

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES RÉDACTIONNELLES PAR LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT ASSISTÉ LE RÉCIT EN PREMIÈRE ANNÉE MOYENNE

Seboussi Zahir, doctorant, université Batna 2
Pr. Abdelhamid Samir, directeur de recherche

Résumé

Cette étude constitue une tentative de réflexion sur le problème que pose la mise en pratique effective d'une tâche de production écrite chez les apprenants du Cycle Moyen du contexte algérien. En effet, l'introduction de la notion de l'enseignement assisté par l'enseignant est un moyen qui facilite davantage l'enseignement/apprentissage de tout exercice rédactionnel afin de mieux développer les compétences rédactionnelles des apprenants de ce niveau. La pédagogie de l'enseignement assisté est basée sur le travail dans l'esprit d'atelier d'écriture qui assure un climat propice pour réussir la tâche de communication écrite. Elle représente également une réponse pratique aux difficultés que rencontrent les enseignants durant la séance de production écrite en assurant aux apprenants un climat motivant et un temps satisfaisant qui leur permet de mieux gérer leurs écrits. Enfin, la pédagogie de l'enseignement assisté permet aux enseignants de mieux installer les compétences à l'écrit chez leurs apprenants.

Mots-clés

Enseignement assisté, compétence rédactionnelle, atelier d'écriture, atelier de réécriture, récit, Ecole Moyenne.

345

1. INTRODUCTION

Penser à une recherche pertinente dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, notamment dans le Cycle Moyen Algérien, c'est être amené, inéluctablement, à réfléchir sur les différentes compétences langagières et leur enseignement/apprentissage. En effet, communiquer en langue étrangère nécessite de la part de l'apprenant d'être capable de parler, comprendre, lire et écrire dans cette langue.

En didactique des langues, J-P. Cug 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 ses quatre compétences, mieux comprendre le processus de l'apprentissage d'une langue

et améliorer nos méthodes d'enseignement. Parmi ces quatre compétences, nous avons axé notre étude sur la compétence à l'écrit, c'est-à-dire le développement des compétences rédactionnelles. Nous insistons sur le fait que nous ne traitons qu'une seule compétence : expression écrite. Même si cette compétence est essentielle, d'autres compétences ne doivent pas être oubliées dans un programme complet de compétence langagière.

2. QU'EST-CE QUE L'ENSEIGNEMENT ASSISTÉ ?

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique de la production écrite. En effet, notre étude s'intéresse au développement des compétences rédactionnelles des apprenants de l'Ecole Moyenne par la pratique de l'enseignement assisté « Nous affirmons que les performances [...] en écriture, même dans le cas d'apprenants éprouvant de graves difficultés, peuvent être grandement améliorées grâce à un enseignement assisté » souligne R. Marzano et D. Paynter (2002 : 109). L'enseignement assisté est défini par les mêmes auteurs dans leur ouvrage intitulé *Lire et Ecrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*, comme 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 « Il existe des façons d'intégrer l'enseignement assisté dans des classes traditionnelles. Cependant, pour ce faire, la classe traditionnelle doit être entièrement restructurée. Heureusement, il existe une approche qui facilite cette restructuration : le travail en atelier. », souligne R. Marzano et D. Paynter (2002 : 109). Ce dernier est défini, toujours par les mêmes auteurs, comme une « situation d'apprentissage qui inclut une mini leçon, une période d'activité et une mise en commun ». (2002 : 137). Un autre avantage des ateliers d'écritures, selon Ch. Barré-de Miniac, 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. » (2000 : 132).

Le travail en atelier d'écriture nécessite de travailler le procédé de la réécriture qui, d'après J. Keraven, permet, d'un côté, « d'améliorer les textes sans passer par des corrections fastidieuses et inutiles », et d'un autre côté, « de redonner confiance aux élèves, de leur prouver qu'ils sont capables de mener à bien une tâche d'écriture et les fait sortir de la situation de blocage dans laquelle ils se trouvent bien souvent quand on leur demande d'écrire. » (1996 : 94).

Par ailleurs, nous constatons l'absence de consensus entourant la notion de guider l'apprenant durant les différentes étapes de la réalisation de sa production écrite dans le cadre de l'Ecole Moyenne.

3. PROBLÉMATIQUE

Dans notre travail, nous avons choisi de nous interroger sur le rôle de l'enseignement assisté dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants. Pour cela, notre problématique consiste en la question suivante : Dans quelle mesure la mise en œuvre de l'enseignement assisté dans une classe de langue serait-il susceptible d'aider l'enseignant à mieux guider les apprenants pour développer leurs compétences rédactionnelles ?

Notre travail consiste donc à confirmer ou infirmer les hypothèses suivantes :

La mise en place de l'enseignement assisté :

1. permettrait aux enseignants de mieux guider les apprenants et mieux développer leurs processus rédactionnels. Autrement dit, l'enseignement assisté est en rapport avec les compétences rédactionnelles : sa présence pourrait constituer des aides à la pratique de rédaction et son absence pourrait constituer des obstacles à la pratique de rédaction ;
2. permettrait aux apprenants de s'améliorer en écriture. C'est-à-dire, il favoriserait mieux l'acquisition et l'appropriation des différentes notions grammaticales données à la leçon.

347

4. CONSTITUTION DU CORPUS

Pour sélectionner le groupe d'apprenants, nous avons procédé à une petite enquête auprès d'apprenants fréquentant l'Ecole Moyenne EL-Foudhil EL-Ourtilani de Beni Ourtilane, située au nord de la wilaya de Sétif. Cet établissement se trouve dans le centre-ville de Beni Ourtilane, dont les apprenants appartiennent à différentes couches sociales.

Au départ, nous avons visité toutes les classes de première année moyenne (5 classes) et nous avons demandé à tous les apprenants de ce niveau de s'inscrire pour participer dans un concours d'expression écrite. Cette première rencontre des classes nous a permis de sélectionner 33 apprenants.

Le choix de participer de ces derniers au concours était libre.

Dans le cadre de notre projet, nous avons choisi d'étudier l'apport de l'enseignement assisté dans les expressions écrites des apprenants afin de procéder à une analyse approfondie. Pour ce faire, nous avons partagé les apprenants de cette classe en deux groupes : le groupe expérimental (les apprenants des classes de 1^{ère} A.M.3 et de 1^{ère} A.M.5) et le groupe témoin (les apprenants des classes de 1^{ère} A.M.1, 1^{ère} A.M.2 et de 1^{ère} A.M.4)¹.

Il est utile de souligner que les apprenants que nous avons testés avaient 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 avaient tous reçu le même enseignement : 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.

5. EXPÉRIMENTATION

Notre expérimentation consiste en la mise en pratique de l'enseignement assisté dans une classe de langue pour en analyser les effets sur les activités de production écrite des apprenants. Il faudrait créer deux situations : une situation qui pourrait permettre aux apprenants de travailler dans le cadre de l'enseignement assisté par l'enseignant et une autre situation qui pourrait témoigner du rôle de l'enseignement assisté dans le développement des compétences rédactionnelles.

5.1. INTERVENTION SUR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL

La réalisation du projet avec les apprenants du groupe expérimental, qui consiste à appliquer l'enseignement assisté, tel qu'il est théorisé par R. Marzano et D. Paynter, s'est effectuée en trois séances de deux heures chacune.

¹ Le choix des deux groupes était fixé selon l'emploi du temps : les apprenants du groupe expérimental sont libres le mardi de 10 : 00 à 12 : 00 h ; les apprenants du groupe témoin sont libres le mardi de 14 h 30' à 16 h 30'.

Dans la première séance, nous avons lancé le projet en annonçant aux apprenants que chacun d'eux va écrire un récit qui serait lu par leurs camarades de classe et classé dans un classeur (recueil d'histoires) pour la bibliothèque de l'école. Ainsi que les apprenants ont rédigé leurs premiers jets qui nous ont permis de repérer leurs difficultés. Ils nous ont permis également d'analyser leurs besoins afin de mieux définir des objectifs concrets de remédiation.

Durant la deuxième séance, nous avons appliqué l'enseignement assisté :

c. Il y avait des difficultés communes presque à toute la classe. Ce type de difficultés a fait donc l'objet d'un cours commun. Nous avons appliqué la notion de la mini leçon qui

- « est une leçon courte. Ce laps de temps consacré entièrement à l'enseignement direct peut aller de 2 à 15 minutes. La mini-leçon est la période au cours de laquelle des informations et des stratégies spécifiques pouvant être utilisées pour améliorer la lecture et l'écriture sont enseignées à la classe tout entière » (R. Marzano et D. Paynter, 2002 : 109).

349

Ces difficultés étaient donc réglées par la pratique d'ateliers de mini leçons. Nous avons sélectionné ce que nous avons enseigné au cours d'une mini-leçon d'après les besoins des apprenants. Ces besoins ont été constatés généralement à partir de leurs premiers jets.

d. Il y avait des difficultés récurrentes. Nous les avons travaillées en classe par groupes de besoin. Nous avons organisé des périodes d'activités « La période d'activité est le cœur même de l'approche par atelier. Elle dure beaucoup plus longtemps que la mini-leçon, généralement 40 à 60 minutes, voire plus », affirme R. Marzano et D. Paynter, (2002 : 112). Durant cette période d'activité, nous avons opté pour deux procédés : 1°) nous avons travaillé individuellement avec chaque apprenant et 2°) les apprenants qui n'ont pas travaillé avec moi ont réalisé des projets (activités) par paires ou par groupes. Ces difficultés étaient donc réglées par la pratique de période d'activités selon les besoins des apprenants.

e. Il y avait des difficultés propres à certains apprenants,

qui n'avaient trouvé de solutions ni dans les travaux communs ni dans le travail par groupes. Cela a donné lieu à un travail personnel à faire à la maison. Ces difficultés étaient donc réglées par la pratique des fiches individuelles de remédiation à faire à la maison. Ces fiches étaient rendues et corrigées en classe.²

La pratique de ces différentes étapes de l'enseignement assisté a dirigé chaque apprenant à exercer l'autocorrection sur son premier texte et rédiger un deuxième texte, dans un atelier de réécriture, sans ou avec moins de fautes de cohérence et de langue par rapport au premier jet. C'est ainsi qu'on est arrivé à la période de mise en commun durant laquelle les apprenants ont remis au propre leurs textes finaux « La composante finale d'un atelier est la période de mise en commun » (R. Marzano et D. Paynter, 2002 : 124).

Enfin, la troisième séance était organisée pour les apprenants qui n'ont pas réussi à rédiger correctement et convenablement leurs textes dans son deuxième jet.

5.2. INTERVENTION SUR LE GROUPE TÉMOIN

La réalisation du projet avec les apprenants du groupe témoin s'est effectuée en trois séances d'une heure chacune. La première séance était consacrée à l'organisation générale du récit selon le manuel scolaire. Dans la deuxième séance, nous avons lancé le projet qui consiste à annoncer aux apprenants que chacun d'eux va écrire un récit qui serait lu par leurs camarades de classe et classé dans un classeur pour la bibliothèque de l'école. Ainsi que les apprenants ont rédigé leurs premiers jets qui nous ont permis de repérer leurs difficultés. La troisième séance était consacrée au compte-rendu d'une expression écrite et la rédaction de leurs textes finaux.

6. ANALYSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Nous avons fondé notre analyse sur un corpus en deux volets : le premier volet représente les productions des apprenants du groupe expérimental qui

²Ci-joint en annexe un exemple d'une fiche de remédiation élaborée par l'enseignant en fonction des besoins des apprenants. Ces besoins ont été constatés généralement à partir de leurs premiers jets. (Voir annexe 01).

ont travaillé dans le cadre de l'enseignement assisté. Le deuxième volet représente les productions des apprenants du groupe témoin. Les difficultés de ce dernier groupe nous ont amené à nous interroger sur les facteurs qui ont été l'indice de la réussite des productions du groupe expérimental.

6.1. MÉTHODE D'ANALYSE

L'analyse de notre corpus nous a conduits à distinguer trois grands types d'erreurs.

Premièrement, les erreurs relevant des opérations de planification et de l'intention de communication, qui peuvent provoquer des ruptures d'ordre pragmatique. Pour Claude Vargas, ces ruptures concernent

- 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).

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.

Deuxièmement, les erreurs relevant de l'organisation générale du récit, qui peuvent provoquer des ruptures d'ordre sémantique. Selon Claude Vargas, ces ruptures traitent « l'étude du sens met en jeu la langue et le monde. » (1999 : 13). 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 narratif, l'articulation entre les phrases et les paragraphes (les connecteurs).

Troisièmement, les erreurs relevant de l'aspect abstrait et systématique de la langue, qui peuvent provoquer des ruptures d'ordre morphosyntaxique. D'après Claude Vargas, ces ruptures désignent « l'étude de la forme (les catégories grammaticales et leurs caractéristiques formelles) et la syntaxe (ordre des mots, constitution des phrases, fonctions). » (1999 : 13). Nous avons, donc, dans la rupture morphosyntaxique, abordé les erreurs de surface qui relèvent du 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, 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 de l'enseignement assisté et son rôle dans la réussite de toute tâche d'expression écrite, ainsi que son influence sur les opérations de mise en texte et de relecture.

6.2. L'ANALYSE DES PRODUCTIONS DES APPRENANTS

Les rédactions finales des apprenants de la deuxième situation (groupe témoin) nous ont permis de repérer leurs difficultés. Elles nous ont permis aussi d'analyser leurs besoins afin de mieux préciser les ruptures (pragmatiques, morphosyntaxiques, sémantiques, d'organisation générale, etc.) entre leurs textes et ceux du groupe expérimental.

Pour ce faire, nous avons commencé, d'abord, par l'analyse des productions finales des apprenants du groupe expérimental, ensuite, nous avons étudié les productions finales des apprenants du groupe témoin et, enfin, nous avons terminé par une comparaison entre les rédactions des deux groupes. Pour des besoins de notre étude (montrer le rôle de l'enseignement assisté dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants), nous avons axé notre analyse sur les ruptures qui persistaient chez les apprenants du groupe témoin.

6.2.1. L'ANALYSE DES PRODUCTIONS DES APPRENANTS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL

Dans cette situation, les textes produits se caractérisent par une très grande uniformité mais aussi par moins d'erreurs de langue (Voir annexe 02 : tableau 01).

Le bilan semble donc positif. Tout le groupe était en difficulté en début de rédaction, mais le travail que nous avons effectué durant la deuxième séance en appliquant l'enseignement assisté a très bien remotivé les apprenants de ce groupe. Ils ont donc repris la rédaction avec plus de confiance en soi. A l'exception de deux apprenants qui n'avaient pas envie de poursuivre la rédaction.

Ainsi, le travail dans le cadre de l'enseignement assisté a permis aux

apprenants, d'un côté, d'éviter quelques représentations négatives qu'ils se font de l'expression écrite et plus particulièrement la rédaction en langue française et, d'un autre côté, de comprendre bien leurs récits et rédiger des textes lisibles et communicables. Ces résultats nous ont conduits donc à nous interroger sur les difficultés particulières qu'ont rencontrées les apprenants dans la situation du groupe témoin.

6.2.2. L'ANALYSE DES PRODUCTIONS DES APPRENANTS DU GROUPE TÉMOIN

Dans cette situation scolaire ordinaire, les apprenants ont produit des récits à partir des seules consignes de l'activité. Nous avons essayé de préciser ce qui, dans ces textes au nombre de 13, faisait difficulté. Nous avons commencé par présenter la répartition des trois ruptures distinguées dans les productions de ces apprenants (les ruptures pragmatiques, les ruptures sémantiques et les ruptures morphosyntaxiques) et nous les avons commentées (Voir annexe 02 : tableau 02).

Nous avons remarqué 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 lisibles.

En effet, les difficultés rencontrées par les apprenants dans la situation ordinaire de production relèvent, d'une part, des représentations que se font les apprenants de l'écrit en général et, d'autre part, des problèmes propres à cette tâche particulière.

6.3. INTERPRÉTATION

Il est certain que les trois niveaux d'analyse proposés sont loin d'être étanches. Certaines fautes 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, il semble qu'il existe effectivement un lien entre ces trois niveaux d'analyse. Les textes des apprenants du groupe témoin contenant une quantité importante de ruptures sémantiques

et morphosyntaxiques (65 ruptures sémantiques et 138 ruptures morphosyntaxiques) comportent également un nombre considérable de ruptures pragmatiques (44 ruptures).

En revanche, dans les textes des apprenants du groupe expérimental où les ruptures sémantiques et morphosyntaxiques sont moins nombreuses (18 ruptures sémantiques et 79 ruptures morphosyntaxiques), les ruptures pragmatiques sont également moins nombreuses (11 ruptures).

La différence fondamentale entre les deux situations proposées aux apprenants consiste donc dans la plus ou moins grande facilité avec laquelle ils ont travaillé leurs expressions écrites. Dans la situation du groupe expérimental, en effet, les apprenants ont reçu, individuellement ou en groupe, des aides spécifiques aux compétences qu'ils développent pendant qu'ils écrivent. Ce qui leur a permis de rédiger des textes plus lisibles et plus communicables avec beaucoup moins de fautes de langue. Par contre, les apprenants du groupe témoin avaient assez de difficultés à rédiger leurs propres récits.

Enfin, nous sommes arrivés aux résultats suivants qui confirment ainsi les hypothèses de départ :

- D'après l'analyse quantitative des erreurs pragmatiques, morphosyntaxiques et sémantiques trouvées dans les textes produits par les apprenants, en comparant celles du groupe expérimental avec celles du groupe témoin, nous avons remarqué que la pratique de l'enseignement assisté a permis aux apprenants de s'améliorer en écriture et de mieux développer leurs compétences rédactionnelles. Elle a permis aussi à l'enseignant de mieux gérer la séance de l'expression écrite.
- Une sensibilisation à l'enseignement assisté par l'enseignant 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 être prise en considération par l'Institution qui doit intégrer une pédagogie de production écrite fondée sur l'enseignement assisté par l'enseignant.
- L'importance de la prise en compte de l'enseignement assisté dans la production d'écrits reste primordiale parce

qu'elle permet d'apprécier la lisibilité d'un texte à un niveau individuel.

7. CONCLUSION

L'enseignement assisté par l'enseignant nous semble primordiale parce que, d'un côté, le Cycle Moyen représente le lieu de développement de la compétence rédactionnelle après la compétence graphique qui est censée être développée à l'école primaire, 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 production d'écrits.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARNAUD, Marie-Hélène, JEANNARD, Robert, LAMAILLOUX, Pierre (1993). *Fabriquer des exercices de français*, Editions Hachette Livre, Paris, 191p.

BALAZARD, Sophie, GENTET-RAVASCO, Elisabeth, 1998, *L'atelier d'expression et d'écriture au collège*, Armand Colin, Paris, 152p.

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», *Eléments pour une didactique comparée*, COLOMB, Jacques et MARTINAND, Jean-Louis, INRP, pp. 9-12.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble (PUG), France, 450p.

DAVID, Jacques, PLANE, Sylvie (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Presses Universitaires de France (PUF), Paris, 227p.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL (2003). «Document d'accompagnement du programme de Français» dans *Document d'accompagnement des programmes de la Première Année Moyenne*, Editions O N P S (Office National des Publications Scolaires), Alger, pp. 29-82.

FERNANDEZ, Daniel et MEYER, Bernard (1995). *Enseigner le français au collège*, Editions Hachette Livre, Paris, 190p.

GARCIA-DEBANC, Claudine (1996). « Apprendre à justifier à l'école et au collège : ruptures ou continuité ? », *L'apprentissage de l'écriture : de l'école au collège* de DAVID, Jacques et PLANE, Sylvie, PUF, Paris, pp. 105-130.

IDDOU SAID OUAMAR, Malika et DAKHIA ABSI, Fadila (2004). *Plaisir d'apprendre le français : Guide de l'enseignant (Première Année de l'enseignement moyen)*, ENAG/Editions, Alger, 127p.

JOLIBERT, Josette (1988). *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette, Paris, 160p.

KERAVEN, Joele (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», *Le Français Aujourd'hui N° 127 : Ecritures créatives*, pp. 26-32.

356

LOUIS, Erik (1996). «Pratiques d'écriture au collège : Tendances nouvelles, nouveaux problèmes» dans *L'apprentissage de l'écriture : de l'école au collège* de DAVID, Jacques et PLANE, Sylvie, PUF, Paris, pp. 131-157.

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», *Le Français Aujourd'hui N° 127 : Ecritures créatives*, pp. 44-51.

MARZANO, Robert et PAYNTER, Diane (2000). *Lire et Ecrire, Nouvelles pistes pour les enseignants*, traduit par PAGNOULLE, Christine et HEROUFOSSE, Ariane, Editions De Boeck, Bruxelles, 155p.

MEYER, Jean-Claude et PHELUT, Jean-Louis (1993). *Apprendre à écrire le français au collège*, Chronique social, Lyon, 224p.

MIGEOT, François (1994). «Du bon usage des ateliers d'écriture», *Le Français dans le Monde n° 269*, Editions Hachette-Edicef, pp. 62-67.

PLANE, Sylvie (1996). «Ecriture, réécriture et traitement de texte», *L'apprentissage de l'écriture : de l'école au collège* de DAVID, Jacques et PLANE, Sylvie, PUF, Paris, pp. 37-77.

PLANE, Sylvie (1994). *Ecrire au collège : Didactique et pratiques d'écriture*, Editions Nathan, Paris, 255p.

PRIVAT, Jean-Marie (1995). «Les pratiques de l'écrit au collège : pour des

enseignements mieux intégrés» dans *Le Français Aujourd'hui* N° 109 : *Didactique du français : Langue et texte*, pp. 24-34.

REUTER, Yves (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*, ESF Editeur, Paris, 181p.

REUTER, Yves (2003). *L'analyse du récit*, Nathan/VUEF, Paris, 128p.

REUTER, Yves (2005). *Pédagogie du projet et didactique des langues*, Presses universitaires de Septentrion, Paris.

ROBERT, Jean-Pierre (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions OPHRYS.

VIOLLET, Catherine (1994). «De la lecture de soi à la réécriture», *Le Français Aujourd'hui* N° 108 : *Ecrire au brouillon*, pp. 88-96.

VARGAS, Claude (1999). *Grammaire pour enseigner, Tome 01 : L'énoncé, le texte, la phrase*, Armand Colin Editeur, Paris, 180p.

VARGAS, Claude (1999). *Grammaire pour enseigner, Tome 02 : La phrase verbale : Fonctions et catégories grammaticales*, Armand Colin Editeur, Paris, 277p.

ANNEXE 01 : FICHE DE REMÉDIATION N° 01

SAVOIR CONJUGUER LES VERBES AU PRÉSENT DE L'INDICATIF

A) Savoir conjuguer les verbes du premier groupe

Mets les verbes entre parenthèses au présent.

Si tu (arriver) à l'heure, nous irons voir Karim. (.....)

Ce garçon (pleurer) souvent dans la cour. (.....)

Vous (jouer) au football tous les vendredis. (.....)

C'est en Allemagne que nous (passer) nos vacances. (.....)

B) Savoir conjuguer les verbes du deuxième groupe

Mets les verbes entre parenthèses au présent.

Les enfants ne (grandir) pas tous à la même vitesse. (.....)

Le chien (avertir) ses maîtres en aboyant. (.....)

Tu te (nourrir) de fruits et de légumes. (.....)

Vous (salir) vos vêtements lorsque vous allez au stade. (.....)

Je (finir) à l'instant de lire la BD que tu m'as prêtée. (.....)

C) Savoir conjuguer les verbes être, avoir et aller

Ecris les verbes entre parenthèses au présent.

Je (être) très heureux d'avoir reçu de ses nouvelles. (.....)

Vous (avoir) envie de voir ce film. (.....)

Nous (aller) à la campagne cet après-midi. (.....)

Tu (être) trop fatigué pour conduire. (.....)

Il (avoir) peu de temps avant son départ. (.....)

Elles (aller) à Oran tous les mois. (.....)

D) Savoir conjuguer les verbes du troisième groupe

Ecris les verbes entre parenthèses au présent.

Tu (faire) tes devoirs avant d'aller jouer. (.....)

Je (voir) les toits d'Alger par la fenêtre de ma chambre. (.....)

Il (faire) la sieste tous les jours. (.....)

Vous (voir) mieux avec vos lunettes. (.....)

Elle (faire) des compétitions de natation. (.....)

Nous (voir) nos cousins avec plaisir. (.....)

ANNEXE 02 : RÉPARTITION DES ERREURS DES APPRENANTS

Types de ruptures						
Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morpho-syntaxiques	Total	Nombre de phrases	Moyenne (ruptures/n.de phrase)
1	1	1	9	11	8	1,37
2	1	2	6	9	7	1,28
3	1	2	9	12	9	1,33
4	1	2	5	8	8	1
5	/	/	11	11	11	1
6	/	1	4	5	7	0,71
7	1	1	1	3	10	0,3
8	1	1	4	6	12	0,5
9	1	1	5	7	13	0,53
10	1	3	7	10	11	0,90
11	/	/	5	5	10	0,5
12	1	1	7	9	6	1,5
13	1	1	5	7	6	1,16
14	1	2	1	4	8	0,5
Totaux	11	18	79	107	126	0,84
Moyenne	1	1	6	8	9	1

Tableau 01 : Répartition des ruptures du groupe expérimental

Types de ruptures						
Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morpho-syntaxiques	Total	Nombre de phrases	Moyenne (ruptures/n.de phrase)
1	3	6	15	24	7	3,42
2	3	6	13	22	8	2,75
3	4	6	17	27	6	4,5
4	3	4	13	20	5	4
5	4	4	16	24	6	4
6	4	6	6	16	8	2
7	4	6	10	20	4	5
8	4	8	13	25	4	6,25
9	2	7	7	16	9	1,77
10	3	1	3	7	9	0,77
11	3	/	4	7	7	1
12	3	4	7	14	11	1,27
13	4	7	14	25	7	3,57
Totaux	44	65	138	247	91	2,71
Moyenne	3,39	5	10,61	19	7	3

Tableau 02 : Répartition des ruptures du groupe témoin