

UNIVERSITÉ LOUNICI ALI – BLIDA 2

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Français



MÉMOIRE DE MASTER 2

Option : Didactique des langues

***La production écrite au niveau de la 3^{ème} année secondaire
entre enseignement et attentes des élèves***

Par :

- ADDALA Imene
- EL HAMEL Khalida

Sous la direction de Dr BOURKAIB Nawel

Membres du jury :

AKMOUN Houda, maitre de conférences/HDR, Université de Blida 2	Présidente
BOURKAIB Nawel maitre de conférences/HDR, Université de Blida 2	Rapporteur
SAIDOUN Souad, maitre de conférences/HDR, Université de Blida 2	Examinatrice

Blida, Mai 2019

REMERCIEMENTS

Nous remercions Dieu, le Tout-Puissant, qui nous a donné la force pour mener à terme ce travail.

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à notre chère professeur et encadreur madame Saci Nawel pour son suivi, sa disponibilité, son énorme soutien, pour la confiance qu'elle nous a accordée en acceptant de diriger ce modeste travail, pour sa patience, et surtout ses judicieux conseils.

Nous adressons aussi nos vifs remerciements aux membres du jury pour avoir bien voulu examiner et juger ce travail.

Nous tenons aussi à remercier toutes les personnes qui ont pu nous aider, d'une manière ou d'une autre, à terminer ce mémoire.

Nous remercions tous les participants (directeurs, enseignants, apprenants) qui nous ont permis de mener à bien cette recherche.

DÉDICACES

Du profond de mon cœur, je dédie ce travail à tous ceux qui me sont chers,

A Ma Chère Mère

Aucune dédicace ne saurait exprimer mon respect, mon amour éternel et ma considération pour les sacrifices que tu as consentis pour mon instruction ; j'espère que ta bonification m'accompagne toujours.

Que ce modeste travail soit l'exaucement de tes vœux tant formulés, le fruit de tes innombrables sacrifices. Puisse Dieu le très haut, t'accorder santé, bonheur et longue vie ;

A Mon Cher Frère Aymen sidahmed

Merci pour ton soutien, pour les encouragements et pour toutes les choses belles et de précieuses que tu m'as offertes ;

Merci d'être mon frère

A mon petit ange Issam Djawed

A Mes Chères Sœurs Ibtissem la prunelle de mes yeux, ma meilleure amie et ma confidente

A mon petit bout de sucre Youssra

KHALIDA

A mes chers parents, pour tous leurs sacrifices, leur amour, leur tendresse, leur soutien et leurs prières tout au long de ma vie.

A mes chères sœurs : Siham, Amina, Sarah et Maroua pour leur appui et leur encouragement.

A toute la famille "Addala" pour leur soutien tout au long de mon parcours universitaire.

Que ce travail soit l'accomplissement de vos vœux tant allégués, et le fruit de votre soutien infailible.

Merci d'être toujours là pour moi.

IMANE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Comme plusieurs pays en Afrique et au monde arabe notamment aux pays voisins de l'Afrique du nord (Maroc et Tunisie), le français en Algérie est une langue présente dans tous les domaines parallèlement à la langue arabe. Ceci est la conséquence de l'histoire coloniale qui a duré 132 ans.

Cette langue étrangère en Algérie tire ses origines de la sphère coloniale, elle est reconnue par la société algérienne comme étant la première langue étrangère enseignée dans nos établissements (primaire - fondamentale – secondaire - université).

Jusqu'à nos jours la langue française est devenue une matière enseignée dans les établissements algériens dans l'objectif d'accéder au Savoir. Dès les premières années d'apprentissage de la langue française, l'enseignement est alors orienté vers le développement de l'imagination, du goût, de la sensibilité et de la découverte de l'autre par les jeunes apprenants.

Au cycle secondaire, en plus de ce premier objectif, l'enseignement/apprentissage de cette langue est garant de la réussite des études universitaires, notamment dans les filières scientifiques et techniques où l'enseignement des savoirs est dispensé dans cette langue. Donc il est évident que l'enseignement de la langue française au lycée est très important, surtout la compétence scripturale. En effet, la production écrite constitue facteur déterminant dans le processus d'apprentissage de la compétence communicative.

Dans les programmes d'étude, l'enseignement/apprentissage du FLE vise l'installation progressive d'une compétence de production écrite chez les lycéens avec pour objectif principal savoir-communiquer par écrit dans cette langue.

Cependant, nous constatons qu'après dix années d'apprentissage, les élèves du 3^{ème} cycle secondaire arrivent à l'université avec un grand déficit. De fait, ces derniers éprouvent de grandes difficultés ; ils accumulent les erreurs d'orthographe, de conjugaison, de syntaxe, etc., et éprouvent, de plus en plus, une grande peine à communiquer correctement à l'écrit.

En effet, en classe de langue étrangère, l'activité d'écriture est souvent problématique. Son enseignement/apprentissage est un lieu de questionnements, de conflits et d'émotions diverses, souvent difficiles à identifier et à gérer par les enseignants. Ainsi mise à l'exergue, la complexité des situations d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe, suscite des questions concernant les facteurs qui favorisent sa mise en place et son

développement ou au contraire, les obstacles qui entravent son apprentissage. Ceci dit, s'interroger les facteurs qui sont à l'origine des difficultés constatés chez les apprenants dans la production écrite, c'est s'interroger sur les deux partenaires de la relation didactique, à savoir l'apprenant et l'enseignant, sur leurs conceptions quant aux modalités et démarches de l'enseignement/apprentissage de la production écrite.

Partant de là, nous nous proposons dans notre travail de recherche de poser les questions suivantes :

- D'où proviennent les difficultés en production écrite en français chez les lycéens algériens ?
- Est-ce que l'enseignement de la production écrite au cycle secondaire répond aux attentes des apprenants ?

En guise de réponse à ces questions, nous émettons l'hypothèse suivante :

- l'enseignement de la production écrite ne serait pas en adéquation avec les attentes des élèves, c'est-à-dire aux besoins déclarés par les élèves au sujet de cette compétence.

Pour y répondre, nous effectuerons une recherche descriptive et exploratoire dont l'objectif est l'identification d'un côté de la manière dont les enseignants déclarent prendre en charge la production écrite et d'un autre côté, les attentes des apprenants envers la production écrite et de son enseignement.

Notre objectif est de saisir ne serait-ce qu'une partie des facteurs (connaissances et représentations sur l'écriture et sur son enseignement/apprentissage) qui empêchent le développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez les apprenants algériens, en l'occurrence ceux de la 3^{ème} AS.

La méthodologie adoptée dans cette recherche sera basée sur l'analyse de deux questionnaires : l'un destiné aux enseignants de français au cycle secondaire et le deuxième aux élèves du même cycle.

Notre travail s'organisera de la manière suivante :

- la première partie se composera de deux chapitres :

- Dans le premier, nous monterons la place de la production écrite dans les différentes méthodologies et approches d'enseignement (méthode grammaire-traduction, méthode directe, méthode SGAV, approche communicative, approche par les compétences) ;
- Le chapitre suivant sera réservé à la place la production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE.
- La deuxième partie sera consacrée à la recherche en situation. Cette partie comportera, elle aussi, deux chapitres :
 - Le premier chapitre sera consacré à présentation des publics concernés par l'enquête, des outils d'investigation et à la démarche d'analyse du corpus ;
 - Le deuxième chapitre sera réservé à l'étude et l'interprétation des données collectées.

PARTIE N° 1

CADRE THÉORIQUE

Chapitre 01

L'écrit dans les méthodologies de l'enseignement

L'expression écrite est une activité qui a connu tant de fluctuations au cours du temps. En effet, l'intérêt qu'on lui a accordé n'est pas le même dans les courants didactiques car chaque méthodologie n'est mise en place que pour des raisons et à des fins bien déterminées, c'est-à-dire le besoin ne s'est pas fait sentir d'accorder une place privilégiée à la production écrite par certaines approches alors que d'autres l'ont manifesté. Le parcours de ces différentes approches permettra non seulement de baliser la part accordée par chacune d'elles à l'enseignement ou à l'apprentissage de l'expression écrite, mais aussi de constater son évolution dans le temps, de mieux comprendre celles qui contribuent mieux à prendre en charge cette activité cruciale pour un meilleur rendement de l'élève, de voir enfin comment une approche s'inspire d'une autre en exploitant ses points forts pour apporter des améliorations en vue d'optimiser l'apprentissage de l'écrit.

L'objectif de ce chapitre est donc de mettre en exergue la place de la production écrite dans cinq approches didactiques à savoir l'approche traditionnelle, audio orale, structuro-globale audio-visuelle, Communicative et l'approche par compétences.

1. La production écrite dans les différentes méthodologies d'enseignement du fle

Dans le domaine de la langue écrite, plusieurs questions ont été débattues à propos des méthodes de l'enseignement qui seraient plus pratiques et efficaces en classe de langue pour permettre aux apprenants de résoudre des situations problèmes.

En Algérie, l'enseignement / apprentissage du FLE a connu plusieurs réaménagements depuis l'indépendance jusqu'à la période actuelle. Plusieurs méthodologies et approches ont été adoptées par l'institution. Ces dernières visent l'installation des savoir-faire chez les apprenants.

C'est dans cette optique que se situe ce présent chapitre dont l'objectif global sera de mieux comprendre la place réservée à la production écrite en classe de fle dans le système éducatif algérien de manière générale et dans l'enseignement secondaire de manière particulière.

Soulignons alors que les méthodologies d'enseignement de la production écrite ont évolué. Nous en citons :

- la méthodologie traditionnelle.

- la méthodologie directe.
- la méthodologie SGAV.
- l'approche communicative.
- l'approche par les compétences.

1.1.La méthodologie traditionnelle

Elle est aussi appelée la méthode grammaire-traduction. Elle a été utilisée à partir du 18^{ème} siècle jusqu'à la seconde moitié du 19^{ème} et a continué à exister pendant bonne partie du 20^{ème}. L'objectif principal de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. D'abord, on lisait puis on expliquait le sens des mots après, on représentait les règles de grammaire et enfin, on traduisait en partant, au début de petites phrases et ensuite, des textes d'auteurs.

Au 18^{ème} siècle, cette méthodologie utilisait le thème comme exercices de traduction. La mémorisation de phrases représentait la principale technique d'apprentissage de la langue.

Au 19^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle a connu une évolution par l'introduction de la version-grammaire. Il s'agissait de découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue première. Le rôle de l'enseignant ici c'est de dominer entièrement la classe et de poser les questions et corriger les réponses. Cette méthodologie se caractérisait par :

- la passivité de l'apprenant ;
- l'absence de valorisation de l'effort individuel ;
- l'absence de créativité.

La méthodologie traditionnelle accordait plus d'importance à la langue écrite qu'à la langue orale. L'oral était placé au second plan. Les exercices et les activités enseignés dans la classe étaient essentiellement écrits.

1.2.Méthodologie directe

Le mot « direct » indique que l'on souhaite éliminer la méthode « indirecte » qu'est la traduction. Elle est apparue suite à une polémique aigue contre les traditionalistes. Elle a été pratiquée vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème}.

La méthodologie directe constitue une approche naturelle de l'enseignement d'une langue étrangère. La langue enseignée est présentée directement sous sa forme orale. Cette méthodologie se base sur l'emploi de plusieurs méthodes : méthode directe, active et orale.

Dans cette méthodologie, l'enseignant joue un rôle très important : il parlait uniquement en langue étrangère et il ne traduisait pas en langue maternelle. De plus, il utilisait la mimique et les gestes afin de faciliter la compréhension.

L'apprenant représente un élément essentiel qui participe activement dans la construction de ses apprentissages. Son rôle est résumé dans les points suivants :

- il est actif et motivé ;
- il fournit un effort personnel pour comprendre ;
- il participe dans la construction de son apprentissage .

La méthodologie directe privilégie l'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. La langue enseignée était donc la langue orale et non pas la langue écrite. L'écrit occupait donc la deuxième place par rapport à l'oral. La rédaction était conçue comme un moyen de fixer ce que l'apprenant savait déjà employer oralement.

1.3.Méthodologie SGAV

Elle est considérée comme la méthodologie représentative des MAV (méthodologie audio-visuelle).L'intégration de l'image au support audio en plus de la conception globalisante de la communication donne au MAV une spécificité vraiment nouvelle en comparaison à la MAO.

Le principe de cette méthodologie est construit autour de l'utilisation de deux éléments : l'image et le son. Pour P.Gubarina (1965) cité par K.Taniverdieva (2002 :34) : *« la langue est un ensemble acoustico-visuel, alors l'apprentissage d'une deuxième langue passe par deux sens : l'oreille qui constitue l'aspect audio de la méthode SGAV et la vue, c'est son aspect visuel ».*

Les méthodes SGAV sont centrées sur l'apprentissage de la communication et de l'expression surtout verbale. En effet, les difficultés d'imitation des rythmes dépendent essentiellement d'une mauvaise audition des sons étrangers. Afin de corriger ce problème, il fallait apprendre non seulement à parler mais aussi à entendre (écouter). L'étude de la phonologie demeurerait cruciale à l'apprentissage de la langue. Pour cette raison, il a fallu utiliser toutes les ressources du langage : le geste, les pauses, l'intensité, l'intonation....

L'oreille fonctionne de manière structurale, l'écoute joue un rôle important dans l'assimilation des sons et par suite l'imitation acceptable des phonèmes. Renard Raymond (1993 :19) insiste sur le fait que « *l'imitation juste de l'intonation et du rythme est bien plus important que la prononciation correcte d'un son* ».

Cette méthodologie prend en compte aussi l'expression des sentiments et des émotions. On peut donc dire que la méthode directe est présente dans la SGAV à travers l'image qui stimule la motivation de l'apprenant.

Concernant l'écrit, il n'y est considéré que comme un prolongement de l'oral (l'enfant commence par parler). Donc dans les méthodologies SGAV, la langue écrite avait une place seconde par rapport à l'oral. H.Besse (1985 :44) déclare *qu'«une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orales, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral , priorité est accordée au français parlée* ».

Les tenants de cette méthodologie pensaient que celui qui travaille sur l'écrit ne fait plus fonctionner son oreille (exemple : les films sous-titrés).

De plus, ils considèrent que la lecture faisait perdre le sens global de la langue. Par conséquent, l'apprentissage de la lecture et l'écriture était retardé.

1.4.Approche communicative

Elle est appelée « approche » car on ne la considère pas comme une méthode constituée et solide. Tanriverdieva. K (2002 :35) atteste que «*les tenants de l'approche communicative (AC) utilisent des principes théoriques qu'ils empruntent à différentes disciplines : la sociolinguistique (Labov, Hymes), la psycholinguistique (Bronckart), l'ethnographie de la communication (Gumperz , Goffman), la sémantique (Halliday , Fillmore), la pragmatique (Austin , Searle), l'analyse du discours (Moirand)*».

Cette approche d'origine anglo-saxonne est une remise en cause des méthodes audio-orales et audio-visuelles. Elle s'est développée à partir de plusieurs facteurs :

- Une critique chomskyenne, tant au niveau des principes théoriques que la mise en œuvre des méthodes audio-orales (MAO) et des méthodes audio-visuelles (MAV) : le type de langue et surtout les caractéristiques de la communication proposées sont loin de la réalité. Les dialogues, les personnages et les situations sont stéréotypés et ne reflètent pas ce qui se passe dans une situation réelle de communication.
- l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère consiste désormais à faire acquérir à l'apprenant la compétence communicative dont il a besoin à travers la maîtrise d'un certain nombre d'actes de parole (se présenter, donner des consignes, exprimer son opinion).
- l'usage des documents authentiques comme supports pour préparer les activités d'apprentissage. Cette conception de l'apprentissage est fondée sur le principe que : plus l'échange est réel, plus la motivation sera plus forte.

En Algérie, l'approche communicative qui a connue une grande diffusion dans les années 1980, a été utilisée au début des années 90 pour substituer les méthodes SGAV. Selon l'enseignement du français 7^{ème} AF, Livre du professeur, Ministère de l'éducation, IPN , Alger (1992 : 3) : *«C'est l'approche communicative qui est privilégiée , donnant ainsi la pratique même scolaire de la langue étrangère un caractère fonctionnel évident. L'élève est mis d'emblée en position de locuteur participant activement aux échanges»*.

Ainsi, l'approche communicative recentre l'enseignement sur la communication. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la langue étrangère. C'est à dire acquérir une compétence de compétence orale et écrite. *«C'est le concept de compétence de communication , tel qu'il est défini actuellement dans la pédagogie contemporaine , qui nous paraît le mieux correspondre à l'objectif retenu dans les programmes »*, dans le livre du professeur (1992 :3) : Enseignement du français 7^{ème} AP.

Moirand S. (1982 :20) propose une définition complète de la compétence de communication fondée sur quatre composantes de communication :

- une composante linguistique ;
- une composante discursive (connaissance et appropriation des différents types de discours) ;

- une composante référentielle (connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation) ;
- une composante socioculturelle (la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions entre les individus et les institutions) ;

L'approche communicative recommande à l'apprenant de prendre part pleinement aux activités de classe et de prendre des initiatives. L'apprenant est impliqué avec l'enseignant dans la recherche du fonctionnement de la langue et de la communication. Il est également impliqué dans l'élaboration des cours : il a un rôle actif. Quant à l'enseignant ; il est souvent en retrait, mais toujours à l'écoute des apprenants.

1.5.Approche par les compétences

La société algérienne a connu une multitude de changement ces dernières décennies qui ont eu des répercussions sur la conception de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères en Algérie. Ces changements ont impliqué des transformations radicales dans les structures névralgiques du pays et en particulier dans le domaine de l'éducation.

L'enjeu majeur de cette approche est de sensibiliser l'enfant à la fonction sociale et socialisante des apprentissages. En FLE, pour socialiser les apprentissages, les instructions ministérielles recommandent que les élèves réalisent un projet (texte, recueil, affiches) à l'intention de personnes extérieures à l'école, car l'élève qui communique avec un destinataire en dehors de son école, c'est-à-dire autre que son enseignant comprend la portée de cette aptitude et son importance dans sa vie de tous les jours et surtout dans sa vie future .

Donc, la réforme actuelle des programmes algériens en langues étrangères s'oriente vers une approche par compétences ; c'est une démarche d'action.

Le Bref (2000) définit la compétence en termes simples « *c'est l'apprendre par le faire* ». Pour sa part, Bernaerdt (1997 :22) donne une définition plus détaillée : « *ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir devenir qui permettent face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets* ». De là, nous déduisons que la notion de compétence implique la capacité d'intégration de

savoirs et de transfert de ces savoirs dans les différentes situations de résolution de problèmes à l'école et en dehors de l'école.

L'objectif de cette approche est apprendre à apprendre, amener l'élève à apprendre tout au long de sa vie. L'apprentissage devient une activité sociale qui permet l'intégration dans la société.

Cette approche vise un apprentissage concret et actif. Il s'agit de rendre l'élève capable de résoudre des situations problèmes en mobilisant ses connaissances même en dehors de l'école.

Conclusion partielle

Cette étude chronologique nous permet d'affirmer qu'une classe de langue ne peut pas se passer d'un savoir-écrire, cette activité de production écrite constitue une composante primordiale dans le processus enseignement / apprentissage du FLE .

Nous constatons que la place de la production écrite a évolué à travers l'évolution des méthodologies et approches d'enseignement des langues étrangères.

La méthodologie traditionnelle a donné beaucoup d'importance à la compréhension et la production écrite.

Chapitre 02

L'enseignement/ apprentissage de la production écrite

2. La place de la production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE

L'enseignement de l'écriture est l'une des missions de l'école. Dans le cadre de l'apprentissage, la médiation de l'enseignant intervient pour aider l'apprenant à savoir apprendre.

B.F Skinner (1968 :171) disait : *«laisser à l'élève le soin de résoudre le problème d'apprendre, c'est se soustraire au devoir de résoudre le problème d'enseigner ».*

Dans ce présent chapitre, nous allons répondre aux questions suivantes :

- Qu'est ce que l'enseignement ?
- Qu'est ce que l'apprentissage ?
- Qu'est ce qu'écrire ?
- Quelles difficultés en écriture ?
- Quel enseignement/apprentissage de l'écriture en français dans le contexte scolaire algérien ?

2.1.L'enseignement

2.1.1. Qu'est-ce que l'enseignement ?

Le mot enseignement est dérivé du verbe « enseigner » qui veut dire : faire acquérir la connaissance. D'après J .P Cuq (2003 : 23), *«le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon , et à partir du xviii siècle .action de transmettre des connaissances».*

Selon Legendre (1993 :507), il s'agit d'un *«processus de communication en vue de susciter l'apprentissage : ensemble des actes communication et de prise de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagissent en tant qu'agent dans une situation pédagogique».*

Nous pouvons dire que l'enseignement est une tâche de communication effectuée par l'enseignant en rapport avec l'apprentissage de ses apprenants. Il s'agit également d'un ensemble d'activités organisées dans le but de faire acquérir à un individu de nouvelles habilités ou de nouvelles attitudes dont il aura à témoigner à la fin de la séquence prévue.

2.1.2. Enseignement et stratégie

Le dictionnaire pratique de la didactique du FLE (2002 : 144) définit la notion de stratégie comme étant l'ensemble *«des procédures mises en pratiques par l'apprenant pour apprendre à communiquer ou par l'enseignant pour apprendre à un apprenant à communiquer »*.

La stratégie vise à choisir des actions et à les mettre en œuvre dans le but d'avoir un résultat. En général, les stratégies désignent les tactiques, l'ensemble de démarches, le comportement et les techniques.

Du point de vue de l'enseignement, Jacques Tardif (1992 :320) parle de l'enseignant stratégique comme étant *«un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur »*.

Donc, l'enseignant est celui qui intervient dans les processus d'acquisition, celui qui aide les apprenants à acquérir des connaissances et des compétences. Avec les apprenant, l'enseignant doit être nécessairement créatif, autonome, spontané, à l'écoute des élèves, animateur et stratégique plutôt que transmetteur des connaissances.

2.2.L'apprentissage

2.2.1. Définition

Le mot apprentissage est dérivé du verbe apprendre qui étymologiquement veut dire saisir, comprendre. L'apprentissage est l'acquisition de nouveaux savoirs ou savoir faire ; c'est-à-dire un processus d'acquisition de connaissances, d'habilités ou de compétences. Ce processus concerne à la fois l'enseignant et l'apprenant.

R.B Kozman (2006 : 1) dit que l'apprentissage *«peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire »*.

Pour qu'il ait apprentissage, trois conditions doivent être remplies :

- il faut qu'il ait un changement dans le comportement ;
- il faut que ce changement résulte d'une pratique ou d'une expérience ;

- ce changement doit être relativement durable.

C.Rogers (1973 :152) affirme que *«le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie»*. Cela nous fait rappeler aussi le statut du « bon apprenant », celui-ci profite des occasions, pratique, analyse ses problèmes, contrôle ses productions et maîtrise l'utilisation des stratégies pour apprendre à apprendre et à communiquer .

2.2.2. Apprentissage et stratégie

L'expression stratégie d'apprentissage est utilisée pour désigner toute activité consciente ou inconsciente qui facilite l'apprentissage ou l'utilisation d'une langue étrangère. Selon S.Borg (2001 :42) cette expression désigne *«un ensemble d'opérations mises en œuvre par l'apprenant pour acquérir et réutiliser la langue cible»*.

D'une façon générale, il s'agit de techniques et de procédures que l'apprenant peut choisir et utiliser afin de faire avancer l'apprentissage. L'utilisation de ces stratégies servira à l'apprenant de rendre son apprentissage plus efficace, plus autonome et plus transférable vers de nouvelles situations.

Plusieurs chercheurs ont élaboré des systèmes de classement des stratégies d'apprentissage. Selon le système d'Oxford, les stratégies d'apprentissages sont réparties en deux catégories :

- les stratégies directes : Ces stratégies sont groupées en trois types :
 - Les stratégies de mémorisation ou de rappel : Ce type de stratégies est utilisé afin de faciliter le rappel du vocabulaire à travers le groupement des mots en unités significatives ainsi que l'association et la mise en contexte des mots dans des phrases. Il s'agit aussi d'une révision régulière et structurée du lexique. Ces stratégies aident les apprenants à garder en mémoire toutes les informations concernant un texte.
 - Les stratégies cognitives : Ces stratégies sont très importantes. Elles sont au cœur de l'acte d'apprentissage puisqu'elles visent à faciliter la production de la parole et l'analyse de l'information.
 - Les stratégies de compensation : Il s'agit d'une stratégie de compensation de l'information manquante par une autre pour faire face à des lacunes dans les connaissances. Il pourrait s'agir aussi de deviner intelligemment le sens d'un

mot, d'utiliser des gestes, des paroles, des paraphrases, des synonymes ou d'inventer des mots.

- les stratégies indirectes : Elles sont aussi de trois types :
 - Les stratégies métacognitives : elles sont essentielles pour gérer le processus d'apprentissage. Elles aident l'apprenant à mieux planifier et organiser ses activités ainsi qu'à évaluer ses progrès ou s'auto évaluer. La métacognition permet de distinguer les apprenants les plus avancés dans leur apprentissage de ceux qui sont en difficultés d'apprentissage et sa habilité à revoir leurs progrès.
 - Les stratégies affectives : Ces stratégies représentent un facteur plus ou moins important dans l'apprentissage d'une langue étrangère où l'apprenant se sent facilement découragé devant la première difficulté face à un document étranger. Les stratégies affectives sont utilisées dans le but de gérer les émotions et la motivation de l'apprenant et aussi pour fixer la confiance en soi.
 - Les stratégies socio –affectives : Ce type de stratégies affectives implique une itération avec les autres locuteurs dans le but de favoriser l'apprentissage de la langue cible. Dans ce cas, l'enseignant peut faire travailler les apprenants en binômes ou en groupes pour mener à bien une activité d'apprentissage.

2.3.L'acte d'écrire et son enseignement/apprentissage

2.3.1. Définition

Écrire n'est pas recopier : c'est une activité complexe faisant appel à l'utilisation simultanée de savoir sur la langue et exigeant des savoir-faire multiples au niveau du choix d'une stratégie discursive de la rédaction des phrases en structurant le texte, à la réécriture en passant par la révision et l'auto-évaluation. Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994 :165), *l'écriture* « est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques ». Il s'agit donc de savoir s'exprimer par l'écrit en maîtrisant le code écrit de la langue.

Bien plus, l'écriture est une activité sociale fondamentale : mettre l'élève en situation d'écriture après un moment d'enseignement /apprentissage, c'est le placer dans une situation de réinvestissement et d'évaluation ou il doit résoudre une situation de communication

authentique en mobilisant un ensemble de ressources : connaissances , capacités et habiletés .Cet apprentissage du langage écrit est bien l'une des missions essentielles de l'école.

2.3.2. Les difficultés liées à la production écrite en langue étrangère

Tout scripteur, dans sa tâche rédactionnelle, n'est pas à l'abri des erreurs communes dont souffrent la plupart des apprenants algériens. Elles constituent des obstacles considérables vers la réalisation de la communication écrite.

Malgré la similarité des processus rédactionnels en LM et en LE, il ne faut pas perdre de vue qu'il existe une différence dans la manière d'aborder l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. *Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile.* Face à un système d'une langue inconnue, le non-natif se sent démuni et sa tâche est, généralement, plus difficile.

Ainsi, tout en rencontrant les mêmes problèmes que le locuteur natif, Tardif (2006) atteste que l'apprenti-scripteur en langue étrangère se trouve face à des difficultés supplémentaires :

- difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical ;
- difficultés à mettre en œuvre dans la langue étrangère des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1 ;
- difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue ayant ses caractéristiques propres que l'apprenant ne connaît pas.

Dans cette perspective, il classe ces difficultés en trois catégories, à savoir : les difficultés liées aux connaissances déclaratives, aux connaissances procédurales et celles liées aux connaissances référentielles, c'est-à-dire les connaissances sur le monde.

- Difficultés liées aux connaissances déclaratives : elles correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, à des savoirs tels la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes et qui permettent la mise en application des connaissances procédurales. Dans cette catégorie, nous pouvons inclure les connaissances linguistiques et les connaissances socioculturelles.

- le plan linguistique : Ces difficultés ont trait aux divers systèmes de règles qui régissent le fonctionnement de la langue en l'occurrence : les règles syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles (règles de la cohérence) qui aident à la production des différents messages.
- le plan lexical : Il est mesuré en termes de variété, de richesse, d'exactitude, de correction et d'adéquation. Aussi, le scripteur se doit de choisir son lexique du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication à l'origine de son texte.
- le plan orthographique : l'orthographe est un aspect important de la production écrite dans la mesure où les erreurs orthographiques sont celles qu'on remarque plus dans un texte. Le non respect de l'orthographe entraîne une dévalorisation du texte. Aussi, il peut poser des problèmes d'incompréhension lors de la lecture. On distingue deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui à trait à l'application des règles de grammaire.
- le plan morphosyntaxique : Cette composante de la grammaire d'une langue s'occupe des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels qui marquent la variation en genre et en nombre (adjectifs et substantifs) et la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes. Etant le caractère différé de la communication écrite, la morpho- syntaxe constitue un aspect très important. En effet, contrairement à la communication orale où les interlocuteurs peuvent remédier aux erreurs du fait de leur partage de la même situation d'énonciation, en production écrite (communication différée), le scripteur doit utiliser les outils grammaticaux de manière correcte et explicite afin d'éviter toute incompréhension.
- le plan socio-culturel : En production écrite, la connaissance des règles grammaticales et celle du fonctionnement de la langue ne suffisent pas à la maîtrise de la compétence communicative. Aussi, la compétence linguistique doit être soutenue par la maîtrise des savoirs et des savoir-faire d'ordre socioculturel permettant l'adaptation du message à la situation de communication qui l'a commandité. En plus des problèmes proprement

linguistiques (grammaire, lexique et orthographe), l'apprenti-scripteur en langue étrangère se heurte également à un autre type de problèmes qui ont trait à l'organisation et/ou à la structuration de son discours dans sa dimension culturelle. Dans la communication écrite, le scripteur doit, donc, tenir compte du contexte socioculturel dans sa communication : attentes du lecteur, la visée de son texte. Pour se faire, ce dernier doit connaître ce qu'il faut dire et écrire d'une part, et comment le dire et écrire d'une autre part. Dans cette perspective, G. Vigner (2001) explique que la non maîtrise de la compétence socioculturelle affecte la qualité du texte à produire.

- Difficultés liées aux connaissances référentielles : Aux difficultés liées au « comment écrire », s'ajoute « le quoi écrire » qui a trait aux connaissances référentielles qui constituent une autre source de difficultés. Concrètement, lors de la rédaction d'un texte, le scripteur se doit d'activer les connaissances relatives à un domaine ou à un sujet particulier en fonction du thème de la rédaction pour établir le contenu de son texte. En effet, G. Vigner (2001 : 81) atteste qu'on « *ne saurait écrire sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine...* ». La connaissance référentielle, qui peut être définie comme la connaissance du monde, constitue une connaissance de type conceptuel. Cette dernière contient, selon Kellogg, la connaissance thématique qui implique la connaissance du domaine et du contenu disciplinaire relatifs à un champ particulier d'une part, et la connaissance discursive qui concerne la connaissance de la langue et à ses usages d'autre part. Olive et al affirment que la connaissance thématique et la connaissance discursive constituent : « *deux grands ordres de connaissances qui contribuent à la maîtrise de l'activité rédactionnelle* », en précisant que « *la qualité du texte produit dépend du niveau de connaissances détenues par les rédacteurs à propos d'un domaine spécifique* ». Ainsi, en plus de l'impact des connaissances linguistiques et socioculturelles sur la qualité d'un texte, les connaissances référentielles contribuent également à la rédaction d'un texte de qualité, autrement dit un texte qui contient une quantité d'informations suffisantes et bien organisées. Par ailleurs, Tardif (2006) a remarqué que d'excellentes connaissances générales sans un certain bagage de connaissances spécifiques sur l'écriture ne seront d'aucune utilité pour l'apprenant. Nous pouvons donc dire que le fait de posséder des connaissances référentielles sur le sujet de la rédaction faciliterait la mise en œuvre du processus rédactionnel.

- Difficultés liées aux connaissances procédurales : elles correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Cette catégorie concerne les processus et les stratégies rédactionnels. Pour décrire les difficultés relatives au processus d'écriture en LE, nous montrerons les comportements communément adoptés par les scripteurs novices en LE lors de la planification, la mise en texte et la révision.
 - La planification : D'une manière générale, il a été prouvé que les scripteurs en langue étrangère planifient moins que les scripteurs de LM. Pour les scripteurs moins habiles, ils ne consacrent pas de temps à la planification et préfèrent transcrire leurs idées au fur et à mesure de leur apparition. Ceci, les entraîne par conséquent à rédiger d'un seul jet, à un manque de clarté et de but dans leurs écrits. En outre, même lorsqu'ils tentent de planifier leur texte ils ne prennent pas en considération les attentes de leurs lecteurs. Préfontaine les caractérise comme suit :
 - Ils ne voient pas la nécessité de rendre les référents explicites ;
 - Ils ne font pas de liens explicites entre les idées ;
 - Ils ne lient les différents aspects du sujet entre eux ;
 - Ils ne mettent pas en relief le fil conducteur du texte.
 - La mise en texte : Selon Silva, le processus de textualisation en langue étrangère est plus difficile, plus laborieux, moins productif et prend beaucoup plus de temps qu'en langue première. Silva caractérise ces scripteurs comme suit :
 - Font beaucoup de pauses très longues
 - Écrivent d'une manière lente
 - Produisent peu de mots
 - Utilisent beaucoup le dictionnaire.

En outre, dans les pauses de relecture, le scripteur novice relit les phases qu'il a déjà rédigées une par une en focalisant son attention sur la recherche des bons mots. Ceci, a pour conséquence la production de moins d'idées malgré le temps dépensé.

- La révision : Réviser son texte c'est surtout le réécrire. Dans ce cadre, les recherches en didactique de l'écrit précisent, d'une manière générale, que les scripteurs de langue étrangère révisent plus qu'en langue 1 et que beaucoup de

stratégies de révision utilisées en L1 sont aussi utilisées en L2. Le novice ne s'intéresse pas à la cohérence du texte, à la restructuration des idées. Lorsqu'il révisé son texte, il se focalise davantage sur les aspects de bas niveau tels le lexique, l'orthographe et la conjugaison. Par contre, le scripteur habile, tout en corrigeant les erreurs du bas niveau, s'intéresse davantage à la recherche de nouvelles idées, comme il contrôle si le texte rédigé est conforme avec l'objectif de départ. La révision, dans ce cas, à trait à la structuration du texte dans son contenu et dans sa forme.

Ainsi, en impliquant plusieurs types de connaissances, la rédaction d'un texte présente de grandes difficultés aux scripteurs en particulier aux scripteurs de L2, qui le plus souvent ont besoin d'être accompagnés et guidés aux différents niveaux de la compétence réactionnelle, notamment au plan linguistique, socioculturel, référentiel et stratégique.

2.3.3. Les obstacles dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite

Sylvie Plane (1994) considère le moment de l'écriture comme un temps difficile, durant lequel le scripteur construit des connaissances acquises antérieurement sur ce qu'il a vécu et aussi sur l'écriture elle-même. Il est vrai qu'écrire, c'est aussi apprendre à écrire. Dans cette optique, Sylvie Plane (1994 : 49) explique qu'*«il s'impose à l'esprit que dans le cadre des activités scolaires, la production écrite détermine une situation d'apprentissage où les apprenants s'appliquent à utiliser leurs capacités linguistiques et stratégiques afin de s'initier dans la situation et pouvoir résoudre le problème soumis par la tâche »*.

Néanmoins, durant la production d'un texte, les scripteurs novices sont confrontés à de nombreuses difficultés, comme nous les avons vues précédemment d'ordre linguistique, socioculturel et stratégique. Le constat de ces difficultés, selon S. Plane (1994), incite à se pencher sur d'autres aspects qui rendent encore plus difficile l'activité de production écrite voire son apprentissage. Ainsi, l'auteure remarque l'existence d'"obstacles" qui paralysent le développement des capacités scripturales des apprenants. Selon l'auteure, ces obstacles renvoient à tout ce qui peut gêner l'acquisition d'une connaissance et/ou d'une compétence et peuvent être de type épistémologique, psycho-cognitif, didactico-pédagogique ou lié aux

représentations.

- Les obstacles épistémologiques : Ces obstacles épistémologiques se rapportent aux connaissances antérieures et les représentations que possède le scripteur sur l'écriture et sur son produit. Pour S. Plane (1994 : 50), les représentations que les scripteurs novices se font de l'écriture se distinguent par deux particularités :
 - *Une confusion entre l'ordre de la production et l'ordre du produit. Cette confusion puise ses origines dans le fondement d'une ressemblance entre la production orale et la production écrite. L'écriture est conçue, dans ce sens comme un processus linéaire et irréversible.*
 - *L'immutabilité du texte, dans ce cas, les scripteurs novices n'arrivent pas à concevoir les textes comme objet pouvant subir des changements constants. A partir de cela, il en résulte que les scripteurs malhabiles cherchent toujours à produire leur texte du premier coup.*
- Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs : la production écrite constitue une activité de résolution de problème. De ce fait, la rédaction d'un texte présente des difficultés pour les apprenants, aussi bien pour détecter des problèmes que pose la rédaction d'un texte et le choix des stratégies à employer. Par ailleurs, concernant l'affectivité, S. Plane (1994) propose l'hypothèse selon laquelle la production d'un texte fait appel à un investissement affectif important de la part du scripteur, en soulignant qu'il serait très difficile pour lui de s'engager pleinement dans la production de son texte, dans la mesure où l'exécution des processus rédactionnels, notamment, le processus de planification et le processus de révision exigent une distanciation vis-à-vis du texte à produire. Il éprouve donc de grandes difficultés à se distancier de son mode de pensée.
- Les obstacles didactiques et pédagogiques : les éventuels obstacles épistémologiques et psycho-cognitifs qui empêcheraient le développement des capacités rédactionnelles d'un apprenant sont en grande partie, dépendants des pratiques pédagogiques. Parmi les pratiques pédagogiques qui peuvent créer un obstacle à l'apprentissage de l'écriture, S. Plane (1994) en distingue deux :
 - La centration sur les aspects locaux de la production d'écrits (orthographe, syntaxe, etc.). Cette centration chez l'enseignant aura pour conséquence la centration des apprenants sur des questions d'ordre grammatical, au détriment

des aspects portant sur l'organisation globale des textes.

- Les pratiques transmissives qui s'ouvrent sur une démarche unique de travail et dont le but est de munir les apprenants de recettes pour bien écrire et/ou de procédés valables et applicables à toutes les situations.

- Obstacles liés aux représentations : la production écrite est une pratique culturelle dont l'apprentissage s'accomplit à travers une interaction triangulaire entre un individu, un texte et un contexte. Cette interaction s'inscrit, elle-même, dans un réseau de pratiques et de représentations sociales, dont celles de l'école ne forment qu'une partie. En réalité, il s'est révélé évident que les représentations que les apprenants ont de l'écriture sont rigoureusement dépendantes des enseignements qu'ils ont reçus. Dans cette optique, parler d'obstacles, c'est faire l'hypothèse qu'à l'origine des difficultés liées à la production écrite, on peut trouver des représentations partielles ou fausses de la tâche scripturale ainsi que du résultat attendu (le produit ou le texte). S. Plane (1994) distingue trois types de représentations pouvant être des obstacles à l'enseignement/apprentissage de la compétence rédactionnelle :
 - Des représentations qui ont trait à l'objet d'enseignement, en l'occurrence l'écrit, c'est-à-dire les représentations vis-à-vis de l'écrit ;
 - Des représentations relatives aux tâches de production écrite tant du côté de son enseignement que du côté de son apprentissage. Cela répond à la question : *«comment s'y prendre pour enseigner ou pour apprendre la production écrite?»*.
 - Des représentations relatives aux modèles de textes qui nous permettent de se situer dans une problématique de l'interaction entre lecture et écrit.

2.4.L'enseignement/apprentissage de la production écrite en français dans le contexte scolaire algérien

En Algérie, dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement scolaire, le français a été introduit en 2006/2007 à partir de la 3^{ème} AP au lieu de la 4^{ème} année, car il s'est révélé que l'âge semble jouer un rôle déterminant dans le processus d'acquisition. L'enfant de moins de dix ans manifeste de grandes qualités, notamment une formidable curiosité, une grande spontanéité, ainsi qu'une grande flexibilité cognitive. Pendant cet âge, l'enfant fait preuve de capacités excellentes à restituer la prosodie d'une langue étrangère d'autant que ses capacités d'imitation sont maximales entre 4 et 8 ans. Les premières années du cycle primaire constituent donc une base pour l'apprenant et une période d'acquisition et de construction de ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit (pour développer au cycle moyen et cycle secondaire surtout en classe terminale). Dans cette optique, le système éducatif algérien considère l'apprenant comme étant le centre d'intérêt de toutes les activités pédagogiques.

Ainsi l'enseignement / apprentissage depuis le primaire a pour objectif d'aider les élèves à acquérir des compétences de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit pour ensuite les développer au collège (cycle moyen) et au lycée (cycle secondaire) et l'acte d'enseigner n'est pas seulement une succession de méthodes pédagogiques, mais dépend également de la capacité des enseignants à construire une relation de confiance avec leurs apprenants en tenant compte de leur univers émotionnel.

Conclusion partielle

Suite à ce panorama des approches didactiques, nous pouvons conclure que malgré cette place privilégiée accordée à l'écrit, la compétence rédactionnelle pose toujours beaucoup de problèmes à l'apprenant en langue étrangère. Sous cet angle, nous nous sommes interrogées sur l'origine des difficultés en production écrite en français chez les lycéens algériens et si l'enseignement de la production écrite au cycle secondaire répond aux attentes des apprenants.

PARTIE N° 2

Pratique

Introduction partielle

Cette partie comporte la présentation du protocole de notre recherche. Nous commencerons d'abord par présenter nos enquêtés : d'abord les enseignants puis les élèves. Ensuite nous décrirons l'outil d'investigation, à savoir les deux questionnaires, l'un destiné aux enseignants et l'autre aux élèves. Nous avons choisi cette technique de recherche parce que nous considérons que le questionnaire d'expérimentation comme un outil qui permet de cibler un nombre significatif d'enquêtés concernés par notre recherche. Dans ce sens, M. Grawitz (2001 : 225) caractérise le questionnaire en disant : *"la question posée en fonction d'un but donnée doit susciter une réponse en relation avec le but poursuivi et traduisant l'enquête"*

Ainsi, à travers des questions ouvertes et fermées portant sur l'enseignement de la production écrite en 3^{ème} AS, nous cherchons à cueillir des informations et des données qui vont nous aider à cerner les représentations des enseignants et ceux des élèves sur la notion d'expression écrite entre enseignement et attentes des élèves au niveau de la 3^{ème} AS.

Cadre méthodologique de la recherche

2.1. Public

Le public concerné par l'enquête est constitué d'enseignants de français du cycle secondaire et d'élèves de la 3^{ème} année secondaire. Nous présenterons ci-après les uns et les autres.

2.1.1. Les enseignants

Le tableau suivant résume les informations sur 14 enseignants qui ont participé à notre enquête et que nous avons pu collecter à travers une fiche signalétique donnée à chaque enquêté :

Nombre des enseignants	14 enseignants			
Sexe	12 enseignantes			2 enseignants
grade	3 Licence de français	5 Master de français	4 Magister de français	2 Master de français
Années d'expérience	Plus de 10 ans			Moins de 5 ans.

Ainsi, la majorité des enseignants concernés par notre enquête sont des femmes. Tous les enseignants interrogés ont des diplômes universitaires dans la spécialité. Un grand nombre d'entre eux (12 enseignants) accumule une expérience de plus de 10 ans dans la fonction et seulement 2 enseignants ont une expérience de moins de 5 ans l'enseignement du français au cycle secondaire.

2.1.2. Les élèves

La classe dans laquelle nous avons réalisé notre enquête se constitue de 25 élèves : 18 filles et 7 garçons. L'âge moyen des enquêtés varie entre 17 et 19 ans. Le niveau en français de l'ensemble de la classe est, selon leur enseignante, moyen.

2.2. Outil d'investigation

Pour répondre à notre problématique, nous avons conçu deux questionnaires : l'un destiné aux enseignants de français et l'autre aux élèves de la 3^{ème} AS. Nous présentons ci – après ces questionnaires en indiquant les objectifs que cible chacun des deux.

2.2.1. Le questionnaire destiné aux enseignants

Nous avons adressé un questionnaire de 11 questions aux enseignants de français du cycle secondaire. Le tableau suivant résume l'ensemble des questions posées disposées en trois volets et indique les objectifs que nous avons voulu atteindre à travers chaque volet.

Volets	Items	Objectifs
Le volume horaire alloué à la production écrite	1. En classe, combien d'heures réservez-vous à la production écrite ?	- Savoir le volume horaire consacré par les enseignants interrogés, à la production écrite. - Savoir si ces enseignants trouvent le volume horaire déclaré suffisant ou pas.
	2. Vous trouvez le volume horaire destiné à la production écrite dans le programme de la 3 ^{ème} AS suffisant ou insuffisant ?	
Prise en charge de la production écrite déclarée par l'enseignant	3. Lors de la rédaction en classe, certains apprenants se trouvent bloqués, que faites vous pour relancer l'apprenant ?	Identifier la manière dont les enseignants déclarent d'un côté enseigner l'oral et d'un autre côté, gérer les blocages d'apprentissage.
	4. Quelles techniques d'expression écrite enseignez-vous le plus fréquemment à vos élèves ? - le résumé - le compte-rendu - l'essai - la prise de notes - autre :	
	5. Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la phase d'expression écrite avec vos élèves ?	
L'évaluation de la production écrite	6. Corrigez-vous à chaque fois toutes les productions de vos apprenants ?	Saisir la conception des enseignants concernant l'évaluation de la production écrite.
	7. Que corrigez-vous exactement ?	
	8. Pour corriger, utilisez-vous des grilles d'évaluation ?	
	9. Attribuez-vous à chaque fois une note à chaque copie ? Pourquoi ?	
	10. Quand vous remettez les copies aux élèves, faites vous un compte rendu de rédaction ?	
	11. Proposez-vous à vos élèves des séances de réécriture des productions écrites ? Pourquoi ?	

2.2.2. Le questionnaire destiné aux élèves

Parce que nous voulons également cerner les représentations des élèves à l'égard de la production écrite et de son enseignement/apprentissage, nous avons conçu un questionnaire contenant des questions qui s'inscrivent dans les mêmes volets que ceux du questionnaire destiné aux enseignants.

Volets	Items	Objectif
Le volume horaire alloué à la production écrite.	1. En classe de français, combien d'heures par mois, réservées à la production écrite avez-vous ?	Connaitre le volume horaire alloué à la production écrite et savoir s'il est suffisant ou non du point de vue des apprenants.
	2. Tu trouves ce volume horaire : suffisant ou insuffisant ? Pourquoi ?	
Prise en charge de la production écrite déclarée/attendue par l'élève.	3. Lors de la rédaction en classe, tu bloques : - que fais-tu ? - qu'attends-tu de ton enseignant ?	Identifier les attentes des élèves concernant la prise en charge didactique et pédagogique de l'expression écrite en classe de français..
	4. Quelles techniques d'expression écrite aimerais-tu aborder le plus fréquemment en classe de français ? - le résumé - le compte-rendu - l'essai - la prise de notes - Autre :.....	
	5. Aimerais-tu que ton enseignant de français adopte la même démarche à chaque fois que vous travaillez la phase d'expression écrite en classe ?	
L'évaluation de la production écrite	6. Voudrais-tu que ton enseignant de français corrige toutes tes productions écrites ?	Identifier les aspirations des élèves au niveau de l'évaluation de leurs écrits.
	7. Qu'aimerais-tu que ton enseignant corrige le plus souvent dans ta production écrite : - la grammaire ? - le vocabulaire ? - l'orthographe ? - la cohérence du texte ? - Autre :.....	

	8. Utilises-tu une grille d'évaluation pendant la production écrite ? Est-elle pour toi importante ?	
	9. Voudrais-tu que ton enseignant de français donne à chaque fois une note à ta production écrite ? Est-ce que cette note t'aide à t'améliorer ? Si non, Pourquoi ? Si oui, comment ?	
	10. Voudrais-tu que ton enseignant de français mette toujours des remarques sur ta production écrite ? Si oui, est-ce que ces remarques t'aident à t'améliorer ? Si non, quelles remarques aimerais-tu avoir sur ta production écrite ?	
	11. Voudrais-tu que ton enseignant de français vous propose des activités de réécriture à partir de vos propres écrits ? Pourquoi ?	

2.3. Le déroulement de l'enquête

Les deux questionnaires ont été menés au milieu de l'année scolaire 2018_2019. Nous avons remis un nombre de 14 questions aux enseignants dans plusieurs lycées de la wilaya de Tipaza et 14 questions aux élèves. La passation des questionnaires s'est passée dans de bonnes conditions.

2.4. La méthode d'analyse des données

Pour l'analyse des données collectées, nous avons choisi une double approche qualitative et quantitative. A travers le questionnaire, nous avons proposé aux enseignants et aux élèves de répondre à des questions tantôt fermées et tantôt ouvertes. Les premières vont nous permettre de constituer des pourcentages et donc de réaliser une analyse quantitative alors que les deuxièmes, orientées vers le « pourquoi et le comment ? », elles seront analysées selon une démarche qualitative : nous allons observer les réponses de chaque enseignant pour en dégager par la suite les points convergents ou divergents.

Par ailleurs, nous préconisons à la fin de ce premier travail de traitement des données, une approche comparative entre les réponses données et celles des élèves autour des mêmes sujets abordés avec eux à travers le questionnaire. Cette approche nous permettra de répondre à notre problématique, et par ricochet à notre hypothèse de recherche, à savoir si les pratiques déclarées par les enseignants répondraient aux attentes des élèves.

Chapitre 2

Analyse et interprétation des données

Introduction

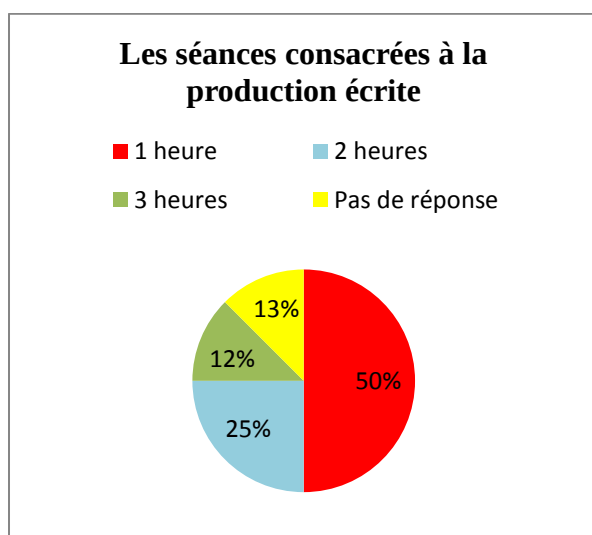
Notre démarche consiste en une analyse dans un premier temps, quantitative et qualitative des réponses aux questions posées à travers les deux questionnaires et dans un deuxième temps, l'approche des résultats sera comparative pour pouvoir répondre à notre hypothèse et savoir si oui ou non la conception des enseignants concernant l'enseignement de la production écrite au cycle secondaire répond aux attentes des élèves telles qu'ils les ont exprimées en réponse aux questions que nous leur avons posées.

3.1. Le questionnaire destiné aux enseignants

Dans cette partie consacrée aux traitements des réponses des enseignants données à partir d'un questionnaire, nous comptons exposer d'abord les résultats en termes de pourcentage puis nous commenterons les taux obtenus en soulignant d'un côté les dominances dans les réponses obtenues et d'autre part, certaines particularités dans les réponses, notamment lorsqu'elles sont significatives.

Question N° 1 : En classe, combien d'heures réservez-vous à la production écrite ?

En réponse à cette question, nous avons obtenus les taux suivants :



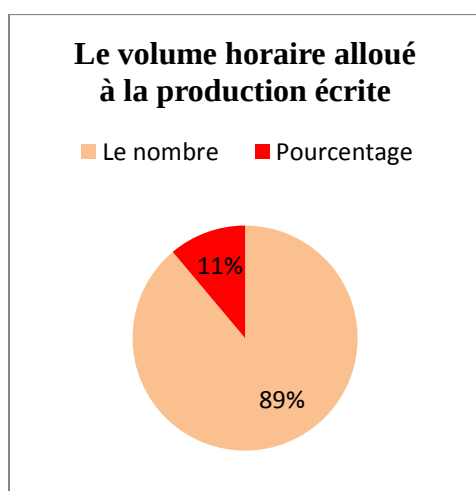
Commentaire

D'après ce graphe, nous voyons clairement que la production écrite se fait une 1heure par semaine avec 50% des enseignants qui le déclarent. Par contre, 25% des enseignants donnent la réponse de 2heures, 13% pour la réponse de 3 heures par semaine, et un enseignant n'a pas répondu.

De la sorte, nous pouvons dire que le volume horaire consacré à la production écrite en classe de français est différent. De une à trois heures hebdomadaires, ce volume horaire est tributaire des enseignants. Mais de manière générale, nous constatons que le plus haut pourcentage relatif au volume horaire est d'une heure par semaine, un taux que nous jugeons insuffisant pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de fle.

Question N° 2 :Vous trouvez le volume horaire destiné à la production écrite dans le programme de la 3^{ème} AS.

Les taux enregistrés en réponses à cette question sont configurés dans le graphe suivant :



Commentaire

A partir de ce que nous avons obtenu, nous pouvons signaler que sept (6) enseignants, soit un total de 89 %croient que le volume horaire consacré à l'écrit est insuffisant et 25% d'entre eux pensent que le temps consacré à l'oral est suffisant. Ainsi, les appréciations des enseignants sur le temps à consacrer à l'écrit en classe de 3^{ème} AS, ne sont pas tout à fait en accord.

Mais ce que nous trouvons intéressant à souligner, c'est le fait que dans la question précédente, la majorité des enseignants déclare consacrer à l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 3^{ème} AS un volume horaire que d'une heure par semaine alors que la majorité aussi d'entre eux déclare que ce volume n'est pas suffisant. Ce paradoxe relevé pourrait s'expliquer par la contrainte liée au programme à terminer dans ces classes en préparation aux épreuves du baccalauréat. Donc ces enseignants, même s'ils sont persuadés que le volume horaire alloué à l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 3^{ème} AS est insuffisant, ils ne peuvent lui consacrer qu'une seule heure par semaine.

Question N° 3 : Lors de la rédaction en classe, certains apprenants se trouvent bloqués. Que faites vous pour relancer l'apprenant ?

Nous avons enregistré des taux de réponses suivants :



Commentaire

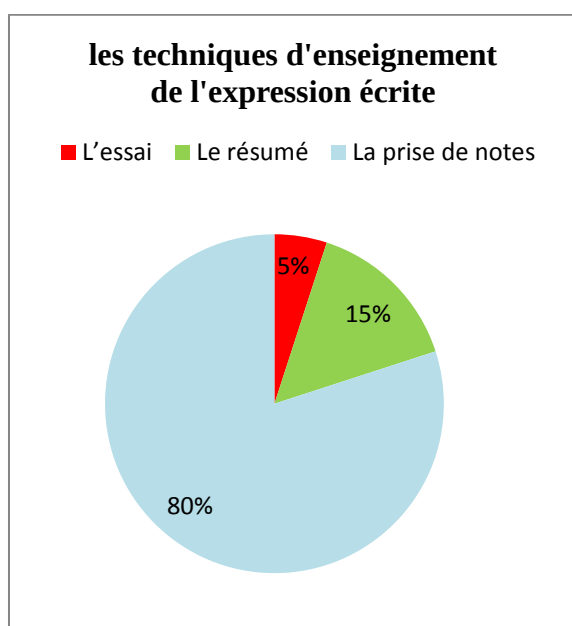
Nous constatons à partir de ce graphe, que les enseignants déclarent dans leur grande majorité qu'en situation de blocage chez leurs élèves en situation de production écrite, qu'ils réexpliquent simplement la consigne. Ainsi, face à des apprenants en difficulté, peu d'enseignants déclarent chercher l'origine du problème pour le résoudre en procédant d'une manière différente et facilitatrice de la tâche pour l'élève. Par conséquent, nous pouvons dire

que les enseignants ne déclarent pas avoir recours à des stratégies d'enseignement qui répondraient aux blocages d'apprentissage de leurs élèves liés à l'acte d'écrire en français.

Question N° 4 : Quelles techniques d'expression écrite enseignez-vous le plus fréquemment à vos élèves ?

- le résumé
- le compte-rendu
- l'essai
- la prise de notes
- autre :

Nous présentons les taux de réponse des enseignants à cette question dans le graphe suivant :

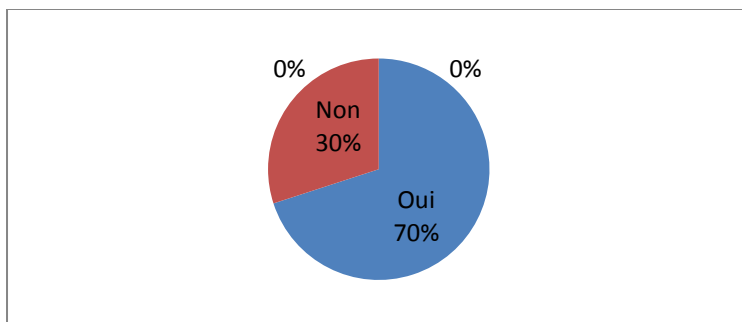


A partir de ce graphe, nous pouvons dire que la majorité des enseignants déclare choisir la prise de notes comme technique rédactionnelle abordée en classe de 3^{ème} AS.

Nous constatons alors que les taux enregistrés ne sont pas équivalents. Ce qui implique que les enseignants interrogés centrent l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite sur la prise de notes alors que les autres techniques sont beaucoup moins pris en charge.

Question N° 5 :Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la phase d'expression ?

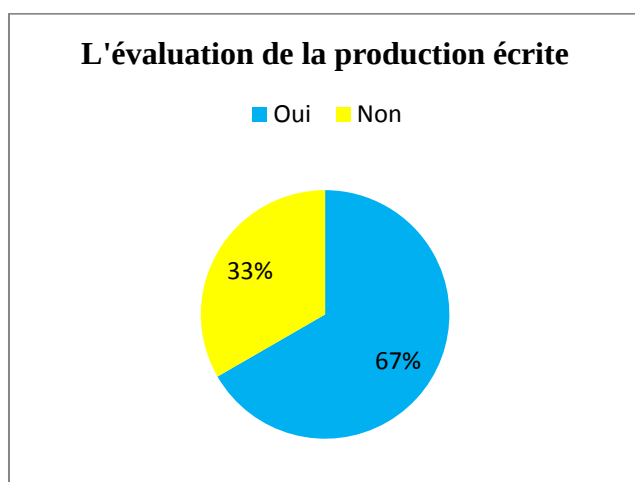
Les réponses à cette question ont donné les pourcentages suivants :



Nous remarquons que la plupart des enseignants déclare que la démarche d'enseignement de l'expression écrite est la même. Cela donc signifie que les enseignants interrogés suivent la démarche préconisée par les instances officielles sans tenir des spécificités de la situation de classe.

Question N° 6 :Corrigez-vous à chaque fois toutes les productions de vos apprenants ?

Les taux enregistrés en réponses à cette question sont configurés dans le graphe suivant :



Commentaire

Nous constatons que la majorité des enseignants (avec 75%) déclare corriger la production de leurs apprenants tandis que 33% d'entre eux ont répondu par la négation. A partir de là, nous pouvons dire que l'évaluation de la production écrite des élèves en classe de 3^{ème} est assurée par la plupart des enseignants interrogés.

Question N° 7 : Que corrigez-vous ?

En réponse à cette question, nous avons obtenu les taux suivants :

Lexique	Construction de phrase	Orthographe	Grammaire	Cohérence du texte
20	33	38	89	91

Commentaire

Nous constatons, à partir de ce tableau, que les suggestions les plus marquées par les enseignants interrogés sont :

- l'évaluation à la cohérence de texte avec un taux de réponses de 91%
- la grammaire avec un taux de réponses de 89%

Par contre, ils proposent avec des taux moindre que les précédents :

- le lexique avec un taux de réponses de 20 %
- la construction de phrases avec un taux de réponses de 33 %
- l'orthographe avec un taux de réponses de 38 %.

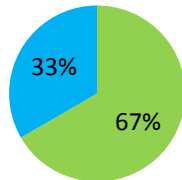
En somme, les enseignants enquêtés déclarent évaluer beaucoup plus la cohérence des productions écrites de leurs élèves ainsi que l'aspect grammatical des écrits.

Question N° 8 : Pour corriger, utilisez-vous des grilles d'évaluation ?

Nous présentons les taux de réponses des enseignants données à cette question dans le graphe ci-dessous :

L'utilisation d'une grille d'évaluation

■ Oui ■ Non



Commentaire

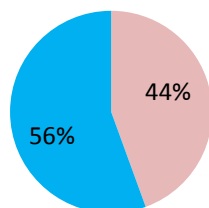
Le graphique nous montre que les enseignants (avec un taux de réponse de 67%) lors de la correction des écrits de leurs élèves, ils affirment utiliser une grille d'évaluation. Par contre, 33% d'entre eux déclarent ne pas l'utiliser. Ainsi, on peut voir l'importance de la grille d'évaluation que les enseignants de français interrogés lui attribuent. Cet état de fait déclaré pourrait s'expliquer par la présence des grilles d'évaluation des productions écrites des élèves dans les guides d'accompagnement des programmes destinées aux enseignants de français au cycle secondaire.

Question N° 9 :Attribuez-vous à chaque fois une note à chaque copie ?

En réponse à cette question, nous avons obtenu les taux suivants :

Les notes des copies

■ Oui ■ Non



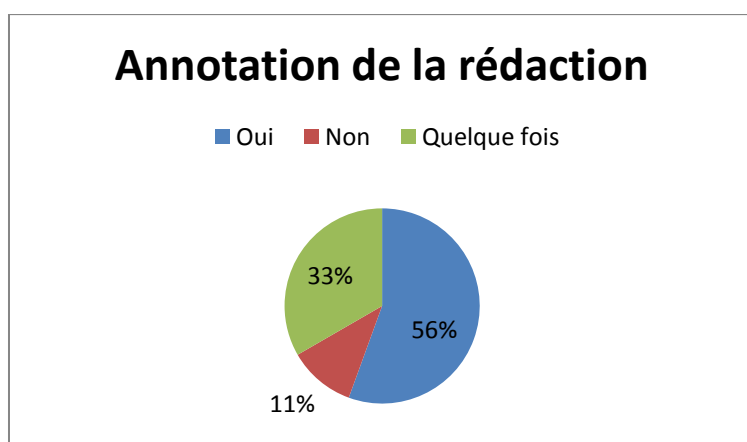
Commentaire

Le tableau nous indique que 56% des enseignants (soit la majorité) déclarent ne pas attribuer une note aux copies des apprenants tandis que 44% d'entre eux affirme qu'ils le font.

Et en réponse à la question : Pourquoi ? Les enseignants qui ont affirmé attribuer d'une note lors de l'évaluation des productions écrites de leurs apprenants ont justifié leurs réponses en disant que la note aide les élèves à connaître leur niveau en langue de manière générale et surtout à se situer par rapport à leurs camarades. Par contre, ceux qui n'attribuent pas de note aux productions écrites de leurs apprenants, ils ont dit que s'ils le faisaient, les élèves feraient beaucoup plus attention à la note par rapport aux remarques et aux appréciations apportées par l'enseignant pouvant les aider à améliorer leurs prochaines productions écrites.

Question N° 10 : Quand vous remettez les copies aux élèves, faites-vous des remarques sur leur rédaction ?

Les taux enregistrés en réponses à cette question sont configurés dans le graphe suivant :



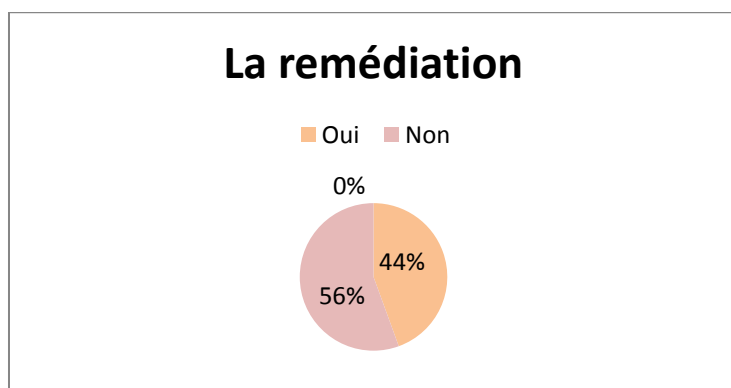
Commentaire

Nous constatons que 56% des enseignants (soit un taux qui dépasse la moitié des enseignants) déclarent qu'ils rédigent sur les copies de leurs élèves des remarques constructives sur leur production écrite. Seulement 33% d'entre eux déclarent ne pas le faire.

Nous constatons alors que la plupart des enseignants sont conscients du rôle constructif des annotations de la rédaction, notamment dans le développement de la compétence de production écrite des apprenants en fle.

Question N° 11 : Proposez-vous à vos élèves des séances de réécriture de leurs productions écrites ?

Les taux enregistrés en réponses à cette question sont configurés dans le graphe suivant :



Commentaire

Le graphe ci-dessus, concerne les séances de remédiation : 56% des enseignants ne proposent pas à leurs élèves des activités de remédiation, mais seulement 44% d'entre eux en proposent.

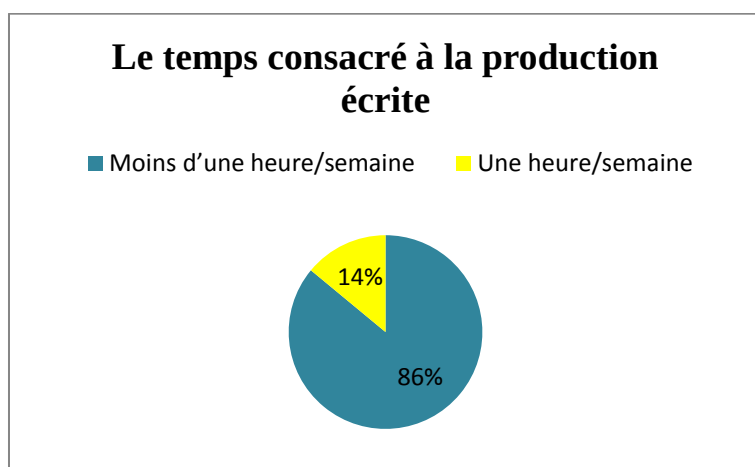
En réponse à la question : Pourquoi ?

- Les enseignants qui ne proposent pas d'activités de remédiation justifient leur choix par le manque d'heures accordées à l'enseignement du français, et qu'ils doivent terminer le programme à la fin de l'année. Alors, selon eux, s'ils proposent à chaque fois des activités de remédiation, ils risquent de ne pas terminer le programme à temps.
- Les enseignants qui proposent des activités de remédiation affirment qu'à partir de ce genre d'activités, les apprenants vont être capables de corriger leurs lacunes. Réécrire son texte à partir des corrections de l'enseignant, permettra à chaque élève de réutiliser les acquis des différents cours qui structurent une séquence didactique.

3.2. Le questionnaire destiné aux élèves

De manière similaire à notre traitement des données collectées par le biais du 1^{er} questionnaire, nous commencerons par présenter les résultats obtenus en termes de pourcentage que nous commenterons par la suite.

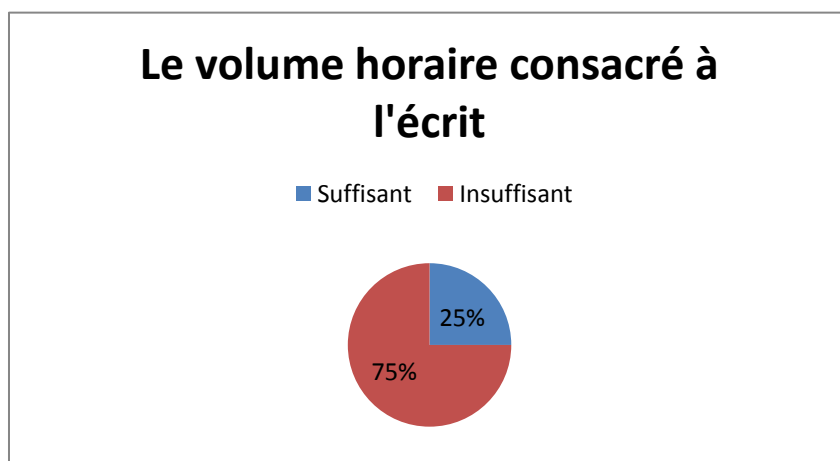
Question N° 1 : En classe de français, combien d’heures sont-elles réservées à la production écrite ?



Commentaire

D'après ce graphe, nous voyons clairement que la séance de production écrite dure selon la majorité des élèves interrogé moins d’une heure par semaine. Par contre, 14 % seulement des élèves déclarent que les séances durent environ de 1 heure.

Question N° 2 : Tu trouves ce volume horaire suffisant ou insuffisant ?

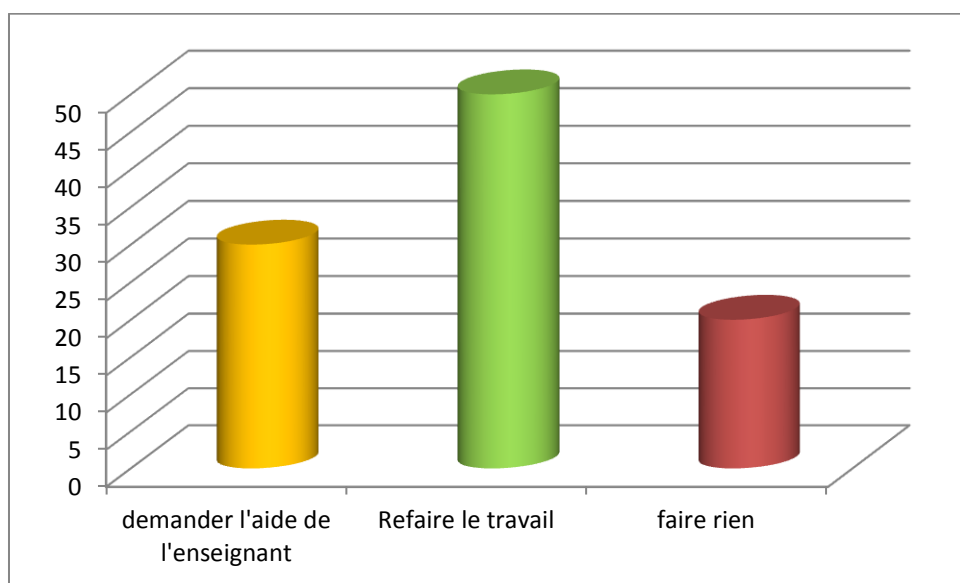


Commentaire

A partir de ce graphe, nous voyons clairement que le temps consacré à la production écrite est selon 75 % des élèves interrogés insuffisant. Seulement 25 % d'entre eux trouvent que ce volume d'horaire est suffisant.

Par conséquent, nous pouvons dire que le volume horaire d'une heure par semaine destinée à l'expression écrite en classe de français, tel qu'il a été déclaré en réponse à la question précédente, est estimé par les élèves comme insuffisant.

Question N° 3 : Lors de la rédaction en classe, si tu bloques, que fais tu ?

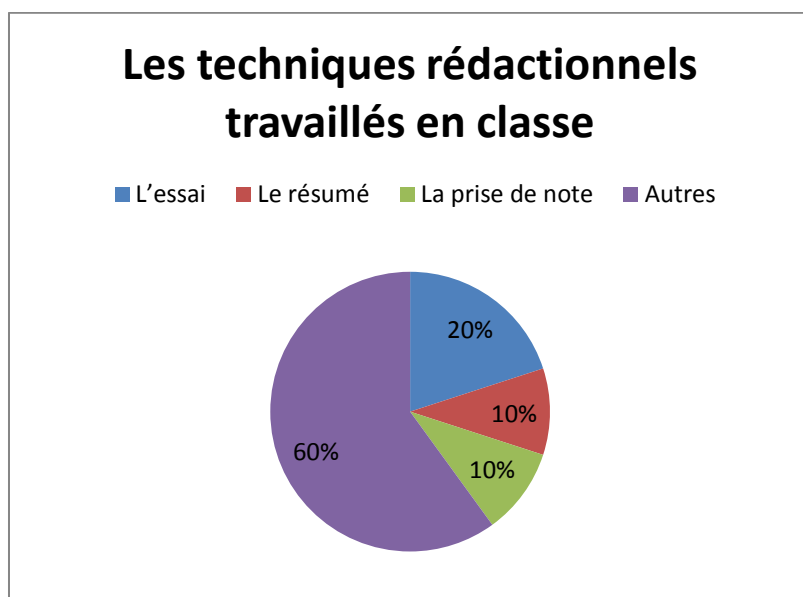


Commentaire

Nous constatons à partir de ce graphe que les élèves qui se trouvent en difficulté face à une tâche inhérente à l'expression écrite :

- 50 % déclarent refaire le travail ;
- 30 % d'entre eux demandent l'aide de leurs enseignants pour pouvoir dépasser ce blocage ;
- 20 % des élèves interrogés déclarent ne rien faire face à ce blocage.

Question N° 4 : Quelles techniques d'expression écrite aimerais-tu aborder le plus fréquemment en classe de français?

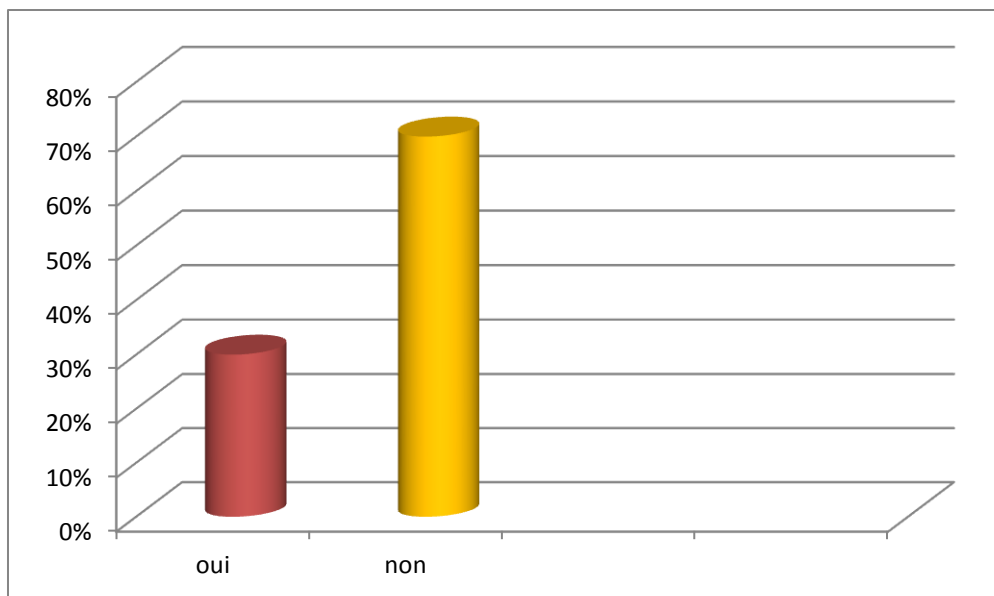


Commentaire

A partir de ce graphique, nous pouvons dire que la majorité des élèves déclarent vouloir aborder avec leur enseignant de français d'autres techniques rédactionnelles. Par contre, le résumé et la prise de note sont les moins cités par les élèves.

Sans préciser de quelle technique rédactionnelle il s'agit, nous croyons que le fait de répondre par « Autres », les élèves interrogés évoquent le désir de découverte, le besoin d'aborder en classe de nouvelles choses pour sortir de la monotonie et de la répétition dans les types d'activités, notamment celles en relation avec l'expression écrite.

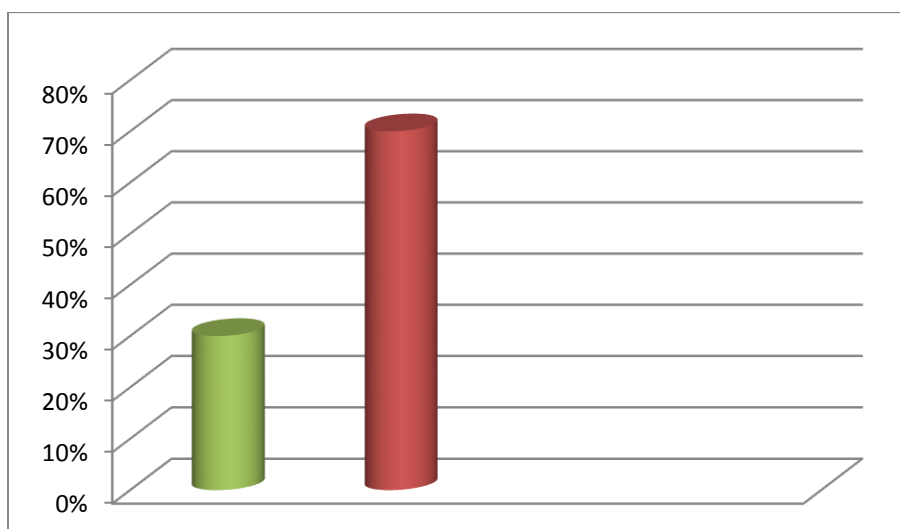
Question N° 5 : Aimerais –tu que ton enseignant de français adopte la même démarche à chaque fois que vous travaillez la phase d'expression écrite?



Commentaire

Nous remarquons que la plupart des élèves déclarent qu'ils aimeraient que leurs enseignants changent de démarche d'enseignement de l'expression écrite en adoptant de nouvelles techniques et démarche d'enseignement/apprentissage de cette compétence dans le but d'améliorer leur niveau d'écriture.

Question N° 6 : Voudrais-tu que ton enseignant de français corrige toutes les productions écrites ?

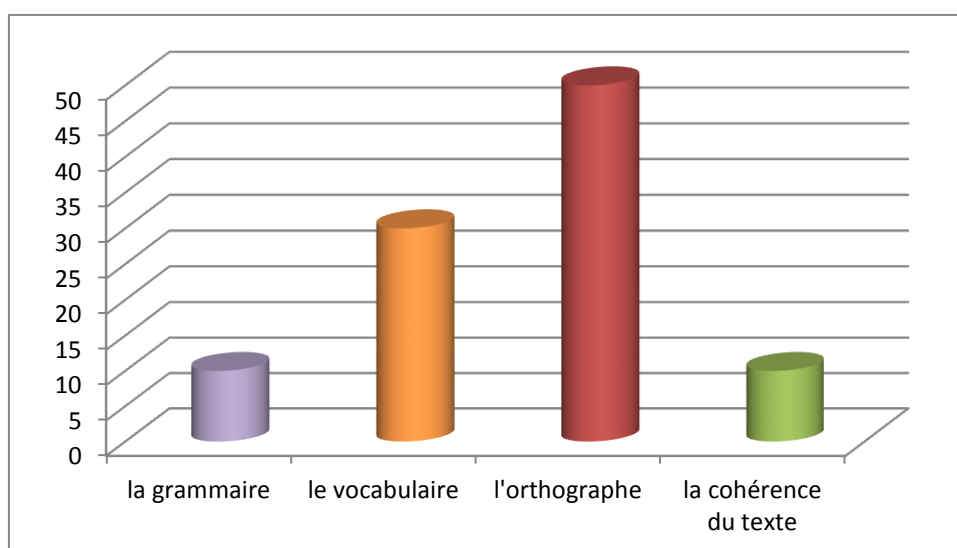


Commentaire

Nous constatons que la majorité des élèves (avec un taux de 70 %) déclare vouloir que leur enseignant de français corrige toutes leurs productions écrites, tandis que 30 % d'entre eux ont répondu par la négation.

A partir de là, nous pouvons dire que l'évaluation régulière des productions écrites des élèves de 3^{ème} AS est, selon le témoignage des élèves interrogés, souhaitable.

Question N° 7 : Qu'aimerais-tu que ton enseignant corrige le plus souvent dans ta production écrite ?



Commentaire

Nous constatons à partir de ce graphe, que les suggestions les plus marquées par les élèves interrogés concernent :

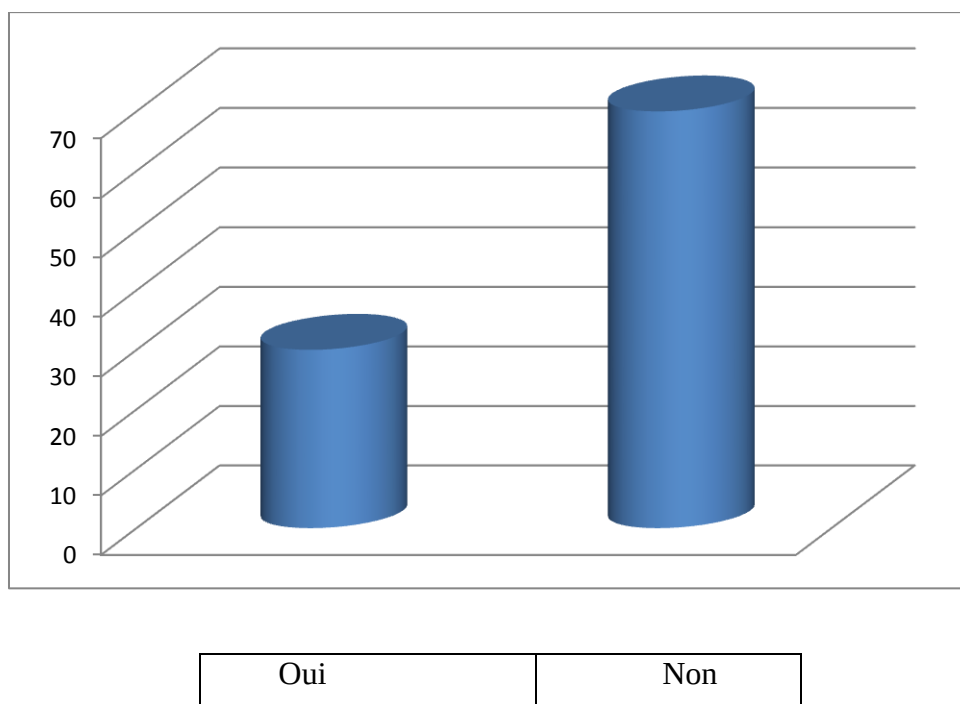
- l'orthographe avec un taux de réponses de 50 %
- le vocabulaire avec un taux de réponses de 35 %

Par contre, ils proposent avec des taux moindres par rapport aux précédents pour :

- la grammaire avec un taux de réponses de 15 %
- la cohérence du texte avec un taux de réponses de 15 %

En somme, les élèves enquêtés déclarent désirer que leurs enseignants évaluent plus l'orthographe et le vocabulaire que la grammaire et la cohérence du texte.

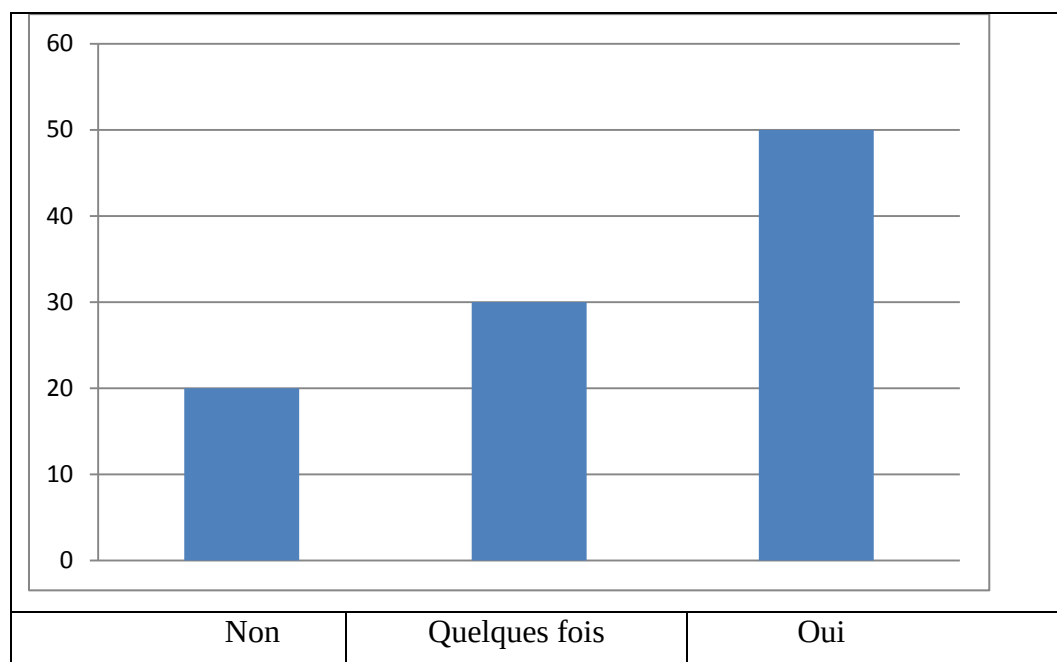
Question N° 8 : Utilises-tu une grille d'évaluation pendant la production écrite ? Est-elle pour toi importante ?



Commentaire

Le graphique nous montre que 70 % (soit la grande majorité) des élèves déclarent ne pas utiliser la grille d'évaluation au moment où ils rédigent leur texte parce qu'ils ne voient pas l'utilité de cet outil.

Question N° 9 : Voudrais-tu que ton enseignant de français donne à chaque fois une note à ta production écrite ? Pourquoi ?

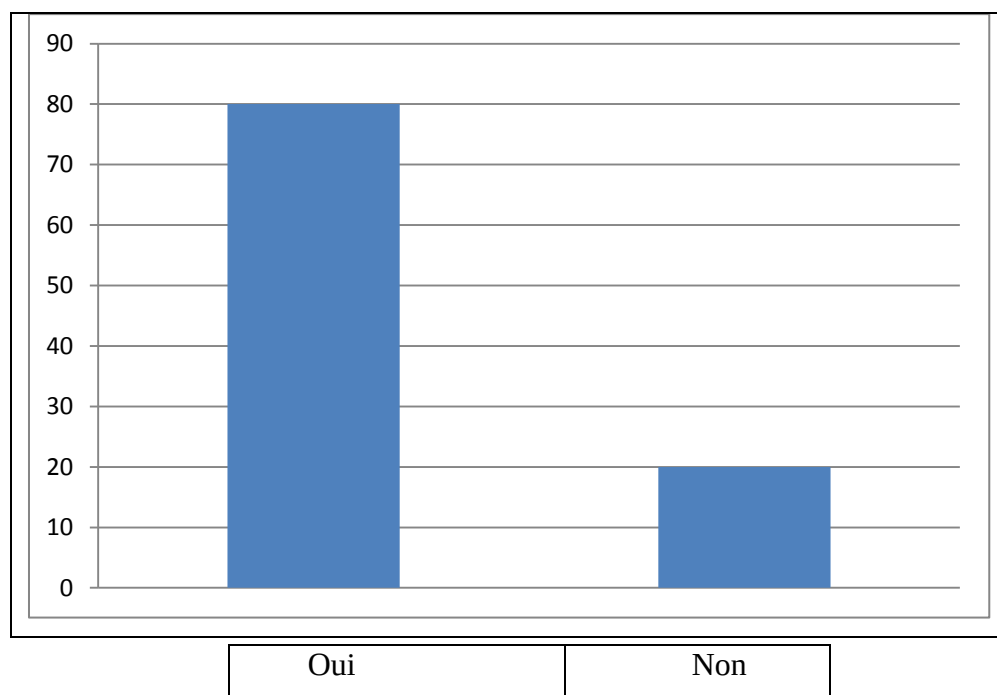


Commentaire

Nous remarquons que 20 % des élèves déclarent ne pas vouloir que leur enseignant de français attribue une note à leurs productions. Ils justifient leur réponse par le fait que ces notes n'étaient généralement pas de bonnes et ne voyaient pas leur utilité si ce n'est que pour avoir une note à mettre dans le bulletin scolaire ne permettant de la sorte que d'avoir une moyenne générale de passage d'une classe vers une classe supérieure.

Cependant, 50 % d'entre eux voudraient bien que leurs copies de production écrite aient une note en attestant que cela leur permet de s'améliorer en connaissant à partir de cette note, leur niveau réel en production écrite. Mais 30 % d'entre eux préfèrent que leur enseignant ne donne de note qu'à quelques unes de leurs productions écrites, certainement aux meilleures.

Question N° 10 : Voudrais-tu que ton enseignant de français mette toujours des remarques sur ta production ?



Commentaire

Nous constatons que la majorité des élèves déclarent vouloir que leurs enseignants mettent toujours des remarques sur leurs productions écrites. Et en réponse à si ces remarques les aident à développer leur compétence en production écrite, la plupart répondent par la négation en disant qu'ils n'ont jamais aimé les remarques attribuer par leurs enseignants. Ils déclarent souhaiter voir d'autres remarques merci pour l'effort, c'est bien ce que tu as fait, etc. qui diffèrent complètement de celles que l'enseignant donné généralement à leurs copies telle que : Sois sérieux, Attention, etc.

Question N° 11 : Aimes-tu quand ton enseignant vous propose des activités de réécriture à partir de vos propres écrits ?



Commentaire

Le tableau ci –dessus montre que les élèves dans leur grande majorité (avec un taux de réponse de 65%) déclarent vouloir avoir des séances de remédiation, notamment des séances de réécriture guidées par l’enseignant.

Par ailleurs, 35 % d’entre eux déclarent le contraire. Ils soulignent qu’ils aimeraient que ces séances prennent une autre forme que celle proposée par l’enseignant qui reprend le même thème et la même démarche.

3.3. Analyse croisée des résultats

Les comparaisons que nous avons pu faire se résument dans les deux tableaux ci-après : le premier mettant en relief les points de convergence et le deuxième, les points de divergence.

- **Les points convergents :**

Les questions	Enseignants	Élèves
Vous trouvez le volume horaire alloué à la production écrite suffisant ou insuffisant ?	insuffisant	insuffisant
L'évaluation systématique de la production écrite	oui	oui
Les annotations des copies	oui	oui

- **Les points divergents :**

Questions	Enseignants	Élèves
Stratégie d'enseignement VS stratégies d'apprentissage	Ré-explication de la consigne.	Refaire le travail
Les technique d'expression écrite réalisées VS souhaitées	La prise de note.	Autres techniques souhaitées.
Démarche lors de l'enseignement /apprentissage de la production écrite	Application de la même démarche	Nouvelle démarche souhaitée
Les points le plus corrigés par les enseignants VS points de langues à corriger selon les élèves	La cohérence du texte et la grammaire.	Le vocabulaire et l'orthographe
Grilles d'évaluation données VS grilles d'évaluation utilisées par l'élève	oui	non
L'attribution des notes aux productions écrites	non	souhaitée
Les séances de réécriture réalisées VS souhaitées	non	souhaitées

A partir de ces deux tableaux, nous avons constaté que les points de divergences sont plus nombreux que les points communs. Nous avons constaté que les enseignants et les élèves se trouvent d'accord en ce qui concerne l'insuffisance du temps proposé à cette activité et le fait

que les copies de productions écrites sont toujours corrigées par les enseignants qui mettent à chaque fois les remarques nécessaires pour l'élève puisse développer sa compétence.

Cependant, nous avons constaté de nombreux points de divergence entre les enseignants et leurs élèves.

Concernant la prise en charge didactique de cette compétence, nous avons constaté que les enseignants traitent le blocage de leurs élèves lors de la rédaction par la ré-explication de la consigne, par contre les élèves préfèrent refaire leur travail.

Pour la phase de préparation à la rédaction, nous avons constaté que les enseignants préfèrent aborder avec leurs élèves la technique de la prise de notes alors que les élèves désirent traiter d'autres techniques telle la réponse à un sujet de rédaction.

Dans cette même phase de préparation à l'écrit, les enseignants déclarent suivre une même démarche d'enseignement de la production écrite en classe de fle. Toutefois, les élèves aimeraient que leur enseignant leur propose à chaque une nouvelle approche en fonction du sujet de rédaction donné.

Quant à l'évaluation des productions écrites, les enseignants déclarent qu'ils utilisent des grilles d'évaluation pour attribuer une note à cette activité en se basant sur la cohérence du texte et la grammaire. Par contre, les élèves déclarent qu'ils n'exploitent que rarement ces grilles et voudraient que l'enseignant les aide à corriger le vocabulaire et l'orthographe où ils déclarent avoir d'énormes difficultés. Ils justifient ce choix en soulignant que très souvent ils ne trouvent pas les mots adéquats pour exprimer leurs idées et que lorsqu'ils arrivent à les trouver, ils ne savent pas écrire correctement. Quant à la note attribuée à la rédaction écrite, les enseignants déclarent ne pas lui donner une grande importance contrairement aux élèves qui affirment le contraire en mettant l'accent sur son utilité dans le processus d'apprentissage et de développement de la compétence de production écrite.

Pour les activités de remédiations, alors que la majorité des enseignants déclarent ne pas en proposer faute de temps, les élèves insistent sur le rôle que l'activité de réécriture peut jouer dans l'amélioration de leur écrit en français.

Nous pouvons alors dire de manière générale que la prise en charge de l'activité de production écrite déclarée par les enseignants ne répond pas entièrement aux besoins déclarés par les

élèves concernés par notre enquête. De la sorte, nous confirmons notre hypothèse de recherche : l'enseignement de la production écrite tel qu'il se trouve pratiqué dans les classes des enseignants interrogés n'est pas en adéquation avec les besoins des élèves tels qu'ils les ont exprimés à travers leurs réponses à notre questionnaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En guise de conclusion de cette recherche, nous pouvons dire que l'écrit constitue un élément clé de la réussite scolaire. Le langage écrit ne s'acquiert que par l'enseignement contrairement à l'oral qui peut être acquis sans instruction. Dans cette optique, l'école offre l'occasion à l'apprenant de développer ses compétences à comprendre et à utiliser efficacement la langue étrangère écrite. Dans le cadre de l'approche par les compétences, l'objectif principal de l'enseignement de la production écrite, c'est l'acquisition de la compétence de communication écrite, c'est-à-dire savoir écrire un texte de qualité.

Dans ce sens, la problématique de la production écrite entre enseignement et besoins réels des élèves au niveau de la 3^{ème} AS nous a incité à réaliser cette modeste recherche. Les questions posées par notre problème de terrain sont : D'où proviennent les difficultés en production écrite en français chez les lycéens algériens? Est-ce que l'enseignement de la production écrite au cycle secondaire répond aux attentes des apprenants?

Pour répondre à ces questions, nous avons décidé de suivre la méthode de recherche suivante. Tout d'abord, nous avons montré la place de l'activité d'écriture dans les différentes méthodologies et approches de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE. Ensuite, nous avons défini quelques concepts clés qui ont une relation avec notre thème de recherche. Dans un second temps, nous avons réalisé une enquête par questionnaire : un premier destiné aux enseignants et un deuxième aux élèves de 3^{ème} AS pour recueillir des données à propos de la pratique d'écriture. Nous avons enfin procédé une étude comparative entre les réponses des enseignants et celles des élèves afin de déterminer les points communs et les points de divergences.

Ainsi, les résultats de notre recherche viennent-elles confirmer clairement que l'enseignement de la production écrite n'est pas en adéquation avec les attentes des élèves.

En effet, en établissant les points de différence entre l'approche enseignante déclarée liée à l'activité de rédaction et les attentes des élèves à l'égard de l'enseignement/apprentissage de cette compétence, nous avons pu constaté d'abord que les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage s'opposent entre elles dans le fait que les enseignants interrogés aident leurs élèves bloqués lors de la rédaction par la ré-explication de la consigne alors que les élèves préfèrent refaire le travail.

De plus, nous avons également marqué que la technique d'expression écrite la plus enseignée par les enseignants c'est la prise de notes, par contre les élèves aimeraient apprendre d'autres techniques (mettre des phrases en ordre, raconter des histoires.....).

En outre, la majorité des enseignants ont déclaré appliquer une même démarche pour enseigner la production écrite mais nous avons remarqué que les élèves souhaitaient que leurs enseignants adoptent de nouvelles approches.

D'autre part, même si les élèves ont souligné le fait que les notes attribuées à leurs productions écrites représentent pour eux une pratique très utile dans la mesure où elle leur permet de connaître leur niveau et de se situer par rapport à leurs camarades, la plupart des enseignants déclarent qu'ils ne corrigent pas toutes les copies à cause du temps insuffisant pour réaliser tout le programme de l'année scolaire.

En ce qui concerne les séances de réécriture, elles sont toujours réalisées par les enseignants qui considèrent que ces activités aident considérablement les élèves à surmonter leurs faiblesses rédactionnelles. Cependant les élèves interrogés ont déclaré qu'elles ne sont pas toujours intéressantes car elles manquent d'innovation et consistent généralement à corriger systématiquement les erreurs contenues dans les écrits, en reprenant le même thème et le même sujet de rédaction : ce que les élèves déclarent ne pas les motiver.

Au final, nous pouvons proposer quelques pistes de réflexion pour améliorer cette activité de rédaction à partir de ce que nous avons relevé des réponses des enseignants et celles des élèves :

- donner plus du temps à la production écrite aux élèves pour que les élèves puissent réaliser un bon travail ;
- faire un travail de groupe lors de la remédiation en donnant la liberté aux élèves de choisir le thème d'écriture ;
- changer de temps en temps la démarche d'enseignement de cette activité en se basant sur l'innovation et la créativité ;
- Concevoir des grilles d'évaluation qui permettent aux élèves de corriger le vocabulaire et l'orthographe dans leurs écrits.

Enfin, il est à noter que notre travail de recherche ne peut être considéré qu'un pas préliminaire envers d'autres recherches visant l'amélioration des méthodes d'enseignements qui répondent de manière efficace aux besoins des élèves en production écrite.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Abbadie C., Chovelon B., Morsel M-H., (2015). L'expression française écrite et orale. Edition Presses universitaires de Grenoble .

Besse, H. (1985). Méthodes et pratiques des manuelles de langue. Paris, Édition Crédif Didier.

Borg, S. (2001). La notion de progression. Éditions Didier. Paris.

Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris, Ed clé International.

Daili E. et Striman M. (2014). Ecrit et gestion de tableau de la compréhension à la production. Edition Hachette Français langue étrangère. Paris.

Grawitz, M.(2001).Méthodes des sciences sociales . Éditions Dalles. Paris.

Kozman, R-B .(2006). Éduquer, former...et apprendre! Résonances n°88.

Lallement B. et Nathalie P., (2015). L'essentiel De CECR pour les Langues (Le Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues). Edition Hachette. PARIS.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel, de l'éducation, 2^{ème} édition, Guérin, Montréal.

Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Collection Hachette. Paris.

Plane, S. (1994). Didactique et pratique d'écriture : écrire au collège. Edition Nathan. Paris.

Raymond, R.(1993).Variations sur la problématique SGAV, Essais de didactique des langues .Paris , Didier Érudition. CIPA. Mons.

Robert, J-P (2002). Le dictionnaire pratique de la didactique du FLE.

Rogers, C. (1973).Liberté pour apprendre. Éditions Dunond. Paris.

Simard C. (1997). Elément de didactique du français langue primaire. Edition de Renouveau Pédagogique -INC-Montréal. Québec.

Skinner B.F. (1968).La méthodologie de l'enseignement .New York .Appleton Century.

Tardif, J. (1992).Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive.
Edition Logiques. Montréal

Thèses et mémoires

El Alaoui. D. (2019). Analyse des dysfonctionnements des écrits des lycéens et perspectives de remédiation. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. Université Mohammed V Souissi. Rabat. Maroc

El Hamel Nawal (2013). Difficultés et obstacles dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en fle : Cas des apprenants de la 2ème AS. Mémoire de Master. Option DDL. Université M. Kheider. Biskra.

Djemaoune K. (2010). L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 1AS. Quels apports de l'approche par les en classe de 1AS ? Quels apports de l'approche par les compétences ? Mémoire de Magister. Option : Didactique des Langues. Université. Mentouri. Constantine.

SITOGRAPHIE

Taniverdieva K., La notion de grammaire dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère. Rapport de recherche bibliographique .Mars 2002.doc
électronique.enssibal.enssib.Fr/bibliothèque/document/dessiride/ride02-ligne.html.

RÉFORME.DU.SYSTÈME.ÉDUCATIF....//2006/2007/http://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/priorites-et-preoccupations-actuelles/

TABLE DES MATIÈRES

Introduction:	05
Première partie: cadre théorique	09
Chapitre1: L'écrit dans les méthodologies de l'enseignement	10
Introduction	11
1-La production écrite dans les différentes méthodologies d'enseignement du FLE	11
1-1: La méthodologie traditionnelle	12
1-2: La méthodologie directe	13
1-3:La méthodologie SGAV	14
1-4:Approche communicative	14
1-5:Approche par les compétences	16
Conclusion partielle	17
Chapitre 2:L'enseignement /apprentissage de la production écrite	18
2- La place de la production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE	19
2-1: L'enseignement	19
2-1-1:Qu'est ce que l'enseignement?	19
2-1-2 : Enseignement et stratégie	20
2-2:L'apprentissage	20
2-2-1:Définition	20
2-2-2:Apprentissage et stratégie	21
2-3:L'acte d'écrire	22
2-3-1:Définition	22
2-3-2:LES difficultés liées à la production écrite en langue étrangère	23
3-L'enseignement /apprentissage de la production écrite en français dans le contexte scolaire algérien	27
Conclusion partielle	30
Deuxième partie: partie pratique	31
Introduction	32

Chapitre1:Le cadre expérimental de la recherche	33.
2-1 :Public.....	34
2-1-1:Les enseignants.....	34
2-1-2:Les élèves.....	34
2-2:Outil d'investigation.....	34
2-2-1:Le questionnaire destiné aux enseignants.....	35
2-2-2: Le questionnaire destiné aux élèves.....	36
2-3 :Le déroulement de l'enquête.....	37
2-:La méthode d'analyse des données.....	37
Chapitre2:Analyse et interprétation des données.....	38
Introduction.....	39
3-1 :Le questionnaire destiné aux enseignants.....	40
3-2: Le questionnaire destiné aux élèves.....	57
3-3: Analyse croisée des résultats.....	58
-Conclusion.....	61
Bibliographie.-	
-Annexes.	

ANNEXES

ANNEXE N° 1

Questionnaire destiné aux enseignants

1. En classe, combien d'heures réservez-vous à la production écrite ?

☐ 1 heure ☐ 2 heures ☐ 3 heures

2. Vous trouvez le volume horaire destiné à la production écrite dans le programme de la 3^{ème} AS.

☐ Suffisant ☐ insuffisant

3. Lors de la rédaction en classe, certains apprenants se trouvent bloqués. Que faites vous pour relancer l'apprenant ?

☐ Tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution

☐ Expliquer de nouveau la consigne

4. Quelles techniques d'expression écrite enseignez-vous le plus fréquemment à vos élèves ?

☐ Le résumé ☐ le compte-rendu ☐ L'essai ☐ La prise de notes

Autre :

5. Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la phase d'expression ?

☐ Oui ☐ Non

6. Corrigez-vous à chaque fois toutes les productions de vos apprenants ?

☐ Oui ☐ Non

7. Que corrigez-vous ?

☐ Construction de phrase ☐ orthographe ☐ grammaire ☐ cohérence de texte

8. Pour corriger, utilisez-vous des grilles d'évaluation ?

☐ Oui ☐ Non

9. Attribuez-vous à chaque fois une note à chaque copie ?

☐ Oui ☐ Non

10. Quand vous remettez les copies aux élèves, faites-vous des remarques sur leur rédaction ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Quelques fois

11. Proposez-vous à vos élèves des séances de réécriture de leurs productions écrites ?

☐ Oui ☐ Non

ANNEXE N° 2

Questionnaire destiné aux élèves de 3^{ème} AS

1. En classe de français, combien d'heures sont-elles réservées à la production écrite ?

☐ Moins d'une heure /semaine ☐ une heure /semaine

2. Tu trouves ce volume horaire :

☐ Suffisant ☐ insuffisant

3. Lors de la rédaction en classe, si tu bloques, que fais-tu ?

☐ Demander l'aide de l'enseignant ☐ refaire le travail ☐ rien faire

4. Quelles techniques d'expression écrite aimerais-tu aborder le plus fréquemment en classe de français?

☐ L'essai ☐ Le résumé ☐ La prise de note ☐ Autre

5. Aimerais –tu que ton enseignant de français adopte la même démarche à chaque fois que vous travaillez la phase d'expression écrite?

☐ Oui ☐ non

6. Voudrais-tu que ton enseignant de français corrige toutes les productions écrites ?

☐ Oui ☐ Non

7. Qu'aimerais-tu que ton enseignant corrige le plus souvent dans ta production écrite ?

☐ La grammaire ☐ le vocabulaire ☐ l'orthographe ☐ la cohérence du texte

8. Utilises-tu une grille d'évaluation pendant la production écrite ? Est-elle pour toi importante ?

☐ Oui ☐ Non

9. Voudrais-tu que ton enseignant de français donne à chaque fois une note à ta production écrite ? Pourquoi ?

☐ Oui ☐ non ☐ Quelquefois

10. Voudrais-tu que ton enseignant de français mette toujours des remarques sur ta production ?

☐ Oui ☐ Non

11. Aimes-tu quand ton enseignant vous propose des activités de réécriture à partir de tes propres écrits ?

☐ Oui ☐ Non

Résumé

Cette réflexion s'inscrit dans la perspective de la didactique de l'écrit en français langue étrangère. Il s'agit d'une recherche descriptive et exploratoire dont l'objectif est l'identification d'un côté de la manière dont les enseignants déclarent prendre en charge la production écrite en classe de fle et d'un autre côté, les attentes des apprenants envers la production écrite et de son enseignement. A travers une approche comparative, nous voulons saisir l'écart entre les conceptions des élèves et celles des enseignants concernant la prise en charge didactique de cette compétence dans une classe de 3^{ème} AS.

Mots-clés

Production écrite – Enseignement - Besoins d'apprentissage - Français langue étrangère.

هذا البحث المتواضع بلائم مفهوم الكتابة التعليمية للفرنسية التي تعد لغة أجنبية, و من خلال هذا البحث نريد ان نبين طريقة تدريس التعبير الكتابي بالفرنسية و ما ينتظره تلاميذ السنة الثالثة ثانوي اتجاه هذا الأخير.

الجزء الاول لهذا البحث يتضمن عرض المنهجيات المختلفة الخاصة بتعليم اللغة الفرنسية كونها لغة اجنبية , اضافة الى انه يتضمن شرح مختلف المفاهيم التي لها علاقة بموضوع البحث.

الجزء الثاني يتضمن الدراسة الميدانية للبحث , حيث قمنا اولا بتحليل اسئلة الاستبيانات التي كانت موجهة لتلاميذ و اساتذة السنة الثالثة ثانوي , و من بعدها قمنا بدراسة مقارنة للنتائج المتحصل عليها بغية استخلاص نقاط التشابه و الاختلاف الموجودة بين ما يقدمه المعلم و ما ينتظره المتعلم اتجاهه هذا الاخير.