

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche**  
**scientifique**  
**Université Abbes Laghrour –Khenchela-**  
**Faculté des Lettres et des Langues étrangères**



**Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master**  
**Option : didactique des langues étrangères**

**Thème :**

***L'aide cognitive pour améliorer la compétence scripturale en***  
***classe de FLE.***

*Cas des élèves de 4AM du collège Reghis Mohamed à Khenchela*

**Préparée par :** Bouziane Sara

**Sous la direction de :** Mme Bouzidi Souraya

**Soutenue devant le jury :**

**Président :** MAA Université de Khenchela

**Examineur :** MAA Université de Khenchela

**Encadrante :** Bouzidi Souraya MCA Université de Khenchela

**Année scolaire 2021 /2022**

# ***Remerciements***

*Je voudrais saisir cette occasion pour exprimer mes remerciements à tous ceux qui m'ont soutenu, encouragé à poursuivre et finir ce travail, en particulier les membres de ma famille.*

*Je tiens à remercier également, mon directeur de recherche madame.*

***Bouzidi Souraya** pour sa patience et pour la confiance qu'il a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ce travail de recherche.*

*Je voudrais aussi exprimer ma gratitude aux membres du jury qui ont eu l'amabilité de lire ce travail et de le discuter.*

*Enfin, Je tiens à remercier l'ensemble de mes enseignants.*

# Liste des Figures

---

## Liste des Figures

<b>Figure 1 : structure du texte</b>	<b>41</b>
<b>Figure 2 : organisation du texte</b>	<b>42</b>
<b>Figure 3 : cohérence globale</b>	<b>44</b>
<b>Figure 4 : pertinence des arguments</b>	<b>45</b>



## Liste des Tableaux

---

### Liste des Tableaux

<b>Tableau 1 : Tableau récapitulatif des résultats obtenus lors l'évaluation et l'analyse des productions écrites des apprenants de différentes versions .</b>	<b>39</b>
<b>Tableau N° 2 : Respect de la structure du texte</b>	<b>40</b>
<b>Tableau 3 : Organisation du texte</b>	<b>42</b>
<b>Tableau 4 : Cohérence globale</b>	<b>43</b>
<b>Tableau 5 : pertinence des arguments</b>	<b>45</b>

# Table des Matières

## Table des Matières

<b>Titre</b>	<b>page</b>
<b>Remerciement</b>	
<b>Liste des Figures</b>	<b>I</b>
<b>Liste des Tableaux</b>	<b>II</b>
<b>Table des Matières</b>	<b>III</b>
<b>Introduction générale</b>	<b>1</b>
<b>Première partie : Fondements Théoriques.</b>	
<b>Chapitre 1 : Production Ecrite, Définition et Champ.</b>	
Introduction	6
<b>1. Qu'est-ce qu'écrire ?</b>	6
<b>2. Qu'est-ce que réécrire</b>	7
<b>3. Qu'est-ce qu'une compétence scripturale ?</b>	7
3.1. Définition de la compétence scripturale	7
3.2. Les composantes de la compétence scripturale	8
<b>4. Qu'est-ce qu'une production écrite ?</b>	9
<b>5. La complexité de la production écrite</b>	9
<b>6. Les difficultés d'apprentissage de la production écrite</b>	10
6.1. Difficultés liées aux connaissances déclaratives.	10
6.2. Difficultés socioculturelles .	12
6.3. Difficultés référentielles .	13
6.4. Difficultés liées aux connaissances procédurales.	13
<b>7. L'enseignement de la production écrite au cycle moyen.</b>	14
Conclusion.	15
<b>Chapitre 2 : Approche Cognitive de la Production Ecrite.</b>	
Introduction	18
<b>1. Éléments de définition</b>	18
1.1. La cognition.	18
1.2. la psychologie cognitive.	19
1.3. Le processus.	19
<b>2. Les principaux modèles portant sur l'activité de la rédaction des textes.</b>	19
2.1. Le modèle cognitif de Hayes et Flower.	19

## Table des Matières

2.2. Les limites du modèle de Hayes et Flowers .	20
2.3. Le modèle de Berninger et Swanson .	21
2.4. Le modèle de Bereiter et Scardamalia	22
<b>3.</b> Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite	22
<b>4.</b> Le modèle de Baddeley (1996)	3
<b>5.</b> Le modèle Kellogg (1996) .	24
<b>6.</b> l'importance du processus de planification dans la production écrite .	25
Les modèles de Planification.	25
<b>7.</b> l'importance de la révision dans la production écrite .	26
<b>8.</b> Les aides à la production écrite.	27
8.1. Les aides textuelles à la réécriture	28
8.2. La prise de notes .	29
<b>9.</b> Conclusion .	29
<b>Deuxième partie : Expérimentation.</b>	
<b>Chapitre 1.</b> Cadre général de l'expérimentation.	<b>32</b>
<b>Introduction</b>	<b>33</b>
<b>1- Présentation de l'établissement</b>	<b>33</b>
<b>2- Présentation des participants (Public visé)</b>	<b>33</b>
<b>3- Méthodes et outils d'investigation</b>	<b>33</b>
<b>4- Déroulement de l'expérimentation</b>	<b>34</b>
<b>4.1. Méthode et procédure expérimentale :</b>	<b>34</b>
<b>5- Méthode et démarche d'analyse</b>	<b>36</b>
<b>Chapitre 2. Présentation et analyse des résultats de l'expérience.</b>	
<b>1- Présentations des résultats :</b>	<b>39</b>
<b>2- Analyse et interprétation :</b>	<b>40</b>
<b>Conclusion générale</b>	<b>48</b>
<b>Références bibliographiques.</b>	<b>50</b>
<b>Annexe</b>	
<b>Résumé</b>	

# *Introduction générale.*

# Introduction Générale

---

## Introduction générale :

L'enseignement apprentissage des langues étrangères accorde une importance indéniable à l'écrit; En effet, la production écrite est une activité première en classe de langue; c'est un outil de transmission de savoirs et de savoir-faire langagiers et un instrument privilégié pour l'évaluation des acquis. Cette importance donnée à l'activité scripturale vient du fait que, celle-ci est devenue une pratique fondamentale en classe de langue et sa maîtrise est devenue un élément indispensable à la réussite scolaire, «*L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues.*»<sup>1</sup>

Aujourd'hui dans toutes les réformes caractérisant le système éducatif en Algérie, l'écriture est considérée comme une compétence majeure à acquérir. Cependant, ces dernières années et en se basant sur notre modeste expérience dans l'enseignement du Français Langue étrangère au cycle moyen, nous avons remarqué que cette compétence s'est devenue un objectif difficile à atteindre et que l'acte d'écrire a toujours vu comme étant une source de découragement et d'anxiété de nombreux apprenants. En effet, ces derniers sont incapables de produire un simple texte, ils éprouvent des difficultés de toutes sortes : difficultés liées d'une part aux connaissances déclaratives (lexique et orthographe, morphosyntaxique). D'autre part, celles liées aux connaissances procédurales (planification, mise en texte, révision), par exemple, l'apprenant ne sait pas comment détecter ses erreurs, il ne révise pas son brouillon, ce qui lui génère des difficultés au niveau de ses compétences à évaluer et à améliorer son écrit.

Les enseignants trouvent eux aussi des difficultés à transmettre cette compétence aux apprenants ce qui leurs exigent de faire recours à des nouvelles stratégies et d'adopter des pratiques qui valorisent non seulement le développement des compétences linguistiques de la langue, mais aussi les processus cognitif, métacognitif et affectif nécessaires afin de permettre à l'apprenant de produire des textes cohérent et pertinents .

En effet, L'écrit s'avère comme étant une activité si complexe étant donné qu'il exige de maîtriser simultanément plusieurs opérations cognitives à savoir : la recherche des idées, leur hiérarchisation et planification, leur mise en conformité orthographique et syntaxique.

Selon Pierre LARGY «*La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche des idées (conceptualisation) leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture).*»<sup>2</sup>

---

1. Joaquim DOLZ «*Production écrite et difficultés d'apprentissage*», [http://cms.unige.ch/assoetud/adelep/?wpfb\\_dl=40](http://cms.unige.ch/assoetud/adelep/?wpfb_dl=40) consulté le : 24/02/2022.  
2. LARGY, Pierre. Orthographe et illusion, Cahiers pédagogiques, n° 440, Février 2006, p.2

# Introduction Générale

---

À cet égard, de nombreux travaux théoriques et empiriques menées au cours de ces dernières années dans différentes disciplines sont intéressées au développement de la compétence scriptural et ce qui peut contribuer à son amélioration ; en didactique par exemple (travaux des revues tels que *Langues française, Pratiques, Linx...*) en linguistique textuelle, et également en psychologie cognitive avec les travaux de : (Hayes et Flowers 1980, Garret 1980, Baddeley 1986, Bereiter et Scardamalia 1987, Levelt 1989, Van Gallen 1991, Berninger et Swanson 1994, Kellogg 1996, Butterfield et al.1996 où l'acte d'écrire a été envisagée comme étant un processus assez complexe .

Cependant, un grand intérêt a été accordé à l'activité rédactionnelle, avec les travaux des psychologues cognitivistes. Ceux-ci, à la différence des linguistes, par exemple, qui s'en tenaient à l'étude des caractéristiques du produit fini (le texte), ont plutôt porté leur attention sur les processus mentaux qui sous-tendent l'activité rédactionnelle elle-même. Celle-ci, en effet, et comme toute activité cognitive, ou mentale, met en œuvre des processus mentaux qu'il convient de comprendre si l'on veut développer des aides efficaces à son apprentissage. Selon les travaux princeps de Hayes et Flower (1980), trois types de processus cognitifs sont activés de façon récursive, lors de la production de l'écrit : planification, mise en texte et révision. L'interaction de ces trois processus est supervisée par une instance de contrôle qui en assure l'enchaînement.

De cela, notre travail de recherche s'inscrit donc dans le domaine de la didactique des langues étrangères, plus précisément dans le cadre de la didactique de l'écrit dans une perspective cognitive .Il a donc pour objectif de proposer une démarche didactique qui a pour but d'aider les apprenants, à partir des activités cognitives et métacognitives telles que : la lecture, la prise de notes , la réécriture et l'auto-évaluation à améliorer leurs écrits.

En s'interrogeant, alors, sur ce qui peut contribuer à l'amélioration de la compétence scripturale chez les apprenants de la 4 AM, nous en formulons notre question principale comme suit :

- Comment peut-on aider l'apprenant à améliorer son écrit ?
- Et quelles formes d'aides seraient les plus adéquates et les plus rentables ?

Pour répondre à notre problématique, nous proposons les hypothèses suivantes:

- La lecture des textes d'aide constitue une véritable aide cognitive dans l'apprentissage de l'écriture.
- l'activité de prise de notes constitue un outil cognitif efficace qui pourra contribuer positivement à l'amélioration de la compétence scripturale.

# Introduction Générale

---

Nous allons donc essayer dans cette recherche d'étudier l'effet du texte d'aide et de l'activité de prise de notes sur la construction de connaissances et l'activation des processus mentaux ( la planification ) lors de la production de textes.

Notre étude sera concrétisée par le biais d'une expérimentation dans laquelle nous allons choisir une méthode double; analytique et comparative où nous analyserons et nous comparons les écrits des apprenants avant et après l'utilisation des activités cognitives proposées afin de pouvoir cerner leurs effets sur l'amélioration de la compétence scripturale.

Et comme échantillon et objet de notre enquête, nous avons choisi de mener notre enquête auprès de nos apprenants de la 4ème AM du collège Reghis Mohamed à kenchela .

Notre travail de recherche sera réparti en deux parties, la partie théorique vise à établir les réflexions et les différents concepts de notre étude et une partie pratique chaque partie se compose deux chapitres

Dans le premier chapitre, du point de vue théorique, nous présentons les concepts théoriques liés à l'apprentissage de l'écrit puis nous examinerons la place de cette dernière dans l'enseignement moyen.

Le deuxième chapitre s'intitule: l'approche cognitive, il porte plusieurs titres dans lesquels nous allons aborder la notion de la cognition et celle de la psychologie aussi nous présentons les principales recherches conduites en psychologie cognitive qui ont modélisé l'activité de production verbale écrite.

La partie pratique se compose deux chapitres détaillée : dans le premier nous abordons la partie méthodologique de notre outil, et dans le deuxième nous présentons l'analyse et l'interprétation de corpus de notre étude. Ce qui résulte la mise en œuvre d'une expérimentation auprès des apprenants du 4AM.

Enfin une conclusion générale dans laquelle nous reprenons tous les points abordés de cette recherche en infirmant ou en confirmant les hypothèses et en proposant quelques réponses à la problématique traitée.

**« *Partie théorique* »**

**Chapitre 1:**  
*Production écrite, définition et  
champ.*

## Introduction

Dans une perspective didactique, l'enseignement/apprentissage de l'écrit est l'un des finalités fondamentales en classe de français langue étrangère, il s'agit principalement d'accompagner les apprenants à rédiger des textes dans différentes situations de communication, et de développer leurs compétences scripturales.

Au cours de ce premier chapitre, nous essayons d'évoquer la question de l'écriture en FLE. Plus précisément, il y est question d'exposer, en premier lieu, quelques définitions relatives à L'écrit, la compétence scripturale et la production écrite

Ensuite, nous évoquons certaines difficultés que rencontre un apprenant de français langue étrangère lors de la rédaction. Enfin, nous essayons de mettre l'accent sur l'enseignement apprentissage de la production écrite au cycle moyen.

## 1. Qu'est-ce qu'écrire ?

Jean-Pierre Cuq définit le verbe écrire comme « *une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* »<sup>1</sup>.

Alors que le dictionnaire Hachette propose une définition à la fois simple, claire et concise, écrire signifie : « tracer des signes d'écriture, un ensemble organisé de ces signes », « consigner, noter par écrit », « rédiger », « annoncer par une lettre », « composer un ouvrage littéraire, scientifique », « exprimer par l'écriture »<sup>2</sup>. Donc, nous pouvons dire qu'écrire dispose de plusieurs définitions dont nous allons examiner quelques-unes.

D'abord, Écrire est à la fois une activité mentale et manuelle : à travers une combinaison des lettres, l'élève forme des lettres, des paragraphes, de plus en plus automatique, de geste graphiques. Leroy Arlette et Recors Geneviève notent à ce sujet que : « l'écriture, c'est la production de la pensée elle-même, par un processus de métamorphose de l'idée à travers la langue écrite »<sup>3</sup> (Donc, c'est grâce à l'écriture qui nous a permis de fixer les phrases que nous produisons sur un support, que nous choisissons, réel ou virtuel.

Or, L'acte d'écrire n'est jamais une tâche simple, et la connaissance des règles graphiques n'est qu'un outil. Ecrire n'est jamais le passage du langage oral au langage écrit, écrire c'est plutôt : « *s'engager, s'impliquer, s'exposer. Ecrire ; c'est choisir, adapter un type d'écrit, un mode d'écriture, retenir des éléments, en écarter d'autres, c'est choisir des structures, des mots... Des choix non successifs, mais concomitants, et en réaction, obéissent à l'exigence de communiquer une pensée précise et complète.* »<sup>4</sup> Ce qui signifie qu'écrire exige tout d'abord un engagement de la part du scripteur. Celui-ci doit avoir l'envie

---

1. Cuq, j-p.(2003).*dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde coll. Asdifle , paris ,Ed. International, p79*

2. Hachette (1992). Le dictionnaire du français,ENAG, Alger. p. 442

3. Arlette et Geneviève, 2000, Arlette, L & Geneviève, R. (2000). *Ecrire : un nouvel apprentissage*, Paris, Albin Michel Education.). p. 21

4. DAURY J, DREY R, *Apprendre à rédiger, la Rochelle : édité par le déplacement de documentation pédagogique de Charente-Maritime, 1990, pp. 10-11-12.*

d'exprimer, de transmettre, ou de dire quelques choses, un message, un avis ou un sentiment à une autre personne réceptrice pour atteindre un but communicatif bien défini.

D'ailleurs, il ne faut pas considérer l'opération de l'écriture en tant que synonyme du copiage ou du tracé des signes graphiques sur un support. Elle est, plutôt, une action complexe qui nécessite la mise en œuvre des outils linguistiques et cognitifs, ainsi que des valeurs et des représentations au moyen desquels un énonciateur puisse produire du sens sur un support tangible et durable sous forme de signes graphiques. La complexité de cette tâche réside dans la production des idées et leur mise en texte.

"Yves Reuter" résume cette notion dans les propos suivants : « *L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre Généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement Structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné.* »<sup>1</sup>

### 2. Qu'est ce réécrire ?

La réécriture est définie ainsi : « *La réécriture est un modèle de calcul utilisé en informatique, en algèbre, en logique mathématique et en linguistique. Il s'agit de transformer des objets syntaxiques en appliquant des règles bien précises...* »<sup>2</sup> Donc le fait de réécrire n'est pas recopier un texte corrigé ni l'améliorer par quelques ajouts, c'est après avoir localisé et analysé des problèmes et conçus des solutions possibles à ces problèmes. La réécriture est le reprendre de travail d'écrire pour une nouvelle production mieux ajustée au projet. Cependant Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde la définit comme suit :

« [...] *En didactique, écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaît lorsque le scripteur, par lecture révision perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit* »<sup>3</sup>.

### 3. Qu'est-ce qu'une compétence scripturale ?

#### 3.1. Définition de la compétence scripturale:

La compétence scripturale est une notion qui a été abordée par un bon nombre de chercheurs, linguistes et didacticiens. Ces recherches s'intéressent principalement à l'activité scripturale comme objet d'étude.

Selon la définition de Michel Dabène, la compétence scripturale est : « *un sous ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux, l'autre sous ensemble étant la compétence orale* »<sup>4</sup>.

A cet égard, la compétence scripturale fait partie d'une compétence plus générale qui est la compétence langagière. C'est la capacité de la produire et comprendre du sens qui se

7. Reuter, Y. (2002). Enseigner et apprendre à écrire. Paris: ESF. Page 58

2. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Réécriture\\_\(arithmétique\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Réécriture_(arithmétique))

3. Cuq, j-p.(2003).dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde coll. Asdifle , paris ,Ed. International, p

4. Dabène. M (1987).L'adulte et l'écriture : Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Page 39

traduit par des signes graphiques de la langue d'écriture. Selon cet auteur la compétence scripturale ne se limite pas à la seule maîtrise du code graphique mais elle est conçue aussi de plusieurs composantes qui permettent l'exercice de la tâche de l'écriture.

### 3.2. Les composantes de la compétence scripturale :

Y. Reuter partage cette même idée et en précise les composantes dans la définition suivante :

« Une définition de la compétence scripturale associe nécessairement à la description des savoirs nécessaires (principalement linguistiques pour la tradition, mais pas uniquement), des opérations mentales (dont la présentation fut l'apport principal de la psycholinguistique dans les années 80) et des représentations (de soi, de la tâche, de l'institution scolaire, etc. »<sup>1</sup>

On peut maintenant définir la compétence scripturale plus précisément en tant que l'ensemble de savoirs, savoir-faire et représentations.

#### 3.2.1. En termes de savoirs

Il s'agit de l'apprentissage des éléments proprement théoriques de la langue de la part de l'apprenant à l'école, des connaissances qui lui fournissent de base pour pouvoir exprimer ses pensées. Ces acquis variés facilitent l'exercice de la tâche scripturale.

✓ **La composante linguistique** : selon S. Moirand la composante linguistique suppose « *la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.* »<sup>2</sup>

Il s'agit donc tout simplement de l'appropriation des connaissances, des outils, des capacités et les diverses règles qui garantissent le bon usage de la langue et savoirs les réutiliser de la part du scripteur. Ces connaissances font l'objet de l'enseignement-apprentissage et comportent des sous-composantes dont la maîtrise permet de produire et de comprendre des messages significatifs. On en distingue trois sous-systèmes à savoir : la morphosyntaxe, le lexique, l'orthographe.

✓ **La composante sémiotique** : « *ce qui est en jeu ici c'est l'acquisition des savoirs sur la nature d'un système spécifique de signes renvoyant majoritairement à la langue mais aussi à des éléments non-verbaux.* »<sup>3</sup>

✓ **La composante socio-pragmatique** : la compétence scripturale consiste aussi à maîtriser des conditions sociales dans lesquelles se pratique la langue. Ce sont, autrement dit les connaissances liées au fonctionnement de l'écrit au sein d'une communauté et les représentations qui lui sont attachées. Selon S. Moirand : « *la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions.* »<sup>4</sup>

C'est aussi, la relation de la production de l'acte de parole et son accomplissement. Dabene affirme que « *la composante pragmatique de la compétence scripturale est intimement liée à l'existence d'un destinataire et à une pratique scripturale en interaction.*

1. REUTER Y. (1996), Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture, Paris, E.S.F.p39

2. Moirand, S. (1990). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette p62

3. Michel Dabène Un modèle didactique de la compétence scripturale [article] p :16

4. Moirand, S. (1990). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette p20

*Elle s'accompagne du sentiment de décalage entre l'émission de l'acte et son véritable accomplissement »<sup>1</sup>*

Cette dernière composante ne peut faire l'objet d'un enseignement. Elle s'acquière avec la pratique de la langue.

**3.2.2. En termes de savoir-faire :** c'est le côté performant de la compétence scripturale, il s'agit des réalisations observables et opératoires du scripteur qui permettent son évaluation. On peut dire qu'il s'agit de la mise en œuvre des savoirs et des connaissances au service de la production textuelle, et son organisation et les outils nécessaires pour cette exécution.

### **3.2.3. En termes de représentations :**

C'est tout simplement l'ensemble de clichés, des attentes et des idées conçus par un scripteur à propos de la tâche scripturale à partir de son milieu familial et socioculturel. Cette composante est essentielle pour la motivation et influence directement le rendement du scripteur ainsi que la qualité de sa production écrite.<sup>2</sup>

## **4. Qu'est-ce que la production écrite ?**

La production écrite a connu diverses définitions selon les chercheurs et les domaines dans lesquelles elle est inscrite. Voici la définition du dictionnaire de didactique des langues, il s'agit d' : « *Une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit* »<sup>2</sup>

La Production écrite est une activité mentale forte complexe, supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières, puis en outre, est considérée comme une capacité ou aptitude de produire des énoncés divers qui vise la construction de sens, ou transmettre une visée communicative. Au cours de cette démarche d'écriture, le rédacteur doit mobiliser ses connaissances, ses habiletés ainsi que ses stratégies de rédaction.

## **5. La complexité de la production écrite :**

Écrire est une activité complexe souvent perçue comme pénible par nos apprenants. Selon Pierre LARGY « *La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche des idées (conceptualisation) leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture).* »<sup>3</sup>

Ainsi, la première tâche que tout scripteur doit accomplir est l'évocation des idées, informations et connaissances. Du point de vue cognitif, « la conceptualisation » est l'activité qui mobilise l'essentiel des ressources attentionnelles dont disposent les scripteurs même les plus expérimentés. À leur tour, les idées doivent être structurées selon fonction de plusieurs paramètres, à commencer par « (...) les intentions de l'émetteur, son savoir mais aussi sa perception de la consigne ou des attentes du destinataire du texte ». À en ajouter la charge de

1. Michel Dabène Un modèle didactique de la compétence scripturale [article] p16

2. ROBERT Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du FLE, Éditions Ophrys, Paris, 2008, p.76.

3. LARGY, Pierre. Orthographe et illusion, Cahiers pédagogiques, n° 440, Février 2006, p.2

## Chapitre 01 : production écrite, Définition et champ

---

la hiérarchisation continuelle des idées ainsi que leur organisation qui sont d'une complexité extrême surtout lors d'un examen.

Parallèlement à la gestion de ces nombreuses opérations, le scripteur doit procéder à la mise en forme de son texte. Il est à signaler que la hiérarchisation et l'organisation des idées peuvent être remises en question au moment même du passage du brouillon au travail achevé. Les critères que la présente opération doit remplir sont regroupés sous deux niveaux : microstructure et macrostructure.

Concernant le premier niveau, le scripteur doit évoquer les mots, à travers lesquels ses idées seront traduites et qui sont regroupés dans le « lexique mental » qu'il s'est construit. Une fois les mots choisis, on passera à l'agencement de ces mots dans des structures phrastiques. Seront regroupés dans le second niveau, le niveau de langue, les styles (direct / indirect), le type de texte (argumentatif, descriptif...), le plan du texte, le ton (objectif / subjectif), les articulateurs ainsi que tout autre élément susceptible de travailler la cohérence du texte.

À toutes ces opérations coûteuses et nécessitant la mobilisation d'une capacité attentionnelle immense, il faudrait ajouter la gestion de l'orthographe qui s'effectue en parallèle mais aussi en concurrence avec toutes les autres activités de la production écrite. On voit donc à quel point l'activité d'écriture nécessite la mobilisation de ressources attentionnelles immenses où la gestion de l'orthographe par exemple n'aurait pas l'importance requise d'autant plus que le trac qui accompagne tout examen pèse négativement sur le rendement final des apprenants.

### 6. Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE :

L'apprentissage d'une langue étrangère passe obligatoirement par des moments de difficulté provoqués par des différents facteurs, En classe de (FLE), la production écrite est considérée comme la compétence la plus difficile à apprendre, elle fait appel à la mobilisation d'un grand nombre de connaissances qui ne sont pas à la portée de tous les apprenants, beaucoup entre eux sont en difficulté et affirment leurs hésitations face à l'écrit, du fait qu'ils sont incapables de générer un simple écrit, ils rencontrent plusieurs obstacles qui leur empêchent à produire un texte efficace et cohérent, l'un de ces difficultés attachées aux connaissances déclaratives (lexique et orthographe, morphosyntaxique), et l'autre attachées aux connaissances procédurales (planification, mise en texte, révision), nous allons les voir ci-dessous.

#### 6.1. Difficultés liées aux connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives sont tout d'abord enregistrées (encodées) sous forme de faits, Constituent les obstacles aux niveaux de savoir théorique, elles correspondent aux principes, définitions, règles, lois et relations propres à un domaine. Dans cette catégorie, On peut inclure les difficultés linguistiques et les difficultés socioculturelles et référentielles. Elle concerne la maîtrise de la langue (la morphosyntaxe, l'orthographe...) et particulièrement celle du lexique (le plan lexical) pose problème. Ces difficultés concernant divers systèmes de règles qui régissent le fonctionnement de la langue en l'occurrence : les règles syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques (par exemple : l'emploi des temps des verbes,

## Chapitre 01 : production écrite, Définition et champ

l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire...). Généralement, ces difficultés sont associées aux aspects suivants : le lexique, l'orthographe et la morphosyntaxe.

- ✓ **Le lexique** : Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue se rapporte à la variété et à la richesse des mots choisis. Qui se compose à d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux. En classe de langue étrangère, lors de la production d'un texte, l'apprenant éprouve des difficultés à élaborer son vocabulaire, cela est dû à plusieurs raisons ; d'une part, La pauvreté linguistique conduit l'apprenant à commettre des erreurs lexicales. D'autre part, il n'y a pas assez du répertoire de mots suffisamment étoffé. Autrement dit, il n'y a pas assez de mots qui ont de la valeur de la charge sémantique.

Les difficultés sur le plan de l'attention soutenue peuvent influencer sur la mémorisation des mots de vocabulaire, Les apprenants n'approprient pas les mots appris et ils restent dans un vocabulaire passif à cause de manqué d'applications lexicales. Cela peut donc donner l'impression que l'apprenant a peu de vocabulaire.

Une Autre difficulté consiste à l'utilisation de la traduction du vocabulaire de la langue maternelle vers la langue étrangère.

- ✓ **L'orthographe** :D'après le CECRL<sup>1</sup>, Elle suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante. L'orthographe se définit comme l'ensemble des règles qui régissent la façon d'écrire dans une langue. Autrement dit, le concept d'orthographe implique la reconnaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue. Elle sert à distinguer les formes correctes et les formes incorrectes dans une langue écrite.L'orthographe se divise en deux catégories (l'orthographe lexicale et grammaticale), dont le premier concerne les règles de transcription écrite du mot, C'est l'étude d'écrire les mots, et leur usage dans la phrase ou dans le texte, et le deuxième indique graphiquement les éléments variables des mots, Elle concerne aussi les marques du pluriel et la conjugaison des verbes, plutôt, l'application des règles de grammaire, et les transformations du mot selon son usage : marque du genre (masculin/féminin), du nombre (singulier/pluriel), conjugaison des verbes ...

Les apprenants trouvent plusieurs difficultés face à la rédaction des textes, Ils n'arrivent pas à orthographier correctement les mots et à construire des phrases correctes grammaticalement. Ces difficultés sont associés à des marques du nombre (singulier ou pluriel des noms, adjectifs ou verbes), c'est le cas de : les marques écrites du pluriel (-s pour les noms ou les adjectifs, -nt pour les verbes) et des pluriels muets.

Des déficits sur le plan de la mémoire de travail visuelle, Le manque d'attention relativement aux détails orthographiques particuliers des mots écrits entraînent des difficultés

---

1. CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER. De Conseil de l'Europe. Didier, 2005, p92

à se rappeler la forme des lettres ou le contour du mot, et des associations phonétiques, c'est-à-dire l'apprenant écrit comme il dit à l'oral, cela peut nuire la formation des représentations orthographiques du mot et à les écrire dans le bon sens. Par exemple, l'enfant pourra mémoriser que le mot pont s'écrit « pon », parce qu'il n'a pas fait attention au texte final.

- ✓ **La morphosyntaxe** : Est définie dans le Petit Robert comme « *l'étude des formes et des règles de combinaison régissant la formation des énoncés* ». Il convient de dire que la morphosyntaxe exprime l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. On distingue quatre niveaux de morphosyntaxe, des plus anciennes (lexicales) au plus récentes (positionnelles)<sup>1</sup> : Lexical (racine des mots).
- Flexionnel (terminaison des mots).
  - Contextuel (marqueurs syntaxiques ayant un caractère obligatoire et dont l'emplacement est strictement déterminé).
  - Positionnel (organisation des mots ou groupes de mots présentant une certaine flexibilité).

En classe de FLE, l'apprenant peut trouver des difficultés au niveau des formes des mots, flexions régulières et irrégulières, variantes irrégulières de certains noms et verbes, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants, etc.), du verbe (pronoms, etc.), de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase.

Des difficultés au niveau de l'usage des pronoms relatifs, des temps verbaux les plus rares, l'usage des verbes modaux (pouvoir, savoir, vouloir...), de plus, l'apprenant trouve des complexités au niveau de changement Les formes des verbes selon les modes, les aspects ou les temps et ces variations ont rapport avec le nombre, le genre et la personne (accord du verbe avec son sujet, accord singulier/pluriel, accord masculin/féminin), En effet, l'existence, en français, de plusieurs temps du passé dont l'imparfait et le passé composé (avec le passé simple) avec des valeurs et des emplois différents constituant un facteur de perplexité pour les apprenants de la langue étrangère.

### 6.2. Difficultés socioculturelles

C'est « *La connaissance du monde englobe la connaissance (qu'elle soit acquise par l'expérience, par l'éducation ou par l'information, etc.)* »<sup>2</sup>

Difficulté de l'enseignement et l'apprentissage de production écrite en classe de FLE, représente dans Les traits distinctifs caractéristiques d'une société donnée et de sa culture, que l'apprenant ne connaît pas. En ajoutant que ce type de difficultés se traite aux savoirs et savoir-faire d'ordres socioculturels. L'apprenant ne fait pas partie des connaissances antérieures de cette langue. De plus, ces difficultés attachées au manque de connaissance de la société et de la culture de la communauté qui parle une langue est l'un des aspects de la

1. Christophe Parisse. La morphosyntaxe : Qu'est-ce qu'est ? Application au cas de la langue française .Hal.28 Jun 2010.p2.

2. Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, Evaluer. De Conseil de l'Europe .p82

connaissance du monde, L'apprenant doit tenir compte du contexte socioculturel dans sa communication écrite car chaque langue a ses caractéristiques propres à elle.

### 6.3. Difficultés référentielles

La connaissance référentielle, qui peut être définie comme la connaissance du monde, constitue une connaissance de type conceptuel. Les apprenants n'arrivent pas à produire un texte qui contient une quantité d'informations suffisantes et bien organisées, c'est à cause du désintérêt des apprenants, car n'ont rien à dire sur le sujet imposé, les situations qui leur sont proposées ne tiennent pas compte de leurs connaissances et de leurs préoccupations.

Pratiquement, pendant la rédaction d'un texte, l'apprenant se doit relancer les connaissances relatives à un domaine ou à un sujet particulier en fonction du thème de la rédaction pour produire le contenu de son texte, De ce fait, on peut dire qu'au moment de posséder des connaissances référentielles sur le sujet de la rédaction faciliteraient la mise en œuvre du processus rédactionnel.

### 6.4. Difficultés liées aux connaissances procédurales

Les connaissances procédurales concernent le savoir-faire, la réalisation concrète, et les procédures à suivre pour réaliser une action, Fréquemment, les apprenants peinent à utiliser les stratégies d'écriture (planifier, rédiger et réviser leurs textes), cette catégorie concerne les difficultés liées aux connaissances procédurales, en d'autres termes, la non maîtrise des processus rédactionnels.

✓ **La planification :** C'est se construire une vue d'ensemble du texte (le but et le genre du texte, son destinataire, son contenu), il servira de fondement, de point de départ à la préparation de l'écrit. En classe de FLE, l'apprenant ne consacre pas de temps à la planification, n'organise pas un plan, ou une liste des idées (manque de construction d'un plan), il préfère transcrire ses idées d'un seul jet, s'engage pleinement dans la production de son texte. De même, certains apprenants sont incapables de faire la distinction entre les différents types d'écrits, de ce fait, l'apprenant n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, il doit respecter le type de texte.

✓ **La mise en texte :** C'est structurer l'ensemble du texte, une étape difficile, qui prend beaucoup de temps, La principale difficulté dans ce stade est l'incompréhension de la consigne de travail, l'apprenant doit respecter la consigne pour comprendre le sujet, sinon, le texte sera mal cadré. Au cours de cette phase, l'apprenant rencontre des obstacles: d'organiser les informations, d'assurer la liaison et la continuité entre les phrases, aussi de rédiger des phrases grammaticalement correctes, également, la difficulté de transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence), en bref, c'est le manque de techniques scripturales à rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. (Clarté du texte, problème d'introduction ou de conclusion), Ils ne pensent même pas à utiliser le brouillon et rédigent directement juste pour écrire et ne pas laisser une page vide.

✓ **La révision :** C'est une étape de réglage et d'affinement des productions (corriger et améliorer les différentes productions), l'apprenant révisé son texte en le réécrit, mais il trouve des obstacles qui entravent cette tâche. Dans cette phase, les difficultés de l'apprenant résident au niveau de ses capacités d'évaluer le texte déjà produit afin de

révision, le réviseur est incapable à repérer les dysfonctionnements et réécrire le texte, il ne s'intéresse pas à la cohérence, ou à la concordance avec le projet d'écriture et l'objectif de départ, et aussi à la restructuration des idées dans son contenu et dans sa forme.

### 7. L'enseignement-apprentissage de la production écrite au cycle moyen :

Le cycle moyen en tant que dernier phase de l'enseignement obligatoire à ses propres finalités, il vise généralement : « *la maîtrise pour chaque élève, d'un socle de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification lui permettent de poursuivre des études et des formations post-obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active.* »<sup>1</sup>, or chaque discipline a ses propres finalités, cependant l'enseignement de la langue étrangère vise principalement: « *la mise en place de compétences de locuteur, de lecteur et de scripteur autonome dans des situations complexes, dans un monde en perpétuelle transformation de par l'explosion des connaissances et le développement des technologies de l'information et de la communication* »<sup>2</sup>

Enseigner le français dans le cycle moyen, en Algérie, s'inscrit dans le cadre de la nouvelle réforme lancée en 2003 qui puise ses fondements dans l'approche par les compétences, ayant pour but l'acquisition d'un moyen permettant la communication afin d'accéder aux savoirs, de se familiariser et de s'ouvrir sur les cultures étrangères. Son contenu comble, suffisamment, les besoins des apprenants en production écrite et permet le progrès de la compétence écrite.

L'apprenant scripteur doit mobiliser des savoirs et des savoir-faire en fonction des contraintes sociales et culturelles. « au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situation problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs, argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication »<sup>3</sup>. Donc, à l'issue de ce parcours, en ce qui concerne l'écrit, l'élève va produire cinq types de textes en maîtrisant la structure de chaque type « l'apprenant identifiera nettement la structure pro-typique des textes pour produire à son tour des textes explicatifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs. »<sup>4</sup>

Au cycle moyen et en vue de développer la compétence scripturale l'entrée dans les programmes se fait essentiellement par les types de textes ce choix didactique est ainsi justifié par les textes officiels : « *Le choix de l'entrée dans les programmes du cycle moyen par les types de textes obéit à un souci didactique. Le cadre rigoureux qu'offre la typologie de textes est à même de permettre à l'élève de construire des savoirs et des savoir-faire indispensables à l'installation ultérieure de compétences plus complexes dans le cycle secondaire.* »<sup>5</sup> les apprenants lors de différents paliers sont appelés à produire des textes de différents types dans des situations de communication variées en appréhendant chaque type

1. référentiel général des programmes ; 2009 ,

2. document d'accompagnement pédagogique du programme de français ,cycle moyen p 4

3. Ibidem P 30

4. Ibidem P 3 1

5. Document d'accompagnement du programme de français, 1ère AM, p.10,

## Chapitre 01 : production écrite, Définition et champ

par rapport une structure déterminée, un enjeu textuel, à une thématique et à des contenus linguistique définis à savoir :

- Le texte explicatif et prescriptif au niveau du premier palier 1AM
- Le texte narratif est étudié au niveau du deuxième palier ( 2AM et 3AM)
  - Le texte Argumentatif est étudié au niveau du troisième palier en fin de cycle ( 4AM).
  - Le texte Descriptif un type récurrent qui s'imbrique dans les autres types , il est étudié au long du cycle .

Donc, l'entrée par les textes permet à l'apprenant de prendre conscience de l'existence de modèles textuels que ce dernier sera appelé à imiter, produire ou résumer tout au long de son parcours d'apprentissage en langue étrangère. Selon les spécialistes, acquérir une compétence textuelle, c'est être en mesure de maîtriser les règles de production de texte et être capable de produire des textes en fonction de modèles textuels bien définis. Ainsi voit-on les Instructions officielles prôner une approche des textes fondée sur les théories cognitivistes et psycholinguistiques car, sur le plan psycholinguistique, les études relatives à la psychologie cognitive ont établi que la réception des textes, particulièrement en lecture, dépend dans une large mesure de la connaissance des types de textes. Cela se vérifie chez le plus grand nombre des apprenants. Sur le plan pédagogique, l'idée que chaque texte pourrait correspondre à un modèle théorique dont les caractéristiques sont définies a priori et pouvant servir de référence, est efficiente.

Ainsi ,L'initiation à la typologie textuelle et aux règles de la grammaire textuelle permet à l'élève en 1ère année du cycle moyen de développer des compétences textuelles et discursives, ce qui lui permet à long terme d'acquérir les techniques du résumé, de synthèse et de la prise de notes. Cependant, en sortant du cycle moyen l'élève doit être :

✓ En 1AM :*«capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes qui informent qui expliquent et qui prescrivent.»*<sup>1</sup>

✓ en 2ème et en 3ème année du cycle moyen au cours desquelles la pratique de l'écrit est axée sur le texte de type narratif pour découvrir différents aspects de la narration et différents genres de récits : *« A la fin de la 3eme AM, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui relèvent de la narration subjective en tenant compte des contraintes de la situation de communication.»*<sup>2</sup>

✓ En fin du cycle moyen (4ème année) que l'élève entame son initiation aux règles de la persuasion et de l'expression de points de vue dans le cadre de l'approche du texte argumentatif. L'objectif est de le préparer à la confrontation de points de vue de telle sorte qu'*« au terme du 3eme palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par*

---

1. Programme de français, 1ère AM, juin 2010, p.7

2. Ibidem, p.20

## **Chapitre 01 : production écrite, Définition et champ**

---

*écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentation.»<sup>1</sup>*

---

1. Ibidem, p.20

***Chapitre 02 :***  
***Approche cognitive***  
***de la production***  
***écrite.***

## Chapitre 02 : Approche cognitive de la production écrite

---

### Introduction :

Selon Godenir, Terwagne: « *Écrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Écrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage* »<sup>1</sup>.

De ce fait, l'enseignement/apprentissage de l'écrit ne repose plus seulement sur la perception et la maîtrise des règles de grammaire et des règles de correspondances graphiques censées rendre l'apprenant indépendant. Les approches actuelles s'orientent vers le processus rédactionnel, permettent d'étudier l'écriture du point de vue du scripteur (l'élaboration d'un plan de rédaction, l'écriture, la révision, etc.) au lieu d'étudier seulement le produit final (respect de règles de grammaire, syntaxe, orthographe, etc.).

Nous nous intéressons dans cette partie aux modèles de processus de rédaction dans le but de faciliter l'apprentissage de l'écriture et d'améliorer la qualité des productions écrites grâce à des aides pour l'écriture et la réécriture. En effet, s'intéresser aux modèles du processus rédactionnel contribue à organiser l'intervention didactique ; il permet d'aménager des dispositifs d'aide à repérer la nature des obstacles rencontrés par les apprenants et à leur proposer des solutions.

### 1. Eléments de définition

#### 1.1. La Cognition

Selon MARGARET W. MATLIN

« *La cognition ou activité mentale, comprend l'acquisition, le stockage, la transformation et l'utilisation des connaissances comment peut-on imaginer, la cognition inclut un large éventail de processus mentaux qu'elle met en œuvre chaque fois qu'une information est reçue, stockée transformée et utilisée* »<sup>2</sup>.

De ce fait, la notion de la cognition désigne l'ensemble des activités de la perception, la mémorisation, la résolution de problème et l'imagerie mentale. Elle a pour but de stocker, transformer et utiliser les informations reçues.

Selon Jean Pierre Cuq la cognition est :

« *L'ensemble des activités perceptives motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement. À l'origine de ces activités, se trouve l'architecture cognitive constituée d'éléments responsables entre autre, de la conversation*

---

1. Godenir, A., Terwagne, S. (1992). *Au pied de la lettre : Comment aider l'enfant à s'approprier la langue écrite*. Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège. P :27

2. MARGARET W. MATLIN la cognition : une introduction à la psychologie cognitive traduction de la 4ème édition américaine par Alain Brossard docteur ès lettres et sciences humaines en psychologie de l'université – Lyon 2

## Chapitre 02 : Approche cognitive de la production écrite

*des connaissances et des croyances, des décisions d'action de l'élaboration des représentations et de la régulation de l'action »<sup>1</sup>.*

D'après ce que Jean Pierre Cuq a dit sur la cognition, la cognition est alors une activité mentale qui recouvre principalement l'acquisition des connaissances. Elle a pour but de traiter les informations en passant par la répétition ou la mémorisation ou le classement ou... etc.,

### 1.2. la Psychologie cognitive :

Mathieu, J et Thomas, R nous expliquent que « *par psychologie cognitive, on entend la science du traitement de l'information chez l'homme. Le spécialiste de cette discipline s'intéresse au genre d'information que nous avons en mémoire, aux processus impliqués dans son acquisition, à sa transformation, à son utilisation.* »<sup>2</sup>.

Alors, l'objet d'étude de la psychologie cognitive n'est pas seulement psychologique mais aussi autres disciplines (aujourd'hui ces disciplines forment « la galaxie »<sup>3</sup> des sciences cognitive qui s'intéressent à la cognition, qui dit cognition dit intelligence artificielle, psychologie sociale, neurosciences... etc. Donc, elle (la psychologie cognitive) fait partie des sciences cognitives.

D'après Annie BERTRAND et Pierre-Henri GARNIER « *la psychologie cognitive est constitué l'une des disciplines fondamentales de la psychologie scientifique et propose une approche scientifique des phénomènes psychologiques elles appréhendent l'esprit et la pensée « humain comme l'expression de différentes activités mentales telles que la perception, la mémoire, la résolution de problème ... etc.* »<sup>4</sup>.

Dans le cadre de la présente étude, ce qui nous intéresse, ce sont, en effet, principalement les résultats obtenus dans le domaine de la psychologie cognitive de la production verbale écrite.

## 2. Les principaux modèles portant sur l'activité de la rédaction des textes.

### 2.1. Le Modèle cognitif de Hayes et Flower :

La psychologie cognitive s'est penchée dans les années 1980 sur l'observation et l'analyse des pratiques d'écriture des non-professionnels, recherches qui intéressèrent considérablement la didactique. Ainsi, les psychologues ont procédé à l'élaboration d'un modèle plus complet de la rédaction textuelle. Le mieux reconnu par la communauté scientifique est sans aucun doute celui de J. R. Hayes et L. qui se sont appuyés sur des expériences réalisées à partir de protocoles verbaux coexistant pour reconnaître l'ensemble du dispositif entrant dans la production écrite. Leur objectif ne se limite pas uniquement à l'identification des processus rédactionnels et à la détermination de l'origine des difficultés rencontrées, mais tout au plus, saisir les conditions dans lesquelles il est possible d'améliorer les productions écrites, et proposer une description précise de l'activité rédactionnelle et de ses liens avec

1. Jean Pierre CUQ, op cit, p.87

2. Mathieu, J et Thomas, R Manuel de psychologie, vigot, paris 1985, p, 11

3. « la galaxie » des sciences cognitive, Les sciences cognitives rassemblent les contributions de plusieurs disciplines, comme la psychologie cognitive, la linguistique, les neurosciences et la philosophie l'ethnologie, l'anthropologie ou la sociologie

4. Annie BERTRAND et Pierre-Henri GARNIER psychologie cognitive éd studyrama, 2005 p 57

## Chapitre 02 : Approche cognitive de la production écrite

l'environnement ou le contexte de la tâche et le système cognitif du rédacteur. C'est ainsi, qu'ils ont proposé un modèle composé de trois éléments importants :

✓ **L'environnement ou contexte de production** : comprend l'ensemble des propriétés engagées dans la tâche elle-même ; les thèmes entrepris, la consigne, les destinataires ... .

De plus, le contexte compte "le texte en production", qui devient un propos extrinsèque par rapport au processus d'écriture dès qu'il est créé.

✓ **La mémoire à long terme** : regroupe toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet (le lexique, les règles de grammaire et d'orthographe...), les méta connaissances susceptibles d'intervenir dans le contexte de la tâche (du type "Je sais que je suis faible en orthographe donc il faut que je me relise attentivement"...), des plans d'écriture (comment faire une dissertation, une description ou un texte argumentatif...). Cet élément contient tous les souvenirs d'expériences antérieures qui peuvent être réactualisés.

✓ **Le processus d'écriture** : celui-ci peut se décomposer en quatre opérations récursives :

- La planification, opération qui ressemble à celle évoquée dans le modèle linéaire. Cette étape est importante dans notre recherche car elle nous permet de vérifier l'éventuelle (re)planification du texte produit en fonction des feedback entre paires et lors de la réécriture du texte premier.

- La traduction ou la mise en texte correspond à une phase d'inscription, le rédacteur se réfère aux opérations linguistiques nécessaires (choix lexicaux, organisation syntaxique,...) pour créer des phrases cohérentes en respectent les règles de la langue et le plan du travail.

- La révision est caractérisée par une lecture-édition du texte déjà écrit. Elle s'effectue en permanence sur la portion du texte déjà produite. Dans le processus de révision, le rédacteur retourne sur le texte produit et prend le point de vue du lecteur. Si le texte produit ne correspond pas à ses intentions, il corrige le problème et peut reprendre même la planification.

- Le lien entre ces trois opérations est géré par une procédure de contrôle. Ces trois processus ne sont pas linéaires. Ils se déroulent de manière récursive au cours de la production de texte. En effet, le rédacteur peut planifier et mentalement faire un message préverbal. La révision du message préverbal et des représentations conceptuelles peut intervenir avant qu'un plan ou une phrase soit visiblement produit

### 2.2. Les limites du modèle de Hayes et Flowers :

Le modèle de Hayes et Flower présente cependant des limites et a essuyé des critiques de Berninger et Swanson (1994) et de Hayes lui-même (1996). En effet, ces chercheurs décrivent dans leur modèle les processus qui entrent en jeu dans la production verbale écrite, mais ils n'expliquent pas le fonctionnement des mécanismes cognitifs en mémoire. Ils considèrent que la présentation du fonctionnement du processus d'activation des connaissances en mémoire à long terme est insuffisante et manque de précision. Cette modélisation prend exclusivement

## Chapitre 02 : Approche cognitive de la production écrite

---

en compte le rédacteur expert. Elle ne s'intéresse pas à l'aspect développemental de la construction des connaissances chez les rédacteurs novices.

D'autres modèles, visant à compléter le modèle de Hayes et Flower ont été élaborés. Ils visent à expliquer la mise en place de processus chez un rédacteur novice, ainsi qu'approfondir chez le scripteur expert, la définition des différents processus rédactionnels et également la précision du rôle et des contraintes de la mémoire de travail pendant l'activité de la production écrite.

### 2.3. Le modèle de Berninger et Swanson :

Le modèle de Berninger et Swanson(1994)<sup>1</sup> s'appuie principalement sur le modèle de HAYES ET Flower (1980)<sup>2</sup>, il décrit la mise en place des premières habiletés rédactionnelles et leur évolution chez l'enfant de cinq à dix ans. Ce modèle a comme aspect novateur de postuler un rythme spécifique d'apparition de trois processus de production:

- Le processus de formulation serait composé de deux sous-processus:

La génération de texte et l'exécution (transcription).Le sous-processus d'exécution serait fonctionnel avant le processus de génération de texte. L'enfant, par exemple, peut recopier un mot présenté, sans avoir encore les moyens de le générer lui-même .le sous-processus de génération de texte ne serait opérationnelle que lors de l'automatisation progressive du sous-processus d'exécution;

- L'activité du processus de révision serait au début très réduite, voire Inexistante .Elle se limiterait à de simples corrections de surface (orthographe et ponctuation principalement) avant de s'étendre à l'ensemble du texte et de concerner ainsi aussi bien la forme que le sens.
- Le processus de planification: au départ, ce processus ne pourrait gérer que l'enchaînement de deux phrases .Au fur et à mesure de son développement, il permettrait de planifier, en amont de leur production, un nombre de plus en plus important de phrases et leur organisation (pré planification-pré-planning-pour les autres). Enfin, la phrase ultime d'évolution de ce processus permettrait de ne plus seulement recourir à des schémas préétablis de textes (par exemple, le schéma narratif) mais de construire entièrement le plan du contenu du texte.

Le modèle développemental proposé par Berninger et Swanson(1994)<sup>3</sup> est peu convaincant pour rendre compte de l'accès à la production textuelle parce qu'il propose une description fine de la mise en place progressive des différents processus de formulation, de la production de mots à celle de texte. Le renforcement de l'expertise rédactionnelle chez le scripteur plus âgé, n'a pas été abordée par Beringer et Swanson(1994)<sup>4</sup> mais par Scardamalia et Bereiter(1987)<sup>5</sup> qui ont opposé deux stratégies. L'une décrit les procédures de rédaction adoptées par des rédacteurs novices, et l'autre décrit celles des rédacteurs plus expérimentés.

---

1. D.G.Brassart, Op.cit, (p.52).

2. X.Seron, Op. cité, (p.69).

3. M. Fayol, in " Psychologie cognitive de la production", Orale et écrite, Hermès sciences, Paris, 2002, (p.67).

4. S.Plan, in " écrire au collège", Nathan, Paris, 1994, (p.25).

5. M.Fayol, Op.cit, (p.69).

### 2.4. Le modèle de Bereiter et Scarmadalia :

Le modèle de Bereiter et Scarmadalia (1987) propose deux stratégies de production de textes qui se forment de deux extrêmes qui permettent de décrire, pour la première, la façon dont procèdent des scripteurs âgés de neuf à seize ans pour réussir à produire un texte et, pour la seconde, les procédures rédactionnelles stratégiques de scripteurs adultes. Ces deux types de rédactions sont nommés « stratégie de connaissances rapportées » (Knowledge telling strategy) et « stratégie de connaissances transformées » (Knowledge transforming strategy).

La stratégie des connaissances rapportées décrit un mode rédactionnel adopté par les novices mais, dans certaines situations, par les experts lorsque, pour ces derniers, les enjeux rédactionnels ou les contraintes de qualité ne sont pas fondamentaux. Elle consiste à produire un texte en formulant les idées au fur et à mesure qu'elles sont récupérées en mémoire à long terme, sans procéder à une réorganisation d'ensemble du contenu conceptuel ou de la forme linguistique du texte. Cette stratégie correspond à une transcription directe des idées en mots (penser -écrire: « think it, write it » ; MC(Utchen, 1996)<sup>1</sup>. Quant à la stratégie, dite des connaissances transformées, plus élaborée, se rencontre plus fréquemment chez les adolescents et les adultes. Elle suppose de procéder à des réajustements du contenu conceptuel du texte en fonction, d'une part, des buts pragmatiques et rhétoriques instaurés et, d'autre part, du produit en cours de rédaction. C'est-à-dire, cette stratégie permettrait au rédacteur de se focaliser aussi bien sur le contenu conceptuel que sur la forme linguistique du texte. Ceci suppose de ne pas formuler les informations au fur et à mesure de leur récupération, mais au contraire de les modifier et de les adapter.

D'une manière globale, le modèle de Bereiter et Scarmadalia (1987)<sup>2</sup>, oppose deux stratégies de production qui représentent des descriptions générales tout comme le modèle de Hayes et Flower 1983.

### 3-Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite

En langage quotidien, le terme de « mémoire » renvoie à une seule fonction ; celle du stockage mental<sup>3</sup> de l'information. Néanmoins, en psychologie cognitive, on distingue trois types de mémoire : la mémoire à long terme (MLT), la mémoire à court terme (MCT) et la mémoire de travail (MDT).

*« Avec le concept de mémoire à long terme, les psychologues font référence à des états mentaux stables concernant de vastes configurations d'informations alors qu'avec celui de mémoire à court terme, ils évoquent les états mentaux concernant le stockage très éphémère de quelques éléments. Avec celui de mémoire de travail, ils rendent compte d'un stockage temporaire mais non passif de l'information. »*

---

1. M.Fayol, Op.cit, (p.74).

2. Ibidem, (p.76).

3. Piolat, A. (2004b). La prise de notes : écriture de l'urgence. In A. Piolat (Ed.), Écriture. Approches en sciences cognitives pp. 1-2

## Chapitre 02 : Approche cognitive de la production écrite

La mémoire de travail joue un rôle important dans l'activité de rédaction. Selon Legros et Marin (2008), « *La rédaction suppose en effet la gestion coordonnée de traitements dont le coût cognitif varie en fonction d'une multitude de facteurs. Ces traitements, très demandeurs en ressources attentionnelles, peuvent être économiques lorsqu'ils sont automatisés* »<sup>1</sup> En effet, la mémoire de travail (MDT) stocke les informations puisées en mémoire à long terme (MLT) pour les exploiter au moment voulu. Le rédacteur possède en effet des ressources attentionnelles limitées et variables selon son niveau de connaissances linguistiques et du domaine

L'activité mémorielle se décompose en trois phases. Une première phase dans laquelle les données du texte sont encodées. Une phase de stockage dont la capacité est en relation avec les marques encodées de l'activité mémorielle de l'individu. La troisième sera une phase de rappel des informations stockées en mémoire qui seront réactivées dans des situations bien précises. C'est à partir de la phase d'activation des connaissances que les recherches dans le cadre de la mémoire ont été effectuées.

Pour envisager les relations entre la mémoire de travail et le développement de l'expertise rédactionnel, il est nécessaire d'évoquer la théorie relative à la Mémoire de Travail de Baddeley et Kellogg :

### 3.1. Le modèle de Baddeley (1996)

Le modèle de Baddeley (1992) décrit le fonctionnement de la mémoire de travail. Il montre une interaction entre ses composantes et les processus impliqués dans la rédaction. La mémoire de travail (MDT), selon Baddeley (1992), est considérée comme ayant une capacité limitée de stockage des informations, elle est située « *au cœur de l'activité de production verbale, car elle est l'instance exécutive de la pensée. Elle se place entre l'intention du sujet et ses organes sensoriels de transmission qui lui permettent d'effectuer les gestes graphiques de l'écriture* »<sup>2</sup>

Ces recherches mettent en lien l'activité de la mémoire à long terme (MLT) avec celle de la mémoire de travail (MDT) (Baddeley, 1986 ; 1992 ; Gaonac'h & Larigauderie, 2000 ; Tiberghien, 1997). De ce fait, la mémoire de travail est analysée comme une partie activée de la mémoire à long terme au cours de l'activité de production de textes. En effet, lorsque le scripteur effectue une tâche de production écrite, il devrait répartir ses ressources attentionnelles pour éviter la surcharge cognitive. Il devrait donc maintenir en mémoire les contenus sémantiques en fonction des processus mis en œuvre lors de l'activation des connaissances nécessaires à la rédaction de textes.

Après avoir analysé le fonctionnement de la mémoire de travail, il semble important d'évoquer les trois éléments qui la composent selon le modèle de Baddeley (1992). L'administrateur central (*central executive*), la boucle phonologique (*phonological-articulatory loop*) et le calepin visuo-spatial (*visuospatial sketchpad*). L'administrateur central

---

1. Legros, D. (2008). Tice, cognition et (co)construction des connaissances en contexte plurilingue. Nouvelles littératies ou nouveau paradigme? Université Mohammed Premier » d'Oujda (Maroc), 24-25 mars. p. 86

2. Baddeley, A. D. (1992). La mémoire humaine, théorie et pratique. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. (p. 90).

## Chapitre 02 : Approche cognitive de la production écrite

est l'instance qui coordonne et agence les interventions de la boucle phonologique et du calepin visuo-spatial « les deux systèmes esclaves ». La boucle phonologique gère le traitement du système verbal. Tandis que le calepin visuo-spatial dirige les éléments spatiaux visuels des stimulations. Le rôle de l'administrateur central consiste à répartir les informations entre les systèmes esclaves intervenant lorsque le rédacteur produit son texte afin d'éviter une surcharge cognitive.

Dans le modèle révisé de Baddeley (1999 ; 2000), un quatrième élément est ajouté: le *buffer épisodique*. C'est un système de stockage à capacité limité géré par l'administrateur central. Il a pour rôle de manipuler des informations de natures diverses qui proviennent soit de la mémoire à long terme (MLT), soit des deux autres registres dits esclaves (la boucle phonologique et le calepin visuo spatial). Dans le modèle de Baddeley (1986), la mémoire de travail occupe une large place lors de la rédaction de textes. D'ailleurs, Kellogg précise que :

*« L'approche de Baddeley sur la mémoire de travail a été fructueuse pour comprendre la mémoire, la lecture, la compréhension et la production de la parole. L'étendre à la rédaction est une étape plausible »<sup>1</sup>*

Baddeley n'a pas décrit le fonctionnement de l'administrateur central. Cette limite suppose de porter des éclairages sur les processus et les aspects différents de la production écrite. La description de la mémoire de travail reste globale.

### 3.2. Le modèle Kellogg (1996) :

Le modèle de Baddeley (1996) a été le premier à introduire la notion de mémoire de travail (MDT) dans l'activité de production. Toutefois, Kellogg (1996) a complété cette architecture en élaborant un modèle qui précise à la fois la notion de mémoire de travail (MDT), mais aussi les relations qu'entretiennent les différents registres (l'administrateur central, le calepin visuo-spatial et la boucle phonologique) avec les processus mis en jeu dans la production de textes. À la suite des processus modélisés par Hayes et Flower (1980), Kellogg a révisé ce modèle en y ajoutant trois processus: la formulation, l'exécution et le contrôle. Ces mécanismes cognitifs sont considérés comme « *des systèmes de production du langage super ordonnés nécessitant chacun deux processus de base* ». Enfin, le contrôle met en œuvre deux processus : la lecture et l'édition. En effet, la lecture nécessite l'intervention de l'administrateur central et de la boucle phonologique. Son objectif consiste à ajuster le texte pendant et après son élaboration en fonction des buts d'écriture. En revanche, l'édition aurait pour rôle de déceler les erreurs et de les corriger en proposant une nouvelle mouture du texte. Précisons qu'elle fait également appel à l'administrateur central

Les recherches dans le domaine de la relation entre la mémoire de travail et les processus rédactionnels montrent le lien entre la mémoire à long terme (MLT) et la mémoire de travail (MDT). L'information provenant de la MLT est stockée temporairement en MDT. Cette dernière joue deux rôles distincts : le stockage limité des informations et le traitement de celles-ci. Cependant, selon McCutchen (2000), la charge cognitive de ces deux traitements

---

1. Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Éds.). *The science of writing: Theories, methods and applications* (pp. 57-72).

(stockage et traitement) doit être répartie, afin d'éviter non seulement la surcharge cognitive, mais aussi d'atteindre les objectifs rédactionnels. De ce fait, le déploiement de stratégies qui prennent en compte le degré d'expertise du scripteur et ses compétences en écriture, doit être effectué.

### 4. L'importance du processus de planification dans la production écrite :

Il est vrai que les différents modèles portant sur l'activité de la rédaction ont joué un grand rôle dans l'avancée indispensable à la compréhension du fonctionnement de l'ensemble de l'activité rédactionnelle, cependant il est important d'opter pour une analyse plus fine de chacun des processus rédactionnels. C'est dans cette perspective que d'autres formalisations ont été plus particulièrement analysées: la planification.

#### 4.1. Les modèles de Planification:

Hayes et Nash (1996)<sup>1</sup> distinguent cinq types de planification qui peuvent intervenir lors de l'activité rédactionnelle; la planification des aspects pragmatiques et théoriques (planification sans contenu), celle des contenus, celle des formes linguistiques et finalement celle de la production effective du texte (texte production). Ces planifications se caractérisent par la nature des traitements et des opérations mentales. En ce sens, trois types de « méthodes de planification» (planning méthodes) peuvent être distinguées:

- **La planification par abstraction:**

Cette méthode utilisée par le rédacteur lorsqu'il essaye de générer et d'organiser ses idées qu'il doit inclure dans le texte. Ce type de traitement est vu comme une production de brouillons car il ne tient pas encore compte des contraintes de traduction linguistique.

- **La planification par analogie :**

Cette planification permet de recourir à des connaissances déjà utilisées dans des activités proches réalisées antérieurement et de les appliquer à la production du texte en cours. Le rédacteur peut donc utiliser un schéma textuel (par exemple, le schéma narratif), stocké en mémoire et que le rédacteur active pour rédiger le texte en cours.

- **La planification par modélisation (planning by modeling):**

Cette planification porte sur tous les éléments qui sont directement impliqués pour réaliser une partie de la rédaction. Les auteurs avancent l'hypothèse selon laquelle la production d'une phrase qui suppose d'en planifier mentalement toutes les composantes, alliant et forme linguistique.

Le modèle de Hayes et Nash (1996) nous donne une description fine de la planification lors de la rédaction. Les auteurs de cette activité estiment qu'elle est composite et qu'elle met en jeu des modes de traitement qui peuvent s'appliquer sur différentes connaissances qu'elles soient procédurales comme la planification des traitements, ou bien déclarative par exemple, la planification des contenus.

---

1. M.Fayol, Op.Cit, (p.77).

### 5-l'importance de la révision dans la production écrite :

Le processus de révision (reviewing) exerce un rôle primordial dans la production de textes. En effet, le réviseur modifie le plan formel et vérifie le sens textuel en y apportant les améliorations nécessaires au niveau sémantique comme au niveau linguistique (Deschênes, 1988). Sur le plan formel, le rédacteur s'occupe des procédés linguistiques et des corrections qu'il peut apporter au texte initial. Sur le plan sémantique, le scripteur (re)traite le contenu conceptuel de son texte après des activités de lecture et relecture. Le deuxième niveau (le contenu sémantique du texte) se situe dans le paradigme de la psychologie cognitive. C'est à travers les productions que les chercheurs tentent de faire des hypothèses sur le fonctionnement cognitif de l'apprenti rédacteur afin de concevoir des activités didactiques d'aides et de remédiations.

Depuis le modèle princeps de Hayes et Flower (1980), plusieurs autres modèles se sont succédé dans la littérature, spécifiant davantage la fonction du processus de révision. Notre objectif n'étant pas de faire un inventaire de tous ces modèles, nous nous limitons à la présentation de celui considéré dans la littérature comme le plus analytique et le plus complet de ces modèles. Il s'agit du modèle des « processus cognitifs de la révision », présenté en 1987 par Hayes et *al.* Qui attribuent à la révision une fonction de contrôle de la production écrite. Quatre mécanismes interagissent dans ce modèle : la définition de la tâche ; l'évaluation, qui débouche sur une représentation du problème ; la sélection d'une stratégie (d'intervention) et la modification du texte ou du plan.

Tout d'abord, le scripteur définit la tâche à effectuer en spécifiant ses buts (faire plus clair, améliorer l'argumentation...), les caractéristiques du texte à examiner (l'aspect local ou global) et les moyens adéquats pour atteindre ces buts (par exemple, révision sur plusieurs étapes...). Cette première activité est manifestement de nature métacognitive en ce sens qu'elle active chez le scripteur des méta connaissances relatives à la tâche à réaliser et aux stratégies à mettre en œuvre.

Ensuite, le scripteur procède à une lecture évaluation de son texte. Il construit, ainsi, une représentation du texte produit qu'il compare avec la représentation des objectifs fixés en début de la tâche. Selon Piolat et Roussey (1992), le processus d'évaluation, ainsi défini par Hayes et *al.* (1987), diffère de celui conçu par Scardamalia et Bereiter (1985). En effet, le modèle de révision de Scardamalia et Bereiter se limite à comparer deux représentations du texte : l'une actuelle (le texte produit) et l'autre anticipée. En revanche, dans le modèle de Hayes et *al.*, le scripteur est censé établir le degré d'adéquation entre la représentation des buts, des contraintes et des critères qu'il s'est fixés au début de l'activité de production et la représentation du texte produit, construite lors de la lecture.

Cette dernière représentation peut, cependant, être confondue avec la représentation du texte que le scripteur établit progressivement lorsqu'il rédige. Et c'est là où réside la difficulté de la lecture évaluation. En d'autres termes, en relisant le texte écrit pour en construire une représentation, il peut arriver que les mots lus agissent comme « indices » et activent les connaissances mobilisées lors de l'écriture (Fayol, 1997). En effet, l'expérience montre qu'il peut arriver que le réviseur lise ce qui n'est pas réellement écrit (ajout d'un mot qui n'est pas

## Chapitre 02 : Approche cognitive de la production écrite

écrit dans le texte), mais plutôt ce qui correspond au « modèle interne du texte » (voir Fayol & Schneuwley, 1987). D'où la préférence à ne reprendre son texte qu'après un certain moment pour pouvoir « voir » certaines erreurs ou certains problèmes.

L'étape de la lecture évaluative peut avoir deux issues. Si aucun problème n'est détecté, le scripteur poursuit la production. En revanche, si un problème quelconque est détecté, le scripteur en précise la nature grâce au sous-processus de diagnostic. Toutefois, les représentations que celui-ci se fait du problème détecté peuvent aller, dans un continuum, de « mal définies » à « bien définies ». Les premières correspondent à la simple détection des erreurs, tandis que les secondes correspondent à la reconnaissance nette des défauts de son écrit. Après le diagnostic du problème, le scripteur engage des stratégies de remédiation. Cinq stratégies divisées en deux groupes sont possibles (Piolat & Roussey, 1992). Le premier regroupe les stratégies dites d'« exploitation du processus de révision ». Elles sont au nombre de trois : « ignorer » un problème trop complexe ou peu important ; « différer » la solution ; « rechercher » plus d'informations en mémoire ou dans le texte, pour mieux comprendre et définir le problème. Le second groupe englobe les deux stratégies dites de « modification du texte » : « réécrire » pour préserver l'idée, mais pas le texte : cette stratégie est la mieux adaptée pour régler les problèmes mal définis ; « réviser » le texte pour en préserver tout ce qui peut l'être en utilisant les opérations d'insertion, de déplacement ou d'effacement.

Ainsi, loin de se limiter à un « réexamen » du texte écrit, le processus de révision, tel que conçu et décrit par Hayes et al. (1987), assure des fonctions de contrôle de l'activité rédactionnelle. La révision apparaît dans ce modèle comme une activité hautement délibérée et stratégique (Piolat & Roussey, 1992) permettant au scripteur de réguler sa production pour produire, petit à petit, un texte conforme à ses attentes. Cette activité, qui a été longtemps conçue comme une activité d'amélioration de la production écrite, « *est maintenant considérée comme un contrôle des différents processus rédactionnels auquel participe également le processus de planification.* »<sup>1</sup>. De par la complexité de ce processus et son poids dans la production écrite, les chercheurs se sont intéressés à sa mise en œuvre chez les scripteurs novices comparativement aux scripteurs expérimentés. Nous portons un grand intérêt aux résultats de ces comparaisons, notre objectif étant d'identifier les problèmes des apprentis-scripteurs, quant à la révision, pour tenter d'y apporter une piste de réponse.

### 6-Les aides à la production écrite

#### 6-1 Les aides textuelles à la réécriture :

Le recours aux textes d'aide, est fréquent au début des séquences didactiques. En étudiant un texte modèle, il est supposé que l'apprenti-scripteur puisse produire, à la fin de la séquence, un texte respectant les caractéristiques textuelles et linguistiques du type de texte en question. Néanmoins, nombre de didacticiens et de psychologues cognitivistes de la production écrite s'opposent à une telle démarche. Ces auteurs ont proposé à des enfants de 8 à 10 ans, une tâche de réécriture d'un récit « d'expérience personnelle » et ont étudié l'effet de la consultation d'une base de données textuelle sur le « retraitement » sémantique du premier jet et les effets de ce retraitement sur le produit de la réécriture<sup>1</sup>. Les textes proposés

1. Roussey, J.-Y., & Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. Psychologie française, p. 351

## Chapitre 02 : Approche cognitive de la production écrite

---

aux enfants pouvaient être traités comme des textes ressources : les enfants pouvaient y puiser des mots, des structures syntaxiques ou stylistiques pour améliorer la forme et la cohésion de leur premier jet. Mais ces textes étaient également censés activer un modèle mental qui serait confronté au modèle sous-jacent au premier jet. Cette confrontation était supposée, par ces auteurs, entraîner un retraitement et une réécriture du texte touchant, non seulement à la surface textuelle et à la cohésion phrastique, mais aussi et surtout, à la cohérence textuelle. L'enrichissement du texte réécrit a été évalué par le nombre d'informations importantes (appartenant à la macrostructure) et par le nombre d'informations originales ajoutées (ne résultant pas d'un simple copier-coller).

L'intérêt de cette recherche, pour nous, réside dans la possibilité d'engager les participants de notre expérimentation dans un travail de planification de leur nouvelle version. Un des outils pouvant également favoriser ce retraitement du texte initial serait le recours à la prise de notes lors de la lecture des textes d'aide à la réécriture et l'utilisation des notes ainsi prises pour l'enrichir.

### 6-2 La prise de notes :

#### La définition de la prise de notes (PDN)

La prise de notes est une activité qui est associée par les chercheurs dans ce domaine à une démarche de synthèse ou de résumé (Reuter, 1994). Elle est également présentée par Simonet et Simonet (1998) comme une démarche active par écrit de la mémorisation d'un texte qui permet des relectures ultérieures.

La présence de la prise de notes dans différentes situations de la vie quotidienne (faire des courses, préparer un examen, écouter une conférence, participer à une réunion de travail) lui fait prendre des allures si familières qui, selon Piolat (2001) fait croire au noteur qu'il pourra l'exercer avec facilité. Selon Oxford et Crookall (1989), la prise de note est une activité complexe et son analyse doit prendre en compte le fonctionnement cognitif de l'apprenant. En effet la PDN met en œuvre des processus cognitifs propres aux activités de compréhension et de rédaction de textes. Cependant Piolat la définit comme suit : « *Les notes seraient de brèves indications recueillies par écrit en écoutant, en étudiant, en observant. Elles auraient pour fonction de ramasser l'information distribuée dans un cours, dans un livre ou dans toute autre situation dont il conviendra de se souvenir.* »<sup>1</sup>

La prise de notes serait ainsi une activité de stockage externe des informations (Roussey&Piolat, 2003). On note, en effet, « *par sécurité et pour ne pas oublier ces informations* »<sup>2</sup> Cependant, il a été montré que la fonction de la prise de notes ne se limite pas uniquement au stockage externe de l'information. Il semble que les noteurs n'apprennent pas seulement quand ils consultent ultérieurement leurs notes, mais qu'ils mémorisent au fur et à mesure qu'ils notent, c'est-à-dire au cours de l'activité ; c'est pourquoi les auteurs parlent d'une fonction de mémoire interne de la prise de notes. En effet, certaines études (voir

---

1. Piolat, A. (2004b). Prendre des notes et rédiger en langue première et en seconde langue. Mesure de l'effort cognitif., p. 205

2. Piolat, A., &Roussey, J.-Y. (1992). Rédaction de textes, éléments de psychologie cognitive. Langage, p. 48).

## Chapitre 02 : Approche cognitive de la production écrite

---

Roussey&Piolat, 2003) ayant porté sur l'évaluation des connaissances acquises par des étudiants, selon qu'ils ont pris ou non des notes, indiquent que l'encodage des informations lors de la prise de notes favorise une rétention conséquente de ces informations.

La mémorisation interne des informations lors de leur prise en notes résulterait des activités de sélection et de hiérarchisation effectuées par les noteurs en vue de prendre les informations les plus pertinentes et les plus utiles à la tâche intellectuelle succédant à la prise de notes (Roussey&Piolat, 2003). Contrairement à la prise de notes linéaire, très proche du message lu ou entendu, certaines méthodes, comme celles où l'on recourt à des graphiques et arborescences de mots clés, engagent le noteur dans une activité importante de sélection et de hiérarchisation des informations, ce qui favorise leur mémorisation interne.

Dans le cadre de la présente recherche, qui vise une des jeunes apprenants, écrivant en langue étrangère et n'ayant pas bénéficié d'un enseignement des méthodes de prise de notes, la prise de notes ne sera pas abordée dans toutes ses dimensions d'activité cognitive complexe. En prescrivant, en effet, aux apprenants de lire les textes d'aide avec prise de notes, nous visons à finaliser la lecture, qui acquiert ainsi un autre statut que celui qui lui est habituellement attribué. Au lieu de se contenter de lire pour comprendre, les apprenants liront pour rechercher des informations et en prélever celles dont ils auront besoin en fonction de leur propre projet d'écriture. Ainsi, la prise de notes sera envisagée comme une aide à la mémorisation externe des idées à prélever des textes ressources en vue d'enrichir « la deuxième strate d'écriture » de leur texte

Donc, la prise de notes, dans le cadre de notre étude, serait un des moyens favorisant la réécriture, et ce, par le biais du traitement des informations contenues dans les textes d'aide. Cependant, le retour sur le texte, qu'implique la réécriture, s'avère très difficile pour les apprenants, c'est pourquoi il semble indispensable de concevoir certains autres outils d'aide à la focalisation de la relecture.

### **Conclusion :**

Dans ce chapitre, il a été question d'étudier la production écrite du point de vue cognitif. Nous avons commencé par définir les notions de « cognition », « processus cognitifs » et « psychologie cognitive ». Nous avons présenté ensuite les processus cognitifs de la production écrite tels qu'ils ont été conçus par les psychologues américains Hayes et Flower dans leur modèle princeps de 1980 : planification, mise en texte et révision. Bien que ce modèle ait été le premier modèle de production des textes écrits en psychologie cognitive, il n'a pas été exempt des critiques qui en ont souligné les insuffisances. Ainsi, nous avons passé en revue les limites de ce modèle les plus évoquées dans la littérature spécialisée. Notre intérêt a particulièrement porté sur le modèle des psychologues canadiens Bereiter et Scardamalia (1987) et le modèle de .Puis nous avons souligné le rôle clé de la MDT dans la production écrite.

## **Chapitre 02 : Approche cognitive de la production écrite**

---

Dans un second temps, nous nous sommes focalisée sur le processus de planification dont on a, tout d'abord, souligné l'importance dans le processus rédactionnel ensuite nous avons interrogé le rôle de la révision dans la production écrite. Nous avons donc commencé par montrer sa grande importance dans l'activité rédactionnelle.

Enfin, nous avons pu clore notre chapitre en portant notre attention sur les aides textuelles à la réécriture et le rôle de l'activité de prise de notes dans le traitement de ces textes.

# *Partie pratique*

***Chapitre 1 :***  
***cadre générale de***  
***l'expérimentation***

## **Introduction :**

A travers le présent chapitre, nous allons mettre en lumière les outils d'investigations et la méthode expérimentale que nous avons adoptée afin de fournir des éléments de réponses complémentaires à nos questions de départ.

Premièrement, l'échantillon de la population auprès duquel ont été recueillies les données. Ensuite, nous allons mettre le point sur les outils d'investigation que nous avons utilisés

A la fin, nous allons décrire le déroulement du protocole expérimental ainsi la démarche et la méthode de l'analyse des données.

### **1- Présentation de l'établissement :**

Nous avons choisis de mener notre expérience au collège Reghis Mohamed , situé dans une zone rurale à proximité de la commune de El Mahmel la wilaya de kenchela .

Le collège assure la scolarisation à 104 élèves, dont vingt-trois sont inscrit en fin de cycle (4AM) , encadrés par 10 enseignants de différentes matières , dont une seule enseignante de langue française qui prit en charge les 4 niveaux , une classe de 1<sup>er</sup>AM , deux classe de 2<sup>ème</sup>AM, une classe de 3<sup>ème</sup>AM et une classe de 4<sup>ème</sup>AM .

### **2- Présentation des participants (Public visé):**

Notre étude expérimentale vise les apprenants de la quatrième année moyenne. Étant une enseignante de français au cycle moyen, et pour faciliter la passation de l'expérimentation, nous avons voulu que notre étude porte sur des apprentis-scripteurs collégiens. Donc nous avons choisis de mener notre expérimentation auprès de nos apprenants du collège Reghis Mohamed à Ouled Azzedine cette classe de 4AM c'est la seule classe de fin de cycle au collège, elle s'est composé de 23 élèves : 09 filles et 14 garçons, leur âge va de 14 ans à 17ans dont le niveau est hétérogène. 90% des apprenants sont issu d'un milieu socioculturel faible où ils pratiquent rarement la langue française en dehors de la classe ce qui reflète leurs niveau médiocre par rapport à cette langue.

### **3- Méthodes et outils d'investigation :**

Pour concrétiser notre étude qui est menée dans le but d'aider les apprenants à améliorer leur production écrite et notamment les aider à surmonter la surcharge cognitive, en leur proposant des textes d'aide à la réécriture, nous avons opté par l'expérimentation dans laquelle nous avons choisi une méthode double; analytique et comparative où nous avons analysé et comparé les productions écrites des apprenants avant et après la lecture des textes aides.

Afin d'analyser et d'évaluer les différentes versions de productions écrites constituant le corpus principale de notre étude nous sommes appuyées sur plusieurs éléments que nous allons citer en détails plus tard.

### 4. Déroulement de l'expérimentation :

#### 4.1. Méthode et procédure expérimentale :

L'expérimentation qui a été menée auprès de nos apprenants de fin de cycle (4AM) a commencé le 24 avril 2022 au cours du deuxième trimestre dans le cadre du deuxième projet qui s'intitule « vivre ensemble en paix. » elle s'est déroulée sur trois séances d'une heure chacune et espacées de quelques jours. Les apprenants sont appelés à rédiger un texte argumentatif ayant pour thème : la violence à l'égard des enfants sur plusieurs séances, et ce, en vue de l'améliorer à deux reprises.

#### Séance 1 : Production du 1<sup>er</sup> jet :

Lors de la 1<sup>ère</sup> séance, les apprenants ont produit le 1<sup>er</sup> jet d'un texte argumentatif. Nous leur avons présenté la situation d'intégration suivante :

#### Situation d'intégration :

*« Afin de célébrer la journée internationale de l'enfance, ton établissement scolaire organise un concours destiné à sensibiliser les gens à lutter contre toute les formes de la violence faite aux enfants. Pour y participer votre enseignant vous a demandé, de rédiger un texte argumentatif dans lequel vous sensibiliserez les gens ce phénomène. La meilleure production sera publiée sur le site web de votre collège. »*

*Critères de réussite :*

- *Présente le thème et expose la thèse.*
- *Donne trois arguments illustrés par des exemples pertinents.*
- *Mets les verbes au temps et au mode convenables.*
- *Utilise des connecteurs d'énumération*
- *Conclure ton texte en réaffirmant la thèse. »*

#### Déroulement de la séance :

1. explication du sujet et la consigne :

Tout d'abord, après avoir écrit la situation d'intégration au tableau nous avons expliqué le sujet et la consigne aux apprenants, l'explication est effectuée sous forme d'un exercice d'expression orale (discussion rapide sur le thème et les caractéristiques du texte argumentatif pour activer leurs représentations initiales). (15 minutes).

2. Lancement dans l'écriture (35 minutes y compris le brouillon) : les apprenants sont appelé à produire individuellement leurs textes

#### Séance 2 : Production du 2<sup>ème</sup> jet :

Cette séance s'est déroulée en deux moments :

### Lecture des textes d'aide ( 30 minutes )

Les textes d'aides que nous avons utilisés dans cette étude sont au nombre de trois .Il s'agit de trois textes plus ou moins courts, de différents types dont un est un texte argumentatif , portant sur des thèmes proches à celui proposé dans la situation d'intégration: le premier texte ayant pour thème la violence contre les enfants , le deuxième traite le problème de travail des enfants et le dernier il s'agit d'un texte tirait d'internet dans lequel on parle de différentes formes de la violence contre les enfants .

#### Consigne :

*« Lisez attentivement ces textes pour essayer d'y trouver des idées et des informations intéressantes et que vous pourrez utiliser plus tard pour réécrire votre 1er texte en vue de le rendre plus convaincant. Vous n'avez pas le droit de prendre des notes. »*

La lecture des textes a été accompagnée par quelques questions de compréhension globale.

Après la lecture nous avons ramassé les trois textes.

### Réécriture du 1<sup>er</sup> jet : (30 minutes)

Après avoir distribué aux apprenants leurs productions du 1er jet, nous avons leurs demandés de les réécrire en se servant des idées et les informations repérés dans les trois textes lus en vue de les améliorer

#### Consigne :

*« Réécrivez votre texte pour le rendre plus convaincant. Vous pouvez vous servir des idées et les informations que vous avez repérées dans les trois textes que vous avez lus la dernière fois. Vous pouvez également en utiliser d'autres si vous le souhaitez. »*

À la fin de la séance, nous avons ramassé les 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> jets.

### Séance 3 : Production du 3<sup>ème</sup> jet :

Cette séance s'est déroulée en deux moments :

#### Lecture des textes ressources avec prise de notes :(30minutes )

#### Consigne

*« Lisez attentivement ces textes et notez sur une feuille les idées et les informations qui vous intéressent et que vous pourrez utiliser plus tard pour réécrire votre 3ème texte en vue de l'améliorer. »*

### Réécriture du 2<sup>ème</sup> jet : (30 minutes)

Après avoir distribué aux apprenants leurs productions du 2<sup>ème</sup> jet, nous avons leurs demandés de les réécrire en se servant des notes prises lors les lectures des textes d'aide.

**Consigne** « Réécrivez votre texte pour le rendre plus convaincant. Utilisez les idées et les informations que vous avez notées. Vous pouvez également en utiliser d'autres si vous le souhaitez. »

À la fin de la séance, les productions du 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> jets sont ramassés.

### 5. Méthode et démarche d'analyse :

Les résultats de notre expérimentation seront traités et analysés ainsi ; nous allons tout d'abord , analyser les productions écrites de différentes versions puis nous allons comparer les productions écrites produites après la lecture des textes aides (sans prise de notes) avec celles du premier jet et enfin nous analyserons les productions du 3<sup>ème</sup> jet produites après la lecture des textes aides (avec prise de notes) avec celles du 2<sup>ème</sup> jet, afin de montrer l'effet de celle-ci sur l'amélioration de la compétence scripturale.

Il faut noter que dans ce travail les seules productions des apprenants qui ont appliqué la consigne de travail et ont effectué l'ensemble de la tâche seront analysées (13 copies sur 20 pour chaque version), donc le nombre des copies recueillies suite à la rédaction de trois jets sont 39 copies.

Cependant, en fonction des productions écrites obtenues lors de l'expérimentation, nous avons choisi d'analyser la progression des performances des apprenants au niveau des critères suivants:

#### Catégorie 1: Structure du texte

- A. Présence de trois parties : introduction présentant l'idée-prise de position, développement avec enchaînement des arguments, conclusion
- B. Un des trois éléments précédents est absent.
- C. Deux des trois éléments précédents sont absents.

#### Catégorie 2: Organisation

- A. Énoncer clairement la thèse.
- B. Utilisation d'au moins trois arguments.
- C. Utilisation d'au moins deux exemples.
- D. Les arguments sont variés.
- E. Lors de la conclusion, l'apprenant redit le raisonnement qu'il soutient par rapport au thème.

#### Catégorie 3: Cohérence globale

- A. Les arguments sont ordonnés avec l'utilisation des organisateurs textuels.

**B.** Clarté des relations entre les arguments permettant une continuité du discours écrit et une adhésion à sa progression avec l'utilisation des organisateurs logiques. Cause, conséquence, but, opposition et concession, condition, comparaison.

**C.** Le scripteur utilise souvent les pronoms ainsi que les synonymes afin d'unir le texte.

### **Catégorie 4 : pertinence des arguments.**

L'analyse de cette catégorie a porté sur le niveau de pertinence .

La pertinence des arguments est mesurée en fonctions de l'utilisation des arguments convaincants et leurs l'importance.

- A. Utilisations des arguments très pertinents. (ATP)
- B. Utilisations des arguments pertinents (AP).
- C. Utilisations des arguments non pertinents (ANP)

***Chapitre 2 :***  
***Analyse et interprétation des***  
***résultats***

Le présent chapitre est consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus, ces derniers seront présentés sous forme de graphiques et des tableaux récapitulatifs suivis des commentaires et des interprétations.

## 1- Présentations des résultats :

Tableau récapitulatif des résultats obtenus lors l'évaluation et l'analyse des productions écrites des apprenants de différentes versions :

	critère	Copies													N	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Structure du texte	1er jet	A		+						+						2
		B			+	+		+	+					+		5
		C	+				+				+	+	+		+	6
	2ème jet	A		+					+	+						3
		B	+		+	+	+	+			+	+	+	+		9
		C													+	1
	3ème jet	A	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+			10
		B				+								+	+	3
		C														0
Organisation	1er jet	A	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	9
		B	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	+	-	4
		C	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	2
		D	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-	4
		E	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	1
	2ème jet	A	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	11
		B	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	11
		C	-	+	-	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	5
		D	-	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+	-	8
		E	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	3
	3ème jet	A	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	13
		B	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	12
		C	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	9
		D	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	12
		E	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	10
Cohérence globale	1er jet	A	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	11
		B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	1
		C	-	+	+	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	5
	2ème jet	A	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	13
		B	+	+	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	5
		C	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	6
	3ème jet	A	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	13
		B	+	-	+	+	+	+	-	+		-	+	-	-	7
		C	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	9
Pertinence des arguments	1er jet	TP			+										1	
		P						+						+	2	
		NP	+	+		+	+			+	+	+	+		+	10
	2ème jet	TP		+	+											2
		P				+			+	+			+	+	+	8
		NP	+				+				+	+				5
	3ème jet	TP	+	+	+				+			+	+			6
		P				+	+			+				+	+	6
		NP									+					1

**2- Analyse et interprétation :**

**L'analyse de la progression des performances des apprenants au niveau de structure du texte :**

l'objectif de cette analyse est de montrer l'effet de la lecture des textes d'aide ainsi la prise de notes sur l'évolution de la qualité des écrits des apprenants au niveau de la structure du texte argumentatif tout en comparant les productions du premier jet avec celles du deuxième et du troisième jet .

**Critère 1 : structure du texte**

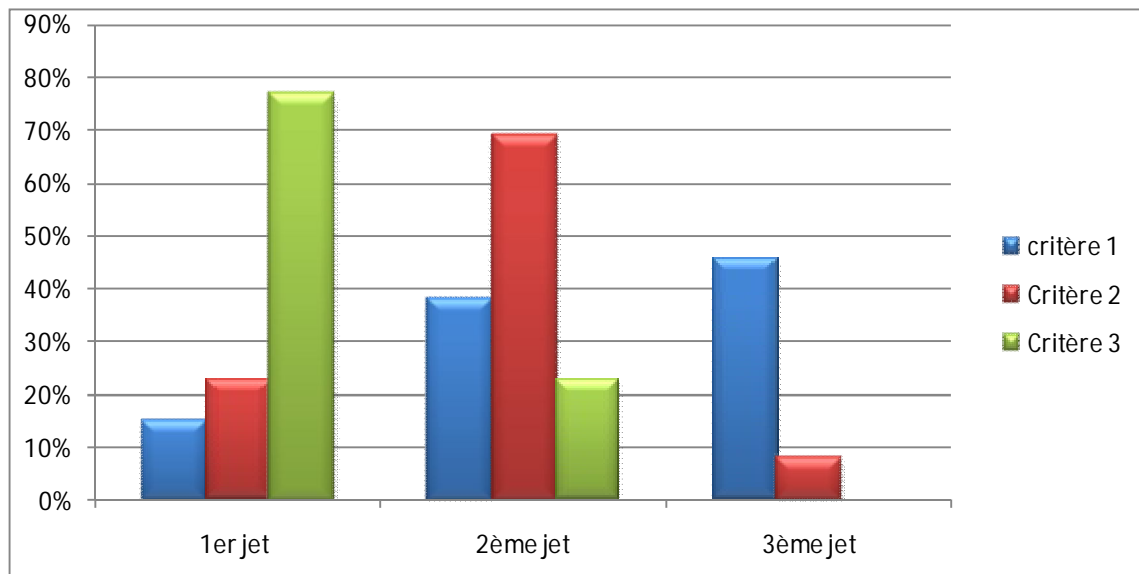
**Indicateurs :**

1. Présence de trois parties : introduction présentant l'idée-prise de position, développement avec enchaînement des arguments, conclusion
2. Un des trois éléments précédents est absent.
3. Deux des trois éléments précédents sont absents.

**Résultats statistiques :**

		<b>Indicateur 1</b>	<b>Indicateur 2</b>	<b>Indicateur 3</b>
<b>1<sup>er</sup> jet</b>	<b>Effectif</b>	<b>02</b>	<b>05</b>	<b>06</b>
	<b>pourcentage</b>	<b>15,38%</b>	<b>38,46%</b>	<b>46,15%</b>
<b>2<sup>ème</sup> jet</b>	<b>Effectif</b>	<b>03</b>	<b>09</b>	<b>01</b>
	<b>pourcentage</b>	<b>23,07%</b>	<b>69,23%</b>	<b>7,69%</b>
<b>3<sup>ème</sup> jet</b>	<b>Effectif</b>	<b>10</b>	<b>03</b>	<b>00</b>
	<b>pourcentage</b>	<b>76,92%</b>	<b>23,07%</b>	<b>0%</b>

**Tableau N° 2 : Respect de la structure du texte**



**Figure 1 : structure du texte**

### **Commentaire :**

Lors de la production du 1er jet parmi 13 apprenants 2 (15,38%) seulement ont rédigé des textes argumentatifs bien structurés, 38,46% n'ont pas conclu leur texte et 46,15 % des apprenants semblent qu'ils ne maîtrisent pas le schéma argumentatif. En revanche les versions du 3ème jet montre que (76,92%) des apprenants ont respecté le schéma argumentatif dont 3 apprenants seulement (23,07%) ont mal conclu leurs textes.

En s'appuyant sur l'analyse de cette catégorie, les résultats obtenues illustrent bien le fait qu'un grand nombre d'apprenants après avoir bénéficiés de la lecture des textes ont pu surmonter quelques difficultés parmi celles relevées lors l'écriture du 1<sup>er</sup> jet, notant que 10 apprenants sur 13 ont modifié la structure de leurs texte en ajoutant une conclusion par exemple, sachant que lors de la première version seulement 2 apprenants ont respecté la structure du texte argumentatif. les apprenants ont référé au texte d'aide n° 1 pour structuré leurs textes. Nous constatons donc l'apport d'un texte modèle peut aider les apprenants à bien structurer leurs textes.

### **L'analyse de la progression des performances des apprenants au niveau de l'organisation des textes :**

#### **Indicateurs :**

1. Énoncer clairement la thèse.
2. Utilisation d'au moins trois arguments.
3. Utilisation d'au moins deux exemples.
4. Les arguments sont variés.
5. Lors de la conclusion, l'apprenant redit le raisonnement qu'il soutient par rapport au thème

Résultats statistiques :

		Indicateur 1	Indicateur 2	Indicateur 3	Indicateur 4	Indicateur 5
1 <sup>e</sup> r jet	Effectif	9	4	2	4	1
	pourcent age	69,23%	30,76%	15,38%	30,76%	7,69%
2 <sup>e</sup> me jet	Effectif	11	11	5	8	3
	pourcent age	84,61%	84,61%	38,46%	61,53 %	23,07%
3 <sup>e</sup> me jet	Effectif	13	12	9	12	10
	pourcent age	100%	92,30%	69,23%	92,30%	76,92%

Tableau 3 : Organisation du texte

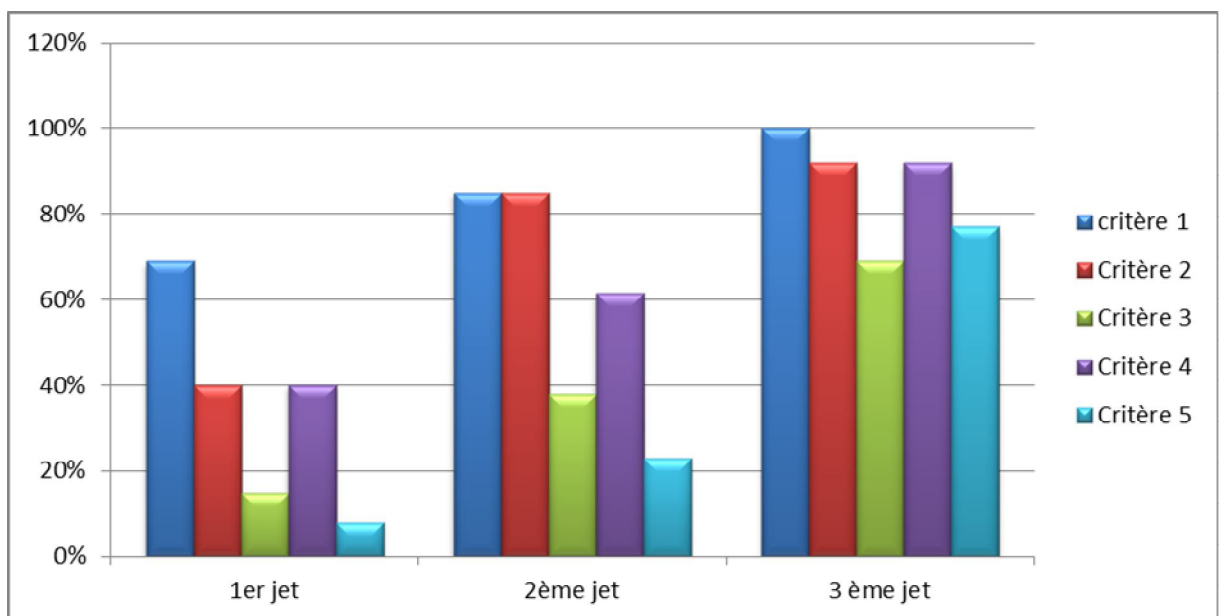


Figure 2 : organisation du texte

### Commentaire :

Les résultats obtenus lors de cette analyse montrent que l'organisation générale du texte s'est améliorée d'une manière remarquable dès la 2<sup>ème</sup> écriture, c'est à dire, après la lecture des textes d'aide et elle s'est continuée à s'améliorer significativement lors de la 3<sup>ème</sup> écriture. En effet la majorité des apprenants ont produit plus d'argument enrichis par des exemples en se servant des informations des textes ressources cependant il y a ceux qui ont recopié des passages des textes tels qu'ils sont écrits et il y a ceux qui ont procédé à la transformation de ces idées en l'intégrant avec cohérence dans leurs productions.

### L'analyse de la progression des performances des apprenants au niveau de la cohérence :

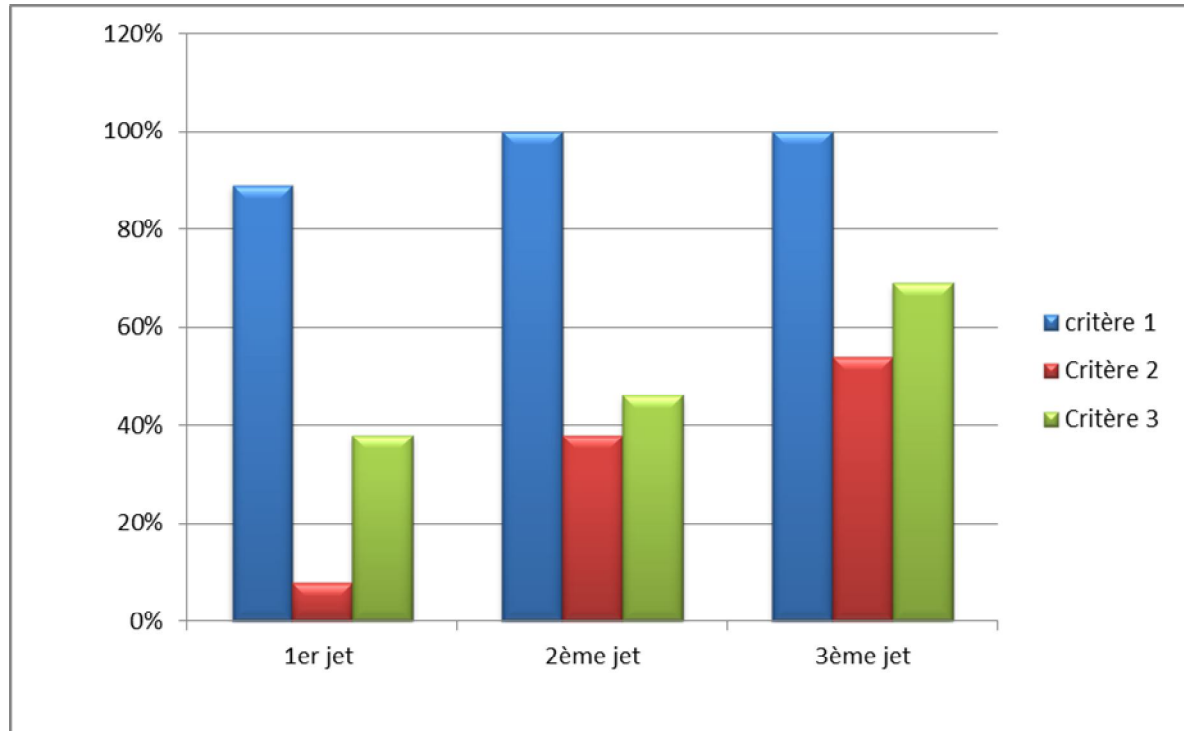
#### Cohérence globale

- 1- Les arguments sont ordonnés avec l'utilisation des organisateurs textuels.
- 2- Clarté des relations entre les arguments permettant une continuité du discours écrit et une adhésion à sa progression avec l'utilisation des organisateurs logiques. Cause, conséquence, but, opposition et concession, condition, comparaison.
- 3- Le scripteur utilise souvent les pronoms ainsi que les synonymes afin d'unir le texte.

#### Résultats statistiques :

		Indicateur 1	Indicateur 2	Indicateur
1 <sup>er</sup> jet	Effectif	11	<b>01</b>	<b>05</b>
	pourcentage	84,61%	7,69%	38,46%
2 <sup>ème</sup> jet	Effectif	<b>13</b>	<b>05</b>	<b>06</b>
	pourcentage	100%	38,46%	46,15%
3 <sup>ème</sup> jet	Effectif	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>9</b>
	pourcentage	100%	53,84%	69,23%

**Tableau 4 : Cohérence globale**



**Figure 3 : cohérence globale**

**Commentaire :**

Les copies du 3<sup>ème</sup> version montre qu'il y a une modification très significative au niveau de cette catégorie ( la cohérence ) les productions écrites des apprenants semblent plus cohérentes lors l'écriture du 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> jet , 13 élèves (100%) ont essayé d'utiliser les organisateurs logiques, les organisateurs textuels, ainsi que les synonymes pour assurer une meilleure cohérence par contre lors l'écriture du 1<sup>er</sup> jet sur 13 qui ont écrit des textes plus au moins cohérents . l'évolution constaté au niveau de cette catégorie nous amène à dire que la lecture des textes d'aide avec prise de note a un impact très positif sur la qualité d'écriture .

**L'analyse de la progression des performances des apprenants au niveau de la pertinence des arguments :**

**Indicateurs :**

- 1- (ATP Utilisations des arguments très pertinents.)
- 2- Utilisations des arguments pertinents (AP).
- 3- Utilisations des arguments non pertinents (ANP)

		ATP	AP	ANP
1 <sup>er</sup> jet	Effectif	01	02	10
	pourcentage	7,69%	15,38%	76,92%
2 <sup>ème</sup> jet	Effectif	2	08	05
	pourcentage	15,38%	61,53%	38,46%
3 <sup>ème</sup> jet	Effectif	6	6	1
	pourcentage	41,15%	41,15%	7,69%

Tableau 5 : pertinence des arguments

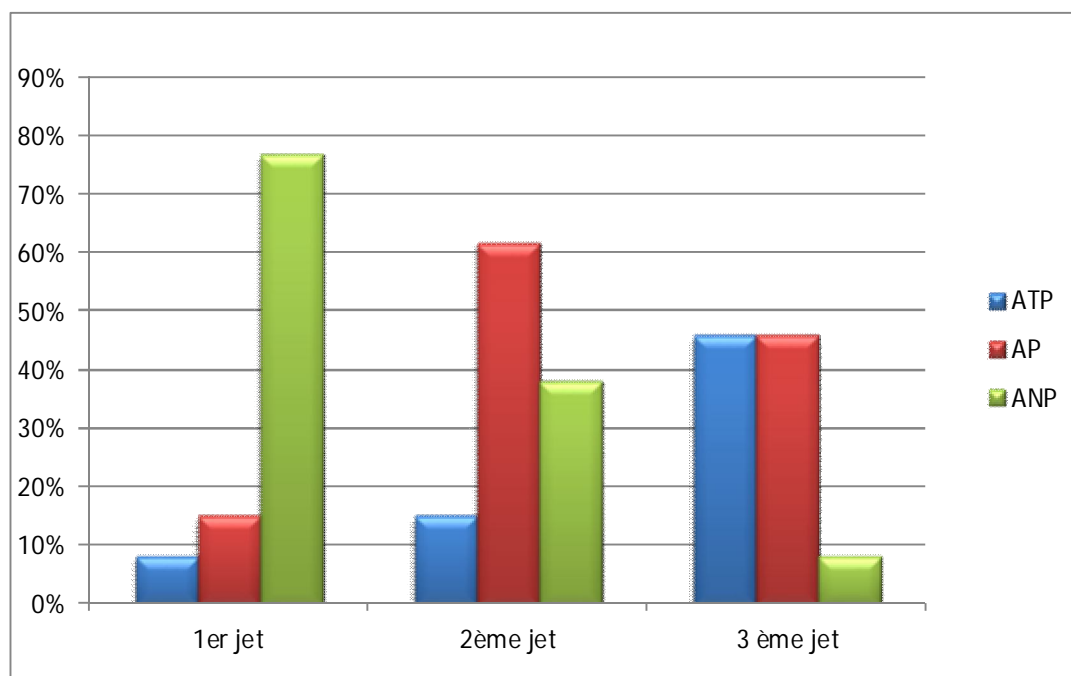


Figure 4 : pertinence des arguments

**Commentaire :**

Lors de l'écriture du 1<sup>er</sup> jet les apprenants ont produit plus d'arguments non pertinents (76,92%) que d'arguments pertinents (15,38%) et d'arguments très pertinents (7.69%) .En revanche lors l'écriture du 2<sup>ème</sup> jet nous avons remarqué qu'il y a une évolution remarquable au niveau de la pertinence des arguments ajoutés, en effet les apprenants ont produit plus d'argument pertinentes (61,53%) que d'd'arguments non pertinentes (38,46%) et très pertinents (15,38%) .Cependant nous constatons qu'il y a une augmentation importante au niveau de l'utilisation des arguments très pertinentes para port au 1 er jet .Néanmoins, Le facteur Pertinence est largement significatif. Lors l'écriture du 3<sup>ème</sup> jet les apprenants ont

produits davantage d'arguments très pertinents (46.15%) et pertinents (46.15%) que d'arguments non pertinents (7.69 %).

L'analyse de cette catégorie, montre que les arguments produits par les apprenants lors l'écriture du 2ème et 3ème jet sont plus pertinents que celles produites lors l'écriture du 1<sup>er</sup> jet. Nous pouvons dire que la présence d'arguments pertinents a augmenté significativement dans les textes des apprenants dès la 2<sup>ème</sup> version du texte. En effet les apprenants après avoir bénéficiés de la lecture des textes d'aide avec ou sans prise de notes ont amélioré leurs écrits du 1<sup>er</sup> jet en y insérant des nouvelles idées et de nouveaux arguments pertinents. Cela nous permet d'affirmer que la lecture des textes ressources peut contribuer à l'amélioration de la qualité de la production écrite des apprenants.

Les résultats de cette analyse montrent aussi que la lecture des textes ressources a eu plus d'effet quand elle a été accompagnée d'une tâche de prise de notes. Nous constatons donc que la prise de notes est un instrument d'aide très efficace qui aidant les apprenants à mémoriser les idées repérées lors de la lecture des textes ressources.

# *Conclusion générale*

## Conclusion générale

---

### Conclusion générale :

La didactique de l'écrit d'une langue étrangère nécessite la prise en charge de différents paramètres, à savoir les caractéristiques des textes écrits, les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite, leurs représentations de l'écriture ; ainsi que le recours à la psychologie cognitive précisément le processus rédactionnel, la notion de surcharge cognitive et la facilitation procédurale.

En effet, La production écrite est définie en psychologie cognitive comme une activité cognitive particulièrement complexe. Elle suppose, d'un côté, le recours à un ensemble de connaissances, à la fois référentielles, linguistiques et pragmatiques, et de l'autre, l'activation et l'articulation d'un nombre important de processus .L'activation et la mise en œuvre de ces processus ne semblent pas aisées pour les scripteurs en apprentissage qui se trouvent le plus souvent en état de forte surcharge cognitive, de plus ces derniers éprouvent des difficultés à améliorer leurs écrits et, ainsi, à les planifier, sachant qu'en produisant de l'écrit, ceux-ci se contentent de raconter pas à pas les connaissances dont ils disposent en mémoire sans se préoccuper d'adapter le contenu conceptuel et linguistique aux contraintes du discours .

À la lueur de toutes ces considérations, nous avons tenté dans le cadre de notre travail de recherche de prouver et de mettre en lumière le rôle des aides à la production d'un texte dans l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants collégiens. Autrement dit les analyses effectuées dans le cadre de cette recherche nous ont permis de tester l'effet de la lecture des textes d'aide ainsi la tâche de prise de notes sur le développement et l'activation de différents processus mentaux (la planification /la révision) qui peuvent contribuer à l'amélioration de la compétence scripturale.

Les résultats obtenus en guise de notre recherche montrent un effet positif de la lecture de textes d'aide avant la réécriture sur la réactivation du processus de planification du texte initial. À la différence des activités linguistiques classiques (lexique, orthographe, syntaxe...), la lecture des textes d'aide engage les apprenants dans un retraitement de leur écrit original favorisant ainsi sa replanification. Les résultats font ressortir aussi que la lecture des textes d'aide a eu plus d'effet quand elle a été accompagnée d'une tâche de prise de notes. Nous constatons donc que la prise de notes est un instrument d'aide très efficace qui aidant les apprenants à mémoriser les idées repérées lors de la lecture des textes d'aide en vue de les réutilisées dans leurs écrits.

En effet ce bilan, nous permet de valider nos hypothèses consistant à monter l'impact et l'efficacité des aides à la production de texte sur l'amélioration de la qualité de la production écrite ainsi que sur la réduction de l'effort cognitif ressenti par les apprenants lors de la réécriture de leurs textes.

Enfin, nous espérons que notre étude ouvrira la voie à d'autres perspectives de recherche dans le domaine de la didactique de l'écrit sous l'angle cognitif, en proposant d'ouvrir d'autre piste de recherches étudiant l'effet de la réflexion métacognitive sur l'amélioration de la compétence scripturale .

*Références  
bibliographiques*

# Références Bibliographiques

## Références bibliographiques

### Ouvrage :

**Annie BERTRAND et Pierre-Henri GARNIER** *psychologie cognitive édstudyrama*, 2005 .

**Arlette et Geneviève, 2000**, Arlette, L & Geneviève, R. (2000). *Ecrire : un nouvel apprentissage*, Paris, Albin Michel Education.).

**Baddeley, A. D. (1992)**. *La mémoire humaine, théorie et pratique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. (p. 90).

*Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, Evaluer*. De Conseil de l'Europe Didier, 2005.

**Christophe Parisse**. *La morphosyntaxe : Qu'est-ce qu'est ? Application au cas de la langue française* .Hal.28 Jun 2010.

Charente-Maritime, 1990, pp. 10-11-12

**CUQ, Jean-Pierre**. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, Paris 2004.

**DAURY J, DREY R**, *Apprendre à rédiger, la Rochelle : édité par le déplacement de documentation pédagogique de*

**Débène. M (1987)**. *L'adulte et l'écriture : Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Page 39

**DUBOIS, Jean**. « *Dictionnaire linguistique et sciences du langage* », Bordas ATR, Paris, 2002.

**Godenir, A., Terwagne, S. (1992)**. *Au pied de la lettre : Comment aider l'enfant à s'approprier la langue écrite*. Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège. P :27

**Hachette (1992)**. *Le dictionnaire du français*, ENAG, Alger. p. 442

**Joaquim DOLZ** « *Production écrite et difficultés d'apprentissage* », [http://cms.unige.ch/assoetud/adelep/?wpfb\\_dl=40](http://cms.unige.ch/assoetud/adelep/?wpfb_dl=40) consulté le : 24/02/2022.

**Kellogg, R. T. (1996)**. *A model of working memory in writing*. In C. M. Levy & S. Ransdell (Éds.). *The science of LARGY, Pierre*. *Orthographe et illusion*, Cahiers pédagogiques, n° 440, Février 2006 .

**Legros, D. (2008)**. *Tice, cognition et (co)construction des connaissances en contexte plurilingue*. *Nouvelles littératies ou nouveau paradigme? Université Mohammed Premier » d'Oujda (Maroc)*, 24-25 mars. p. 86

**MARGARET W. MATLIN** *la cognition : une introduction à la psychologie cognitive traduction de la 4ème édition américaine par Alain Brossard docteur ès lettres et sciences humaines en psychologie de l'université – Lyon 2*

**Mathieu, J et Thomas, R** *Manuel de psychologie, vigot, paris 1985*,

**M. Fayol**, in" *Psychologie cognitive de la production*", *Orale et écrite*, Hermès sciences, Paris, 2002.

**Moirand, S. (1990)**. *Enseigner à communiquer eb langue étrangère*. Paris: Hachette .

**Piolat, A. (2004b)**. *La prise de notes : écriture de l'urgence*. In A. Piolat (Ed.), *Écriture. Approches en sciences cognitives* .

**Piolat, A. (2004b)**. *Prendre des notes et rédiger en langue première et en seconde langue*. *Mesure de l'effort cognitif*,

## Références Bibliographiques

---

*Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1992). Rédaction de textes, éléments de psychologie cognitive. Langage.*

*Reuter, Y. (2002). Enseigner et apprendre à écrire. Paris: ESF.*

*REUTER Y. (1996), Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture, Paris, E.S.F.*

*ROBERT Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du FLE, Éditions Ophrys, Paris, 2008*

*Roussey, J.-Y., & Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. Psychologie française.*

*S.Plan, in " écrire au collège", Nathan, Paris, 1994.*

### **Documents et programmes officiels :**

Documents d'accompagnement du programme du français 4 Année Moyenne 2016/2017.

Document d'accompagnement du programme de français, 1ère AM, p.10,

Programme de français, 1ère AM, juin 2010.

### **Articles :**

*L'apprentissage des stratégies de mise en texte et de révision chez des élèves, francophones en milieu minoritaire : une étude de cas contrastés*

*Article in Language and Literacy · September 2016 DOI: 10.20360/G2HW2V*

*Activation des processus rédactionnels et qualité des textes Thierry OLIVE et Annie PioLAT  
CNRS et Université de Poitiers Université de Provence  
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Réécriture\\_\(arithmétique\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Réécriture_(arithmétique))*

*La didactique de l'écrit, une question de savoir faire GHRIBI Sara Doctorant U- UDL – Sidi Bel Abbes (Algerie)*

*Michel Dabène Un modèle didactique de la compétence scripturale [article] . Garcia-Deban Claudine. Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°49, 1986. Les activités rédactionnelles. pp. 23-49; <https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>[https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1986\\_num\\_49\\_1\\_2449](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2449)*

*Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale Stéphane Colognesi Université catholique de Louvain*

### **Thèses et mémoires consultés :**

*Adel ZNAIDI « La métacognition au service de l'apprentissage de la production de récits . » Université de Lorraine, CREM.*

*Khadidja LEHMIM « Etude de l'effet des aides didactiques à la compréhension et à la production de textes*

*scientifiques en français langue étrangère en contexte plurilingue. Effet sur l'activité résumant . »Thèse de doctorat ès-sciences , didactique du français .*

# *Les Annexes*

# Annexe 1 : Les textes d'aide

# Annexes

---

## Texte 1 :

### **Le travail des enfants**

L'enfant travailleur est désigné comme une victime, à laquelle à qui il faut absolument porter secours dans les plus brefs délais.

D'abord, le travail des enfants constitue une violation des droits fondamentaux de l'homme et il est démontré qu'il freine leur développement, ce qui peut entraîner des lésions physiques ou psychologiques à vie.

De plus, les faits montrent qu'il existe un lien étroit entre la pauvreté des ménages et le travail des enfants et que le travail des enfants perpétue la pauvreté de génération en génération en limitant leurs possibilités d'accéder à l'éducation.

Enfin, les formes de travail des enfants sont nombreuses et variées ; employés domestiques ou dans des mines, enfants soldats, ouvriers agricoles, trieurs de déchets..., Parmi les 152 millions d'enfants travailleurs dans le monde, 73 millions d'entre eux sont soumis aux formes de travail les plus dangereuses.

En conclusion, rappelons que partout dans le monde des enfants travaillent. Ce phénomène est bien souvent perçu comme anormal, un scandale auquel il est nécessaire de mettre fin au plus vite.

**Corentin DAYEZ**

## Texte 2

### **Les différents types de violence à l'encontre des enfants**

Dans la plupart des cas, on retrouve au moins l'un des 6 principaux types de violence interpersonnelle survenant à différents stades du développement de l'enfant.

- La maltraitance (y compris les punitions violentes) comprend des violences physiques, sexuelles et psychologiques/émotionnelles, ainsi que la négligence des nourrissons, des enfants et des adolescents de la part des parents, des personnes ayant la charge d'enfants et d'autres figures de l'autorité, le plus souvent au domicile mais aussi dans d'autres cadres comme les écoles et les orphelinats.

- Le harcèlement (y compris par le biais d'Internet) est le comportement agressif indésirable d'un enfant ou d'un groupe d'enfants extérieurs à la fratrie ou n'ayant pas de lien amoureux avec la victime. Il entraîne des préjudices physiques, psychologiques ou sociaux répétés et se produit souvent dans les écoles et d'autres lieux où se rassemblent les enfants, ainsi que sur Internet.

- La violence émotionnelle ou psychologique comprend la restriction des mouvements d'un enfant, le dénigrement, le fait de le ridiculiser, les menaces, les intimidations, les discriminations, le rejet et toute autre forme non physique de traitement hostile.

Tous ces types de violence, s'ils sont commis contre des filles ou des garçons du fait de leur sexe biologique ou de leur identité sexuelle, peuvent aussi constituer des violences sexistes.

## Annexes

---

### Texte 3 :

Aujourd'hui, dans chaque pays du monde, de nombreux enfants souffrent en silence des effets et des conséquences de la violence.

Cette violence revêt différentes formes : entre enfants dans les rues, dans la vie de famille et au sein des différentes communautés. Que ce soit la violence physique, la violence psychologique, socio-économique, la violence quotidienne de leur environnement ou la violence politique. Beaucoup d'enfants –trop d'enfants- vivent une « culture de la violence » .

Nous souhaitons contribuer à amoindrir leurs souffrances. Nous croyons que chaque enfant peut découvrir, par lui-même, que la violence n'est pas une fatalité. Nous pouvons offrir de l'espoir, non seulement aux enfants du monde, mais d l'humanité toute entière, en créant, puis en construisant, une nouvelle **Culture de la non violence**.

Pour cette raison, nous adressons cet appel solennel à tous les chefs d'Etats, de tous les pays membres de l'Assemblée Générale des Nations Unies, afin que l'Assemblée Générale des Nations Unies déclare : Que la première décennie du nouveau millénaire, les années 2000 à 2010, soit déclarée « **Décennie pour une Culture de la Non-violence** » (...).

Ensemble, nous pouvons bâtir une Culture de la Non-violence (...) qui donnera de l'esérance à l'humanité toute entière et surtout aux enfants de ntre monde. (...) Si les êtres humains ne se décident pas, enfin, à choisir réellement la paix, et à s'en donner les moyens concrets par la non-violence, ils sont appelés à disparaître.

Les lauréats du prix Nobel de la paix, juillet 1997

**Annexe 2 / Les copies des productions écrites  
des apprenants**

## La violence =

Je trouve que la violence est un mauvais comportement dans notre vie à cause de =

**Premièrement** - il détruit les relations humaines comme entre les deux amis et dans les frères ou entre les parents.

**Deuxièmement** - il détruit aussi la société en général soit physiquement ou

Je suis sûr que la violence en général mais surtout contre les enfants soit physiquement ou à cause de =

**Premièrement** = Il détruit la société.

**Deuxièmement** = Il ne faut pas frapper les enfants parce que son trop faibles dans ~~notre~~ <sup>cette</sup> vie.

**Enfin** La violence détruit le caractère des enfants.

## Annexes

La violence est l'une des fléau social qui attaque notre vie mais les enfant sont les plus souffrent de conséquence de la violence pour plusieurs raisons =

D'une part : La violence contre les enfants provoque des maladie grave soit physique ou psiquique ~~comme~~ <sup>comme</sup> : La dépression ~~et~~ détruit la confiance ~~avec~~ <sup>tel que</sup> que soi-même. ~~et~~

D'autre part = La violence entre la famille est très dangereux car, il isole l'enfant du monde extérieur.

Enfin = Elle détruit les relation humaine et sa personnalité.

En conclusion, L'enfant a le droit de ~~trouver~~ sa place dans la ~~société~~ <sup>société</sup> ~~trouver~~

### La Violence contre les enfants

La violence ~~est~~ est un comportement très dangereux qui menace notre société pour plusieurs raisons :

D'abord, les enfants sont des êtres fragiles il faut ~~les~~ <sup>les</sup> protéger.

Enfin, la violence contre les enfants provoque ~~des~~ <sup>des</sup> raisons grave comme des ~~maladie~~ <sup>maladie</sup> des maladie psiquique.

Enfin, ~~elle~~ elle provoque des comportements ~~comme~~ <sup>comme</sup> le ~~raisonne~~ <sup>raisonne</sup> et

25

## Production écrite

- La violence est un comportement mauvais et bas qui ~~gâche les relations entre les gens~~ qui doit être évitée :

D'abord, il gâche les relations entre les gens et coupe les liens de parenté. Puis

~~Ensuite~~

Enfin, crée de mauvais comportements comme le racisme.

la production écrite

## La violence contre les enfants

La violence ~~est~~ est un comportement très dangereux qui menace notre société pour plusieurs raisons :

D'abord, les enfants sont des êtres fragiles il faut ~~les~~ les protéger.

Enfin, la violence contre les enfants provoque ~~des~~ des raisons graves comme des ~~maladie~~ des maladies psychiques.

Enfin, ~~la~~ elle provoque des comportements comme : le

## Production écrite :

La violence contre les enfants est un comportement très dangereux pour notre société :

D'abord, les enfants ont des droits comme celui d'être protégé de toute violence.

Ensuite, les enfants sont des êtres fragiles et nous devons les protéger.  
Enfin, elle ne connaît pas de frontières sociales.

La violence contre les enfants  
La violence fleau social très dangereux  
menace notre société pour plusieurs raisons

D'abord : Les enfants des êtres humains

Il faut protéger

ensuite - La violence nous avons de graves conséquences telle que des blessures  
enfin - les enfants sont des fragiles  
ces formes de violence

## Annexes

La violence fléau social très dangereux  
menace notre société les personnes  
jusqu'à l'âge de 18 ans

D'abord = beaucoup de enfant souffrent  
des conséquence de la violence comme  
la destruction de sa personnalité  
enfant = elle provoque mauvaise comportement  
comme le racisme ~~et~~ et provoque des  
~~maladie~~ maladies psychologique.

### La violence contre les enfant

La violence contre les enfants est pleinement  
grave qui menace la société en particulier  
les enfant Je trouve que un comportement  
très dangereux pour plusieurs raisons =

**D'abord** La violence contre les enfant est  
fléau social qui menace leur vie des enfant  
par exemple Il peut entrainer la mort de  
les enfants

**ensuite** La violence l'encontre des enfant a  
des conséquence sur la santé Il provoque  
beaucoup des maladies grave

**enfin** La violence institutionnelle psychologique  
comme les menas les intimidation et des  
discrimination cela conduit à l'effondrement  
psychologique de l'enfant

~~Il faut rechercher ce fléau~~

Donc pour protéger l'enfant il faut  
lutter contre ce pleinement

## Annexes

la violence  
gasmine la violence me est flen sociale qui  
Boursâda diegach mata resté, par plusor

\* **Précisément** : Elle constitue une  
des violations des droits human.

**Précisément** : Elle ne connaît pas  
de frontières locales.

### la violence à les enfants

la violence contre les enfants est  
un problème ayant de multiples  
est cause des lésions  
physique ou psychologique

à vivre par pleurs incessants :

**D'abord** : la violence des  
enfants constitue une  
violation des droits  
fondamentaux de l'homme  
et il est enfants.

**De plus** : les faits montrent

qu'il existe un lien étroit  
entre la pauvreté

**enfants** - les formes de  
violence des enfants sont  
nombreuses et variées.

Il faut éviter les comportements qui  
font la violence

## Annexes

### La violence à l'enfant

- ★ la violence est un phénomène de plus en plus méfaste et dommageable pour la société est ce la par plusieurs raisons :
- D'abord : les enfants qui sont des malades exposés à la violence peuvent subir des maux physiques et psychiques.
- Ensuite : la violence émotionnelle ou psychologique détruit la personnalité de l'enfant.
- ★ Pour éviter cette méfaste il faut maitriser au mieux pour protéger l'enfant.

### La violence envers les enfants

La violence envers les enfants est un dangereux fléau pour notre société et cela pour plusieurs raisons

D'abord : les enfants sont des êtres fragiles et nous devons les protéger des dangers tels que la violence et le racisme

Ensuite nous devons apprendre des bons comportements à nos enfants comme le pardon et dialogue solidarité

enfin la violence peut avoir de graves conséquences telles que des blessures ou la perte de confiance en soi

Ainsi nous devons tout faire pour lutter contre ce fléau

## Annexes

### La violence contre les enfants :

La violence est un comportement malséant est très dangereux pour les petits et les femmes et les grandes hommes et pour notre pays pour plusieurs raisons :

**D'abord**, la violence contre les enfants est un phénomène nécessaire de mettre fin au plus vite et dangereux comme : le travail des enfants, la violence contre les élèves . . . .

**De plus**, les femmes conquies la violence parce qu'elles petites victimes par les autres hommes . . . .  
**enfin**, la violence dans les stades comporte de grands dangers tels que mort et nombreux blessés . . . .

Danque il faut réduire et combattre ce fléau .

### La violence envers les enfants

La violence envers les enfants c'est un phénomène dangereux pour la société

D'abord, la violence provoque beaucoup de maladies physiques et psychologiques.

Ensuite, le frappe des enfants cause beaucoup de maladie psychique comme la dépression et le perdre de la confiance de soi.

Enfin, la violence envers les enfants provoque des blessures graves et provoqué des maladies dangereuses comme le cancer.

on doit lutter contre ce phénomène par tous les moyens possibles comme donner tous les droits à les enfants.

## La Violence envers les enfants =

La Violence envers les enfants est un dangereux fléau pour notre société, et cela pour plusieurs raisons.

**D'abord**, les enfants sont des êtres fragiles et nous devons protéger de dangers tels que violence.

**Ensuite**, nous devons apprendre de leurs comportements à nous enfants comme le pardon et le dialogue  
**enfin**, la violence peut avoir de graves ou la perte de confiance en soi.

La Violence contre les enfants =  
la violence contre les enfants et un dangereux fléau sociale.  
**D'abord**, les enfants sont des êtres fragiles et nous devons protéger de dangers tels que violence.  
**ensuite**, la violence provoquer de la blessure, graves, de maladies dangereuses comme le cancer.  
**enfin**, il faut éradiquer la violence contre les enfants.

## Annexes

### La violence contre les enfants.

D'après, la violence des les enfant c'  
un partoume mauvaise contre les  
enfant

deu plus, il ne faut pas utilise  
la violence par les femme est les  
enfant par ne qui n' pas courgé

### La violence

La violence des enfant est un  
paliye sociète très dangereuse pour  
plusieur raison.

D'abord, il ne faut pas utilise  
la violence contre les enfant par ce  
qu'il petite sont être fragiles

Ensuite, il ne faut frappe les  
enfant par ce que par de maladie bicieheque  
cela entrainner pour la vie de l'enfant  
lors

Enfin il faut éviter la violence avec  
les enfant

## Annexes

### La violence

La violence des enfant est un  
paliye sociète trè dangrouse pour  
plusieur raison.

D'abord, il ne faut pas utiliser  
la violence contre les enfant par ce  
qu'il petits sont être fragiles

Ensuite, il ne faut frapper les  
enfant par ce que par de maladie bicieques  
cela entrainent pour la vie de l'enfant  
lors

Enfin il faut éviter la violence avec  
les enfant

### La violence

La violence des enfant est un  
paliye sociète trè dangrouse pour  
plusieur raison.

D'abord, il ne faut pas utiliser  
la violence contre les enfant par ce  
qu'il petits sont être fragiles

Ensuite, il ne faut frapper les  
enfant par ce que par de maladie bicieques  
cela entrainent pour la vie de l'enfant  
lors

Enfin il faut éviter la violence avec  
les enfant

## La violence

La violence des enfant est un  
faliye sociète très dangrouse pour  
plusieur raison.

D'abord, il ne faut pas utilise  
la violence contre les enfant par ce  
qu'il petits sont etres fragiles

Ensuite, il ne faut frappe les  
enfant par ce que pare des maladie bichique  
cela entrainner pour leur di cape or  
lorot

Enfin il faut evite la violence avec  
les enfant

## *Résumé*

La capacité à maîtriser l'écrit est l'un des objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Néanmoins, le développement de cette compétence n'est pas chose aisée dans la mesure où les apprenants sont confrontés à des problèmes multiples et notamment des problèmes d'ordre cognitifs. De cela, notre travail de recherche inscrivant dans le domaine de la didactique des langues étrangères notamment dans perspective cognitive a pour objectif de proposer une démarche didactique qui a pour but d'aider les apprenants, à partir des activités cognitives telles que : la lecture des textes d'aide et la prise de notes , à améliorer la compétence scripturale en classe de FLE .en effet l'expérimentation que nous avons menée auprès de nous apprenants collégiens, nous a permet de tester l'effet de ces deux types d'aides sur l'amélioration de la compétence scripturale.

**Mots clés :** l'écrit, la cognition, l'aide, textes d'aide, la prise de notes, la compétence scripturale .

### **ملخص**

تعتبر القدرة على إتقان الكتابة من أهم أهداف تعليم / تعلم اللغات الأجنبية. إلا ان تطوير هذه المهارة ليس بالأمر السهل حيث أن المتعلمين يواجهون مشاكل متعددة وخاصة المشاكل المعرفية. من هذا المنطلق ، يهدف عملنا البحثي في مجال تعليم اللغة الأجنبية ، لا سيما من منظور معرفي ، إلى اقتراح نهج تعليمي يهدف إلى مساعدة المتعلمين ، من خلال اقتراح أنشطة معرفية مثل: قراءة النصوص المساعدة وتدوين الملاحظات ، لتحسين الكفاءة الكتابية في فصل اللغة. حيث ان التجربة التي أجريناها مع تلاميذ الطور المتوسط سمحت لنا باختبار تأثير هذين النوعين من الوسائل المساعدة على تحسين مهارات الكتابة.

**الكلمات المفتاحية:** الكتابة ، الإدراك ، المساعدة ، نصوص المساعدة ، تدوين الملاحظات ، مهارات الكتابة.

### **Abstract :**

The ability to master writing is one of the objectives of teaching/learning a foreign language. Nevertheless, the development of this skill is not easy insofar as learners are confronted with multiple problems and in particular cognitive problems. From this, our research work in the field of foreign language didactics, particularly from a cognitive perspective, aims to propose a didactic approach which aims to help learners, from cognitive activities such as: reading help texts and note taking, to improve scriptural competence in FLE class. Indeed the experimentation that we conducted with us college students, allowed us to test the effect of these two types of aids on improving writing skills.

**Keywords:** writing, cognition, help, help texts, note taking, writing skills.