

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique

Université colonel Hadj Lakhdar- Batna-
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
-Département de français-
Ecole Doctorale Algéro-Française
Antenne de Batna- Réseau Est



**Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magistère
Option: didactique**

Thème

**L'enseignant de langue en situation interactive:
pour un développement de la compétence écrite en
FLE chez des apprenants de 1^{ère} année secondaire.**

Cas des élèves du nouveau lycée de N'gaous -Batna-

Sous la direction du Docteur :

Manâa Gaouaou
Maître de conférences

Présenté par:

M^{elle} Bensalem Djemâa

Soutenu publiquement le 22/04/2008 devant le jury:

Présidente: Dr.Kadi Latifa M.C.U. de Annaba
Rapporteur: Dr. Manaâ Gaouaou M.C.U. de Batna
Examineurs: Dr.Zetili Abdessalem M.C.U. de Constantine
Dr. Dakhia Abdelouahab M.C.U. de Biskra

*Année universitaire
2006/2007*

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier les élèves de 1^{ère} année secondaire lettres sans lesquels ma modeste recherche n'aurait pu être réalisée.

Ma gratitude au Docteur Manâa Gaouaou qui a accepté de m'encadrer et dont les orientations m'ont permis d'enrichir et d'achever mon travail.

Je remercie de façon particulière le Docteur Abdelhamid Samir, le responsable de l'Ecole Doctorale pour sa modestie et pour tout ce qu'il a fait pour gérer parfaitement son service.

J'aimerais également exprimer ma gratitude aux amis qui ont su m'écouter et me supporter moralement pendant la réalisation de ce travail.

Je tiens aussi à remercier mes enseignants algériens et français, ainsi que tous mes collègues de l'Ecole Doctorale.

Mes profonds remerciements vont aussi à tous les membres du jury qui ont accepté de lire ce modeste travail et de l'évaluer.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail:

*A mes chers parents , mille merci pour tous les sacrifices
qu'ils ont consentis pour faire de moi ce que je suis.*

*A mes frères et sœurs pour leur encouragement, surtout ma
sœur Aza pour son aide.*

A mes oncles et tantes, cousins et cousines

A la famille Bensalem et la famille Benkhelifa

A mes amies et collègues

A tous mes élèves

Et à ceux qui m'aiment

Table des matières

Introduction

générale.....	2
À Objectifs.....	
3	
À Problématique.....	
4	
À Hypothèses.....	
5	
À Méthodologie.....	
5	

PREMIERE PARTIE: Le cadre théorique

CHAPITRE I:

Gestion et organisation de l'interaction apprenants/enseignant

Introduction.....	10
I.1-Aperçu historique des grands courants de travaux concernant les stratégies de l'enseignement en situation d'interaction.	12
I.1.1- Les travaux processus- produit.....	12
I.1.2- Les approches cognitivistes"classiques"	13
I.1.3- Les approches interactionnistes	14
I.1.4- Le courant de la cognition située	15
I.2-Le modèle constructiviste interactif	16
I.2.1-Les caractéristiques d'une conception constructiviste de l'apprentissage.....	16
I.2.2- Prise en compte de l'apprenant.....	17
I.2.3- Condition de fonctionnement	19
I.2.3.1 Abondance et qualité des matériaux à manipuler.	19
I.2.3.2 Organisation variée du travail.....	22
I.2.4- Rôle de l'enseignant	24
I.2.4.1 Des stratégies pratiques pour la classe.....	28

Conclusion partielle	34
----------------------------	----

CHAPITRE II:

Le processus d'écriture

Introduction	37
II.1- L'approche cognitiviste de la production écrite.	39
II.1.1- Le modèle de Flower et Hayes(1980).....	39
II. 1.2- Critique du modèle de Flower et Hayes.....	43
II.2-La révision	45
II.2.1- Définition	45
II.2.2- Rôle de la révision dans le processus rédactionnel.	45
II.3-L'acte d'écrire	47
II.3.1- Représentations de l'écrit des élèves.....	48
II.3.2- Modifier les représentations des élèves.	51
II.3.2.1- Le sens et l'utilité des écrits.	51
II.3.2.2- La motivation	52
II.3.2.2.1 Les conditions motivationnelles.....	52
II.3.3-Compétence de production à l'écrit et les instructions officielles.....	57
II.3.4 - L'ordinateur un média familier pour les jeunes	59
II.3.4.1- L'écrit et les TIC	61
Conclusion partielle	63

DEUXIEME PARTIE: Le cadre pratique

L'échantillon.....	66
Portrait de la classe	66
PROJET: Faire écrire une lettre aux élèves pour leur permettre de souhaiter une bonne année à une personne de leur entourage.	67
LA PREMIERE ETAPE	67
I. les lettres manuscrites	67
I.1 Constat.....	67
I.2 Dispositif pédagogique mis en place.....	68

*La première version	68
*La deuxième version	68
*La troisième version.....	69
I.3 Analyse des productions	70
*1 ^{ère} version.....	70
*2 ^{ème} version.....	74
*3 ^{ème} version.....	78
*Bilan	80
LA DEUXIEME ETAPE.....	85
II. Réalisation de lettres sous forme numérique	85
II.1 Mise en place du projet	86
II.2 L'ordinateur comme médiation d'aide	86
II.2.1 Le traitement de texte	87
II.2.1.1 Traitement de texte et motivation des élèves.	88
II.2.2 Le correcteur orthographique	92
II.3 L'ordinateur comme moyen d'interaction.....	94
II.4 L'utilisation de l'ordinateur comme outil métacognitif	95
II.5 Le projet, expérimentation et analyse	97
II.5.1 Le problème de l'orthographe.....	98
II.5.2 La réécriture	98
*Bilan	100
II.6 Analyse de productions " forme numérique	103
II.7 Réponses des élèves aux messages reçus.....	109
Commentaire.....	114
Conclusion générale.....	117
Références bibliographiques	
Documents annexes (quelques textes manuscrits des élèves).	

INTRODUCTION GENERALE

L'école algérienne a été toujours au centre des préoccupations des pouvoirs publics, mais les gouvernements se sont succédés sans que la situation ne s'améliore. Au contraire, elle se dégrade sans cesse.

La baisse du niveau a atteint, en effet, une dimension qui devient sérieusement inquiétante. Elle concerne aussi bien l'enseignement fondamental, que le secondaire et même le supérieur et dans toutes les disciplines.

On constate que c'est toujours l'enseignant qui fait presque tout en classe, il redouble les consignes et les explications face à la classe démotivée.

A cela s'ajoute aussi un autre constat c'est que les élèves ne réinvestissent pas à l'écrit les structures et le lexique vus en cours.

Devant une telle situation, au lieu de passer la majorité du temps dans les plaintes et les récriminations qui absorbent leur énergie, les professeurs devraient retrouver le bonheur d'enseigner en transformant tout cela en énergie positive au contact de leurs élèves. Evoquer sans cesse les problèmes et les insuffisances ne fait rien avancer.

Toutes ces raisons nous ont poussé à nous interroger sur le rôle que doit jouer l'enseignant en interaction avec ses élèves et sur les stratégies et conduites qu'il doit adopter pour obtenir une coopération des apprenants afin de les faire passer d'un comportement passif à un rôle actif.

L'hétérogénéité des niveaux en classe nous amène à parler de l'hétérogénéité des problèmes qu'ils engendrent (difficultés d'expression, mauvaise compréhension des consignes, lacunes en orthographe ou en conjugaison,...)

Face à cette multiplicité de problèmes, nous limiterons notre recherche au problème de "**l'écriture**".

Pourquoi le choix de l'écriture?

Parce que les écrits constituent un formidable outil de travail pour l'enseignant puisqu'ils lui permettent d'identifier les difficultés réelles et immédiates de ses apprenants et de construire ses cours en fonction de ces problèmes.

De plus, les écrits sont des outils de travail fiables car ils comportent la trace matérielle de ce qui a été acquis, compris et de ce qui ne l'est pas encore.

Problématique

Nous remarquons depuis quelques années, une plus grande valorisation pour les langues au sein du système éducatif et une diversification dans les modes d'apprentissage.

Les changements et les réformes auxquels nous assistons, ces dernières années dans tous les paliers du système éducatif, sont dictés par le seul souci de bien faire. Ils paraissent indispensables.

Néanmoins ces réformes ne peuvent atteindre leurs objectifs que si elles sont menées de manière réfléchie, intelligente, méthodique et rationnelle.

Avec tout ce qu'elles apportent comme innovations (théoriques et/ou pratiques) elles suscitent quelques inquiétudes surtout de la part des enseignants, car il n'est pas aisé de déstructurer et reconstruire aussi facilement des pratiques pédagogiques ancrées solidement depuis plus de trois décennies sans heurts ni cassures.

Cette situation nous oblige à nous interroger sur les pratiques enseignantes et sur le rôle que doit jouer l'enseignant pour développer chez l'apprenant les compétences nécessaires surtout la compétence écrite étant donné que le problème de l'écriture est de taille puisque toute la culture scolaire est rattachée à l'écrit. L'élève a donc besoin de l'écrit pour poursuivre ses études et les réussir. Cela nous amène à plusieurs interrogations:

- Comment résoudre ce problème et quels sont les obstacles auxquels sont confrontés les apprenants au cours de leur apprentissage de l'écrit ?
- Quelles sont les caractéristiques des textes produits par les élèves?
- L'ordinateur peut contribuer à l'amélioration des productions écrites des élèves
- Est-ce que l'ordinateur peut contribuer à l'amélioration des productions des élèves ?

Nous essayerons d'apporter des réponses à ces interrogations au cours de notre travail.

Les enseignants doivent essayer de promouvoir de nouvelles pratiques pédagogiques de l'écriture en classe de langue afin de proposer des stratégies

permettant d'améliorer les compétences des apprenants ou au moins atténuer les effets de l'échec scolaire.

Objectifs

Il nous semble que les problèmes que soulève l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français, et surtout au niveau de l'écrit rendent urgente la mise en place d'une acquisition par objectifs.

Ainsi au cours de ce travail on vise:

- À A présenter la réalité vécue dans nos classes de langue (manque de motivation) et signaler les obstacles rencontrés par les apprenants, surtout au niveau de la production écrite, et qui seraient dus aux représentations qu'ils construisent de l'écrit.
- À A identifier le rôle de l'enseignant pour motiver les élèves à la production d'écrits.
- À A vérifier aussi l'aide que peuvent apporter les NTIC pour le développement de la compétence écrite chez les élèves.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre travail qui porte sur **le rôle de l'enseignant en situation interactive: pour un développement de la compétence écrite en français chez des apprenants de 1^{ère} année secondaire.**

Hypothèses

En tant qu'enseignante de français au secondaire, nous avons la conviction que la relation entre le professeur et les élèves est très importante car une relation empreinte de confiance et d'amour favorise l'apprentissage. A travers ce travail :

Nous voudrions d'abord montrer que l'utilisation d'un matériel pédagogique pertinent et la réalisation d'activités bien planifiées et adaptées aux élèves (travail en groupe, documents authentiques, travail sur ordinateur,...) pourraient améliorer les compétences écrites des élèves.

Nous voudrions également vérifier si l'utilisation de l'ordinateur et spécialement le traitement de texte favoriserait la réécriture. Nous pensons surtout que le travail du brouillon n'est pas quelque chose d'automatique chez les élèves.

Méthodologie

Etant consciente de l'ambiguïté des problèmes auxquels sont confrontés enseignant et apprenants en situation d'enseignement/apprentissage, particulièrement en séance de production écrite et afin d'identifier les caractéristiques des textes produits par les élèves et de faire ressortir, le mieux possible, la richesse des données recueillies, nous utiliserons à la fois une approche **descriptive** et une approche **analytique**.

A cet égard, nous avons privilégié la réalisation d'un projet avec une classe de première année secondaire. Le projet consiste à faire écrire aux élèves une lettre pour leur permettre de souhaiter une bonne année à une personne de leur choix.

Dans une première étape, la rédaction des lettres sera manuscrite en utilisant les supports traditionnels (papier et stylo).

Dans une deuxième étape, les élèves seront amenés à réaliser le même travail en utilisant un autre support qui est l'ordinateur (utilisation du courrier électronique).

Par la suite, nous procéderons à l'analyse des textes produits et la comparaison des résultats obtenus. Il s'agit donc d'une étude comparative où nous devons faire ressortir l'utilité de l'ordinateur.

Notre travail sera composé de deux parties:

Une première partie, réservée au cadre théorique, constituée de deux chapitres.

Le premier chapitre est consacré à la gestion et l'organisation de l'interaction apprenants/enseignant où nous avons fait une revue des grands courants des travaux concernant les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction, sur le modèle constructiviste interactif et sur ses principales caractéristiques.

Le deuxième chapitre est consacré à l'écrit:

- L'approche cognitive (le modèle de Flower et Hayes).
- Le processus de révision.
- L'acte d'écrire et les représentations de l'écrit des élèves.
- L'ordinateur comme moyen de motivation des élèves pour la production écrite.

Une deuxième partie pratique qui décrit d'une manière détaillée le déroulement du projet. D'abord en classe en utilisant le papier (production manuscrite). Ensuite, en salle informatique, en utilisant la messagerie électronique tout en essayant de vérifier l'aide que peut apporter l'ordinateur et spécialement le logiciel de traitement de texte au niveau de l'orthographe et de la réécriture.

Enfin, nous relèverons dans la conclusion les implications pédagogiques découlant de nos observations et analyses et suggérerons des pistes de recherche.

Le thème de notre travail peut paraître ambitieux. Nous n'avons nullement la prétention de dire que l'ordinateur est un outil miracle qui peut apporter des solutions aux difficultés de l'apprentissage de la production écrite.

Notre intention est de vérifier si l'utilisation de cet outil peut améliorer les productions des élèves et les aider à surmonter les difficultés rencontrées lors de la rédaction.

« *L'enseignement est un art, il demande un don, quelques recettes et l'amour des élèves* »

Martinand 1989

Introduction

Tout apprentissage est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées dans un processus de découverte commune.

Apprendre, comme le précise Kramsch Claire dans **Interaction et discours dans la classe de langue** (1984 p.78) « *Ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants* » .

Que l'apprenant le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la classe se fera toujours à travers cette interaction. Cela nous conduit à plusieurs interrogations:

L'interaction se limite-t-elle à l'oral ou doit-elle intégrer la gestuelle, l'écrit, ...etc ?

L'interaction se réalise-t-elle uniquement entre enseignant et élèves ou faut-il considérer d'autres partenaires (parents, collègues, ...etc)?

Une interaction se réalise t-elle uniquement en cas de présence simultanée (en face à face) des différents partenaires?

Ainsi, ne peut-on pas considérer la correction des copies comme une phase d'interaction décalée dans le temps, où l'enseignant adresse un message à l'élève, que ce dernier lira ultérieurement et auquel il pourra réagir d'une manière ou d'une autre?

De même, un enseignant planifiant sa leçon n'est-il pas dans une forme d'interaction anticipée avec ses élèves?

L'interaction doit-elle se limiter à la classe ou intégrer des "espaces" plus vastes tels que l'école?

Pour ne pas se trouver dans un champ beaucoup plus large, nous avons choisi de nous limiter aux interactions enseignant /élèves au sein de la classe.

La réalité de nos classes et les problèmes rencontrés sur le terrain nous amènent à nous interroger sur la façon dont les facteurs en relation avec

l'enseignement et l'apprentissage peuvent être adaptés pour permettre la participation maximale des élèves.

Sans vouloir entrer dans trop de détails, nous proposons un bref aperçu des grands courants qui ont traité, directement ou indirectement, des stratégies d'enseignement en situation d'interaction.

Ces grands courants apparaissent ici comme des étiquettes qui rendent bien compte des emprunts entre les divers courants, de tous les travaux qui ne se laissent pas enfermer dans l'une ou l'autre de ces étiquettes.

I.1 Aperçu historique des grands courants de travaux concernant les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction

I.1.1 Les travaux processus –produit

Nés dans les années 1950 au Etats-Unis, puis surtout développés dans les années 1960-1970. Ce courant cherche, d'une part, à identifier les comportements de l'enseignant qui seront, d'autre part, mis en relation avec les acquis scolaires des élèves.

Aussi bien peut-on dire que le courant processus- produit est le premier qui ait conduit les chercheurs à pénétrer dans la classe et tenter une véritable investigation de l'enseignement efficace.

Ce courant circonscrit la problématique enseignement/apprentissage au domaine des acquis scolaires, en la traitant dans une durée relativement limitée (la séquence, l'année scolaire).

Il s'agit de traiter l'enseignement comme un processus interactif enseignant/apprenants observable.

La formalisation des règles et des procédures qui vont régir le fonctionnement en classe et tout particulièrement les échanges apprenants/enseignant fait l'objet d'une planification et se traduit par des routines. Ces routines d'intervention consistent en l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations spécifiques. Elles ont pour effet:

- d'augmenter la stabilité des activités;
- d'accroître la disponibilité des enseignants devant les réactions des élèves;
- de réduire l'anxiété des élèves en rendant les enseignants plus prévisibles.

A cause de la relation qui est établie entre des comportements observables et des acquis d'élèves, schéma assez facilement assimilable à celui d'un stimulus-réponse, il a été souvent avancé que le courant processus-produit était behavioriste. Ce constat mérite toutefois d'être affiné et nuancé.

I.1.2 Les approches cognitivistes "classiques"

Elles sont nées en réaction contre les travaux processus- produit. A partir des années soixante dix (70), ces approches se sont données pour objet l'étude de la pensée des enseignants.

Il s'agit dans ce cadre, en considérant l'enseignement comme un processus de traitement de l'information, d'inférer à partir des comportements observables, l'activité cognitive qui les génère.

Ce courant est donc le premier à étudier spécifiquement la cognition des enseignants.

De ce fait, l'enseignement est défini comme un processus de prise de décision en situation qui suit la formation d'un jugement porté sur cette situation en fonction des buts à atteindre.

On y distingue en général une activité préactive (de planification), une activité interactive et une activité post-active (de retour mental sur l'action) qui est un jugement formé sur l'action qui s'est déroulée. Ce jugement post-actif sert à nouveau à la planification d'une action ultérieure.

Donc, on retrouve dans ce découpage la conception même de ces travaux selon lesquels toute action est guidée par un plan, que ce plan soit établi longtemps à l'avance, ou qu'il apparaisse sous la forme d'un jugement en situation.

D'un point de vue méthodologique, ces travaux visent à récupérer des "traces" de l'activité cognitive des enseignants: notes de préparation par exemple. Mais, surtout ces "traces" sont recherchées dans la verbalisation par les enseignants eux- mêmes à propos de leur propre activité cognitive (rappel stimulé, pensée à haute voix,...)

I.1.3 Les approches interactionnistes

Dans le cadre des approches interactionnistes, la conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonnée en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux.

L'idée clé de ces approches est que l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant.

Donc, elles mettent l'accent sur le caractère socialement construit de la cognition et définissent l'activité enseignante comme une interaction fondée essentiellement sur le langage qui s'inscrit dans un contexte particulier qui lui donne son sens.

L'école comme institution qui sélectionne fortement des modes de conduite appropriés en fournit une illustration par excellence.

Pour l'élève, la connaissance des règles du jeu et des préférences du professeur constitue une ressource précieuse l'aidant à accomplir les tâches en classe.

Pour le professeur, la connaissance des difficultés, des peurs et des motivations des élèves fonctionne comme un repère semblable.

La source qui alimente ces connaissances est l'expérience communicative des deux parties, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution où elles se rencontrent.

En cela, l'interaction ne peut être dissociée de son contexte.

I.1.4 Le courant de la cognition située

Peut être considéré comme le plus récent en ce qui concerne l'étude de l'activité enseignante.

Ce courant "situationniste" partage avec le courant interactionniste le postulat de constructivisme social et le souci d'accorder au contexte une place fondamentale pour la compréhension de l'activité enseignante.

Le courant "situationniste" se sépare toutefois du courant interactionniste par le rejet radical d'un rationalisme dualiste qui marque une scission de nature entre l'individu et le monde qui l'entoure.

L'individu et son environnement ne peuvent s'envisager séparément car c'est de leur interaction que la cognition émerge et se déploie.

En ce sens, la cognition est située en dehors des structures mentales de l'individu et n'existe que dans l'interaction entre cet individu et le monde qui l'entoure, à travers les significations locales qu'il attribue à la situation changeante.

La cognition ne serait donc pas préexistante à la situation d'enseignement, elle émergerait dans l'interaction avec le contexte.

On voit ici l'opposition nette aux travaux de cognition "classique", en ce sens que la planification de l'activité est considérée comme quasi-impossible.

Donc, l'approche de la cognition située se propose de dépasser les courants précédents pour appréhender l'activité enseignante d'une façon globalisante apte à intégrer les apports des autres approches tout en dépassant leurs limites.

C'est évidemment en actes, dans la durée, qu'on pourra juger de l'apport réel de ce courant à la connaissance des stratégies de l'enseignant en situation d'interaction.

I.2 Le modèle constructiviste interactif

I.2.1 Les caractéristiques d'une conception constructiviste de l'apprentissage

La prémisse essentielle de l'approche constructiviste est que l'apprenant construit activement ses connaissances en les assimilant à celles qu'il a déjà. Les apprentissages réalisés dépendent de l'activité mentale de l'apprenant plutôt que des actions de l'enseignant. Les connaissances sont le résultat des opérations cognitives (intellectuelles) de l'individu. C'est un savoir qui se construit.

L'apprenant est acteur de ses propres apprentissages, il est considéré comme un élément central et actif de ses apprentissages plutôt qu'un récepteur plus ou moins passif. Il se construit des modèles cognitifs du monde qui l'entoure à partir de ses expériences.

Le dialogue (avec ses pairs ou ses professeurs) et la réflexion sur ses expériences sont des ingrédients actifs du processus par lequel il leur donne un sens.

Quant à l'enseignant, il devient comme le précise Berthoud, A-C. (1993 p.78) « *un subtil négociateur. Il doit à la fois proposer le matériel qui appelle le questionnement et assurer celui-ci, en articulant les hypothèses et représentations originales ou partielles des apprenants et ses propres références théoriques. Il effectue ici une intense activité de contrôle sur les mécanismes d'apprentissage* ».

Nous pouvons donc dire que des activités d'apprentissage à caractère constructiviste ont également les caractéristiques suivantes:

- Un rôle actif et une plus grande responsabilisation des apprenants.
- La possibilité d'initiatives (donc un degré de contrôle relativement élevé sur les tâches proposées).
- Un recours au dialogue entre pairs (apprentissage coopératif).
- Un rôle d'entraîneur pour l'enseignant.

I.2.2 Prise en compte de l'apprenant

(dénommée dans l'approche communicative la "centration sur l'apprenant")

La prise en compte de l'apprenant peut être considérée comme irréalisable, surtout quand elle concerne une classe d'une trentaine ou d'une quarantaine d'élèves, voire plus.

Elle est cependant primordiale si l'enseignant veut vraiment favoriser les apprentissages et dépasser la sélection habituelle.

Mais prendre en compte l'apprenant ne veut pas dire qu'il faut tout gérer par des contrôles successifs et répétés comme s'il s'agit d'un conditionnement.

La prise en compte de l'apprenant peut s'appliquer à nombre de domaines, tous importants et liés entre eux.

Depuis quelques années, les théoriciens de l'apprentissage insistent beaucoup sur les représentations du sujet.

Cet ensemble est cohérent pour l'apprenant et constitue son hypothèse explicative du monde dans lequel il vit.

Il faut aussi réaliser que plus la culture de l'apprenant est éloignée de celle dont est extraite la "matière à apprendre", plus l'apprentissage sera difficile (le mot culture signifie ici l'ensemble des conceptions explicatives du monde qui influencent la vie d'une personne).

« Partir des représentations de l'élève, c'est le croire capable de se transformer, de s'adapter, c'est le croire capable d'avoir un projet sur son environnement, c'est le croire capable de décider... » (Stordeur, J.1996 p.59)

Ces représentations préalables dépendent essentiellement:

- De l'histoire du sujet (éducation, expériences,...)
- Des dispositions intérieures au moment des sollicitations à apprendre.

Pour connaître ou se faire une idée de ses représentations, l'enseignant dispose:

- De ses observations quotidiennes.
- De son organisation coutumière pour l'apprentissage de cette matière. Il rencontre souvent les mêmes obstacles.
- Des techniques plus spécifiques telles que:

- un dessin préalable;
- un questionnaire;
- un dialogue individuel ou collectif.

I.2.3 Conditions de fonctionnement

I.2.3.1 Abondance et qualité des matériaux à manipuler

Il faut que le matériel proposé à l'apprenant soit abondant et riche de possibilités.

Seules les situations complexes mettent l'apprenant devant un problème difficile et seul un problème difficile et cependant accessible peut conduire l'élève à mobiliser son énergie.

Un élève habitué à ne rencontrer que des "situations faciles" laisse peu à peu rouiller ses capacités de mobilisation. Car naturellement, nous allons par le chemin de moindre résistance pour obtenir ce que nous voulons.

Les situations simples ne permettent pas une déstructuration – restructuration des capacités et compétences cognitives de l'apprenant. Il n'y a donc pas intégration à long terme.

La déstructuration pourrait être définie comme un moment d'évocation créative de tout ce que le sujet apprenant a à sa disposition face aux indices de la situation d'apprentissage.

Elle est constituée d'un ensemble d'éléments disparates qu'il faut trier et réorganiser avec les éléments nouveaux de la situation.

C'est dans ce travail de restructuration que le savoir s'intègre.

C'est en partant de situations complexes, floues et ambiguës que l'apprenant s'habitue à l'utilisation de son savoir, au transfert, ou en d'autres termes, que l'apprenant découvrira le "quand" et le "pourquoi" d'un savoir et pas seulement le "comment". L'école fournit beaucoup trop de pratique sur le "comment", pas assez sur le "quand" et le "pourquoi" qui demandent beaucoup plus d'attention et d'énergie.

Tout problème est vécu comme flou tant que l'on a pas réussi à s'en faire une représentation précise. Mais c'est le premier travail de tout véritable apprentissage: donner un sens personnel à la situation. C'est cette ambiguïté, ce

flou qui peut provoquer la mobilisation, qui peut libérer la créativité et l'imagination.

En cours de français, l'écriture est au centre des activités des collégiens et des lycéens. Elle n'est plus un simple contrôle en aval, mais elle constitue en amont une possibilité précieuse de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, de leur faire acquérir les notions théoriques en fabriquant eux-mêmes, de recourir à diverses procédures de remédiation, d'accéder à la lecture consciente et autonome des textes.

Produire de l'écrit n'est pas une accumulation de phrases correctes car la cohérence d'un texte dépend à la fois des plans pragmatique, syntaxique et sémantique.

Les séances de compréhension de l'écrit auront sensibilisé l'apprenant à un certain nombre de notions qu'il faudra approfondir tout au long du projet.

Le recours aux nouvelles technologies, comme le précise Sandholtz, J.H dans **La classe branchée: enseigner à l'ère des technologies** (1997), constitue une richesse pour l'écriture pendant le temps scolaire si on procède à des exercices adaptés aux environnements numériques et fondés sur une dynamique maîtrisée entre modernité et tradition .

Il ne s'agit pas bien sûr de logiciels qui vont remplacer l'enseignant mais ces nouvelles technologies permettent de modifier les schémas classiques de communication dans la classe de langue, sans que l'importance de l'enseignant en soit diminuée. L'avantage apporté par l'ordinateur est d'une part qu'il multiplie les interactions en jouant un rôle de relais par rapport aux tâches à accomplir, d'autre part qu'il permet facilement aux apprenants de tester, de manipuler et de diffuser leurs productions : il allie donc, d'une certaine manière, les avantages du papier, de l'imprimerie, du magnétophone et de la vidéo.

Le professeur est amené à changer de rôle : il n'est plus le détenteur, le diffuseur de tous les savoirs, mais il devient un "conseiller et un organisateur" des apprentissages.

I.2.3.2 Organisation variée du travail

Il faut que l'organisation du travail soit variée selon les activités proposées aux élèves (travail individuel ou en petits groupes).

D'après les instructions officielles, (Programme de 1AS, Mars 2005 p.9) :

« L'enseignant devra créer un environnement favorisant les apprentissages et le développement de l'apprenant. Il aura pour tâche de guider, aider, stimuler et accompagner l'apprenant tout au long de sa démarche d'apprentissage ».

Il est important de signaler que l'influence de pairs peut avoir un impact positif ou négatif pour les élèves.

Les élèves peuvent s'apporter une aide mutuelle c'est pourquoi l'organisation de la classe en groupes de niveaux différents, particulièrement lorsque chaque élève a un rôle clair à jouer au sein du groupe, est une stratégie utile pour certaines leçons.

Etant donné que les compétences des élèves sont différentes (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite), le professeur peut suggérer des rôles aux élèves: animateur, lecteur, porte-parole, secrétaire et si quelqu'un ne peut jouer aucun de ces rôles, il peut être gardien de temps.

Les élèves à difficultés de comportement ou émotionnelles ou qui ont des difficultés d'attention peuvent trouver difficile de travailler avec les autres. Ils peuvent, en outre, avoir un impact négatif sur l'apprentissage des autres.

Si c'est le cas, le professeur devra penser à la disposition dans laquelle les élèves sont assis et à des façons d'encourager un travail plus indépendant.

Certes, le travail de groupe a un intérêt mais il ne suffit pas de mettre les élèves par trois ou quatre pour qu'ils apprennent.

Par ailleurs, les effets du travail en équipe seraient plus positifs dans le cadre de certaines tâches scolaires, particulièrement celles qui exigent un échange d'informations et la participation de tous les membres du groupe.

Cela n'exclut pas le rôle de l'enseignant qui doit intervenir dans les groupes pour faciliter les interactions.

Le travail de groupe doit permettre à chaque élève d'apprendre. D'où la nécessité de penser les apprentissages individuels dans le cadre du travail de groupe.

Il est possible de précéder les échanges en groupe d'un temps de travail personnel au cours duquel chacun s'approprie les documents, les consignes, réfléchit éventuellement, note ce qu'il va dire.

Dans ce cas, même celui qui a "produit" peu, profitera des interactions parce qu'il a eu le temps de "labourer le terrain pour préparer l'ensemencement".

Donc, le travail individuel préalable au travail de groupe est nécessaire. Il permet d'évaluer les capacités méthodologiques de chaque élève.

Le travail des apprenants par pairs ou en petits groupes entraîne la confrontation des productions, la comparaison des résultats obtenus entraîne la discussion, l'analyse des conflits cognitifs entre solutions concurrentes et le besoin de synthèse entraîne la demande de mises au point et d'apports structurés de la part de l'enseignant.

En se confrontant à d'autres, l'élève améliore son apprentissage au cours des interactions au sein du groupe. De plus, le travail de groupe développe les habiletés d'écoute et améliore les relations élèves/enseignant. Ce dernier peut consacrer plus de temps à chaque élève, sans oublier que l'hétérogénéité du groupe facilite l'entraide.

Il est important aussi de signaler que même si les élèves travaillent seuls, cela n'exclut pas l'entraide.

De son côté, l'enseignant doit particulièrement se préparer à diriger ce type de travail parce que son rôle change. Il doit judicieusement proposer cette structure de travail et en particulier ne jamais demander aux élèves d'effectuer en groupe une activité qu'ils pourraient accomplir aussi bien sinon mieux isolément.

Tout l'art de l'enseignant doit tendre à optimiser les bénéfices d'une telle organisation du travail.

I.2.4 Rôle de l'enseignant

La question concernant la formalisation pédagogique est bien souvent oubliée ou sous-estimée en raison de la centration sur l'apprenant: il s'agit de l'enseignant lui-même et de la nécessité d'analyser sa place et ses fonctions.

L'enseignant doit tenter de mieux se comprendre pour mieux maîtriser son enseignement et mieux comprendre les élèves ainsi que les rapports à entretenir avec eux.

Le rôle de l'enseignant ne se limite donc pas à une simple transmission d'un savoir en ignorant l'existence de relations interhumaines avec son apprenant.

« C'est autant par l'originalité de ses initiatives que par la rigueur de sa planification que le professeur réussit à nouer des relations privilégiées avec ses élèves ». (Mathis, G.1997 p.53)

L'enseignant doit procéder à l'aide d'initiatives, de stratégies appropriées et de choix qu'il opère pour développer une relation authentique avec les moyens pédagogiques employés.

Tout cela afin de régler sa démarche au rythme de la vie des élèves et de leur niveau pour qu'ils deviennent des acteurs de leur apprentissage.

« L'élève devra s'engager dans une démarche de construction de ses savoirs. En jouant un rôle actif dans sa formation, il sera responsable de ses apprentissages et pourra ainsi effectuer le transfert de ses acquis dans toutes les activités scolaires de la vie courante. Ainsi, il développera une certaine autonomie, de la créativité, un certains sens de l'initiative, et de la responsabilité ». (Programme de 1AS, Mars 2005 p.9)

L'enseignant doit surtout placer l'élève dans des situations de résolution de problèmes, devant des tâches complètes et aussi près que possible du réel.

L'acquisition d'une connaissance ou d'une habileté est alors placée dans un contexte et les activités de classe font référence à un environnement extrascolaire signifiant pour l'élève.

Les connaissances acquises sont donc réutilisables immédiatement.

Pour cela, l'enseignant doit bien maîtriser les contenus à enseigner. Il doit pouvoir évaluer les connaissances antérieures de l'élève et tenir compte de ses besoins. Il

doit être capable d'analyser le matériel didactique, proposer des tâches significatives et connaître les stratégies d'apprentissage que l'élève devra utiliser en vue d'accomplir un rôle de leader dans la planification et l'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage.

Sa tâche est donc plus complexe que la simple transmission d'un contenu défini. C'est une action difficile qui exige prudence et respect.

Il ne faut pas négliger un point important pour l'enseignement/apprentissage de l'écriture qui consiste à pratiquer ce qui est donné aux élèves.

On peut en attendre au moins ces bénéfices:

- Mieux comprendre, par soi-même, comment on s'y prend pour écrire.
- Mieux comprendre certaines difficultés des élèves incompréhensibles si l'on ne s'est pas confronté à la tâche.
- Elaborer une solution au problème posé qu'on pourra comparer à celles proposées par les élèves, puisqu'il n'existe jamais une seule solution à un véritable problème d'écriture.
- Montrer parfois aux élèves que l'enseignant, lui aussi, écrit.

L'enseignant doit, en outre, diversifier de plus en plus les situations d'écriture, accepter celles que les apprenants proposent; et être exigeant sur « *la communicabilité du message plus que sur la norme formelle* ». (Moirand, S. 1979 p.97).

Il ne doit en aucun cas tout corriger à la fois. L'amélioration des productions se fera peu à peu grâce à une réflexion en commun sur les erreurs du groupe et les problèmes de "communicabilité".

Naturellement le rôle de la personne enseignante en situation de projet est très différent de celui où l'enseignant est transmetteur de connaissances.

Le professeur doit chercher des activités qui permettront aux apprenants la reconnaissance de :

- l'erreur comme indice d'apprentissage;
- l'importance du paramètre communicationnel dans la compréhension du fonctionnement de la langue;
- l'écrit comme lieu privilégié des transferts.

« Le professeur doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte est un acte de communication: il est écrit dans un but, à un lecteur particulier et doit avoir une présentation particulière ». (Document d'accompagnement 1AS. Avril 2005 p.20)

C'est pourquoi, l'enseignant doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture véritables avec un enjeu et un destinataire précis.

Ainsi, la formulation du sujet de l'expression écrite devra comporter:

- l'intentionnalité qui doit guider la réalisation de l'écrit;
- les éléments de la situation de communication;
- l'objet du discours.

Dans un contexte d'intégration des TIC, la personne enseignante adopte le rôle de médiateur, de guide, de catalyseur et d'orienteur.

Elle cherche davantage à développer chez l'élève le sens de l'initiative et le goût de la recherche en sachant que ces dispositions favorisent le développement cognitif.

Il ne semble effectivement plus jouer le rôle central qui était le sien dans la classe traditionnelle. Mais trois rôles essentiels lui restent dévolus:

- À c'est lui qui détermine la tâche à accomplir, qui donne la consigne initiale (puisque l'on ne travaille pas avec des logiciels tutoriels).
- À pendant la réalisation de la tâche, il aide les élèves quand ils le demandent (avec la possibilité de consacrer plus de temps à ceux qui ont des problèmes).
- À c'est lui qui devra finalement évaluer les productions élèves/machine, car ni l'un ni l'autre n'ont une compétence suffisante dans la langue étrangère (surtout pas la machine, en tout cas).

Le schéma de la classe aura donc été profondément modifié, les élèves étant tous actifs devant leur écran, occupés à résoudre des problèmes linguistiques, tandis que l'enseignant n'intervient qu'à la demande et a le temps de s'attarder un peu plus auprès des élèves les plus faibles.

I.2.4.1 Des stratégies pratiques pour la classe

Apprendre est un acte particulièrement complexe. La situation d'apprentissage se construit non seulement à partir d'un environnement spécifique mais interpelle aussi la personne dans ses caractéristiques profondes. Apprendre signifie non seulement modifier son comportement mais aussi, et surtout, changer la signification que l'on donne à son expérience. La psychologie cognitive a permis de mieux comprendre le rôle éminemment actif joué par la personne en situation d'apprentissage, tant au plan des stratégies qu'elle utilise pour être efficace qu'au plan des représentations qu'elle invoque pour donner du sens à son activité. L'approche constructiviste a aussi mis en évidence le rôle important de l'organisation des connaissances en mémoire et des interactions sociales dans l'élaboration de nouvelles connaissances.

Pour l'éducateur, la connaissance des mécanismes fondamentaux de l'apprentissage revêt certes un grand intérêt puisqu'elle lui permet de mieux concevoir le fonctionnement de ses élèves. Elle met cependant en lumière un autre enjeu important, celui de mieux comprendre les différences individuelles au coeur même de ce fonctionnement afin d'en tenir compte dans l'enseignement.

Afin de motiver les élèves et assurer leur participation dans la construction du savoir, l'enseignant peut adopter des stratégies qui seront vraisemblablement plus efficaces si le professeur s'est activement impliqué dans leur développement.

Ces stratégies sont liées aux aspects clés qui suivent:

-L'enseignant peut se baser sur les observations qui se centrent sur la réponse des élèves aux différentes stratégies d'enseignement.

En se servant de cette technique, il est possible d'identifier les facteurs qui favorisent ou empêchent l'apprentissage des élèves.

Il est possible aussi d'avoir une vue plus étendue sur les facteurs qui permettent d'améliorer les apprentissages des élèves en les interrogeant.

Dans une intervention de Frances James au colloque INRP du 26 et 27 Avril 2000, elle a précisé que dans un projet, dans le Suffolk*, des questions ont été posées à des élèves en difficultés sur ce qui rendait l'apprentissage facile. Ils étaient capables de préciser assez spécifiquement ce qui dans les leçons posait des barrières à l'apprentissage.

Les élèves trouvaient l'apprentissage plus difficile quand le professeur:

- faisait de longues expositions comme introduction à la leçon.
- n'illustrait pas l'objectif d'apprentissage par des exemples pratiques.
- donnait des textes complexes.
- demandait aux élèves de beaucoup écrire.
- ne vérifiait pas, à intervalles réguliers pendant la leçon, que les élèves comprenaient.
- ne valorisait pas leur travail.

Donc, si l'enseignant s'aperçoit par exemple que l'attention des élèves décroche après cinq minutes de l'introduction, il pourrait dans ce cas recourir à des solutions comme couper l'introduction en segments plus courts, vérifier la compréhension des élèves en les questionnant pendant l'exposition. Demander aux élèves de démontrer certains aspects de ce qui a été expliqué, se servir de moyens visuels comme support à l'introduction,...etc

-Planification des activités et façon de conduire la leçon

Pour la planification d'une leçon, l'enseignant prendra en compte un certain nombre de facteurs. Ces facteurs peuvent comprendre:

- À Le style d'enseignement à adopter.
- À Le langage de l'instruction.
- À La détermination des objectifs d'apprentissage.
- À La vitesse de la leçon.
- À Les ressources d'apprentissage disponibles.

* Suffolk: région à l'Est de l'Angleterre
-Le colloque est traduit de l'anglais par: Michel Villain

À L'influence des pairs.

À Le feedback et le renforcement fournis par le professeur.

À L'organisation de la classe.

L'essentiel d'une bonne planification se trouve dans la détermination d'objectifs d'apprentissage appropriés.

Les objectifs sont ce que les élèves doivent savoir, comprendre ou pouvoir faire à la fin d'une leçon ou unité de travail. Il est évident que certains élèves seront capables d'atteindre des objectifs d'apprentissage plus complexes que d'autres et la planification des professeurs doit prendre en compte les différentes capacités des élèves dans la classe.

Pour favoriser le processus de planification, il sera plus facile que les professeurs commencent par décider quel est l'objectif minimum de ce que tous les élèves doivent savoir à la fin de la leçon. Une fois que cela a été décidé, le professeur peut déterminer d'autres objectifs qui s'étendront à la majorité des élèves dans la classe.

Pour être sûr que l'on offre aux élèves les plus capables des objectifs suffisants, le professeur doit aussi prévoir quelques objectifs supplémentaires.

Les professeurs doivent donc varier leur style d'enseignement pour s'adapter à la diversité des styles de leurs élèves et pour être sûrs que celui qu'ils adoptent convient aux objectifs.

Un facteur important à prendre en compte quand on planifie une leçon est la vitesse à laquelle le contenu sera délivré. Des élèves avec des difficultés d'apprentissage peuvent être rapidement perdus si la vitesse est trop grande. Ils auront besoin d'occasion de répéter et de renforcer leur apprentissage.

L'une des barrières les plus significatives à l'apprentissage est souvent le langage utilisé par les professeurs.

Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ont fréquemment des difficultés spécifiques au niveau de leurs compétences langagières de compréhension et d'expression.

Les professeurs doivent être sensibles à la diversité du vocabulaire choisi et aux structures qu'ils emploient.

Si les professeurs se rendent compte que les élèves ont des compétences de langage plus limitées, ils peuvent adopter un certain nombre de stratégies comme:

- À S'assurer qu'ils ne donnent pas trop d'informations en une seule fois
- À Demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils viennent juste d'entendre et s'assurer qu'ils ont compris.
- À Donner un glossaire de vocabulaire clé du sujet spécifique, accompagné de supports d'images ou de symboles utilisant les images ou des objets pour illustrer un concept spécifique.

Donner des ressources appropriées est une des manières les plus efficaces qui assurent la réussite des élèves.

En effet, l'enseignant a une multiplicité de tâches qu'il doit assumer pour un bon enseignement/apprentissage.

Il est censé motiver et encourager les élèves sans cesse, il est encore censé bien communiquer dans la langue qu'il enseigne: faciliter la compréhension, corriger la prononciation, développer les capacités de communication, favoriser les interactions.

Il a également pour rôle de savoir adapter et doser les activités qu'il prévoit dans ses classes dans le cadre du programme et en fonction des aptitudes et des besoins réels de ses apprenants.

Par ailleurs, il est appelé à choisir les outils pédagogiques en sa possession, en plus des manuels officiels.

Il doit, en outre vérifier et évaluer régulièrement la manière dont son enseignement conduit à un véritable apprentissage.

Afin d'améliorer la compétence écrite des apprenants, l'enseignant doit exposer le plus possible les élèves à l'écrit dans la langue cible.

Il doit écrire constamment au tableau afin de stimuler visuellement les élèves et les amener à faire le lien entre le son et la graphie.

Les élèves peuvent aussi écrire au tableau, particulièrement lors de l'étape de la correction.

Le professeur peut en outre, lors d'une phase préparatoire à l'écrit, porter les idées des élèves, des phrases ou même des mots sur le tableau. Il doit aussi écrire les mots nouveaux pour les élèves, car ce qui est visualisé a beaucoup de chance d'être retenu. Cela nous fait penser au vieux dicton " Les paroles s'envolent, les écrits restent".

Le développement dans les technologies de l'information et de la communication offre des occasions vraiment passionnantes pour les professeurs pour répondre aux différents besoins des élèves dans leurs classes.

L'utilisation des différents logiciels comme le traitement de texte qui permet aux élèves non seulement d'améliorer la qualité de présentation de leur travail et de profiter donc de l'aspect technique de cet outil (possibilité de changer les caractères, d'utiliser les correcteurs ainsi que de faire des dessins) mais leur offre d'autres possibilités plus enrichissantes.

Conclusion partielle

Devant la situation vécue par le système éducatif algérien, les éducateurs responsables de l'avenir des apprenants qui leur sont confiés ainsi que tous les acteurs de l'enseignement doivent-ils se résigner et accepter le fait accompli comme une fatalité ou au contraire lutter contre l'immobilisme de l'institution et la rigidité des pratiques pédagogiques?

La réponse est évidente: le changement s'impose et tous les acteurs de l'apprentissage en sont concernés.

Le corps enseignant est interpellé pour l'amélioration de l'apprentissage afin de développer les compétences nécessaires chez les apprenants.

Il est sûr que les gains d'apprentissage sont plus élevés au sein des classes où les élèves reçoivent beaucoup de contenus d'enseignement et où ils jouissent d'un grand nombre d'interaction avec l'enseignant.

Les élèves restent mieux engagés dans leur tâche lorsque l'enseignant donne des instructions claires, explicites et comprises par tous.

Les enseignants doivent promouvoir de nouvelles pratiques pédagogiques en classe de langue en accordant de l'importance à la recherche en didactique pour proposer des stratégies efficaces permettant d'améliorer les compétences des apprenants ou au moins atténuer les effets de l'échec scolaire.

Il n'est pas question d'apporter des solutions miraculeuses mais il est raisonnable de dire que pour chaque situation donnée, il faut une procédure déterminée.

La tâche de l'enseignant sera ainsi de transformer les contraintes en ressources, en exploitant au maximum les moyens matériels dont il dispose, de se sentir responsable de sa propre formation et de la formation des autres.

Il pourra choisir ses projets, planifier son travail, fixer des objectifs et déterminer la durée de chaque projet, choisir les supports d'apprentissage selon les besoins des élèves.

Philippe Meirieu précise, dans un article intitulé *Nouvelles missions et nouveaux défis pour l'Ecole et ses enseignants* [en ligne] 2001, que les enseignants efficaces doivent avoir deux qualités:

"l'inventivité didactique" ou la résolution de problèmes et **" l'attention à ce qui se passe dans la classe"**, ce qui marche, ce qui est efficace pour tel ou tel objectif, avec tel ou tel élève.

*« On ne
naît pas auteur, on le devient à force d'écrire »*

Nicole Biagioli-Bilous

Introduction

La production écrite est une activité complexe qui suscite un bon nombre de recherches visant à améliorer son processus d'apprentissage.

La prise en compte des évolutions de la linguistique et de la psychologie de l'apprentissage ont entraîné un changement inévitable dans la didactique de la production écrite.

Il est reconnu actuellement que l'apprentissage de l'écriture ne peut se réaliser hors situation de communication.

Chaque jour, nous sommes appelés à produire et à interpréter plusieurs genres de documents écrits engendrés par diverses situations (lettres, affiches publicitaires, articles de presse, ...).

Maîtriser des compétences écrites exige désormais de la part du sujet écrivant non seulement, des connaissances sur la langue et les règles régissant les textes, mais aussi des savoirs contextuels et l'acquisition de certains processus mentaux.

Lorsqu'on évoque les problèmes des jeunes à l'écrit, on a tendance à les associer à des lacunes sur le plan des connaissances orthographiques et grammaticales.

Si ces lacunes sont une réalité regrettable dans bien de cas, elles s'accompagnent également d'autres problèmes concernant les stratégies plus générales de productions de textes.

Il devient pertinent, devant un tel constat de ne plus seulement se préoccuper des faiblesses orthographiques et grammaticales des élèves lors de l'écriture mais de mettre l'accent sur les processus cognitifs qu'ils utilisent et sur les difficultés qu'ils rencontrent au cours de la rédaction et qui sont généralement dues aux représentations qu'ils se font de l'écrit.

Nous essayerons aussi de voir quels moyens peut mettre l'enseignant à leur disposition pour les aider à remédier à leurs insuffisances et à modifier leurs représentations de l'écrit.

II.1. L'approche cognitiviste de la production écrite

Les études cognitives sur le processus d'écriture postulent que l'acte d'écrire est, d'une part, une tâche cognitive complexe au cours de laquelle plusieurs demandes affectent le rédacteur en même temps et, d'autre part, une activité de résolution de problèmes.

Dans le cadre de cette approche, la production écrite est considérée comme le souligne C. Barré de Miniac, (2000 p.33) « *Un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction de connaissances* ».

Les adeptes de ce courant traitent le texte écrit du point de vue du scripteur (rédaction, révision et reformulation) et non pas comme produit fini (étude de son organisation, de sa grammaire, ...).

En classe, l'enseignant, sans imposer trop de contraintes aux élèves, accomplit le rôle d'un guide qui les oriente à organiser puis à améliorer leurs écrits.

Le modèle dominant dans cette approche cognitiviste et qui a eu une grande influence sur le domaine de l'apprentissage de la production écrite en milieu scolaire est celui de Flower et Hayes.

II.1.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Ce modèle sert de point de référence à de nombreux travaux. Ses auteurs se sont basés sur des expérimentations à partir de protocoles verbaux concomitants pour identifier les différents mécanismes entrant dans la production écrite.

Ces protocoles sont définis comme: « *L'enregistrement de ce qu'a pu verbaliser un rédacteur à propos de ses pensées tout au long de l'élaboration de sa composition par écrit, suite à une consigne incitatrice* ». (Piolat et Roussey, 1992 p.107)

Les buts principaux de Hayes et Flower étaient d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer l'origine des difficultés et de voir dans quelles conditions il était possible d'améliorer les productions.

Pour ces auteurs, l'acte d'écriture implique trois éléments majeurs:

- **Le contexte de production**, qui inclut le sujet, l'auditoire auquel on s'adresse et le texte qui est en train de se construire.
- **La mémoire à long terme**, qui représente les diverses connaissances que le rédacteur a emmagasinées en ce qui a trait au sujet, à l'auditoire et aux plans d'écriture.
- **Les processus rédactionnels**, qui sont subdivisés à leur tour en trois catégories: **la planification**, **la mise en texte** et **la révision**, qui sont sous le contrôle d'un processus de régulation permettant au rédacteur de passer d'un processus à un autre.

Le processus de planification, qui inclut trois sous-processus, permet de se faire une représentation interne d'ensemble de ce qu'on va écrire.

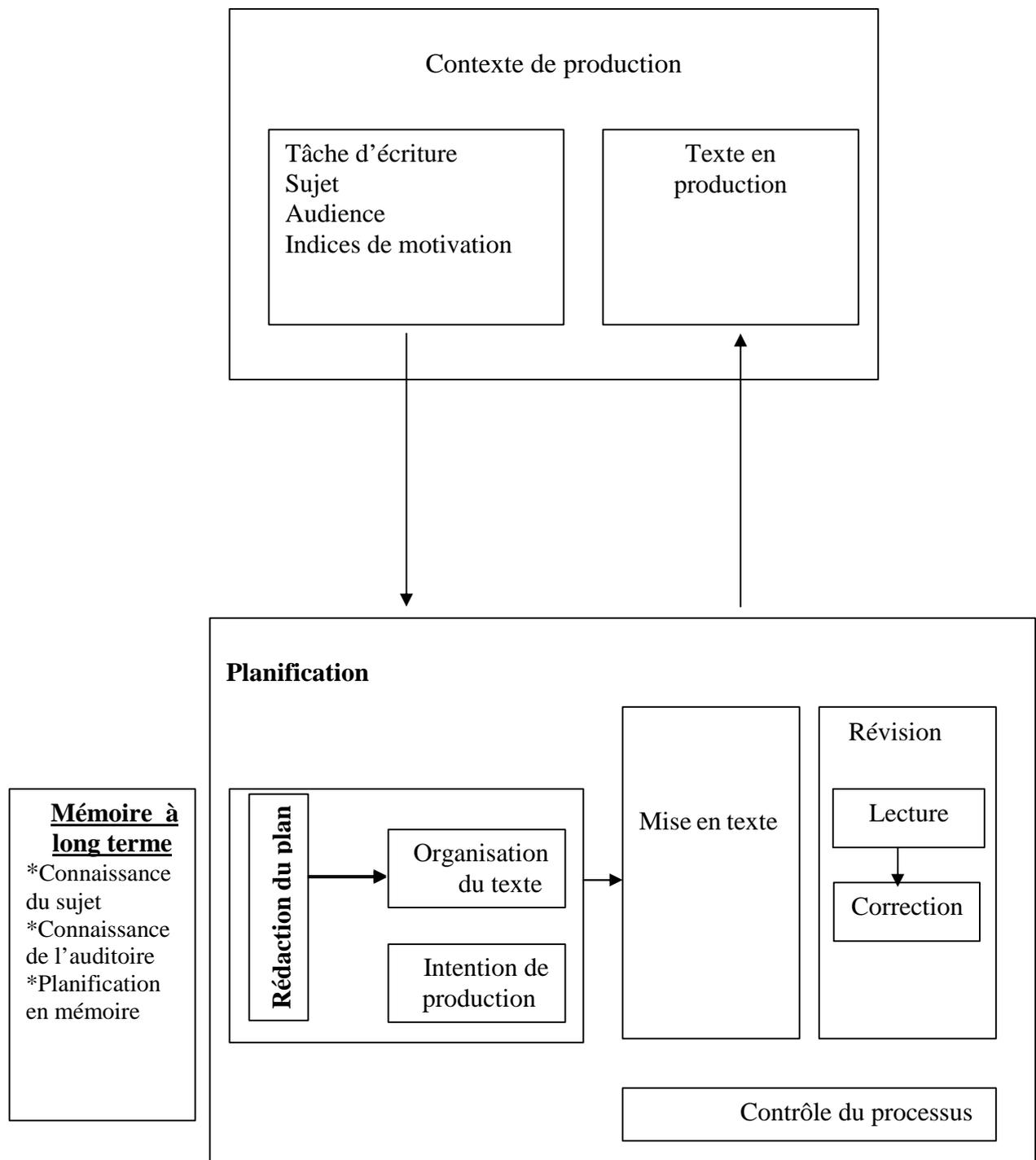
Au cours de **la conception**, il y a recherche dans la mémoire à long terme des informations pertinentes.

Le sous-processus d'**organisation** sert quant à lui à choisir une structure représentative des idées recueillies.

Enfin, lors du **recadrage**, une évaluation et un réajustement sont effectués pour rendre le plan plus conforme aux buts initiaux.

Selon Charolles, M. (1986 p.21) « *L'organisation d'un but et la représentation d'un auditoire jouent un rôle considérable dans la planification, en particulier dans la sélection des informations* ».

La figure ci-dessous présente une vue schématique du modèle



Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Le processus de **mise en texte** est essentiellement celui où les idées sont traduites en mots. C'est à cette étape que le « *scripteur doit faire face*

*simultanément à des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix des mots...)
et des contraintes globales (type de texte, cohérence macro structurelle) »*
(Garcia- Debanc, 1986 p.49)

Quant au processus de **révision** , il a pour fonction d'améliorer la qualité du texte. Il inclut l'évaluation et la mise au point du texte ou des plans.

Dans ce modèle, qui constitue en fait un système, tous les éléments sont interdépendants et les opérations sont récursives, dans le sens qu'elles peuvent avoir lieu plusieurs fois et dans des ordres différents tout au long d'un processus d'écriture.

D'ailleurs, selon Garcia-Debanc, le rédacteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre les différents niveaux.

II.1.2 Critique du modèle de Hayes et Flower

Ce modèle a le mérite de mettre clairement en lumière les processus cognitifs qui interviennent dans la production écrite. Il a cependant été critiqué par plusieurs auteurs qui reprochaient à Hayes et Flower de ne pas tenir compte des dimensions affectives et sociales de la rédaction de textes.

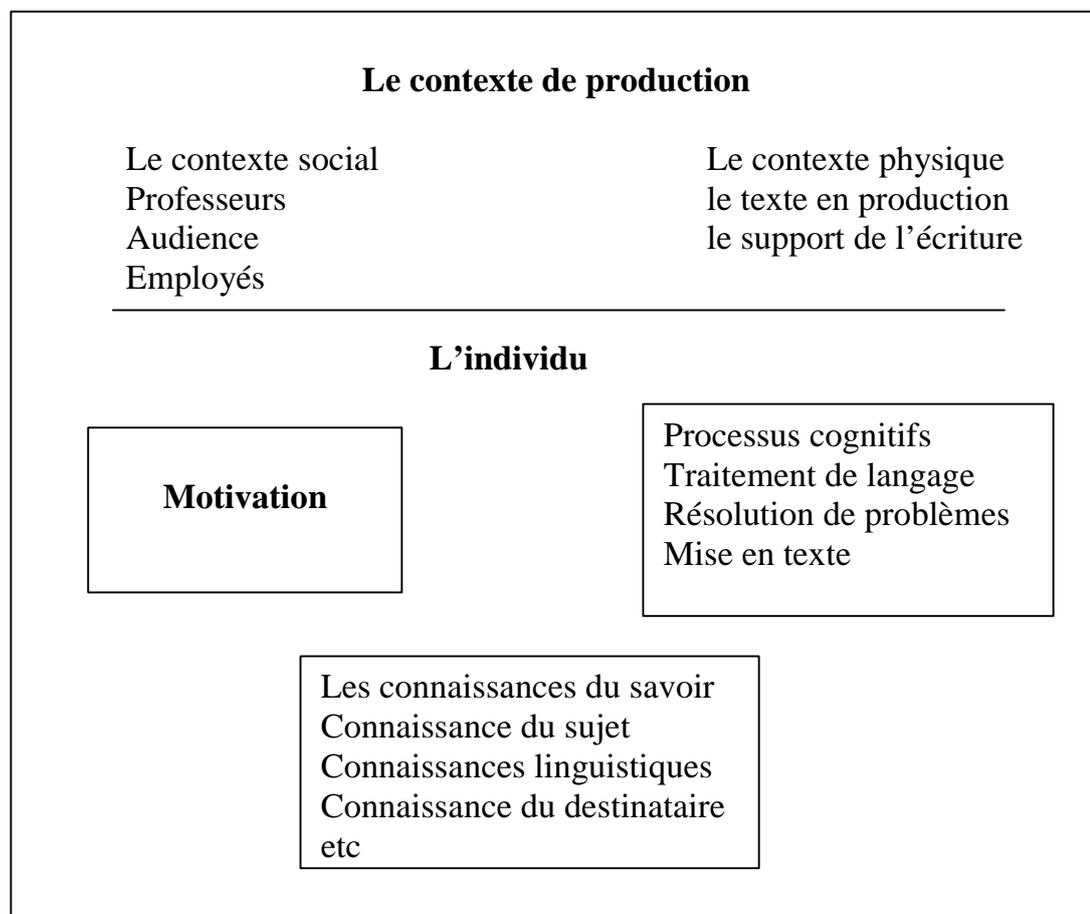
Hayes et Flower semblent avoir constaté eux-mêmes certaines limites de leur modèle puisqu'ils ont proposé en 1995 un second modèle qui complète le premier.

Dans ce nouveau modèle, les opérations d'écriture dépendent de deux composantes:

« l'individu et le contexte de production ». (C. Barré de Miniac, 2000 p.37)

La première renferme l'affectivité (motivations du scripteur), les connaissances linguistiques du sujet et du destinataire, et les processus cognitifs (traitement du langage, résolution du problème, mise en texte).

Quant à la seconde, elle regroupe le contexte social et physique.



Le nouveau modèle de Hayes et Flower (1995)

II.2 La révision

II.2.1 Définition

Pendant plusieurs siècles, la révision a été associée à la correction d'erreurs.

Considérée par certains comme le cœur ou l'âme du processus d'écriture, la révision n'est pourtant pas souvent définie par les chercheurs qui l'étudient et si elle l'est, c'est habituellement de façon peu explicite ou détaillée.

Le problème tient peut être au fait que celle-ci est considérée parfois comme produit, parfois comme processus, parfois les deux.

II.2.2 Rôle de la révision dans le processus rédactionnel

La révision peut intervenir à des moments différents du processus rédactionnel: avant ou après qu'une phrase ait été programmée ou exécutée, ou encore après que le scripteur ait lu une phrase.

La révision peut avoir comme conséquence l'interruption du processus d'exécution ou de formulation puisque le scripteur peut déjà à ce niveau-là s'autoréguler.

Cela peut entraîner des difficultés accrues pour le scripteur qui avant même d'écrire sa phrase, l'évalue déjà, hésite à l'écrire, veut la reformuler, etc.

Dans le contexte de la classe, on s'intéresse davantage au produit final qu'à la méthode permettant d'obtenir ce dernier.

Les mécanismes de la production écrite qui sont aujourd'hui considérés comme fondamentaux (planification et révision) sont rarement enseignés.

S'il faut mettre en place une méthodologie pour développer les compétences d'écriture, il ne suffit pas de faire observer un texte pour amener les élèves à écrire mais il est nécessaire de les aider à prendre conscience de l'interactivité des processus d'écriture.

Pour apprendre à écrire, on écrit d'abord, on réfléchit ensuite, on analyse, on réécrit: l'essentiel c'est d'écrire.

Il faut donc travailler avec les élèves tous les pôles et pas seulement la mise en mots et le problème rhétorique qui sont traditionnellement étudiés à l'école.

La révision est sans doute un processus fort important à développer en activant les activités de réécriture et en permettant aux élèves de cibler les éléments de cette réécriture.

De nombreux chercheurs ont mis en évidence l'importance du mécanisme de la révision. Celui-ci intervient de manière récursive à tous les niveaux de la production écrite.

Dans le cadre scolaire, une des contraintes reconnues pour la mise en œuvre de la révision est liée à l'utilisation du papier et du crayon.

La charge induite par la recopie des différentes versions d'un texte est énorme et frustrante pour les élèves.

Certains se contentent de changement de surface qui n'implique pas de recopier l'ensemble du travail.

L'ordinateur et plus particulièrement le traitement de texte pourraient devenir des outils extrêmement efficaces.

Dans le cas de la révision, le travail coopératif pourrait aussi aider à détecter et à corriger davantage d'erreurs que le travail individuel, et ceci notamment sur les erreurs concernant le sens du texte et sa structure.

Nous rappelons que la révision est une procédure complexe qui relève de la production (intervention sur le texte) et implique un retour au texte par une forme particulière de lecture.

II.3 L'acte d'écrire

Écrire est un acte complexe qui relève de l'aptitude à rédiger des lettres et à produire du texte ayant du sens.

Produire un texte met également en jeu de nombreuses autres compétences: analyser la situation de communication pour pouvoir définir la forme du texte à écrire, organiser ses idées de façon cohérente, les mettre en mots. Tout ceci est loin d'être naturel et l'enseignant va avoir un grand rôle à jouer dans cet apprentissage.

Il doit y avoir un processus d'assistance et de collaboration entre l'enseignant et les élèves.

Notre courte expérience dans l'enseignement nous a permis de nous rendre compte de la complexité de l'acte d'écriture pour les élèves.

C'est en mettant ces derniers en situation d'écriture et en entendant leurs profonds soupirs et leur manque d'enthousiasme que nous avons mesuré à quel point ce qui nous paraissait aisé et presque naturel en tant qu'adulte était loin d'être partagé par les élèves surtout ceux de 1^{ère} année secondaire.

Nous avons remarqué que les élèves ne font pas de plans. Après avoir trouvé leurs idées, ils se mettent à les écrire. Certains écrivent une phrase, s'arrêtent, réfléchissent avant de poursuivre. Il y a même des élèves qui écrivent en arabe pour traduire ensuite en français.

Et même s'il y a planification de texte, elle semble se faire le plus souvent en langue maternelle.

A cela s'ajoute aussi d'autres problèmes concernant la syntaxe, l'orthographe, la conjugaison, la cohésion des écrits,...etc.

Nous nous sommes alors demandée: qu'est ce qui fait obstacle à la production des élèves et quels moyens avons-nous à notre disposition pour remédier à cette situation?

II.3.1 Représentation de l'écrit des élèves

Généralement les élèves font part de leurs difficultés en disant qu'ils n'ont pas d'idées, que c'est long et ennuyeux de réfléchir pour trouver des formulations.

Il nous est arrivé de nous retrouver face à des élèves du secondaire bloqués, refusant même de tenir leurs stylos et ceux qui remplissent leurs pages d'un flot de mots incohérents, de phrases déstructurées.

Il est dans ce cas facile de prétendre qu'ils n'ont presque rien acquis dans les classes antérieures. Mais il est plus raisonnable de penser qu'il font une mauvaise utilisation de ces acquisitions et qu'ils n'ont pas encore construit une méthode pour organiser leurs idées.

Il semble qu'en classe, l'élève écrit moins pour parler de lui ou se faire plaisir que pour réussir dans un système qui lui fait craindre la note, l'erreur, le pouvoir de l'enseignant qui évalue et sanctionne et le jugement de ses pairs.

Conscient de ses lacunes, il redoute la tâche et parfois, il n'ose même pas s'y lancer.

Comment changera-t-il alors d'attitude?

Les élèves ne parviennent pas à écrire parce que les représentations qu'ils ont de l'écrit constituent un blocage ou une difficulté trop importante à surmonter pour se lancer dans la production d'écrits.

Pour les élèves, l'acte d'écrire se révèle fastidieux et par conséquent ils montrent peu d'enthousiasme. L'orthographe constitue pour eux un obstacle majeur.

Le fait de les rassurer en leur affirmant que ce qui est pris en compte dans un exercice de production de texte n'est pas du tout l'orthographe mais plutôt savoir dire quelque chose et le rédiger dans une forme convenable, ne les empêche pas d'être soucieux et ils persistent à montrer des réticences.

Les élèves ne comprennent pas également que le brouillon est pour eux un espace de liberté où ils peuvent raturer et reprendre leur texte autant de fois qu'ils le désirent.

Pour eux raturer est synonyme d'erreur et donc d'échec et c'est un risque que beaucoup d'élèves ne sont pas prêts à prendre.

Yves Reuter, dans **enseigner et apprendre à écrire** (1996 p.96), nous informe de six catégories de représentations qui peuvent constituer de véritables obstacles aux apprentissages des élèves:

À En premier lieu et avec des formes différentes ce qui s'organise autour de l'attraction et de la répulsion: expression de soi/exposition à autrui, distinction/banalisation. Soit le conflit est incessant entre les divers pôles et empêche de faire, soit l'un des pôles domine absolument, empêchant d'écrire ou ne permettant d'écrire que certains textes dans certaines formes.

À Deuxièmement, les représentations qui s'organisent autour de la valorisation et de la dévalorisation.

- À Viennent s'ajouter les représentations qui pensent l'écriture comme un don, comme une inspiration. Du coup, elle apparaît comme réservée à certains, elle ne s'apprend pas.
- À Un obstacle essentiel est celui qui conduit à confondre le texte et le réel, le texte et le référent.
- À Le cinquième obstacle, sans doute en relation avec le précédent, est constitué par une absence de conscience du texte dans son organisation globale et dans sa visée communicative.

- À La dernière catégorie, en relation avec l'image des écrivains et de l'attraction/répulsion, concerne les représentations de soi dans leurs relations à l'écriture. De façon très schématique on pourrait le dire ainsi: le sujet se sent insuffisamment intéressant, ayant une vie et/ou des idées insuffisamment originales pour se sentir autorisé à écrire.

Cet inventaire des représentations de l'écrit par les élèves, peut constituer un frein à l'élaboration de textes.

Pourtant, il ne s'agit pas pour l'enseignant de tout organiser autour d'eux mais plutôt de les garder à l'esprit comme une source de problèmes, d'obstacles sur lesquels il faut intervenir à chaque occasion.

II.3.2 Modifier les représentations des élèves

Les représentations peuvent vraisemblablement évoluer à condition de prendre en considération les points suivants:

II.3.2.1 Le sens et l'utilité des écrits

La question du sens des écrits est fondamentale comme le précise C. Barré de Miniac dans **Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques** (2000 p.57).

« La représentation est susceptible d'évolution et de transformation par glissement de sens ».

De ce fait, la réticence des élèves face à l'écrit pourrait donc s'expliquer par le fait qu'écrire n'est pas porteur de sens pour eux.

En effet, peut être que s'ils ne parviennent pas à écrire un texte court, compréhensible pour tous, c'est sûrement qu'ils n'ont pas compris la raison pour laquelle ils écrivent. Ils ne savent pas à quoi sert d'écrire.

Se demander à quoi sert d'écrire, c'est s'interroger sur le sens de l'écrit, sur ses enjeux.

Il apparaît nécessaire de construire avec les élèves l'utilité des écrits: de leurs fonctions, de leurs usages et de leurs sens.

« L'intégration de l'utilité de l'écrit va permettre aux élèves de mieux appréhender ce que l'enseignant leur demande et d'orienter plus facilement leur écrit. Comment demander à un élève d'écrire s'il ne sait pas dans quel but il le fait? ». (Moreau Emmanuelle, 2005).

II.3.2.2 La motivation

Comme nous venons de le voir, donner du sens aux écrits et trouver une utilité à l'écriture constituent déjà pour les élèves une motivation forte et déterminante.

Par motivation, nous entendons surtout l'envie, le goût et le plaisir d'écrire.

Pour gagner l'adhésion et l'implication de l'élève, plusieurs possibilités s'offrent à l'enseignant:

Tout d'abord, il s'agit de proposer aux élèves différents types d'écrits.

Pour apprendre à l'élève à écrire, il faut que l'écriture soit une pratique régulière, quotidienne et dans des situations variées.

Ensuite, il s'agit d'entretenir un climat favorable dans la classe. Un climat de confiance et de respect mutuel entre les élèves de manière à mettre en confiance les plus réticents.

La classe doit donc être un endroit sûr où la parole circule, où l'on a le droit de s'exprimer, de donner son point de vue, de partager ses sentiments.

Si les élèves ne ressentent pas cela, ils se bloquent et gardent tout pour eux.

II.3.2.2.1 Les conditions motivationnelles

Rolland Viau, dans son ouvrage **La motivation dans l'apprentissage du français** (1999 p.99), expose dix conditions qui doivent être réunies pour qu'une activité suscite la motivation des élèves.

1. Une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève

Une activité est signifiante dans la mesure où elle aide l'élève à atteindre ses buts, correspond à ses intérêts, s'harmonise avec ses projets personnels et répond à ses préoccupations. Plus une activité est signifiante, plus l'élève la juge intéressante et utile.

2. Une activité doit être diversifiée et elle doit s'intégrer aux autres activités

La diversité doit se retrouver dans le nombre de tâches à accomplir à l'intérieur d'une même activité. Lorsque celle-ci nécessite l'exécution d'une

seule tâche (par exemple, l'application répétitive d'une seule règle de grammaire), elle est généralement peu motivante aux yeux des élèves.

3. Une activité doit présenter un défi pour l'élève

Une activité constitue un défi pour l'élève dans la mesure où elle n'est ni trop facile ni trop difficile. Ainsi, un élève se désintéresse rapidement d'un succès qui ne lui a coûté aucun effort ou d'un échec dû à son incapacité à réussir une activité.

4. Une activité doit être productive

Une activité d'apprentissage doit, dans la mesure du possible, mener à une réalisation, c'est-à-dire à un produit qui ressemble à ceux que l'on trouve dans la vie courante. Il peut s'agir d'une affiche, d'un article de journal, d'une interview, d'un document audiovisuel, d'un message électronique,...

5. Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève

Un élève est motivé à accomplir une activité si celle-ci exige de sa part un engagement cognitif. C'est ce qui se passe lorsqu'il utilise des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises.

Cette condition touche la perception que l'élève a de sa compétence, car elle lui demande d'investir toutes ses capacités dans la réussite d'une activité.

6. Une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix

Une activité risque de devenir démotivante si elle exige de tous les élèves qu'ils accomplissent les mêmes tâches, au même moment et de la même façon c'est pourquoi la possibilité de faire des choix (choisir le thème de travail, le matériel, le mode de présentation du travail,...) favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler ses apprentissages.

Il revient toutefois à l'enseignant de décider des éléments de l'enseignement et de l'apprentissage qui demeurent sous sa responsabilité et de ceux dont il pourra déléguer la responsabilité à l'élève.

7. Une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres

Une activité d'apprentissage doit se dérouler dans une atmosphère de collaboration et amener les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but commun ce qui suscite généralement la motivation de la majorité des élèves, car cela favorise la perception qu'ils ont de leur capacité à contrôler leurs apprentissages.

8. Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire

L'intégration du français à d'autres disciplines (géographie, histoire, mathématiques,...) aide l'élève à se rendre compte que ces disciplines se complètent et que les différentes connaissances sont profitables à tous ceux qui doivent communiquer avec un public.

9. Une activité doit comporter des consignes claires

L'élève doit savoir ce que l'enseignant attend de lui. Ainsi, il ne perdra pas de temps à chercher à comprendre ce qu'il doit faire.

Des consignes claires contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains élèves éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande.

10. Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante

La durée prévue pour une activité effectuée en classe devrait correspondre au temps réel qu'une tâche équivalente requiert dans la vie courante.

L'enseignant doit éviter à tout prix que l'élève ait l'impression qu'on lui "arrache sa copie des mains", à la fin d'une activité parce que le temps est écoulé.

Le fait d'accorder à l'élève le temps dont il a besoin l'aide à porter un jugement positif sur sa capacité de faire ce qui est exigé de lui.

L'enseignant peut souhaiter que toutes les activités d'apprentissage qu'il propose à ses élèves remplissent ces dix conditions.

Nous estimons que si l'enseignant désire susciter la motivation des élèves, il devra créer un environnement qui influera positivement sur leurs perceptions

de façon à les amener à s'engager sur le plan cognitif dans leur apprentissage, c'est-à-dire qu'ils vont faire appel à des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir les activités scolaires qui leur sont proposées, de façon à les réussir et obtenir de bons résultats.

La motivation a donc des conséquences positives sur le rendement des élèves.

Cependant, il ne faut pas oublier qu'en dépit de la place prépondérante donnée aux activités pédagogiques, nous devons être conscients du rôle primordial de l'enseignant en ce qui a trait à la motivation des élèves.

Sans sa compétence, sans son dynamisme, sans le soutien qu'il apporte à ses élèves et sans sa conviction profonde que ceux-ci ont la capacité d'apprendre, les activités pédagogiques n'obtiendraient pas le succès escompté, même si elles étaient préparées avec soin.

Certes, l'enseignant ne peut pas espérer qu'une seule activité doit satisfaire les dix conditions déjà citées mais, il serait toutefois plus réaliste qu'il se fixe ces objectifs pour des projets ou des démarches pédagogiques complètes intégrant une séquence de plusieurs activités.

Nous vérifierons par la suite si la plupart de ces conditions sont satisfaites dans le projet que nous réaliserons avec les élèves.

II.3.3 La compétence de production à l'écrit et les instructions officielles

Concernant le développement de la compétence écrite, on attend de l'enseignant qu'il amène l'apprenant à produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et au but visé et en mettant en œuvre un modèle.

« Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers que ce message soit nouveau. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs ». (Programme de 1AS, Mars 2005 p.33).

Capacités	objectifs
<p>Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • définir la finalité de l'écrit • respecter la consigne • activer des connaissances relatives à la situation de communication • faire un choix énonciatif • choisir le niveau de langue approprié
<p>Organiser sa production</p>	<ul style="list-style-type: none"> • mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication • faire progresser les informations en évitant les répétitions • assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. • assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.

Utiliser la langue d'une façon appropriée	<ul style="list-style-type: none">• produire des phrases correctes au plan syntaxique.• Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. <p>Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.</p>
Réviser son écrit	<ul style="list-style-type: none">• Identifier ses erreurs et définir leur nature.<ul style="list-style-type: none">- mauvais traitement de l'information- cohésion non assurée- fautes de syntaxe, d'orthographe,...• mettre en œuvre une stratégie de correction:<ul style="list-style-type: none">- mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

II.3.4 L'ordinateur un média familier pour les jeunes

L'outil informatique est auréolé d'un certain modernisme qui attire la majorité des élèves parce qu'il leur permet d'utiliser d'autres moyens que le manuel (ils peuvent par exemple utiliser le traitement de texte ou le courrier électronique,...).

En plus, l'outil informatique permet à certains de mettre en œuvre des compétences souvent ignorées en classe de français.

C'est pourquoi on observe que l'ordinateur est généralement motivant pour les jeunes, souvent déjà familiers à ce média.

En fait l'ordinateur peut devenir un formidable vecteur de motivation si le professeur lui-même est motivé, non pas tant par l'outil, mais par toutes les possibilités qu'il offre.

Travailler avec l'ordinateur permet d'apprendre à améliorer ses productions par le "copié, collé", à interroger sa langue grâce au correcteur orthographique, à illustrer, à mettre en page, à devenir "lisible".

L'ordinateur permet en outre d'échanger entre élèves de la classe, mais aussi avec d'autres élèves, ailleurs, par la simple création d'une adresse électronique.

Donc, l'ordinateur peut être un excellent outil cognitif. Il permet un apprentissage par la simulation, il a, par conséquent, tout à fait sa place dans une approche pédagogique constructiviste.

Cependant, il ne suffit pas de placer les apprenants devant un ordinateur pour que les apprentissages s'effectuent.

Le choix des logiciels, leur intégration dans la démarche pédagogique d'ensemble sont des variables à prendre en compte.

Le rôle de l'enseignant est amené à changer profondément, mais il n'en demeure pas moins fondamental. Il pourrait notamment grâce aux technologies interactives, devenir un "ingénieur des apprentissages".

Or, il faut se défendre de l'idée que la machine aurait suffisamment d'intelligence pour "traiter" des textes en fonction de leur sens.

Ce que peut faire l'ordinateur, c'est seulement manipuler des formes auxquelles seul l'utilisateur peut donner sens. Comme l'affirme André Giordan:

« Les NTIC ne sont pas des "machines miracles" qui vont résoudre tous nos problèmes sans que nous n'ayons plus rien à faire. Ils sont une chance de plus qu'il faut saisir. Elles doivent être considérées plutôt comme un ensemble d'outils qui peut faciliter le travail des enseignants et des apprenants en enlevant des tâches répétitives et en permettant d'apprendre par soi-même ». (Actes du colloque National : le multimédia dans l'éducation, les enjeux d'une mutation culturelle. Ed. CRDP de Grenoble, 1996).

Donc, l'utilisation de l'ordinateur implique un changement de la relation pédagogique en passant du schème classique où l'enseignant transmet un savoir à l'apprenant, à un nouveau schème où c'est l'apprenant qui acquiert de nouveaux savoirs et où l'enseignant joue le rôle de facilitateur en aidant l'apprenant.

I.3.4.1 L'écrit et les TICE

Aujourd'hui, on est passé d'une approche technique, instrumentale des TIC à une approche pédagogique et didactique.

Quelles sont les transformations induites par ces nouveaux outils dans les pratiques et le processus d'acquisition même?

Les élèves sont le plus souvent fascinés par l'usage de ces nouvelles technologies, comme si elles mettaient le vaste monde à leur portée.

Dans le cours de français, les activités d'écriture sont celles qui font appel le plus fréquemment aux ordinateurs.

L'utilisation de logiciels de traitement de texte, de correcteurs, éveille généralement l'intérêt des élèves pour l'écriture car elle leur permet de réaliser un produit de qualité, tant sur le plan typographique que sur le plan de la mise en page.

Avec le traitement de texte, par exemple, c'est l'élève qui prend ses décisions, qui agit, qui est responsable de son écrit et aussi bien de ses erreurs que de ses réussites et c'est ainsi qu'il peut parvenir à prendre en charge son écrit et à vouloir le publier.

Il permet, en outre, à l'élève d'effacer sans risque, de se livrer à des essais sur son texte, à des manipulations, sans pour autant devoir tout recommencer.

L'élève peut tenter ce qu'il n'a pas envie de tenter sur la feuille car il sait que cela lui coûtera en temps, en crainte de mal faire et de devoir tout reprendre à zéro. Et

parce que la machine libère les élèves des contraintes techniques du support papier, ils sentent qu'ils ont davantage le contrôle de leur apprentissage et qu'ils éprouvent souvent le sentiment qu'ils créent leur " œuvre".

Il est important de signaler que le traitement de texte n'est pas porteur de solutions miracles. Son intégration raisonnée dans la classe, à travers des situations d'écriture authentiques et diversifiées, peut cependant contribuer à une véritable pédagogie de l'écrit.

Le traitement de texte ne doit évidemment pas être pris en soi mais en relation avec les situations pédagogiques qu'il crée. Celles-ci sont variées: la plus connue est le travail individuel de l'élève, aidé par l'enseignant qui circule dans le groupe et aide chacun à son tour. Mais le nombre limité de postes de travail amène souvent à constituer des groupes de deux ou trois élèves, ce qui fait surgir une autre dimension d'interaction.

Conclusion partielle

Nous avons essayé, dans ce chapitre, de mettre l'accent sur la production écrite qui est une activité cognitive complexe aboutissant presque toujours chez l'apprenti scripteur à une surcharge cognitive, définie par J.P.Cuq comme

«Le dysfonctionnement de l'activité mentale qui survient lorsqu'un individu est dans l'incapacité de mobiliser des connaissances utiles dans le traitement d'une information ». (Dictionnaire de didactique. 2003 p.230)

Cette activité implique essentiellement le développement de savoir-faire et non une accumulation de savoirs.

Ecrire, c'est savoir manier un ensemble d'éléments diversifiés (syntaxiques, morphologiques, lexicaux,...), mais qui se tiennent tous en raison d'un système d'interactions.

A l'approche traditionnelle centrée sur le texte à produire doit se substituer donc une approche orientée vers le processus d'écriture.

Quant aux savoir-faire à développer, ils varient en fonction du genre textuel envisagé. Leur acquisition par les élèves ne peut se faire que par l'action (apprendre à écrire en écrivant), pour paraphraser le célèbre adage "**C'est en forgeant qu'on devient forgeron**".

Nous avons, en outre, exposé les obstacles que rencontrent les élèves lors de la rédaction et qui sont dus aux représentations qu'ils se font de l'écrit, tout en insistant sur le rôle que doit jouer l'enseignant pour modifier ces représentations et motiver les élèves.

On peut ainsi considérer la production d'écrits comme une situation problème où l'élève est amené à résoudre une pluralité de difficultés.

Afin de motiver davantage les élèves, nous avons démontré les effets de l'introduction de l'ordinateur en classe pour la rédaction en utilisant le courrier électronique afin de mettre l'accent sur les aides qu'il offre et sur l'effet qu'il a sur les élèves et sur la qualité de la production écrite.

Nous vérifierons dans la deuxième partie si vraiment l'utilisation de l'outil informatique contribue à l'amélioration des productions écrites des élèves sur tous les plans.

*« La théorie nourrit la pratique, mais la
pratique vient corriger la théorie »*

Mao Tsé-Toung

L'échantillon

Portrait de la classe

La classe qui sera prise en charge pour notre étude est une classe de première année secondaire lettres au lycée " Rahal Abdelhamid, N'gaous" (wilaya de Batna).

Elle est composée de 29 élèves, 16 filles et 13 garçons. Trois d'entre eux ont déjà redoublé une fois au secondaire. Tout le reste a redoublé au cycle fondamental (9 AF). Leurs âges varient entre (16 et 19 ans).

La classe est jugée faible, non seulement en français mais aussi pour les autres matières, selon les différentes évaluations faites par les enseignants pendant le premier trimestre.

Au problème du niveau, s'ajoute un autre caractère particulièrement fort et qui ne se montre pas uniquement en cours de français mais aussi dans les autres cours comme nous avons pu le constater à l'issue de discussions avec certains enseignants: les relations intergroupes.

La majorité des élèves ne s'entendent pas et ne sont pas satisfaits de leur classe (surtout les relations entre filles et garçons).

C'est pourquoi l'élaboration d'équipes de travail lors des activités par groupe est une tâche très difficile et se révèle toujours, pour nous, comme un véritable casse-tête.

Cependant l'hétérogénéité la plus difficile à gérer est, sans aucun doute, celle du niveau.

PROJET:

**Faire écrire une lettre aux élèves pour leur permettre de
souhaiter une bonne année à une personne de leur entourage.**

LA PREMIERE ETAPE

I. Les lettres manuscrites

I.1 Constats

Nous avons remarqué que les élèves se trouvaient souvent bloqués face à une page blanche car ils n'avaient aucune idée et ils éprouvent des difficultés à trouver des contenus pour leurs phrases et ne savent même pas comment les commencer.

Le second constat est que ces élèves ne retravaillent jamais le brouillon qu'ils ont produit et s'ils reviennent sur la production c'est uniquement pour la correction orthographique (identification limitée des fautes).

Il fallait donc débloquer cette situation. En ce sens, nous avons pensé à la réalisation d'un projet qui consiste à faire écrire aux élèves une lettre pour leur permettre de souhaiter une bonne année à une personne de leur entourage.

Pourquoi le choix de la lettre personnelle parmi les différents types de lettres possibles (lettre de remerciement, lettre d'information,...)?

Parce qu'elle ne demande pas, d'une part, beaucoup de temps pour la réaliser et , d'autre part, l'occasion de la nouvelle année est un bon prétexte pour l'écriture de la lettre.

Puisque la majorité des élèves avait de grandes difficultés à l'écrit, ce genre d'écrit paraît être le plus pertinent comme début pour que chaque élève construise la notion de destinataire et son statut (se demander à qui on écrit?) et sache, en outre, exprimer ce qu'il ressent, ce qu'il vit (donner de ses nouvelles) et formuler des vœux pour la nouvelle année et puisse aussi organiser sa lettre fond et forme.

I.2 Dispositif pédagogique mis en place

Le but de la séquence est de faire écrire une lettre aux élèves. Il s'agit pour eux d'écrire à une personne dont ils n'ont pas de nouvelles pour lui souhaiter une bonne année.

Pour en arriver là, nous avons prévu trois séances entre oral et écrit afin de ne pas soumettre les élèves à des séances d'expression écrite seulement et pour accorder un délai suffisant pour que chaque élève mène son texte à son terme.

Pour écrire cette lettre, trois versions vont se succéder (la troisième version étant celle où ils devront recopier leur brouillon au propre).

La Première version

Laisser les élèves rédiger cette lettre comme ils l'entendent parce qu'ils sont familiarisés avec ce genre d'écrits, même s'ils n'ont pas l'habitude de le faire en langue étrangère. Les échanges entre les élèves sont permis (sollicitation de l'aide des camarades et même celle de l'enseignant).

Les productions seront ramassées à la fin de la séance.

La deuxième version

Avant la seconde séance d'écriture, il est nécessaire de lire à haute voix quelques ébauches, choisies en fonction de leur manque flagrant surtout au niveau de la forme (manque des éléments essentiels qui constituent la lettre : date, signature,...), et la cohérence des textes. Par la suite, demander aux élèves de donner leurs avis.

Les remarques seront portées au tableau.

Après avoir remis les copies aux élèves, on leur demande d'apporter les correctifs nécessaires.

Il est préférable de faire réécrire les élèves sur une nouvelle feuille parce que les ratures et les modifications ont produit des écrits illisibles (majoritairement, les élèves ne savent pas organiser un brouillon).

La réécriture de la lettre sur une nouvelle page a un double avantage.

D'une part, elle permettra de produire des écrits lisibles et d'autre part, à la fin de cette séquence chaque élève pourra comparer les différents brouillons qu'il a produits avant de recopier la version finale et pourra s'auto-évaluer.

La troisième version:

Cette version consiste à recopier au propre le texte écrit. Notre but est de laisser suffisamment de temps aux élèves, surtout ceux qui ont des difficultés à l'écrit, pour qu'ils organisent leurs productions.

I.3 Analyse des productions

L'objectif de la séquence était l'écriture d'une lettre, objectif atteint par tous. Nous allons voir, à présent, comment ont évolué les différentes versions de leur courrier.

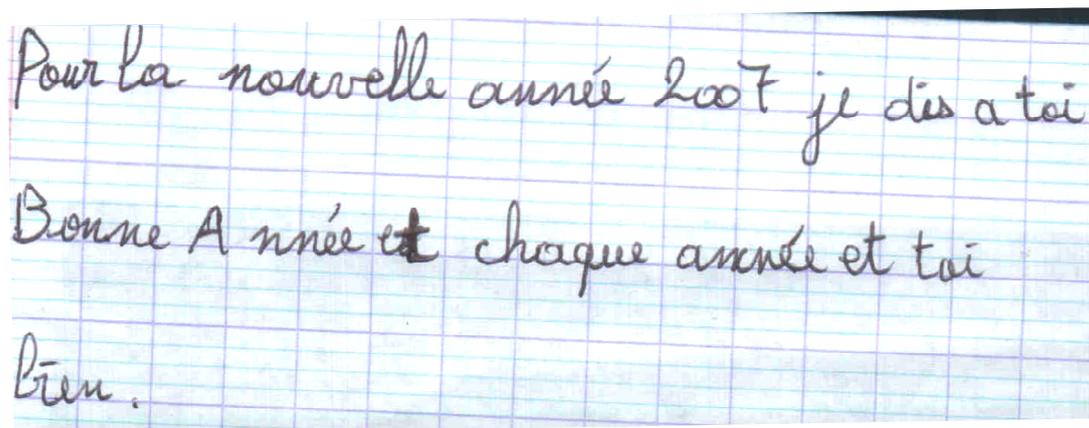
Il faut noter que beaucoup d'élèves avaient déjà une idée de la manière dont devait s'organiser la lettre.

Cette situation pourrait être utile parce que les élèves avancés pouvaient mettre à contribution ce qu'ils savaient faire pour aider les autres.

1ère version:

Dès le début, les élèves ont compris le sens de cet écrit: le but de la lettre avait été spécifié dans la consigne (on écrit pour souhaiter une bonne année à une personne de notre choix).

On remarque que certains élèves l'ont immédiatement intégré, leur seul souci était de souhaiter une bonne année à la personne qu'ils ont choisie:



Pour la nouvelle année 2007 je dis à toi
Bonne Année et chaque année et toi
Bien.

Rana

Salut mon père, comment allez-vous?
tu me manque. ~~Reviens vite~~
Bonne Année.

Yasmina

A l'occasion nouvel année
2007 je te présente meilleurs vœux
et bonne année. ~~()~~
je te souhaite une belle vie
Bonne Année
je t'aime

Mahmoud

Mère
A l'occasion de nouvel année j'écris
cet lettre pour dire je t'aime beaucoup
et tu me manque.
Samir

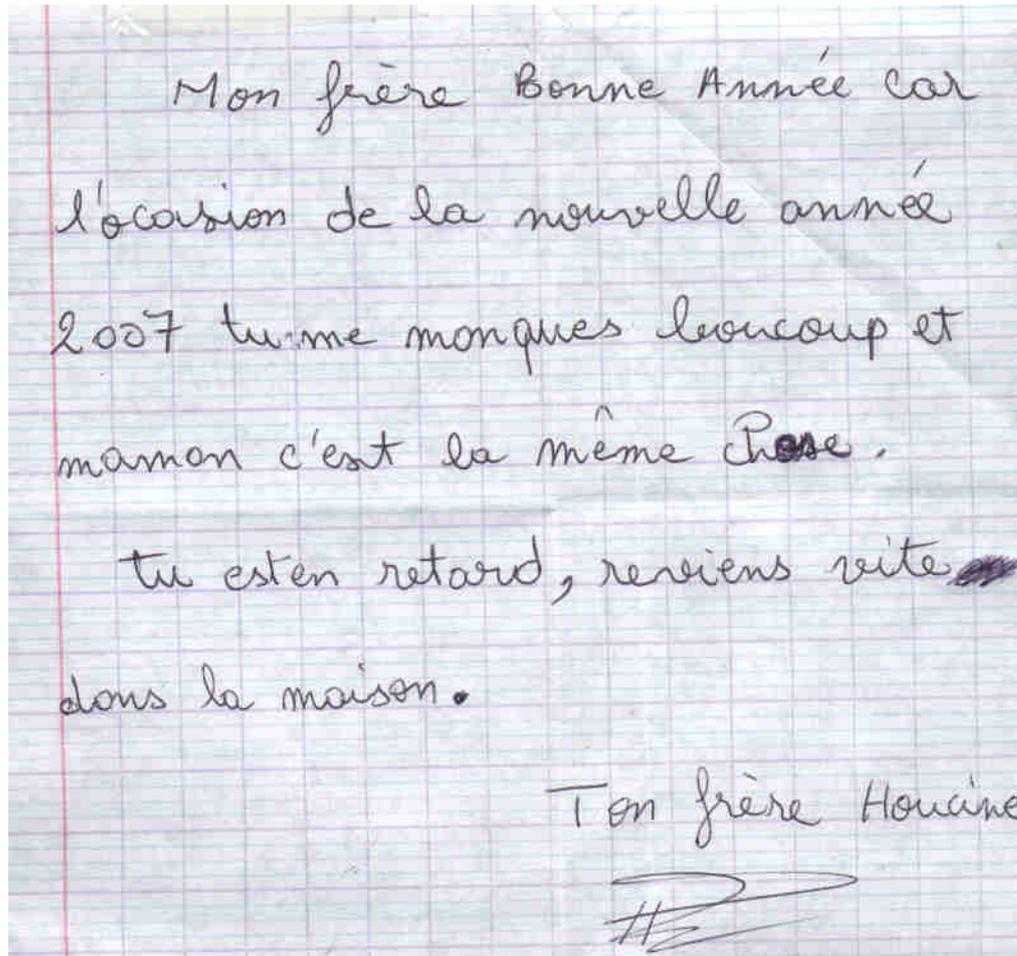
Pour la nouvelle année, 2007
je te dit Bonne Année
et chaque année et toi
belle et gentil

Radia

On remarque dans les différentes productions des élèves, l'absence d'éléments essentiels comme : la date, le destinataire et la signature (le destinataire et la signature sont présents dans certaines lettres).

Cependant, on constate que certains élèves ont développé leurs écrits; sans se contenter du simple message de bonne année.

Bonne année ma sœur,
tout les années et toi bien.
Comment vas-tu? Pour quoi
me téléphone pas. Surtout
plaisir que tu viens vite, passe
le bonjour à grande mère
je te rouaites le bonjour dans
cet ville et croire. Je t'aime
Hichoum



2^{ème} version:

Lors de la seconde version, après avoir lu plusieurs lettres d'élèves et après en avoir relevé les caractéristiques principales concernant la structure, il était demandé aux élèves de reprendre leur écrit en introduisant clairement les éléments manquants (nom de la personne à laquelle ils adressaient leur courrier, la date et la signature).

Tous les élèves ont répondu à la consigne en revoyant leurs écrits et en introduisant les changements nécessaires, mais on remarque que ce ne sont pas les seules modifications apportées.

En effet, de nombreux élèves ont apporté un changement au niveau du contenu de la lettre.

Le message de bonne année est conservé mais la lettre évolue. Le vocabulaire de la 2^{ème} version est un peu plus vaste.

Les changements apportés au brouillon initial concernent surtout l'ajout de nouvelles phrases et de nouveaux détails qui ont une grande importance et une signification pour les élèves.

On remarque donc que le souci de communication est tellement fort que le message de bonne année est occulté au bénéfice d'un message plus personnel et donc encore plus porteur de sens pour l'élève.

07/12/2006

Chère tante

Tu me manques beaucoup, ça fait déjà 4 ans que je t'ai pas vu.

Nous, à la maison on se sent bien sauf ma petite sœur qui est un peu malade mais c'est pas grave.

Je t'écris à l'occasion de nouvelle année pour te dire bonne année

bonne année à toute la famille

Je t'aime ma tante

Grahmaud

le 07.12.2006

Chère mère

A l'occasion de la nouvelle année j'écris cette carte pour dire tu es la plus belle maman dans le monde comme a dit Laurise Carène

Tu es belle ma mère  comme un pain de froment.

Est dans tes yeux d'enfant  le monde tient laise. Ton cœur candide et frais  parfume la maison 

Est l'automne est si doux  autour de tes cheveux

Que les derniers concours  viennent te dire

la mère c'est la vie

A part avec toi beaucoup des cadeaux

Je t'adores

Samir

Dans la 2^{ème} version, Samir a introduit un poème de Maurice Carême qu'il avait appris en 8^{ème} AF. Il a trouvé que c'est un bon contexte pour l'introduire et faire plaisir à sa mère. Il a donc fait recours à ses connaissances antérieures.

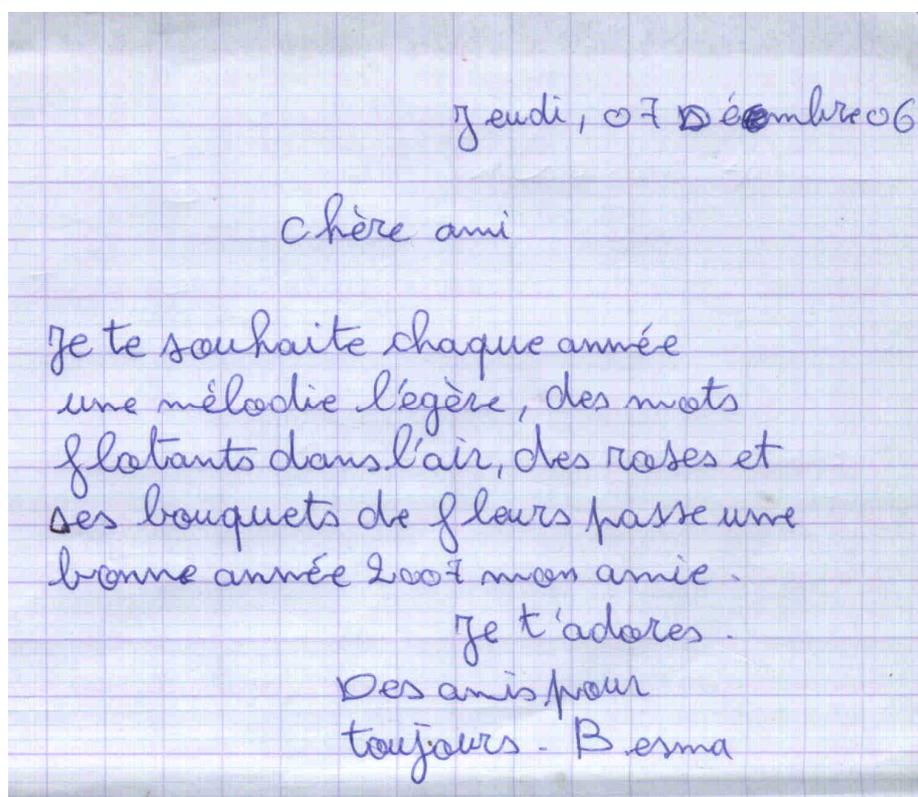
En parlant du rôle des connaissances antérieures dans la construction du savoir, J.Tardif précise que « *L'apprenant met en relation les nouvelles informations qui lui sont présentées avec ce qu'il connaît déjà dans le but de pouvoir les réutiliser de manière fonctionnelle* ». (1992 p.110)

Il ajoute « *L'apprenant doit absolument établir des liens significatifs entre ce qu'il connaît déjà sinon l'apprentissage risque de ne pas avoir lieu* » (1992 p.32)

Alors que, d'autres élèves comme (Rana et Besma) ont introduit dans leurs lettres un langage que les adolescents échangent généralement par SMS.

Le recours à ce genre de phrases prouve qu'elles ont l'habitude de les utiliser vu leur âge. Elles les apprennent même par cœur.

Puisque ces élèves s'adressent à des personnes qu'elles aiment, elles considèrent ce langage comme le meilleur moyen pour traduire ce qu'elles ressentent.



le 7 Décembre 2007

Bonne Année

B) C'est la première fois je lève le stylo et j'écris pour toi très cher amie, j'espère à toi présenter mes vœux
+ Tu ~~me~~ ~~me~~ manques.

Si tu étais une de mes larmes je ne pleurerai jamais pour ne pas te perdre

Bonne Année
Rana
AA

Nous avons constaté au cours de la rédaction des lettres que certains élèves ont consulté des livres de conjugaison et des dictionnaires bilingues (arabe/français) afin de choisir le mot qui traduit le mieux leurs pensées et l'orthographe correctement.

La relation entre les élèves en classe a pu avoir une certaine incidence sur les textes écrits.

En effet, même si l'écriture de textes se fait seule, il est fréquent que des élèves demandent de l'aide à un compagnon pendant la rédaction. Ce sont généralement des questions ayant trait à des éléments de surface tels vocabulaire ou accord mais il reste que ces échanges amènent des modifications au texte original de l'élève si minimes soient-elles.

3ème version:

Le but de cette dernière séance est de mettre en forme la lettre.

On constate que les élèves ont réécrit la lettre tout en respectant toutes les parties qui la constituent.

En dépit de certaines fautes d'orthographe qui figurent toujours dans les productions des élèves, on peut dire qu'ils ont réussi à rédiger des textes porteurs de sens et donc de vraies lettres même si leur maîtrise de la langue et surtout de l'orthographe est incertaine.

10 / 12 / 2006

Cher papa.

Salut, j'espère que tu va bien je t'écris cette lettre à l'occasion de nouvelle année, et je passe les félicitations et je te souhaite une bonne année. Si Dieu le veut, que cette année t'apporte le bonheur et bonnes nouvelle ici, il n'y a pas de nouveau toute la famille te passe le salut et le félicite.

Bonne Année papa
2007
de la part de
gamina

Dimanche 10 Décembre 2006

Chère frère "Said"

A l'occasion de la nouvelle année 2007 je dis à toi Bonne Année mon chère frère - j'espère que tu passe une Bonne Année en France car je préfère reviens l'année prochaine pendant la vacance pour passé une joyeuse année ensemble dans Algérie.

Bonne Année 2007
Ton frère Houcine

Pour cette première étape du projet, nous nous sommes contentée de ce nombre de modèles parce qu'on a constaté qu'ils englobent les principaux critères caractérisant les productions des élèves (forme de l'écrit, sens du message, brièveté ou longueur du texte , types d' informations données,...).

Les autres productions sont classées en annexes.

Pour la deuxième étape du projet, nous serons obligée de limiter le nombre des productions à 10 vu le nombre de postes dans la salle informatique.(un seul élève par poste).

Nous procéderons, par la suite, à la comparaison des productions des deux étapes (manuscrite et numérique).

Bilan

En comparant la première et la troisième version, on remarque que les résultats sont probants.

Dans la troisième version, les élèves ont réussi à organiser leurs écrits tout en respectant toutes les parties qui constituent la lettre et qu'il est essentiel de faire apparaître (date en tête, formule de politesse, texte, signature).

On remarque que la majorité des élèves ont une écriture lisible et souvent soignée. D'autres ont tendance à écrire gros un peu comme des enfants qui apprennent à écrire. (lettres de Radia et Hichem).

L'essentiel est que les élèves sont arrivés à produire un petit texte. Ils ont compris qu'ils ont le droit d'écrire et qu'ils peuvent le faire même si leur maîtrise de l'orthographe est déficiente.

Mais cela ne veut pas dire que l'orthographe n'a pas d'importance ou qu'on doit la mettre de côté. Il est possible de l'étudier et de valoriser son intérêt en faisant lire des lettres par les élèves, cela permet de voir s'ils comprennent ce que l'auteur a voulu dire.

Cela leur permet également de corriger des erreurs qu'ils ont pu rencontrer.

Certes, cette tâche demande un peu de temps mais elle peut aider les élèves à surmonter leurs difficultés et dédramatiser ainsi l'acte d'écriture par la pratique de l'écrit.

Il est important de signaler que les erreurs commises par les élèves ne relèvent pas toutes d'un mécanisme défectueux. Certaines erreurs relèvent de l'interférence entre l'arabe et le français comme on le constate chez (Rana, Hichem et même Yasmina)

* *Bonne année chaque année et toi bien* (p.70)

* *C'est la première fois, je lève le stylo et j'écris pour toi* (p.77)

* *Je passe les félicitations* (p.78)

Les difficultés rencontrées dans les différents textes des élèves se manifestent dans:

À l'absence de prépositions ou l'emploi de prépositions inappropriées.

* *reviens vite dans la maison* (p.73)

* *ensemble dans Algérie* (p.79)

À L'emploi de constructions sémantiques incohérentes.

**Bonne année car l'occasion de la nouvelle année tu me manques* (p.73)

À Ces difficultés résident aussi au niveau de l'omission de constituants essentiels tels que les articles ou dans l'absence du sujet.

* *à l'occasion de nouvelle année* (p.78)

* *cette année t'apporte le bonheur et bonnes nouvelles* (p.78)

* *pourquoi ne téléphone pas?* (p.72)

À La morphologie verbale et les accords sujet/verbe causent de nombreux problèmes.

* *tu est* p.73 et p.75)

* *tu passe* (p.79)

* *je t'adores* (p.75 et p.76)

* *tu va* (p.78)

* *pour passé* (p.79)

De même pour l'accord des adjectifs qualificatifs, possessifs et démonstratifs

* *mon chère frère* (p.79)

* *nouvel année* (p.71), *nouvelle anné* (p.72 et p.75)

nouvel anné(p.71)

* *cher amie* (p.77), *chère ami* (p.76)

* *cet lettre* (p.71)

À Comme on constate l'influence de l'oral surtout chez (Mahmoud)

**Je t'ai pas vu* (p.75)

* *c'est pas grave* (p.75)

À Certains mots en français ne s'emploient qu'au pluriel mais sont traduits en arabe par le singulier (les fiançailles, les vacances, les adieux,...), d'où les erreurs comme:

* *pendant la vacance au lieu de pendant les vacances* (p.79)

À Tous les élèves ont employé les pronoms sujets: Je, moi, tu, toi

À On remarque que (Yasmina) confond les pronoms "tu" et "vous".

* *Salut mon père comment allez-vous. Tu me manques* (p.71)

À Par ailleurs, les pronoms compléments constituent un problème pour la majorité des élèves parce que les pronoms personnels ne fonctionnent pas en français comme en arabe.

* *j'espère à toi* (p.77)

* *je dis à toi* (p.79)

À La ponctuation semble aussi poser problème pour la majorité. Habitué à employer des phrases trop longues en arabe, les élèves n'accordent aucune importance à la ponctuation en français.

À Dans les différentes productions, on constate plus de phrases simples que de phrases complexes. Ces dernières contiennent surtout des circonstancielles de cause mais elles sont incohérentes.

* *mon frère bonne année car l'occasion de la nouvelle année tu me manque.* (p.73)

* *tu passe une bonne année car je préfère tu reviens l'année prochaine.* (p.79)

À Au niveau des marques de cohésion, les élèves utilisent majoritairement la répétition et la conjonction de coordination "et".

Ces erreurs sont le résultat d'une démarche logique de leurs auteurs.

En effet, l'apprenant s'est accoutumé au système de sa langue maternelle qu'il projette sur la langue étrangère.

Cette transposition de structures crée des inadéquations qui sont à l'origine des interférences à tous les niveaux du système de la langue étrangère.

La conduite pédagogique face aux erreurs

L'enseignant doit avoir une conduite positive face aux erreurs qui ne doivent pas être perçues comme des obstacles à la réussite mais comme des indices qui

nous renseignent sur l'évolution des séances d'apprentissage et nous dictent les solutions à prendre.

« *On doit accepter que des erreurs soient commises et les considérer comme un signe encourageant de l'activité d'apprentissage et de les envisager comme un matériau à travailler. Cette attitude est une bonne opportunité contre les menaces du découragement* ». (Nehaoua Lounis. 2005 p.92).

Or, on remarque qu'il y a des erreurs récurrentes qui se répètent invariablement sans que les séances de correction puissent en venir à bout puisque tous les élèves ne font pas les mêmes erreurs.

Ces erreurs renvoient généralement à des savoir-faire ou à des acquisitions antérieures.

Par contre, certaines erreurs d'inattention sont dues à un défaut de mobilisation des acquis. Cela concerne surtout l'application des règles. C'est surtout dans le domaine de l'orthographe.

Dans ce cas, l'enseignant doit habituer les élèves à confectionner des grilles autocorrectives qu'ils complètent à chaque fois qu'ils se trompent.

Ces fiches comportent deux rubriques, l'une pour l'orthographe d'usage et l'autre pour l'orthographe grammaticale.

Pour l'orthographe d'usage, il faut habituer les élèves à l'utilisation du dictionnaire, à apprendre les usuels.

Pour l'orthographe grammaticale, il faut faire l'inventaire des erreurs de même nature en repérant les plus récurrentes:

- À Accord sujet/verbe.
- À Confusion : pluriel / singulier.
- À Accord du participe passé.
- À Confusion: à/a , et/est.

On remarque que ces erreurs reviennent souvent, ce qui démontre que l'application des règles chez les élèves n'est pas automatique.

Alors, à partir de l'inventaire de ces erreurs, chaque apprenant établit une grille qui lui servira pour son autocorrection.

En résumé, on peut dire que la principale difficulté que les élèves ont rencontrée est l'organisation de leurs idées et la forme de la lettre.

A partir de la deuxième version, ils ont réussi à identifier ce qui est nécessaire à la construction de la lettre.

LA DEUXIEME ETAPE

II. Réalisation de lettres sous forme numérique

Afin de motiver davantage les élèves et leur donner le goût et l'envie d'écrire, nous avons pensé introduire en classe un moyen attractif qui est l'ordinateur. Donc, les élèves vont réaliser leurs productions écrites (lettres) en utilisant le courrier électronique.

Le fait d'informer les élèves que leurs écrits (courriels) seraient envoyés à leurs vrais destinataires les a motivés parce qu'il s'agit là d'une vraie lettre et donc d'un écrit porteur de sens.

L'ordinateur implique un changement de l'outil scripteur " clavier/écran ", au lieu des outils traditionnels "stylo/papier" auxquels ils sont habitués. En plus, les élèves sont toujours enthousiastes pour se rendre dans la salle informatique. Pour les élèves, le projet de réaliser leurs propres écrits sur ordinateur et de l'envoyer à d'autres personnes est apparu comme très enrôlant.

En effet, les élèves avaient l'habitude d'écrire pour le professeur mais le fait de savoir qu'ils vont produire un écrit qui serait lu par d'autres personnes comme leurs camarades de la classe les a motivés davantage.

II.1 Mise en place du projet

Pour la réalisation de ce projet, les élèves doivent créer leurs courriels. Une fois les boîtes ouvertes, ils doivent rédiger leurs textes.

La consigne était de rédiger une lettre pour souhaiter une bonne année à un camarade de la classe.

Nous avons souhaité faire la correspondance avec des élèves d'une autre classe ou d'un autre établissement mais on s'est rendu compte que cela est difficile car il nécessite, d'une part, la collaboration avec d'autres enseignants et demande plus de temps et, d'autre part, notre but était de vérifier si le changement du médium d'écriture pourrait aider les mêmes élèves à améliorer leurs productions.

Nous avons, en outre, expliqué aux apprenants que leurs correspondants bien qu'étant leurs propres camarades ne changeait en rien le procédé puisque le canal employé était le même: Internet.

Le courrier envoyé empruntait le même itinéraire, que le correspondant soit à côté, dans une autre salle ou à n'importe quel endroit dans le monde.

Pour ces raisons, nous avons pensé limiter la correspondance aux élèves de la même classe qui sont déjà familiarisés avec le projet et afin de vérifier et de comparer les résultats obtenus dans les deux étapes du projet.

II.2 L'ordinateur comme médiation d'aide

Communiquer en utilisant l'ordinateur est une technique qui a de nombreux avantages par rapport aux techniques traditionnelles (le support papier).

L'ordinateur permet d'améliorer facilement une présentation terminée alors que le cas d'une utilisation du support papier, ces modifications sont possibles mais fastidieuses.

Nous avons remarqué que les élèves s'impliquaient beaucoup dans cette activité. La motivation est donc présente avec un tel outil.

II.2.1 Le traitement de texte

La rédaction des textes par courrier électronique a les mêmes caractéristiques que tout logiciel de traitement de texte.

Le traitement de texte est l'ensemble des techniques informatiques qui permettent la saisie, la mémorisation, la correction et la mise en forme des textes.

C'est donc un logiciel qui, associé à l'ordinateur, permet de produire des écrits. Il a pour particularité de faciliter les opérations de transformation textuelle.

Le scripteur a également la possibilité de revenir sur le texte saisi (modification, correction, forme, ajout,...) et le texte est mémorisé sous forme numérique.

Dans son ouvrage **Textes et ordinateur: l'écriture réinventée**, Anis Jacques énumère les avantages de ce logiciel « *L'utilisation du traitement de texte a donc de nombreux avantages: facilité de révision du texte, valorisation du travail à travers l'impression. L'élève libéré de l'obsession de la rature et de la corvée de recopier le texte, accepte de retravailler sur l'écrit* ». (1998 p.84).

De ce fait, le traitement de texte ne se limite nullement à simplement saisir un texte d'élève. Cette activité ne serait pas en elle-même porteuse d'un intérêt fondamental pour aider à l'écriture ou pour la déclencher.

Il faut donc aller plus loin et faire une utilisation un peu plus poussée du traitement de texte, en apprenant notamment à utiliser ses fonctions avancées.

Utiliser le traitement de texte doit permettre une mise au net d'un texte et doit aussi permettre la manipulation du texte et le travail sur ce dernier comme agencement de phrases et comme ensemble à présenter.

Avec le traitement de texte, on va donc d'abord saisir, modifier, corriger, comparer, améliorer, enregistrer et imprimer. Mais on pourra aussi l'utiliser pour mieux écrire, mieux organiser et bien d'autres choses.

II.2.1.1 Traitement de texte et motivation des élèves

La plupart des recherches portant sur l'utilisation du traitement de texte en classe de langue et l'influence qu'il peut exercer sur l'écriture et de ce fait sur son apprentissage soulignent avec constance que le recours au traitement de texte exerce un pouvoir attractif chez les scripteurs adolescents en les libérant de la contrainte que constitue la prise en charge de la présentation calligraphique d'un texte destiné à la communication sociale.

Les causes de l'appréciation positive de cet outil sont liées d'une part à la qualité de la présentation et d'autre part à la facilité de la réécriture qui peut être considérée comme une étape vers la révision, dans la mesure où elle invite à prendre conscience de la mutabilité du texte.

Le traitement de texte est en effet un outil intéressant pour apprendre aux élèves à intervenir sur leurs propres écrits en raison des opérations qu'il facilite (déplacer des fragments de textes, procéder à des ajouts ou des suppressions, modifier des caractères, des mots ou des passages entiers, faire des essais de mise en page,...)

De plus, le travail sur ordinateur est ludique et plaît beaucoup aux élèves. Mais l'avantage que présente le traitement de texte, c'est aussi qu'il permet à l'élève de retravailler son texte en le modifiant sans le raturer. Ainsi, le texte reste propre, atteignant même une qualité de présentation exceptionnelle, et l'élève n'a donc

pas besoin de le recopier à chaque fois. Cette propreté permet aussi de valoriser le texte de l'élève.

On sait que dans les représentations que les élèves se font de la qualité de l'écriture, la propreté et la netteté sont des caractéristiques très valorisées. Mais cette association entre propreté graphique et qualité du produit scriptural n'est pas l'apanage des seuls enfants car la qualité de la présentation graphique influe sur le jugement que les adultes exercent sur les textes qui leur sont soumis.

Cependant, on peut rencontrer un problème avec le traitement de texte qui concerne les difficultés de manipulation particulièrement chez les scripteurs débutants.

A ce sujet Archambault, J.P (2000 sp.) précise dans un article « *Le ralentissement imposé par les difficultés de frappe a des répercussions sur le rythme du traitement informationnelle* ».

Les opérations de réécriture, grâce à l'automatisation de certaines fonctions, ne sont plus source de blocage.

L'écrit est valorisé par la possibilité de communication. Il peut être diffusé à un ou plusieurs destinataires sous plusieurs formes (imprimé sur papier, sur CD, envoyé par mail "forme numérique",...) comme l'affirme, dans ces propos, (Daniel Calin, 2000 p.54) :

« *Si l'ordinateur n'améliore pas d'une manière spectaculaire les compétences fondamentales dans la production d'écrits, le traitement de texte agit comme un déclencheur et un facilitateur d'écriture* ».

Et, sans doute, la possibilité la plus pertinente surtout avec les élèves en difficulté est la facilité de réécriture et cela en évitant la réécriture manuscrite qui est trop fastidieuse et démotivante pour les élèves.

On peut donc dire que l'ordinateur facilite l'acte d'écrire. Certes, il ne remplace pas le crayon mais permet aux élèves un apprentissage plus facile de la production de phrases.

Nous partons de l'hypothèse que ces activités permettent l'acquisition de compétences transférables lors de la production manuscrite de phrases en classe.

Le projet réalisé satisfait la plupart des conditions de motivation déjà citées.

Objectif du projet et activités	Conditions de motivation satisfaites
<p>1. L'objectif global du projet est d'amener les élèves à faire des échanges réels en se servant d'un ordinateur. Le but c'est d'offrir aux élèves des situations d'écriture qui sortent de l'ordinaire afin de les amener à mobiliser leurs compétences pour l'accomplissement de la tâche d'écriture.</p> <p>2. La première tâche de l'enseignant consiste à aider les élèves à créer leurs courriels afin d'envoyer les messages à leurs vrais destinataires.</p> <p>L'enseignant donne aux élèves le temps nécessaire pour l'accomplissement de cette tâche en les aidant et en permettant en même temps l'échange (l'interaction) entre les élèves.</p> <p>3. Par la suite, les élèves doivent procéder à la rédaction du premier jet.</p> <p>Il est clairement dit aux élèves</p>	<ul style="list-style-type: none">• Projet signifiant, productif comportant des consignes claires et exigeant de l'élève un engagement cognitif. • Activité offrant un défi à l'élève.• Activité exigeant un engagement cognitif.• Activité permettant à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres.• Activité se déroulant sur une période de temps suffisante. • Activité permettant à l'élève de faire des choix.

<p>qu'ils peuvent écrire ce qu'ils veulent tout en respectant les caractéristiques propres à la lettre.</p> <p>4. L'élève doit réviser son texte et le corriger par la suite, il le soumet à l'enseignant afin que celui-ci puisse lui faire des remarques ou des commentaires.</p> <p>5. L'élève peut exploiter les options disponibles sur le traitement de texte (déplacement, couleur, insertion d'images, ...)</p> <p>6. Enfin, chaque élève envoie le message écrit et affiné à son vrai destinataire qui devrait à son tour lui répondre.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Activité exigeant un engagement cognitif.• Activité permettant à l'élève d'interagir avec les autres (professeur et élèves). • Activité interdisciplinaire.• Activité diversifiée et intégrée aux autres activités. • Activité signifiante. • Activité productive.
--	---

II.2.2 Le correcteur orthographique

Le correcteur orthographique a une certaine portée pédagogique car l'élève a la possibilité immédiate d'avoir un retour évaluatif sur sa production. Mais de nombreuses limites existent.

Le correcteur orthographique est souvent utilisé par les élèves qui voient en lui la possibilité de rendre un travail exempt d'erreurs. Mais cet usage est quasiment toujours non raisonné.

En effet, le correcteur orthographique souligne les erreurs d'orthographe d'usage qu'il relève et propose une liste de mots en remplacement du mot repéré comme "fautif".

Cette liste est basée sur le lexique interne du logiciel et est établie selon des principes de ressemblances alphabétiques ou phonétiques.

Ces correcteurs ne peuvent pas détecter ni résoudre les erreurs dues à une homophonie ou les erreurs dues au sens du texte.

Les élèves imaginent que cet outil va totalement irradier les erreurs et choisissent en général le premier mot proposé dans la liste d'aide alors que cette liste est non discriminante .

Le logiciel acceptera toute correction faite avec un mot existant dans son lexique. Evidemment, le choix de l'élève n'est pas toujours le bon: comment choisir, par exemple, entre : la mère, la mer, l'amer et le maire?

Seuls les élèves ayant déjà une certaine maîtrise de l'orthographe pourront utiliser correctement le correcteur orthographique. Les élèves ayant de réelles difficultés ne trouveront dans cet outil que le risque d'ajouter des erreurs à leur texte.

Cela nous amène à dire que sans la médiation indispensable de l'enseignant, il existe un vrai risque d'une mauvaise utilisation de ces correcteurs automatiques (corrections non justifiées mais imposées par l'ordinateur).

Il ne faut donc pas laisser l'enfant seul avec ses erreurs et le correcteur.

Le correcteur peut être efficace pour certains types d'erreurs mais si l'orthographe est trop éloignée, le correcteur ne proposera pas le mot corrigé mais un mot hors du champ lexical initial.

Il se peut également que l'erreur ne soit pas détectée. Dans certains cas, il arrive que le correcteur souligne un mot juste.

Il faut donc apprendre aux élèves la démarche critique nécessaire à la bonne utilisation du correcteur et profiter de cet outil pour apprendre aux élèves à réfléchir sur les différentes propositions qui leur sont faites. Il faut comprendre pourquoi le correcteur repère une erreur qui n'en est peut être pas une (quand le mot n'existe pas dans son lexique par exemple) et interroger chacune des propositions de remplacement qu'il fait afin de corriger ou non le mot repéré.

L'utilisation du correcteur orthographique permet alors de faire comprendre aux élèves que le sens d'un mot (et donc d'une phrase) dépend de sa graphie et que l'orthographe est importante dans la construction du sens.

L'élève doit, en effet, se rendre compte qu'il est nécessaire de réfléchir à l'orthographe et que la machine ne peut pas tout résoudre.

II. 3 L'ordinateur comme moyen d'interaction

L'ordinateur en classe peut remplir des fonctions de communication très variées. Son interactivité peut être mise au service d'activités très diverses. Mais notons d'emblée que seul un petit nombre de ces activités permettent de se passer de la présence d'un enseignant, et que ce ne sont pas forcément les plus intéressantes pédagogiquement.

Si on examine maintenant les interactions dans la classe de langue traditionnelle, on est bien obligé de constater que c'est le professeur qui trop souvent accapare encore plus de la moitié du temps de parole et que toutes les interactions ont un passage obligé par sa personne.

Il y a donc peu d'interactivité dans la pédagogie de la question/réponse, puisqu'un des deux interlocuteurs (l'enseignant) attend déjà une réponse bien précise et que celle-ci ne va donc rien modifier chez lui.

Mangenot François voit qu'on peut qualifier l'ordinateur "d' interactif" parce que, dans une certaine mesure, les actions de l'utilisateur modifient le déroulement du programme, de même que le déroulement du programme influe sur les actions successives de l'utilisateur.

Ce qui frappe lors de l'animation de séances en utilisant l'ordinateur, c'est la mobilité des apprenants qui n'hésitent pas à aller regarder ce qui se passe sur l'écran du voisin, à faire des commentaires et à comparer les productions.

Avec ces nouvelles technologies on parlera d'un écrit plus authentique, plus communicatif, plus interactif. C'est que l'écrit présente, d'un point de vue cognitif, deux énormes avantages : la possibilité de dépasser les limites de la mémoire à court terme et le recul qu'il permet par rapport à la langue. L'ordinateur ne fait que renforcer ces avantages

L'essentiel est que les élèves soient activement occupés à résoudre des problèmes dans la langue cible, et s'il y a un point sur lequel tous ceux qui ont utilisé l'ordinateur sont d'accord, c'est que celui-ci entraîne toujours une plus grande activité, une plus grande motivation de la part des apprenants.

II. 4. L'utilisation de l'ordinateur comme outil métacognitif

Le projet de réaliser les lettres par courrier électronique entre tout à fait dans un cadre constructiviste.

En effet, les élèves construisent leur savoir sur la base de leurs compétences et de leurs représentations antérieures, contrairement au fait de considérer qu'ils ne savent rien et que tout est à construire.

Jacques Fijalko, dans **Entrer dans l'écrit**, (1993) définit six critères de l'apprentissage de l'écrit dans un cadre constructiviste:

1. L'accent est mis sur l'apprentissage et **les activités cognitives** de l'apprenant. Les élèves construisent activement leurs savoirs et compétences contrairement au modèle transmissif où les élèves ne sont que des récepteurs.
2. **Le statut de l'erreur**: ce n'est pas une faute mais une méprise dans le sens de connaissance originale construite par l'élève à partir de ses propres règles personnelles
3. **L'attitude de l'adulte** est scientifique, descriptive, explicative en réponse au comment, elle n'est pas normative (bien ou mal).
4. **L'attitude de l'apprenant**, il réinvente la langue écrite, n'est pas passif mais fait des hypothèses.

5. **Les unités d'écrit:** ne sont pas toutes faites mais sont à redécouvrir par émissions d'hypothèses.

6. **La progression dans l'apprentissage** se déroule suivant la pensée de l'enfant. Elle n'est pas croissante dans l'ordre de difficulté.

Le projet d'écriture pour échanger les lettres sous forme numérique semble correspondre aux critères (constructivistes)

Après cet aperçu sur l'ordinateur comme médiation d'aide à l'acte d'écrire, nous montrerons maintenant comment le projet a évolué.

II. 5. Le projet, expérimentation et analyse

Les élèves étaient très enthousiastes pour créer leurs courriels et encore plus pour réaliser des écrits et les envoyer à leurs camarades.

Il s'agit pour eux de réinvestir ce qu'ils ont acquis ou ce qui vient d'être vu et de le mettre en commun avec l'informatique.

Nous avons prévu deux heures pour la réalisation de ce travail qui devait se dérouler dans la salle informatique du lycée qui comporte 10 ordinateurs.

La réalisation des lettres sur ordinateurs sera effectuée par dix "10"élèves (5 élèves vont envoyer leurs messages et les autres doivent répondre).

Pour cela, il a fallu créer dix courriels.

Certes, cette tâche n'était pas facile c'est pourquoi nous avons sollicité l'aide de l'enseignante d'informatique qui s'est occupée d'un groupe d'élèves en les aidant à utiliser un outil qu'ils ne maîtrisaient pas totalement.

Sa présence nous a donc permis d'aider surtout les élèves à créer leurs courriels et ce qui nous a davantage aidé c'est qu'elle connaissait déjà les élèves et elle était au courant de leurs difficultés.

Il a fallu refaire les mêmes opérations jusqu'à ce que tous les élèves réussissent à créer une adresse "mail".

Une fois l'adresse réalisée, les élèves entament la rédaction de leurs textes.

II. 5.1 Le problème de l'orthographe

C'est une question délicate puisqu'elle est souvent considérée comme le premier critère d'évaluation de l'écrit et entraîne souvent une demande d'aide de l'enseignant.

Les fautes que nous avons constatées sont généralement des fautes d'accord sujet/verbe, nom/adjectif.

Nous avons remarqué qu'il y a des fautes qui reviennent même si elles ont été corrigées lors de la rédaction manuscrite. Cela se produisait presque avec tous les élèves et surtout ceux ayant des difficultés à l'écrit.

La collaboration entre les élèves s'est avérée nécessaire et indispensable. Nous avons noté que les élèves éprouvant plus de difficulté n'hésitaient pas à demander l'aide de leurs camarades (les plus avancés).

Cette démarche a permis aux élèves bloqués de prendre conscience de leurs difficultés et bénéficier de l'aide d'un camarade pour y remédier.

L'aide apportée par le professeur et les camarades devient précieuse pour les élèves en plus de leur lexique personnel et de l'aide que le correcteur automatique apportait.

Lorsque le correcteur n'apportait aucune aide certains élèves faisaient recours au dictionnaire intégré à l'ordinateur.

II.5.2 La réécriture

L'utilisation de l'ordinateur favorise la correction parce qu'il permet aux élèves de revenir sur leurs phrases initiales.

Certains élèves se sont parfaitement appropriés cette possibilité par contre d'autres ne parvenaient pas à effacer un seul mot ou une partie ciblée, ils effaçaient toute la phrase et recommençaient le travail d'écriture depuis le début.

Le travail de retour sur leurs écrits a été l'élément le plus difficile à mettre en place parce que les élèves considèrent les ratures comme des défauts.

Le projet a permis aux élèves de prendre conscience du fait que relecture et réécriture sont deux démarches qui peuvent leur permettre d'améliorer eux-mêmes leurs textes et de comprendre que le texte n'est pas un objet immuable.

La réécriture fait évoluer les représentations des apprenants. Cela permet d'éviter la surcharge cognitive puisque lors de la saisie de leur premier jet de phrase tout est permis.

Le travail de construction s'effectue progressivement.

Bilan

Le travail que nous avons mené en classe avec les élèves, nous amène à nous demander: dans quelles mesures la réalisation de ce projet sous forme numérique a-t-elle aidé les élèves à entrer dans l'écrit?

Nous pouvons dire que l'utilisation de l'ordinateur a suscité un grand enthousiasme. On n'a pas remarqué un refus d'écrire de la part des élèves, au contraire, ils avaient envie de dire des phrases et ensuite les saisir.

Cette activité était assez riche et avait un sens pour les élèves car l'utilisation de l'outil informatique était perçue comme ludique et l'activité proposée, sans être une nouveauté, était plus ancrée dans la réalité car intégrée dans leurs pratiques quotidiennes.

L'attrait ludique du support informatique et le changement de lieu ont rompu la monotonie souvent inévitable dans les cours de langue.

Les élèves se sont donc beaucoup investis dans ce projet, en se montrant motivés et enthousiastes et en fournissant beaucoup d'efforts.

Ce projet a aussi permis de modifier l'ambiance de la classe car les élèves qui avaient tendance à s'ignorer et à se moquer les uns des autres ont pu se trouver liés par un projet commun et ont adopté une attitude beaucoup plus positive.

En comparant les productions manuscrites et celles réalisées sur ordinateur, on remarque ce qui suit:

À Tous les élèves ont produit des textes lisibles et bien présentés. Cela est dû au fait que le logiciel de traitement de texte facilite l'intervention sur le texte en cours de production, par les fonctions d'édition (remplacer, supprimer, déplacer,...). Il a permis, en outre, de prendre conscience du caractère modifiable du texte et donc de la fonction du travail de réécriture.

À Certains élèves ont inséré des images à leurs textes parce qu'elles correspondent à ce genre d'écrits et parce qu'ils sont conscients que la communication écrite ne se limite pas à la rédaction. La présentation a aussi une grande importance et constitue un moyen d'exprimer également sa pensée.

À On remarque aussi que le nombre de fautes d'orthographe a diminué grâce à l'utilisation du correcteur orthographique.

Cependant, il y a certaines erreurs que le correcteur n'a pas identifiées parce qu'il donne à l'élève des suggestions et c'est à ce dernier de choisir la bonne orthographe.

**de la par* (p.104)

* *meilleurs vœux* (p.112)

* *a toute la famille* (p.106)

Dans certains cas, le correcteur souligne des mots justes.

C'est là où intervient le rôle de l'enseignant qui doit guider l'élève dans ses choix et ne doit en aucun cas le laisser seul avec ses erreurs et le correcteur.

Certes, l'outil informatique a permis aux élèves de produire des écrits propres et bien présentés, cependant les difficultés syntaxiques rencontrées lors de la rédaction manuscrite posent toujours problème à la majorité des élèves et se manifestent surtout au niveau des accords: sujet/verbe, nom/adjectifs démonstratifs, possessifs et qualificatifs.

**tu me manque* (p.106)

* *cet lettre* (p.105)

* *ce message* (p.109)

**cette petite message* (p.110)

* *nouvel année* (p.105)

Et aussi au niveau de la morphologie verbale

**j'ai lire* (p.110)

Par ailleurs, nous relevons toujours des difficultés pour l'emploi des pronoms compléments

**je félicite toi* (p.105)

* *pour dire à toi* (p.105)

* *je remercie toi* (p.110)

A cela s'ajoute le problème d'interférence entre l'arabe et le français

**bonne année et chaque année et toi bien (p.109)*

** Je te donne mes félicitations (p.111)*

Le changement du médium d'écriture a apporté surtout des modifications au niveau formel mais pas au niveau du contenu.

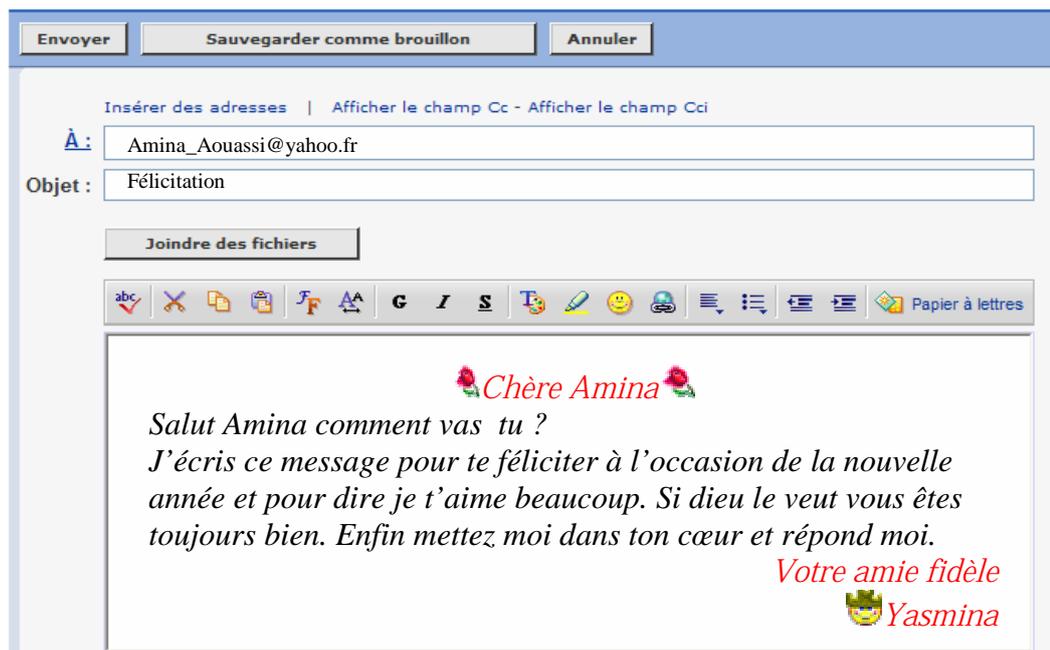
Concernant le travail de réécriture, l'ordinateur permet facilement de faire comprendre à l'élève qu'il peut travailler sa phrase mais nous avons remarqué que les phrases étaient rarement retravaillées parce que les élèves effaçaient la phrase entière ou des mots qui ne devaient pas être effacés.

Cette constatation n'est pas liée à des difficultés d'utilisation de l'ordinateur mais à la représentation des élèves de ce qu'est un retour sur leur écrit. L'ordinateur favorise la révision mais ne l'enseigne pas.

Donc, l'utilisation de l'ordinateur n'a pas contribué à un grand apprentissage de la rédaction.

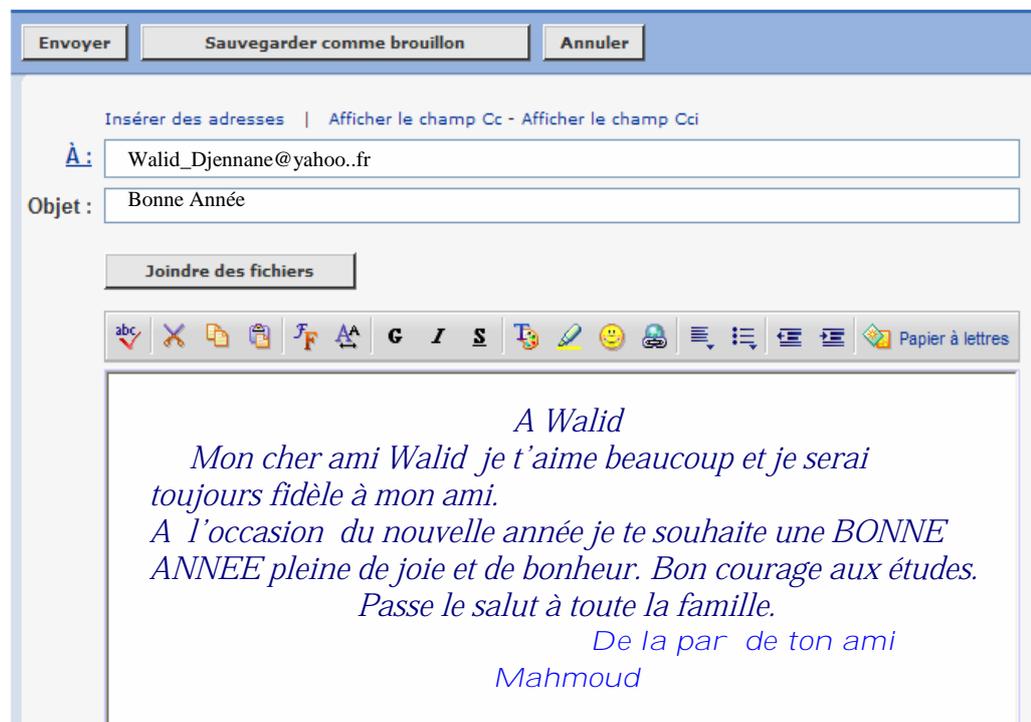
Certes, le traitement de texte offre de merveilleuses facilités d'autoriser sans limites les déplacements, les suppressions et les ajouts mais il n'est pas un "outil miracle" qui résoudrait tous les problèmes de l'écriture.

II.6 Analyse de productions " forme numérique "



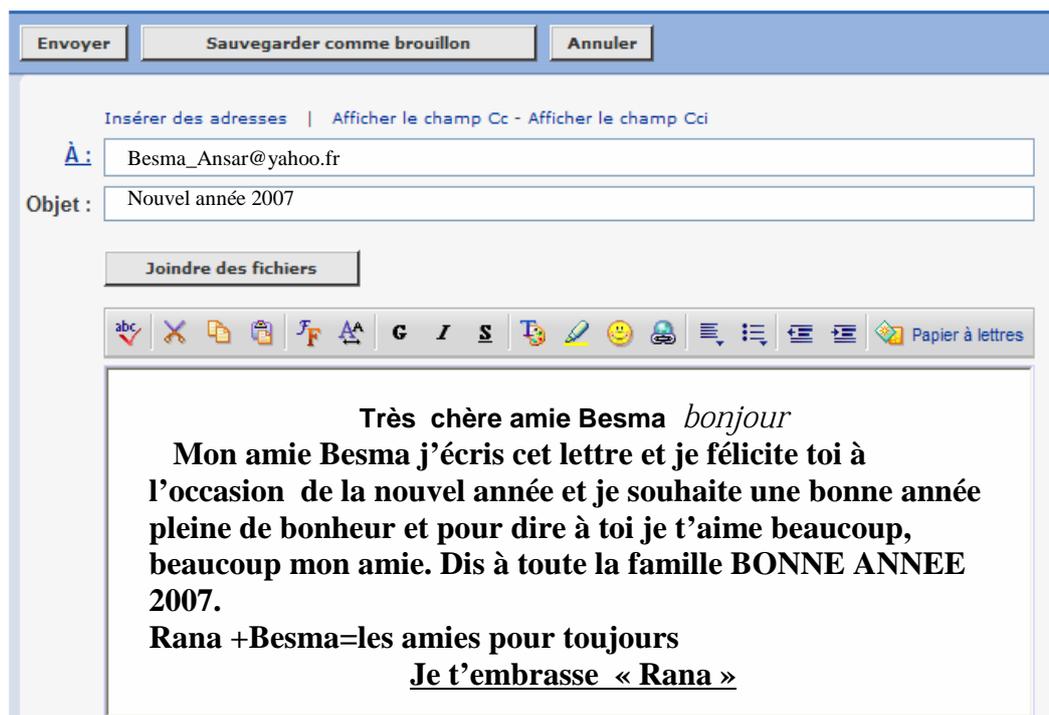
Yasmina a maîtrisé dès le début certains éléments:

- la conjugaison, l'orthographe de la plupart des mots, l'utilisation des pronoms compléments. Or, elle a un problème au niveau des pronoms sujets. Elle confond toujours "Je" et "Vous".
- L'emploi des adjectifs démonstratifs, possessifs et qualificatifs est approprié. Ils sont correctement accordés.
- Ses progrès se situent au niveau de l'orthographe. Elle a commis moins de fautes (*répond / dieu*).
- Ses phrases sont simples et sa ponctuation est généralement appropriée.
- Elle a même inséré des images dans son texte et elle a aussi utilisé les couleurs.



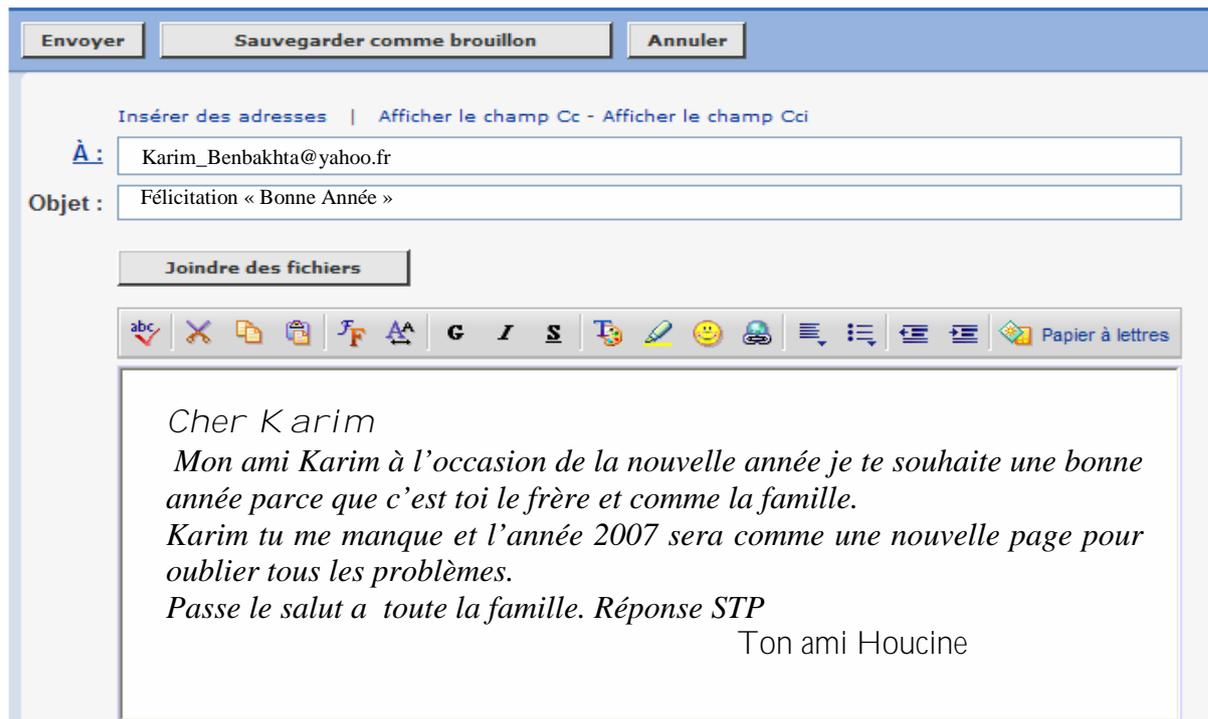
Tout comme Yasmina, la progression de Mahmoud n'est pas spectaculaire du fait que son texte manuscrit (2^{ème} version) montrait déjà une certaine maîtrise d'éléments grammaticaux et de la syntaxe française:

- Il a utilisé les pronoms sujets correctement avec des verbes conjugués au présent, au futur simple et même au présent de l'impératif.
- Il a commis moins de fautes d'orthographe (*de la par*).
- Cependant, on remarque qu'il a toujours un problème avec les articles. Il utilise des articles inappropriés (*du nouvelle année*).
- Pour les pronoms compléments, il les utilise correctement.
- Ses phrases sont simples et bien construites.
- Les adjectifs possessifs et qualificatifs sont employés correctement et bien accordés.
- Il a aussi utilisé les couleurs.



Cette élève a été plutôt stable dans le sens qu'elle a maintenu ses acquis et a peu amélioré ce qui n'était pas maîtrisé.

- Rana a tout de même conjugué correctement les verbes au présent et les a bien accordés avec les sujets. Elle a même conjugué un verbe au présent de l'impératif.
- Là où il n'y a pas d'amélioration c'est au niveau des pronoms compléments. Leur emploi est inapproprié.
- De même pour l'accord des adjectifs démonstratifs (*cet lettre*) et des adjectifs qualificatifs (*nouvel année*).
- L'article est pour sa part un constituant qui cause toujours problème. Rana confond les articles définis et indéfinis (*les amis pour toujours*).
- Pour assurer la cohésion de son texte, elle a fait recours aux conjonctions additives. Elle a, en outre, utilisé la répétition. (*le mot amie*).



Hocine a plus ou moins progressé. Son texte contenant encore la plupart des faiblesses présentes dans ses textes précédents.

- Il a employé une circonstancielle de cause mais elle reflète une difficulté syntaxique qui tient à une construction sémantiquement incohérente.
- Par ailleurs, sa ponctuation est déficiente. Il ponctue surtout avec des points.
- Cependant on constate qu'il n'a pas de problèmes avec les pronoms compléments.
- Il a aussi diversifié les temps des verbes (*présent, futur simple et présent de l'impératif*).
- Il a commis moins de fautes d'orthographe (*tu me manque, à toute la famille*).

II.7 Réponses des élèves aux messages reçus

Envoyer Sauvegarder comme brouillon Annuler

[Insérer des adresses](#) | [Afficher le champ Cc](#) - [Afficher le champ Cci](#)

À : SAMIR ROC<Samir_Aychi@yahoo.fr>

Objet : RE : LA BONNE ANNEE 2007

Joindre des fichiers



SAMIR ROC< Samir_Aychi@yahoo.fr > a écrit :

Cher ami Hichem

*Mon ami j'écris cette lettre qui a plusieurs sens pour moi et pour dire bonne année pour toi et pour ta petite famille et j'espère que tu réussis mon ami dans la vie et dans les études.
Mon ami j'attends ta réponse avec impatience.*

Samir

Salut SAMIR
Mon ami Samir merci à ce message et bonne année est chaque année et toi bien. Je te souhaite le bonheur dans la vie .
Comment sont les études? J'espère rester en contact avec mon meilleur ami.
Ton ami Hichem

Envoyer

Sauvegarder comme brouillon

Annuler

Insérer des adresses | Afficher le champ Cc - Afficher le champ Cci

À :

Houcine BIMO <Houcine_Nezzar@yahoo.fr>

Objet :

RE : Félicitation "Bonne Année"

Joindre des fichiers



Papier à lettres

Houcine BIMO <Houcine_Nezzar@yahoo.fr> a écrit :

Cher Karim

Mon ami Karim à l'occasion de la nouvelle année je te souhaite une bonne année parce que c'est toi le frère et comme la famille.

Karim tu me manque et l'année 2007 sera comme une nouvelle page pour oublier tous les problèmes.

Passé le salut à toute la famille. Réponse STP

Ton ami Houcine

A Houcine

Mon ami Houcine j'ai lire le message qui a écrits pour moi et je remercie toi beaucoup et à l'occasion de la nouvelle année j'écris cette petite message pour dire bonne année pour toi et pour toute la famille. J'espère le succès à l'examen et dans la vie. Houcine+Karim= amis pour toujours

Ton ami Karim

Envoyer Sauvegarder comme brouillon Annuler

Insérer des adresses | Afficher le champ Cc - Afficher le champ Cci

À: Rana poupé<Rana_Boumkhila@yahoo.fr>

Objet: RE : Nouvel année2007

Joindre des fichiers

abc ✂ 📄 📧 ⚙️ ⌨️ **G I S** 🎨 🖋️ 😊 🗣️ 📧 📧 📧 📧 📧 Papier à lettres

Rana poupé<Rana_Boumkhila@yahoo.fr> a écrit

Très chère amie Besma *bonjour*

Mon amie Besma j'écris cet lettre et je félicite toi à l'occasion de la nouvel année et je souhaite une bonne année pleine de bonheur et pour dire à toi je t'aime beaucoup, beaucoup mon amie. Dis à toute la famille BONNE ANNEE 2007.

Rana +Besma=les amies pour toujours

Je t'embrasse « Rana »

Mon amie (Rana)
Salut Rana j'écris la lettre pour te répondre. A l'occasion nouvelle année je te souhaite la réussite. Tu passes le bonjour à toute la famille dis tout le monde BONNE ANNEE.

Je t'aime Rana **Besma**

Commentaire

Nous constatons, dans les réponses des élèves aux courriels de leurs camarades, la présence des mêmes difficultés rencontrées lors de la rédaction manuscrite à tous les niveaux: syntaxique, grammatical, des interférences, fautes d'orthographe, problème de cohésion, ...etc

Donc, il n'y a pas une grande amélioration au niveau de la qualité de la production comme nous l'avons déjà signalé.

Cependant ce nouveau mode de communication a de nombreux avantages car il libère l'utilisateur des contraintes qui caractérisent le courrier traditionnel:

- À Le courrier peut s'adresser à un seul destinataire mais aussi à beaucoup d'autres simultanément.
- À Le lecteur n'a pas besoin d'écrire la date puisque celle-ci s'affiche automatiquement. Le moment de l'écriture est enregistré automatiquement à condition que soit réglée correctement l'horloge interne de l'ordinateur.
- À Au niveau du contenu, on va au vif du message puisque le thème même de celui-ci doit s'afficher dès le départ (OBJET). La brièveté est la caractéristique majeure du courrier électronique.
- À La messagerie électronique donne la possibilité d'attacher des fichiers à son courrier (fichiers- textes, fichiers- sons, fichiers- images,...).
- À Il est possible aussi d'imprimer le contenu du message virtuel ou du/des fichier(s) attaché(s).
- À Quant à la présentation formelle, elle bénéficie de tout l'apport technique du support lui-même. L'utilisateur peut:
 - Choisir des polices de caractère.
 - Jouer avec minuscule et majuscule.
 - Décider d'un arrière plan- couleur.
 - Insérer icônes, images, cartes postales,...
 - Recourir aux Smileys (ou "Emoticons") car ils ajoutent de l'émotion aux messages.

- À Pour répondre, on peut utiliser la fonction (Répondre), et répondre à la suite du message reçu comme ont fait les élèves, soit utiliser la fonction (Ecrire).
- À Au sein des fichiers attachés, envoyés par courriels, il est possible d'insérer des liens hypertextes vers des pages web.
- À Sous la forme d'un fichier attaché, envoyer un devoir au professeur, lequel répond avec un code évaluatif inventé en classe.
- À De même, les élèves peuvent s'envoyer les uns aux autres, par fichiers attachés, leurs devoirs de français et s'autocorriger mutuellement et successivement.

Nous constatons donc la richesse des possibilités offertes par la messagerie électronique et qui ne se limite pas au simple envoi d'un message.

Il faut que les professeurs soient initiés et motivés par ces nouvelles technologies pour qu'ils puissent motiver leurs élèves afin de les habituer à leur usage et les aider à en tirer profit.

Pour terminer, nous dirons que la messagerie électronique a, certes, de nombreux avantages mais elle ne supprime pas la correspondance manuscrite qui conserve en tout cas jusqu'à présent, un caractère d'authenticité.

CONCUSION GENERALE

L'écriture est une activité complexe, elle représente un enjeu important et incontournable pour les élèves. Il ne s'agit pas de réinvestir uniquement des activités d'apprentissage maladroitement.

Ecrire, c'est surtout s'impliquer dans cet acte et désirer le faire. Un désir qui sera suscité à travers le choix des thèmes se rapportant aux préoccupations des apprenants. C'est pourquoi l'enseignant doit introduire dans ses classes plus de rigueur et de souplesse et adapter les contenus et les méthodes aux difficultés des apprenants afin de les motiver. Il doit, en outre, les écouter et croire en leurs possibilités.

En réalité, l'enseignant doit s'évaluer avant d'évaluer ses élèves et avoir le courage de se remettre en cause pour progresser, pour agir autrement et pour travailler efficacement.

Produire un texte, quelque soit la situation de production et la nature du produit, engage le scripteur et mobilise non seulement des compétences langagières mais aussi une décision, une envie et un désir de communiquer avec autrui.

Cependant, des blocages peuvent intervenir pour diverses raisons: apprentissage insuffisant, approche pédagogique peu performante, manque de matériel,...etc

L'ordinateur est perçu comme un outil pédagogique novateur susceptible de développer une attitude plus positive que les moyens traditionnels et de favoriser un meilleur apprentissage surtout au niveau de l'écrit.

Concernant le projet que nous avons effectué en classe, le courrier électronique a permis de renouveler la correspondance scolaire en classe en lui donnant une dimension plus attrayante.

La rapidité avec laquelle se fait l'échange peut être un facteur de motivation par opposition à la correspondance classique qui se caractérise par la lenteur des échanges.

L'utilisation de l'ordinateur a sûrement été bénéfique mais elle n'a pas suffi à elle seule à fournir les habiletés nécessaires pour la production d'un texte écrit. L'examen des productions écrites des élèves révèle une persistance de problèmes au niveau de la morphologie verbale et l'utilisation des temps des verbes et d'autres problèmes syntaxiques et grammaticaux.

Bien que la grammaire soit enseignée pendant les cours et les règles assimilées, le problème de certaines notions grammaticales se pose presque pour tous les élèves.

Ce qui prouve que la façon dont la grammaire a été enseignée a sûrement sa part de conséquence sur la production écrite.

Nous mettons l'accent ici sur le comment de l'enseignement de la grammaire plus que sur le contenu de celui-ci car il est reconnu que la connaissance des règles grammaticales ne garantit pas le succès au niveau de la rédaction.

Les cours donnés en classe étaient constitués d'une série d'exercices divers se situant davantage au niveau du mot et de la phrase que du texte, ceci peut expliquer pourquoi les élèves utilisent beaucoup plus les phrases simples que complexes et que plusieurs élèves ont encore des problèmes au niveau de la syntaxe de la phrase et qu'ils utilisent majoritairement la répétition pour donner de la cohésion à leurs textes.

La perception de l'outil informatique n'est pas donc suffisante. Il faut que l'enseignant intensifie les exercices de systématisation ou de renforcement en salle de classe pour que les élèves fassent des transferts en accomplissant la tâche d'écriture.

La révision demeure un processus qu'une grande partie des élèves utilisent très peu. Lorsqu'elle est faite, elle concerne presque uniquement les traits de surface tels l'orthographe, ajout ou retrait d'un mot.

Cela est dû au fait que les élèves considèrent la révision comme un exercice pour corriger les erreurs et non comme un processus faisant partie du processus général de l'écriture.

On ne peut ignorer que l'utilisation du traitement de texte a suscité la motivation des élèves en leur rendant la tâche plus facile.

Pouvoir corriger ses erreurs sans avoir recopié tout son texte est un avantage dans l'apprentissage de l'écriture qui n'est pas négligeable.

Cependant, il ne faut pas croire pour autant que la simple introduction de l'outil informatique en classe peut régler les problèmes de motivation de tous les élèves.

Les implications pédagogiques relevées dans ce qui précède, nous amène donc à formuler les propositions suivantes afin d'améliorer l'enseignement de l'écrit:

- Il est important que le professeur fasse exposer les élèves à l'écrit et exiger d'eux qu'ils accomplissent des tâches où ils utilisent l'écrit. Il doit vraiment enseigner l'écrit et voir l'écriture comme un processus et comme une activité sociale centrée sur une communication significative avec autrui.

Pour cela, il doit recourir à différentes techniques d'enseignement comme les ateliers d'écriture, la publication d'un recueil de textes, la correspondance avec des élèves d'une autre institution. Ces activités pourraient prendre une forme ludique.

- Pour que l'enseignement de la grammaire soit pertinent, il faut donc qu'il soit relié à la pratique. Le retour que fait le professeur sur les textes est très important surtout en engageant des discussions en classe avec le groupe sur quelques textes d'élèves choisis pour illustrer certains problèmes grammaticaux.

En plus d'aboutir à une réflexion sur la langue écrite; ces interactions peuvent aussi aider à développer la compétence orale.

- L'utilisation de l'informatique devrait être favorisée pour la rédaction et/ou l'apprentissage de notions grammaticales mais à certaines conditions: Ainsi, l'ordinateur devrait être utilisé pour rédiger et réviser, pas pour uniquement transcrire. Il peut être pertinent et apporter une véritable aide à l'enseignant et aux apprenants s'il est bien exploité.

Il est possible aussi de l'utiliser pour produire des écrits documentaires en utilisant d'autres logiciels comme "Power Point" à titre d'exemple.

Il faut, par ailleurs, que l'apprentissage des élèves soit évalué et que le professeur veille à ce que ceux-ci accomplissent avec soin leurs tâches plutôt que de jouer avec l'ordinateur.

Pour nous, ce sont surtout les difficultés techniques que nous avons rencontrées qui nous ont posé problème (surtout le problème de la connexion)

Il faut bien avouer que travailler en salle informatique est quelque chose d'assez épuisant car les installations informatiques ne se prêtent guère à un travail collectif. L'enseignant doit se démultiplier pour répondre aux demandes des élèves qui attendent des conseils et des aides de toutes natures.

En définitive, nous dirons qu'il est temps que pratique et théorie se rejoignent, qu'enseignant (e) s et chercheur (ses) oeuvrent dans la même direction pour pouvoir offrir le meilleur contexte d'enseignement/apprentissage possible aux élèves.

Pour chaque réforme, le principe qui doit guider les décideurs devrait être l'introduction et le développement de nouveaux comportements chez les apprenants: l'autonomie, la socialisation et la motivation qui seraient garants de la réussite. Sans oublier que la réussite (ou l'échec) d'une réforme des programmes dépend, pour une part importante, de la préparation du corps enseignant chargé de mettre en place et exécuter ces programmes, c'est pourquoi la formation des formateurs devrait être la priorité des priorités (qualité de la formation initiale et du recyclage permanent).

En dépit des difficultés rencontrées, nous estimons que le travail que nous avons effectué a permis de montrer que l'outil informatique est un outil pertinent et attractif. Son introduction en classe de langue pourrait offrir à l'enseignant de merveilleuses possibilités pour favoriser l'entrée à la production écrite en utilisant d'autres logiciels. Cela pourrait ouvrir la voie à des recherches futures dans l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur.

Références bibliographiques:

Ouvrages généraux

1. ANIS, J. *Textes et ordinateur: l'écriture réinventée?* Bruxelles: De Boeck / Larcier , 1998. 283p.
2. BARRE DE MINAC, C. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques.* Paris: Presse universitaire de Septentrion, 2000. 234p.
3. BERTHOUD, A-C et Py, B. *Des Linguistes et des enseignants.* Berne: Editions scientifiques européenne, 1993. 125 p.
4. BOUGUERRA, T. *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien: contribution à une méthodologie D'élaboration / Réalisation.* Alger: office des publications universitaires, 1991. 172 p.
5. BOYER, J-Y, DIONNE,J-P et RAYMOND, P. *La Production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture.* Canada : Logiques, 1995. 330 p.
6. CALIN, D ; GARREL, H. *L'enfant à l'ordinateur. Une pratique d'aide aux enfants en difficulté: observations et réflexions.* Paris: L'Harmattan, 2000. 252p.
7. CUQ, J-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: Clé International, 2003. 302 p.
8. CYR, P ; GERMAIN, C .*Les Stratégies d'apprentissage.* Paris: Clé International. (Didactique des langues étrangères).181p.
9. DALGALIAN, G ; LIEUTAUD, S. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des maîtres.* Paris: Clé International, 1983. 143p.
10. FIJALKOW, J. *Entrer dans l'écrit .*Paris: Magnard, 1993. 104p.
11. GALISSON, R. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme.* Paris: Clé International,1980. 159 p.
12. JACQUES, D ; PLANE, S. *L'Apprentissage de l'écriture: de l'école au collège.* Paris: PUF, 1996. (collection l'éducateur). 227p.
13. KRAMCH, C. *Interaction et discours dans la classe de langue.* Paris: Hatier, 1984. 191 p.
14. MATHIS, G. *Professeur de français, les clés d'un savoir faire.* Paris: Nathan, 1997. 173p.
15. MEDJBER, S. *C'est quoi... l'école? Comprendre ses maux par de simples mots.* Alger: Edition MADANI-BLIDA, 2001. 217p.
16. MICHEL, F .*Production du langage.* Paris: Hermès Sciences Publications, 2002.

314p.

17. MOIRAND, S. *Situation d'écrit: compréhension/production en FLE*. Paris:Clé International. DLE, 1979.157 p.
18. MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982. 188p.
19. REUTER, Y. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF ,1996. 181 p
20. ROSIER, J-M. *La Didactique du français*. France: PUF (Que sais je?), 1992. 21 p.
21. STORDEUR, J. *Enseigner et/ou apprendre: pour choisir nos pratiques*. Bruxelles: De Boeck / Larcier, 1996. 112 p.
22. TORAILLE, R. *L'Animation pédagogique*. Paris: Les Editions ESF, 1973. 199 p.
23. VIAU , R. *La Motivation dans l'apprentissage du français*. Canada: Renouveau Pédagogique, 1999. 84p.

Mémoires:

- COICAUD, Julie. *Comment faire comprendre aux élèves qu'écrire c'est aussi réécrire?* 2003. Extrait de mémoire professionnel de stagiaire de 2^{ème} année. Collège disciplinaire français. [en ligne].
<http://français.creteil.iufm.fr/memoires/coicaud.html> (consulté le 20/01/2007)
- NEHAOUA, Lounis. *Difficultés d'apprentissage et stratégies de remédiation à l'écrit*. 2005. 166p. Mémoire de magistère, didactique, Université Ferhat Abbas Sétif
- MOREAU, Emmanuel. *Comment amener les élèves à écrire?* 2005. Extrait de mémoire professionnel de stagiaire de 2^{ème} année. Collège disciplinaire français. [en ligne].

<http://français.creteil.iufm.fr/memoires/moreau.html>(consulté le 20/01/2007).

Livres électroniques, e-book :

- MANGENOT, F. *Les aides logicielles en écriture*. [en ligne]. Paris: CNDP. Collection de l'Ingénierie éducative, 1996. 245p.
<http://www.cndp.fr/collecie/pdf/aides.pdf> (consulté le 03/12/2006)
- SANDHOLTZ, J.H, RINGSTAFF, C et DWYER, D.C. *La classe branchée:enseigner à l'ère des technologies*. [en ligne]. Paris: CNDP. Collection de l'Ingénierie éducative, 1997. 201p.

<http://www.cndp.fr/collecie/pdf/clasbran.pdf> (consulté le 03/12/2006)

Articles de périodiques :

- CHAROLLES, M. L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. *Pratiques*, n° 49. 1986. pp. 3-21
- GARCIA-DEBANC, C. Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écrit. *Pratiques*, 1986. pp. 23-49
- PIOLAT, A ; ROUSSEY, J.Y. Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive. *Langages*. 1992. pp.106-125
- PIOLAT, A ; ROUSSEY, J.Y. Environnements d'apprentissage informatisés et réécriture de textes. *Repères* n°10, 1994. pp.49-62

Articles en ligne

- ARCHAMBAULT, J.P. L'informatique outil pédagogique mais aussi objet de connaissance. *Revue de L'EPI. Mission veille technologique et industrielle*. [en ligne] Décembre 2000, n°100. s.p. <http://www.epi.asso.fr/revue/100/ba0p069.htm>(consulté le 03/04/2007)
- FRANCES, James. *Promouvoir l'inclusion et les stratégies pratiques pour la classe*. [en ligne] Intégration scolaire. Intervention au colloque INRP des 26 et 27 Avril 2000. s.p. dernière mise à jour 10/05/2005. <http://intescol.free/articles/francesjames.htm> (consulté le 02/03/2007).
- GIORDAN, André. *Le multimédia dans l'Education, les enjeux d'une mutation culturelle*. [en ligne] intervention au colloque National. CRDP Grenoble, 1996. s.p. http://nte.unifr.ch/IMG/pdf/crdp1996_article.pdf (consulté le 05/04/2007).
- MANDADA, L et PEKAREK DOEHLER, S. Interaction sociale et cognition située: Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. [en ligne].2000.s.p. <http://aile.revues.org/document947.html>. (consulté le 20/05/2007)
- § MEIRIEU, P. *Nouvelles missions et nouveaux défis pour l'Ecole et ses*

enseignants. [en ligne]. GRIP, n° 9, mai-juin-juillet 2001. s.p.

<http://www.meirieu.com/ARTICLES/nouvellesmissions.pdf> (consulté le 25/01/2007).

Sites WEB

- CDP D'ALEP ET L'AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE. *Cours d'initiation à la didactique du fle en contexte Syrien: les compétences écrites.* [en ligne].2005. <http://www.lb.refer.org/fle/> (consulté le 26/10/2006)
- EDUCNET. *Les TIC en lettres: utiliser le traitement de texte.*[en ligne].Dernière mise à jour:10/02/2006. [http://www2.educnet.education.fr/sections/lettres/pratiques5675/tic/utiliser le traiteme](http://www2.educnet.education.fr/sections/lettres/pratiques5675/tic/utiliser_le_traiteme)(consulté le 25/03/2007)

Directives:

- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE: COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES. *Programme de 1^{ère} année secondaire (Tronc commun sciences Technologie et Tronc commun Lettres).*Algérie: O.N.P.S, Mars 2005.
- *Document d'accompagnement de 1^{ère} année secondaire.* Avril 2005

Annexes: exemples de textes manuscrits des élèves.

Le 10 décembre 2006 -
Cher cousin "Amine"
tu me manque, j'espère à tout pour
l'occasion de la nouvelle année (B)
Bonne Année à tout et à la famille.
enfin j'attends ta appelée.
Anouar.
Bonne Année 2007

cher cousine "Amira"
bonne Année et bonne fête pour
2007 et je félicite pour la nouvelle
année, je t'aime, je te souhaite
j'espère la succès dans la vie,
et merci beaucoup ~~et~~ et passe le
bonjour tout la famille.
K. Hagula
uf

Pour mon Amour 3 lham
à l'occasion des nouvelle année je
souhaite à toi meilleur voeux est
bonne vie avec 2007, je t'aime est
Bonne Année

Fidalle Hadjer

Le 10 - 12 - 2006

A mon frère -

-!- ^oSalah!-

Salut mon frère comment s'and avec
l'occasion de nouvelle année 2007
je souhaite pour toi un année tres
por honneur done la vie

A deuseme fois je dit Bonne Année

Salah

Mon amie Kenza à l'occasion de
nouvelle année je te dit Bonne
année et tous l'année toi en bonne
santé


Selma

Pour mon chère Ali
à l'occasion des nouvelle année je
te presente à toi meilleurs vœux
et bonne vie avec 2007

Bonne Année
Médalle Koubed

10/12/2005.

Cher Bitou

je écris la lettre je te félicite
à l'occasion nouvelle année et
j'espère beaucoup, je t'aime beaucoup
à dis à toute la famille bonne nuit
tu me manques arxiv, à fidelle Bitou

Sabrina
Bepul

Le 10 Décembre 2005

Mon amie Sana

À l'occasion de nouvelle année je te présente
les meilleurs vœux tu es la meilleure pour le
monde tu es la belle fille. Je t'aime beaucoup.

Sana et je souhaite

toute la famille la joie et la bonheur. tu es
mon cœur.

je t'embrasse

Sabrina

Le 10 Décembre 2006

à ma cousine "Aïda"

à l'occasion de nouvelle année
je te présente à toi meilleurs vœux

je souhaite à toi Bonne Année plein

de joie et la réussite dans la vie

gâtent à ta réponse

Najwa

Bonne
Année

cher Bisma

le 10/12/2006

En premier fois je lève le

crayon pour écrire la lettre

je te félicite à l'occasion

nouvelle année et j'espère

bonheur; j'espère beaucoup
à dire à toute la famille bonne

année tu me manques avoir.

Houda. G.

CHER Ami Toufik, je souhaite
pour année nouvelle rien et je
te dis Bonne ANNE

AKR Am 

Mon ami pour la nouvel
année j'espère que l'année
2007, apporte à toi le
bonheur

J. Tames
Linda

le 10 Decembre 2006
cher Liha
je te souhaite une bonne année.
Comment va tu toi et a tout les amis
j'espere reste une contact

Nadia + Leila des amis pour
toujours
« Je t'aime pour toujours » 

Mon oncle

A l'occasion de nouvelle année 2007
j'écris à toi pour dire je t'aime
Beaucoup mon oncle

Ouvrir mon
oncle Ahmed 