conscience collective, une éducation et implication de tous les acteurs concernés pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des individus et de la société dans son ensemble.

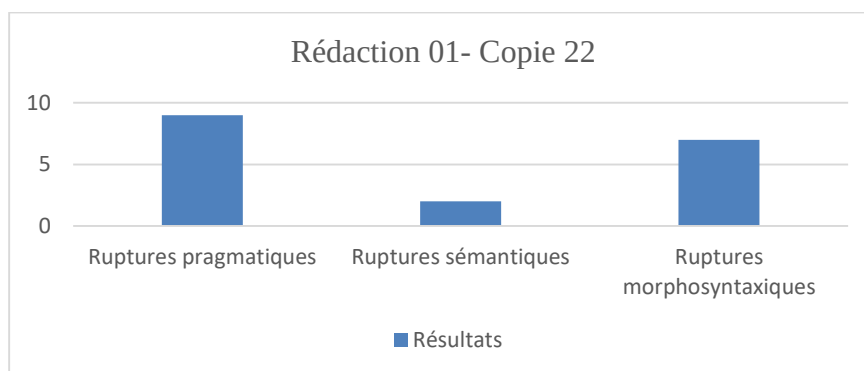
Pour conclure cette dissertation on pose la question : Qui est ce qui empêche la bonne formation de certains psychologues algériens ?

L'analyse de la copie 01-22

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
01-22	09	02	07	18

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 18 ruptures dans un texte de 606 mots. Ceci correspond à un taux de 03.30 % (une rupture tous les 30 mots). Nous avons relevé 09 ruptures pragmatiques, 02 ruptures sémantiques et 07 ruptures morphosyntaxiques.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures morphosyntaxiques et de ruptures pragmatiques relevées dans ce texte est sensiblement supérieur à celui de ruptures sémantiques.

Deuxième rédaction – Copie 02-22

Sujet : La majorité des algériens n'admettent pas l'idée de consulter un psychologue. Ce refus est-il un choix personnel ou une influence sociale ?

Consigne : Rédigez une dissertation dans laquelle vous tenterez de répondre à la question ci-dessus.

Réponse :

La psychologie est une discipline relativement nouvelle en Algérie. Elle a commencé à se développer dans les années 1960, cependant la psychologie en tant que discipline académique est enseignée dans les universités algériennes à partir des années 1980.

Mais le refus de consulter un psychologue est constaté chez certains algériens. C'est pour cela on se pose beaucoup de questions : Pourquoi ce refus ? Quelles sont ses conséquences ? Et quelles sont les solutions ?

Les algériens n'admettent pas l'idée d'aller consulter un psychologue pour plusieurs raisons : Personnelles, sociales, économiques, culturelles et religieuses.

D'abord, certains algériens ont peur et honte de consulter un psychologue, parce qu'ils pensent toujours aux préjugés de la société ; qui traite une personne qui consulte le psychologue comme une personne folle. De plus, les algériens confondent entre le psychologue et le psychiatre (qui est un spécialiste dans des maladies mentales).

En outre, Il peut y avoir un manque de sensibilisation et d'éducation de l'importance d'un psychologue pour la santé mentale et le bien-être de l'individu, ainsi que la priorité de la santé physique sur la santé mentale.

Ensuite, les ressources en matière de santé mentale peuvent être limitées en Algérie, avec un nombre insuffisant de professionnels formés en santé mentale et des services limités dans les zones rurales et les régions moins développées en Algérie. En plus, les coûts de traitement peuvent également être un obstacle pour certaines personnes.

Enfin, les séries égyptiennes qui ont dominées une certaine période la société algérienne, et qu'elles montrent le psychologue dans une image d'un fou, ce qui a influencé la vision d'un psychologue chez les algériens, comme certains algériens peuvent préférer se tourner vers les médecins traditionnels ou les pratiques religieuses (les charlatans, les Rekis, ...) pour traiter les problèmes de santé mentale plutôt que de consulter un psychologue.

Chaque acte a des résultats, et parmi les résultats du fait de ne pas aller consulter un psychologue ce qui suit :

D'abord, le rejet du psychologue cause un isolement social ; la personne qui souffre des troubles psychologiques peut s'isoler de la vie sociale et rencontrer des difficultés à maintenir des liens ou des relations avec autrui, ce qui affecte la capacité de travailler efficacement.

Ensuite, la personne qui refuse l'idée d'aller chez un psychologue risque d'avoir une aggravation des symptômes parce qu'elle laisse ses troubles sans

traitement.

Enfin, les mauvais comportements des gens qui souffrent des troubles psychologiques peuvent être dangereux sur la société, ce qui peut engendrer des phénomènes sociaux très graves, comme : la drogue, le viol, ...

Pour résoudre ce problème, Il est important d'encourager les algériens à consulter un psychologue par les sensibiliser de l'importance de ce dernier, et des résultats négatives de ne pas accepter l'idée d'aller consulter un psychologue. Comme il est nécessaire de développer la formation des psychologues en Algérie, et de construire plus d'institutions surtout dans les régions rurales, ainsi que de diminuer les taux de consultation, et d'enseigner cette culture pour les nouvelles générations, car l'élève d'aujourd'hui est la société de demain et pourquoi pas travailler en collaboration avec les praticiens de médecine traditionnelle.

En somme, le refus de consulter un psychologue en Algérie est un défi qui nécessite une prise de conscience collective, une éducation et une implication de tous les acteurs concernés pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des individus et de la société dans son ensemble.

Pour conclure cette dissertation, on pose la question : Qu'est-ce qui empêche la bonne formation de certains

Psychologues en Algérie ?

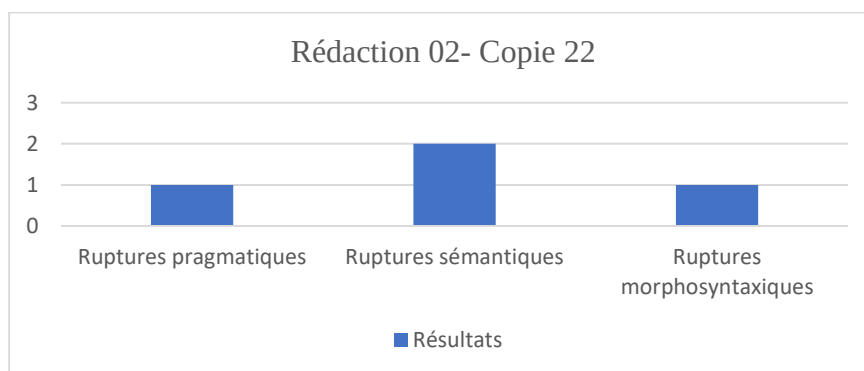
3

L'analyse de la copie 02-22

1- Types et nombres de ruptures relevées

Ruptures Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morphosyntaxiques	Total
02-22	01	02	01	04

2- Commentaire



Après la première correction de cette copie nous avons répertorié 04 ruptures dans un texte de 599 mots. Ceci correspond à un taux de 00.66 % (une rupture tous les 151 mots). Nous avons relevé 01 rupture pragmatique, 02 ruptures sémantiques et 01 rupture morphosyntaxique.

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, le nombre de ruptures sémantiques relevées dans ce texte est légèrement supérieur à celui de ruptures morphosyntaxiques et de ruptures pragmatiques.

Résumés

Résumé en français

Concevoir et penser une recherche pertinemment utile dans le cadre de la didactique du français langue étrangère, notamment chez les étudiants de français à l'université algérienne, c'est être amené, inéluctablement, à réfléchir épistémologiquement sur les différentes compétences langagières et leur enseignement/apprentissage, car communiquer en langue étrangère nécessite de la part de l'étudiant/apprenant d'être capable de parler, d'écouter, de lire et d'écrire dans cette langue. En fait, si l'apprenant d'une classe de FLE doit obligatoirement faire preuve d'une maîtrise de la langue française, il sera confronté à un processus d'enseignement/apprentissage qui exigerait de lui la maîtrise de ces quatre compétences (parler, comprendre, lire et écrire).

En effet, la présente recherche constitue donc une tentative de réflexion sur un des aspects les plus importants de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, en l'occurrence celui de la production d'écrits, en particulier à l'université qui se présente comme l'espace-temps le plus fécond pour le développement de la compétence rédactionnelle chez les étudiants. Elle constitue également une tentative de réflexion sur la didactique de la production de textes en français langue étrangère et par là-même, une interrogation épistémologique sur le rôle et l'apport des sciences du langage à travers la pragmatique.

En revanche, développer chez l'étudiant les compétences rédactionnelles en tenant compte du contexte de la situation de production, tel est l'objectif essentiel de cette thèse. Pour cela, notre travail de recherche s'inscrit dans un champ interdisciplinaire qui permet de concevoir une didactique cognitive de la compréhension et de la production de textes et de proposer des activités susceptibles de répondre aux besoins réels du sujet producteur. En fait, nous abordons dans notre thèse les domaines de la compréhension et de production de textes des points de vue pragmadidactique et pragmatextuel afin de nous renseigner sur les difficultés de traitement qui génèrent les difficultés d'apprentissage. En résumé, mieux lire un texte aide à mieux maîtriser sa visée pragmatique pour le comprendre et mieux comprendre un texte favorise davantage le développement de la compétence à l'écrit. Par ailleurs, le traitement psychocognitif de l'écrit serait largement réussi quand on prend en considération la visée pragmatique et la dimension textuelle de l'écrit au cours de sa production. Le travail pédagogique effectif consiste donc à s'interroger sur les obstacles psychoculturels et les contraintes psycholinguistiques de l'apprentissage.

Dans notre travail, nous nous proposons d'étudier les processus rédactionnels (approche pragmadidactique) et les rédactions de textes (approche pragmatextuelle) d'un groupe d'étudiants normaliens de 2^{ème} Année universitaire inscrits à l'Ecole Normale Supérieure de Sétif. Cette étude est réalisée en milieu universitaire et à l'écrit. Pour ce faire, nous avons choisi de répartir notre travail de recherche en trois

parties distinctes. Nous avons jugé utile de subdiviser ces trois parties en deux chapitres chacune qui sont différents mais complémentaires.

La première partie est réservée à l'état de l'art. il s'agit de faire un ancrage notionnel et conceptuel de notre sujet de thèse afin de mieux cerner notre problématique de recherche. L'évolution conceptuelle des notions qui sont en rapport avec les compétences rédactionnelles doit être inscrite dans un contexte géographique et scientifique. Le premier est l'objet du premier chapitre qui aborde les contraintes de l'enseignement/apprentissage de l'écrit dans un contexte de FLE, en se focalisant précisément sur nos observations du terrain. Le deuxième traite le rôle des sciences du langage dans le développement des processus rédactionnels des apprenants d'une classe du FLE en précisant l'importance de la prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire.

Dans la deuxième partie, nous exposons le cadre méthodologique de notre travail de recherche en précisant, dans un premier chapitre, les modalités de la constitution du corpus et la collecte des données pour mieux présenter la description générale du cadre expérimental de notre projet et mieux formuler notre projet didactique et, dans un second, nous précisons la réalisation de notre projet didactique en détaillant les procédures pratiques de notre intervention pédagogique.

La troisième partie est consacrée, dans un premier lieu, à l'analyse des processus et des productions écrites des apprenants en étayant l'interprétation des résultats obtenus et, dans un second, aux propositions didactiques sous-jacentes à notre objectif terminal de recherche.

Enfin, nous sommes arrivés aux résultats suivants : une sensibilisation à la dimension pragmatique d'un texte dans les cours de langue pourrait donc aider les apprenants à prendre conscience de leurs propres processus rédactionnels et améliorer ainsi leurs écrits. Cette sensibilisation doit passer par une présentation des principaux paramètres d'une situation de production écrite. De plus, l'importance de la prise en compte de la situation précise de production d'écrits reste primordiale parce qu'elle permet d'apprécier la lisibilité d'un texte à un niveau individuel.

Résumé en langue arabe

الملخص باللغة العربية

تصور بحث مفيد في إطار تعليم/تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وبالخصوص في المستوى الجامعي بالجامعة الجزائرية، هو بكل تأكيد الأخذ في البحث في مختلف الكفاءات اللسانية وكيفية تعليمها وتعلمها، لأن التحدث بلغة أجنبية يتطلب من المتعلم أن يكون قادرا على التكلم والفهم والقراءة والكتابة في هذه اللغة.

البحث المقدم ما هو إلا عبارة عن محاولة الفهم لأحد أهم أساسيات تعليم/تعلم اللغة الفرنسية الأجنبية، بالخصوص التعبير الكتابي لدى طلبة أقسام اللغات الأجنبية بالجامعة الجزائرية. هذا الطور يعتبر الزمكان الأمثل لتطوير كفاءات التعبير الكتابي عند المتعلمين. هذا البحث هو أيضا محاولة لفهم تعليمية التعبير الكتابي باللغة الفرنسية الأجنبية في ضوء ما توصلت إليه العلوم اللسانية الحديثة وبالخصوص : البراغماتية.

إنّ الهدف الأساسي من هذا البحث هو تطوير كفاءات التعبير الكتابي عند المتعلمين بالأخذ بعين الاعتبار الشروط البراغماتية، وبمعنى آخر، هذا الهدف يهدف أساسا إلى جعل المتعلم قادرا على التعبير وكتابة نص متناسق ومفيد في مختلف مجالات الحياة. من أجل ذلك اخترنا أن نبحث في دور النظرة البراغماتية للنص في تطوير كفاءات التعبير الكتابي.

في المحور الأول حاولنا تقديم الإطار النظري لتعليمية التعبير مع تحديد إشكاليات التعلم وتحديات التعليم محاولين الإجابة على التساؤل الموالي: ماذا نعني بالتعبير الكتابي وماهو دور البعد البراغماتي في التعليم في إنجاح عملية التعلم ؟

في المحور الثاني قدمنا تعريفا عاما عن مستوى المتعلمين وتوضيحا حول كيفية جمع معطيات البحث وتكوين المشروع التعليمي، ثم قمنا بوصف المراحل المختلفة لعملية انجاز المشروع مع المتعلمين.

في المحور الثالث تطرقنا إلى تحليل النتائج وتفسيرها وذلك بدراسة، من جهة، تقنيات التعبير الكتابي لدى المتعلمين، ومن جهة أخرى، دراسة التعبير الكتابي النهائي في أوراق المتعلمين. اختتمنا هذا البحث باقتراحات كفييلة بحل مشكلة تعلم الكتابة في إطارها الأكاديمي والعلمي بتطبيق البراغماتية في تطوير الكفاءات الكتابية لدى طلبة اللغة الفرنسية بالجامعة الجزائرية.

في الأخير توصلنا إلى النتائج التالية : إدراج البعد البرغماتي للنص في إطار دروس اللغة يمكن أن يساعد المتعلمين أن يأخذوا بعين الاعتبار تقنيات التعبير الكتابي وتحفيزهم لكتابة نص أكثر تناسقا وانسجاما، وذلك بإدراج العوامل الأساسية لمرجعية التعبير الكتابي والمتمثلة في : المرسل (المتعلم-الكاتب) والمرسل إليه (تلاميذ المدرسة) و محتوى التعبير الإنشائي (قصة في أغلب الأحيان) والهدف من النص.

Résumé en anglais**Abstra**

Conceiving and thinking about research that is relevantly useful in the context of the teaching of French as a foreign language, particularly among French students at Algerian universities, means being led, inevitably, to reflect epistemologically on the different language skills and their teaching/learning, because communicating in a foreign language requires the student/learner to be able to speak, listen, read and write in this language. In fact, if the learner in an FLE class must demonstrate mastery of the French language, he will be confronted with a teaching/learning process, which would require him to master these four skills (speaking, understand, read and write).

The present research therefore constitutes an attempt to reflect on one of the most important aspects of the teaching/learning of French as a foreign language, in this case that of the production of writings, in particular at the university which is presents as the most fruitful space-time for the development of writing skills among students. It also constitutes an attempt to reflect on the didactics of the production of texts in French as a foreign language and thereby, an epistemological questioning on the role and contribution of language sciences through pragmatics.

On the other hand, developing writing skills in students while taking into account the context of the production situation is the essential objective of this thesis. For this, our research work is part of an interdisciplinary field which makes it possible to design a cognitive didactics for the understanding and production of texts and to propose activities likely to meet the real needs of the producing subject. In fact, in our thesis, we approach the areas of understanding and production of texts from pragmadidactic and pragmatextual points of view in order to learn about the processing difficulties that generate learning difficulties. In summary, reading a text better helps you had better master your pragmatic aim to understand it and better understanding a text further promotes the development of writing skills. Furthermore, the psycho-cognitive treatment of writing would be largely successful when we take into consideration the pragmatic aim and the textual dimension of the writing during its production. Effective educational work therefore consists of questioning the psychocultural obstacles and psycholinguistic constraints of learning.

In our work, we propose to study the editorial processes (pragmadidactic approach) and the writing of texts (pragmatetextual

approach) of a group of 2nd year university students enrolled at the TEACHER EDUCATION COLLEGE OF SETIF. This study is carried out in a university environment and in writing. To do this, we have chosen to divide our research work into three distinct parts. We deemed it useful to subdivide these three parts into two chapters, each which are different but complementary.

The first part is reserved for the state of the art. it is a question of establishing a notional and conceptual anchoring of our thesis subject in order to better understand our research problem. The conceptual evolution of notions that are related to writing skills must be placed in a geographical and scientific context. The first is the subject of the first chapter, which addresses the constraints of teaching/learning writing in a FLE context, focusing precisely on our field observations. The second deals with the role of language sciences in the development of the writing processes of learners in a FLE class by specifying the importance of taking into account the pragmatic context in the act of writing.

In the second part, we present the methodological framework of our research work by specifying, in a first chapter, the modalities of the constitution of the corpus and the collection of data to better present the general description of the experimental framework of our project and better formulate our didactic project and, in a second, we specify the realization of our didactic project by detailing the practical procedures of our educational intervention.

In the third part, the third part is devoted, firstly, to the analysis of the processes and written productions of learners by supporting the interpretation of the results obtained and, secondly, to the didactic proposals underlying our final objective of research.

Finally, we arrived at the following results: raising awareness of the pragmatic dimension of a text in language courses could therefore help learners to become aware of their own writing processes and thus improve their writing. This awareness must involve a presentation of the main parameters of a written production situation. Furthermore, the importance of taking into account the precise situation of written production remains essential because it makes it possible to assess the readability of a text at an individual level.

Tables des matières

Introduction générale	01
Première partie : L'état de l'art. Ancrage conceptuel de la problématique	13
Chapitre 01 : Contraintes de l'enseignement/apprentissage de l'écrit dans un contexte de FLE. Observations de terrain	14
1-1- Préludes de la problématique	16
1-1-1- Constat	17
1-1-2- L'utilité de l'écrit	20
1-1-3- Les aspects didactiques de l'écrit	23
1-1-4- Synthèse	24
1-2- Interroger les programmes officiels de formation en FLE	25
1-2-1- Place de l'Écrit dans le système éducatif algérien	26
1-2-2- Place de l'Écrit dans la formation en FLE à l'université	35
1-2-3- Synthèse	38
1-3- Interroger les acteurs de formation en FLE	39
1-3-1- Questionnaire	41
1-3-2- Analyse du questionnaire	42
1-3-3- Interprétation des résultats du questionnaire	48
1-3-4- Synthèse	50
1-4- Interroger les chercheurs en FLE en Algérie	50
1-4-1- La didactique de l'écrit d'un point de vue des linguistes	51
1-4-2- La didactique de l'écrit d'un point de vue des didacticiens	53
1-4-3- La didactique de l'écrit d'un point de vue des pédagogues	55
1-4-4- Synthèse	56
1-5- Conclusion partielle	56
Chapitre 02 : La prise en compte du contexte pragmatique dans l'acte d'écrire	58
2-1- De la pragmalinguistique à la pragmadidactique	60
2-1-1 De la pragmatique à la pragmalinguistique	61
2-1-1-1- La pragmatique	61
2-1-1-2- De la rhétorique à la pragmatique	63
2-1-1-3- La pragmasémantique	64
2-1-1-4- La sociopragmatique	65
2-1-1-5- Objet de la pragmalinguistique	66

Table des matières

2-1-2- La pragmadidactique	70
2-1-2-1- Pragmatique selon le CECRL	70
2-1-2-2- De la compétence pragmatique à la pragmadidactique	71
2-1-2-3- Objet de la pragmadidactique	72
2-1-3- Approche pragmadidactique	74
2-1-3-1- De l'approche cognitive à l'approche pragmacommunicative	76
2-1-3-2- De l'approche communicationnelle à l'approche pragmadidactique	79
2-1-4- Vers une approche pragmadidactique de l'écrit	80
2-1-4-1- Approche pragmadidactique de l'écrit	80
2-1-4-2- Approche pragmatextuelle de l'écrit	84
2-2- Dimension pragmatique dans l'acte d'écrire et compétences préalables	87
2-2-1- Compétences linguistiques	87
2-2-1-1- Compétences lexicales	88
2-2-1-2- Compétences morphologiques	92
2-2-1-3- Compétences syntaxiques	94
2-2-2- Compétences stratégiques et distanciation	96
2-2-2-1- Compétences stratégiques	96
2-2-2-2- Distanciation	98
2-3- Contexte pragmatique de l'acte d'écrire et ateliers d'écriture	100
2-3-1- Définition de l'atelier d'écriture	101
2-3-2- Les objectifs et les atouts d'un atelier d'écriture	102
2-3-2-1- Pourquoi écrire ?	103
2-3-2-2- Les objectifs de l'atelier d'écriture	104
2-3-2-3- Les avantages de l'atelier d'écriture	105
2-3-3- Place et rôles de l'animateur d'un atelier d'écriture	105
2-3-3-1- Place de l'animateur dans un atelier d'écriture	107
2-3-3-2- Rôles de l'animateur dans un atelier d'écriture	108
2-3-4- Le déroulement d'un atelier d'écriture	109
2-3-4-1- Principes de base	109
2-3-4-2- Gestion d'un atelier d'écriture dans une classe de langue	110
Deuxième partie : Cadre méthodologique	112
Chapitre 03 : Description générale et formulation du projet didactique	113
3-1- Description générale	114

3-1-1- Les informateurs	114
3-1-2- Constitution du corpus	117
3-1-2-1- Modalités de la sélection des participants	117
3-1-2-2- Les acquis antérieurs des participants	119
3-1-2-3- Le corpus	121
3-1-2-4- Principaux paramètres pragmatiques intervenant dans une situation d'expression écrite	122
3-1-2-4-1- Le rédacteur (le destinataire)	123
3-1-2-4-2- Le public visé (la prise en compte du destinataire)	124
3-1-2-4-3- Le contenu	125
3-1-2-4-4- Le(s) but(s)	126
3-2- Formulation du projet didactique	129
3-2-1- Déterminer les objectifs	129
3-2-2- Projet de classe	131
3-2-2-1- Choix du type d'écrit : Pourquoi la dissertation ?	133
3-2-2-2- Projet pragmatique	134
3-2-3- Projet de rédaction	136
3-2-3-1- Création d'une situation d'argumentation authentique	138
3-2-3-2- Principales étapes de la démarche	140
3-2-3-2-1- Présentation de la première phase d'écriture	141
3-2-3-2-2- Présentation de la deuxième phase d'écriture	144
3-2-3-2-3- Présentation de la troisième phase d'écriture	145
3-2-3-3- Déroulement des séances	146
Chapitre 04 : Réalisation du projet didactique	149
4-1- Conception didactique de l'écrit	151
4-1-1- Modèles du processus d'écriture	151
4-1-1-1- Modèle d'écriture de FLOWER et HAYES (1981)	151
4-1-1-2- Modèle d'écriture de NOLD (1981)	152
4-1-1-3- Modèle d'écriture de HAYES et FLOWER (1994)	153
4-1-1-4- Modèle du scripteur de HAYES (1995)	154
4-1-2- Opérations intervenant dans la production d'un écrit	156
4-1-2-1- Opérations de planification	157
4-1-2-2- Opérations de mise en texte	160

4-1-2-3-	Opérations de révision	161
4-1-3-	Synthèse	162
4-2-	Phases de la réalisation du projet didactique	163
4-2-1-	Phase de préparation	163
4-2-2-	Phase de rédaction ou de mise en texte	164
4-2-3-	Phases de révision et de mise en commun	165
4-2-3-1-	Phase de révision	165
4-2-3-2-	Phase de mise au point	166
4-3-	Réalisation du projet didactique	166
4-3-1-	Réalisation de la première phase d'écriture	167
4-3-2-	Réalisation de la deuxième phase d'écriture	172
4-3-3-	Réalisation des troisième et quatrième phases d'écriture	179
4-3-4-	Synthèse	184
Troisième partie : Interprétation des résultats et propositions didactiques		185
Chapitre 05 : Analyse et interprétation des résultats obtenus		186
5-1-	Méthode d'analyse	187
5-1-1-	Processus rédactionnel et production écrite	187
5-1-2-	Erreur et rupture	189
5-2-	Analyse des processus rédactionnels des apprenants	190
5-2-1-	Analyse des opérations de planification	191
5-2-2-	Analyse des opérations de mise en texte	198
5-2-2-1-	Procédés d'imitation	199
5-2-2-2-	Procédé de traduction	201
5-2-3-	Analyse des opérations de révision	202
5-3-	Analyse des productions écrites des apprenants	205
5-3-1-	Analyse des deuxièmes rédactions des apprenants	205
5-3-2-	Analyse des premières rédactions des apprenants	207
5-3-2-1-	Difficultés de représentation	209
5-3-2-2-	Difficultés propres à la tâche	211
5-3-2-2-1-	Analyse des productions des apprenants du point de vue pragmatique	211
5-3-2-2-2-	Analyse des productions des apprenants du point de vue sémantique	213

5-3-2-2-3- Analyse des productions des apprenants du point de vue morphosyntaxique	217
5-4- Interprétation des résultats obtenus	224
Chapitre 06 : Propositions didactiques	227
6-1- Ecrire et la gestion de la surcharge cognitive	234
6-1-1- L'importance des opérations de planification	235
6-1-2- Le recours au travail de groupe	235
6-1-3- Rendre les apprenants autonomes face à une situation de rédaction	236
6-1-4- Enrichir le vocabulaire des apprenants	238
6-1-5- Multiplier les situations de lecture et d'écriture	239
6-2- L'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'université algérienne	241
6-2-1- Facteurs contribuant aux difficultés d'écriture	242
6-2-2- Mieux approcher l'écrit à l'université	244
6-3- De la didactique de FLE à la didactique professionnelle	248
6-4- Vers une approche pragmatextuelle de l'écrit	250
6-4-1- L'analyse textuelle des productions écrites	251
6-4-2- L'analyse pragmatextuelle des productions écrites	253
6-4-3- L'approche pragmatextuelle de l'écrit	255
6-4-3-1- L'approche pragmatextuelle et l'Intelligence Artificielle (IA)	257
6-4-3-2- L'approche pragmatextuelle et la Traduction	259
6-4-3-3- L'approche pragmatextuelle et la Didactique du Texte Littéraire	260
Conclusion générale	270
Références bibliographiques	277
Liste des tableaux	287
Liste des figures	288
Annexes	289
Annexe 01 : Résultats du questionnaire	290
Annexe 02 : Support authentique	309
Annexe 03 : Fiches de remédiation	311
Annexe 04 : Grille de révision d'un texte	316
Annexe 05 : Productions écrites des apprenants	319
Résumés	462

Résumé en français	463
Résumé en langue arabe	465
Résumé en anglais	467
Table des matières	469