

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
Et de la recherche scientifique
Université Abderrahmane Mira – Bejai
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الرحمان ميرة - بجاية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة الفرنسية

Mémoire pour l'obtention du

Diplôme de Master de Français Langue Etrangère

Option : Didactique

**Enseignement /apprentissage de la
compétence rédactionnelle: cas de 1^{ère}
année secondaire**

Présenté par :

BENIDIR Chafiaa

BELLOUESSE Chahrazad

Sous la direction de :

M.KERBOUB Nassim

2015 - 2016

Remerciements

Louange et remerciements à dieu le tout-puissant, le miséricordieu qui nous a donné le courage et la force afin de réaliser ce modeste travail de recherche

Nous remercions

Notre encadreur, M.KERBOUB qui nous a accompagné tout au long de cette expérience avec beaucoup de patience et de pédagogie.

les membres du jury qui ont bien accepté de lire ce travail et de l'évaluer.

M le proviseur Du lycée el hammadia de Bejaia qui nous ont ouvert la porte de leur établissement.

M^{me} CHOUALI de nous avoir ouvert la porte de sa classe et d'avoir répondu à toutes nos interrogations.

Toute personne qui a contribué de près ou de loin à la réalisation de notre travail.

BENIDJIR Chafiaa

BELLOUESSE Chaharazad

Dédicace

Je dédie ce modeste travail

À la mémoire du défunt : mon très cher papa « mohand cherif » que le bon dieu l'accueille dans son vaste paradis « tu vivras dans mon cœur et dans mes pensées à tout jamais »

À la lumière de mes jours la flamme de mon cœur ma vie et mon bonheur Mama « aldjia » que dieu te bénisse et te protège.

À ma source de joie et de bonheur qui à été mon guide et ma lumière mon cher époux « remtane » que le dieu te protège.

À mes 6 bougies qui ont partagé ma souffrance et ma joie à un moment ou un autre de ma vie, mes sœurs Saida, Zina, sahila, chabha, nassima, khalissa et leurs maris et leurs enfants.

À mes frères nacer et djebbar.

À mes petites chers Neisse Nawal et Warda

À toutes mes amies et à toute la famille Benidir

Chafiaa benidir

Dédicace

À mes chers mère et père ;

Frères et sœurs

À toute la famille et amis

Je dédie ce travail...

Chahrazad

Sommaire

Introduction.....	1
Chapitre théorique	
I. Définition de concept clés	6
I.1.enseignement /apprentissage.....	6
I.2.l'objectif de l'enseignement du français.....	7
I.3.la compréhension.....	7
I.4.la compétence	7
I.5.la rédaction	8
I.6.la production écrite	8
I.7.le texte	9
I.8.le texte argumentatif	10
I.9.la séquence didactique	10
I.10.définition de la grammaire textuelle	11
I.11.la linguistique textuelle	12
II.la place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement	12
II.1.la méthodologie traditionnelle	12
II.2.la méthodologie directe	13
II.3.la méthodologie audio-orale	13
II.4.la méthodologie de SGAV.....	13
II.5.l'approche communicative.....	14
II.6.l'approche par les compétences	14
III.les difficultés de l'apprentissage de la production écrite	15
IV.les types des supports qui déclenchent l'activité de l'écrit	16

V. les éléments intervenants dans le processus rédactionnel	17
V.1.l'enseignement des habilités rédactionnelles.....	17
V.2.les composantes de la compétence rédactionnelle	18
V.3.les processus rédactionnels	18
V.4.les stratégies rédactionnelles : expert vs novice	20
V.5.de la lecture compréhension à la rédaction.....	21
V.6.développement de la compétence rédactionnelle	22
V.7.le rapport lecture/écriture	16
Chapitre analytique	
I. Situation du corpus dans le contexte	24
I.1.lieu de l'enquête.....	24
I.2.présentation de la séquence.....	25
II. Dispositif expérimental	26
II.1.les séances d'observations	26
II.2.description des séances d'observations	26
II.3.analyse des séances d'observations.....	26
II.4.analyse des questionnaires	31
II.4.1. analyse du questionnaire destiné aux apprenants.....	31
II.4.2.analyse du questionnaire destiné aux enseignants.....	36
II.5.démarche et analyse des productions écrites	45
III. Bilan de l'analyse	50
IV. Propositions didactiques.....	51
Conclusion générale	53
Références bibliographiques.....	
Annexes.....	

Introduction générale

Introduction générale

La langue française occupe une place très importante dans le quotidien des Algériens notamment à l'écrit, la plupart des documents échangés dans les entreprises, les discussions ainsi que les affichages sont tous rédigés en langue française, donc celle-ci est une langue de travail, d'ailleurs même le journal officiel est publié en langue arabe et française. L'objectif de son enseignement est d'amener l'apprenant à acquérir cette langue en maîtrisant ses différentes compétences langagières et de lui transmettre un apprentissage efficace, comme il est important d'acquérir de diverses connaissances car:

« Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnées à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation »¹

La production de textes en langues vivantes et étrangères, particulièrement en FLE, constitue une part importante pour la réussite des apprenants dans leurs cursus scolaires, certains didacticiens à l'instar de Dolz soulignent que *« L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues. »²*

Son enseignement/apprentissage est parfois un lieu d'interrogations, de conflits, souvent difficiles à gérer par les enseignants, elle suscite des questions concernant la façon dont les apprenants procèdent lors de la rédaction d'un texte *« La production écrite nécessite que l'élève travaille son texte au niveau du contenu, du style, de l'organisation des idées et des règles de langue »³*

¹ Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, « cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p.454.

² . Joaquim DOLZ « Production écrite et difficultés d'apprentissage », http://cms.unige.ch/asso-etud/adelep/?wpfb_dl=40 consulté le : 24/02/2016.

³ Production écrite troisième année programme d'étude en fl2-(1-4) document de mise en œuvre 1997 IPE 3e Page 3. www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmo-1-4/.../prog3e.pe.pdf.

Introduction générale

Ce dernier est un domaine d'apprentissage qui s'effectue dans le but de permettre à l'élève d'acquérir progressivement une autonomie réelle de son esprit créatif, de sa réflexion et surtout de sentir le plaisir d'écrire afin de présenter ses idées. L'écrit a pour objectif principal la maîtrise des différents types de texte : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, etc

Dans les programmes d'études l'enseignement /apprentissage du FLE vise l'installation progressive d'une compétence de production écrite qui est :

« Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence »⁴

L'activité de l'écrit est une tâche très complexe qui nécessite la mise en commun de plusieurs facteurs, cette activité fait appel à toutes les capacités personnelles et les compétences enseignées et acquises au milieu scolaire, c'est pour cela que beaucoup d'apprenants rencontrent des difficultés d'ordre linguistique (phonétique, lexical, sémantique)

Le développement de la compétence de l'écrit prend racine chez l'écolier algérien à un âge précoce (3^{ème} année primaire au lieu de 4^{ème} année) en apprenant les principes de base qui lui permettent d'accéder à d'autres savoirs qui se développent au moyen et au secondaire, malgré que les apprenants commencent tôt cet apprentissage, ils arrivent au lycée avec un grand déficit et éprouvent de grandes difficultés à communiquer correctement à l'écrit .

⁴ , Sylvie, PLANE « Didactique et pratique d'écriture : écrire au collège », Edition Nathan, Paris, 1994, P.44.

Introduction générale

Notre travail de recherche porte sur la compétence rédactionnelle chez les apprenants de première année secondaire qui s'inscrit dans le cadre de la didactique.

Nous nous sommes intéressés à la compétence de l'écrit, étant donné que cette activité constitue un des domaines de recherche en didactique du français, vu qu'elle est importante dans le cursus de chaque apprenant et par rapport à la complexité de cette activité. Le choix de notre sujet s'inspire aussi de notre propre expérience personnelle et les difficultés rencontrées dans la rédaction de nos productions écrites.

Nous avons choisi de travailler sur la première année secondaire pour essayer de comprendre et d'interpréter les raisons qui font que les apprenants rencontrent des difficultés lors de l'activité de l'écrit et parce qu'à ce niveau l'apprenant applique ce qu'il a appris au moyen, et commence à faire des rédactions corrigées par l'enseignant. La première année de lycée construit la base sur laquelle l'apprenant s'appuie pour passer son baccalauréat.

Compte tenu de toutes ces considérations, la question que nous nous sommes posée est :

Qu'en est-il de l'enseignement / apprentissage de la compétence rédactionnelle en FLE au secondaire : cas de la première année?

De cette question découle d'autres questions plus détaillées :

- Les stratégies et les techniques utilisées pour développer la compétence rédactionnelle sont-elles adéquates ?
- Les types d'activités proposés en classe favorisent-elles l'acquisition de la compétence rédactionnelle ?
- Est-ce que les consignes des activités aident les apprenants à améliorer leur rédaction ?

Introduction générale

Pour répondre à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite n'est pas seulement d'ordre linguistique mais pourraient être aussi liés aux stratégies et aux techniques d'enseignement qui ne sont pas adéquates.
- Les types des activités proposés en cours pourraient être un obstacle à l'acquisition de la compétence rédactionnelle.
- Ce qui peut freiner les apprenants lors de la production écrite pourrait être les consignes des activités qui ne sont pas claires.

Pour infirmer ou confirmer les hypothèses citées ci-dessus, nous comptons assister à des séances d'observations dans une classe de 1^{er} AS dont l'objectif est de cerner les différentes activités proposées, les stratégies et les techniques utilisés en classe. Ensuite, élaborer des questionnaires afin de déterminer la compétence des productions écrites et l'apport de celle-ci dans le développement des compétences linguistiques chez les apprenants. Enfin nous avons estimé nécessaire d'analyser les productions écrites faites par des apprenants de 1^{er} AS dans le but de voir si les moyens utilisés aident à la régularisation de l'apprentissage.

Notre travail de recherche sera réparti en deux chapitres, le premier chapitre est consacré à la théorie et aux outils théoriques. Nous rappellerons les notions de base relatives à la production de l'écrit, nous irons avec des spécificités.

Le deuxième chapitre est la partie pratique de notre recherche, où nous allons nous intéresser à l'analyse des séances d'observations, les réponses données par les enseignants et les apprenants à travers les questionnaires, et Pour une meilleure crédibilité de ces derniers nous allons analyser les productions écrites des apprenants qu'ils ont préparés tout au long d'une

Introduction générale

Séquence didactique observée afin de dégager l'impact de développement des compétences des apprenants à l'écrit, ainsi qu'à l'analyse du corpus et les productions écrites, et en fin nous terminerons par un bilan qui englobera tous les éléments de réponses à notre problématique de recherche.

Chapitre théorique
Du processus rédactionnel

Chapitre théorique du processus rédactionnel

Dans ce présent chapitre, nous allons d'abord définir les concepts liés au thème de la compétence rédactionnelle, puis nous allons retracer la place de l'écrit à travers les différentes méthodologies, nous allons également présenter les difficultés de l'apprentissage de la production écrite, les types des supports qui déclenchent l'activités de l'écrit et les éléments intervenants dans le processus rédactionnel en prenant comme cas la classe de 1^{er} année secondaire.

I. Définition de concept clés

I.1.Enseignement/apprentissage

Selon le dictionnaire de didactique du français de Jean Pierre Cuq l'enseignement :

« Signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public /privé), enseignement primaire /secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langue »¹,

J.P Cuq définie aussi l'apprentissage comme :

« La démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère.»²

A partir de ces définitions nous pouvons déduire que l'enseignement/apprentissage est deux termes que nous ne pouvons pas dissocier, l'un complète l'autre. Ce concept est une transmission des qui aide les

¹ Jean Pierre CUQ, dictionnaire de didactique du français .langue étrangère et seconde, CLE, 2003.

² Op.cit.P191

Chapitre théorique du processus rédactionnel

connaissances qui aide les apprenants à apprendre et à assimiler, Il doit être structuré et organisé au préalable en suivant une démarche scientifique.

I.2. L'objectif de l'enseignement/apprentissage du français :

Les objectifs du français visent à faire de l'élève *«un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requise pour la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociales »*³.

À la fin du cycle secondaire l'élève doit avoir une bonne maîtrise de la langue, il doit être capable de lire, de comprendre, et de reproduire une expression écrite pour qu'il puisse suivre ses études facilement et pour qu'il puisse utiliser le français dans de différentes situations et comme moyen de communication.

I.3.La compréhension

La compréhension est vue comme une *« habilité à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. Un enseignement Efficace de la lecture se fonde sur des connaissances préalables, le vécu, les compétences langagières et les habilités supérieures de la pensée »*⁴.

La compréhension est un moyen obligatoire pour tout enseignement pour apporter de nouvelles connaissances et améliorer la production écrite des apprenants et avoir de bons résultats.

I.4.La compétence

La notion de compétence est issue de la grammaire générative de N.chomesky.la compétence est la : *« Maîtrise des savoirs et des savoir-faire qui*

³ Programme Juin, 1995, p. 6.

⁴ Josiakenne.ever-blog.com/article-3375840.html

Chapitre théorique du processus rédactionnel

permettent d'effectuer les tâches scolaires dans une discipline donnée et qui constituent le niveau d'expertise de chacun »⁵.

Selon RIEUNIER. A la compétence est :

« La capacité à articuler un ensemble de ressources : savoirs, savoir faire, Savoir être, savoirs communiquer, savoir inventer, mobilisées par Un individu ou une équipe pour résoudre une situation complexe, Originale ou routinière, de manière autonome »⁶

Elle permet de trouver des solutions à certaines tâches scolaires et d'évaluer des capacités pour une meilleure maîtrise de la langue.

I.5.La rédaction

Jean pierre Cuq et Isabelle Gruca indique que :

« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structure linguistique convenable et une suite de phrases bien construite, mais à réaliser une série de procédure de résolution de problèmes. »⁷

La rédaction désigne l'action de rédiger qui exige de la cohérence et de la cohésion textuelle. Cette tâche est complexe car elle n'est pas seulement une suite de phrases mais un enchaînement des idées.

I.6.La production écrite

Selon le grand dictionnaire linguistique et science du langage : *« L'écrit désigne par opposition à l'oral une manifestation du langage caractérisé par*

⁵ Cahiers pédagogique n°280, Janvier 1990, p.55

⁶ A.RIEUNIER, *Psychologie et pédagogie : à la recherche des fils de la trame*. Actualité de la formation Permanente °191 .Saint-Denis-La plaine .Paris, 2004

⁷ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, « cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Presses universitaires de Grenoble, 2007

Chapitre théorique du processus rédactionnel

l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. »⁸

Donc la langue écrite n'est pas seulement une transcription de mot et d'idée mais c'est le fait de produire un ensemble cohérent portant un sens.

D'après Sophie MOIRAND : *« l'écrit c'est une activité à part entière, enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. »⁹*

La production écrite est une activité qui amène l'apprenant à exprimer librement ses idées et ses pensées pour communiquer.

En didactique des langues étrangère, la production écrite est considérée comme une activité qui aide l'apprenant à produire différents textes variés aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative.

I.7.Le texte

Le texte est une suite de phrases construites et liées correctement pour donner un sens comme le montre Raymond *« Adam définit le texte comme une suite de phrases syntaxiquement correctes écrites selon des règles de cohérence ineterphrastique. »¹⁰*

Et Jean Michel Adam définit le texte comme suit : *« un texte n'est pas une simple suite d'actes d'énonciation possédant une certaine valeur ou force illocutoire, mais une structure d'actes de discours liés »¹¹*.donc le texte est un tout produit porteur un sens.

⁸ Jean Dubois. « Grand Dictionnaire Linguistique et science du langage », Paris, édition Larousse. (2002b), p, 164

⁹ Sophie MOIRAND, situations d'écrit, paris : CLE international, 1979, p.9.

¹⁰ Robert.RAYMOND, « discours, genres, type de texte, textes,...De quoi me parlez vous ?, 1995, p.23.

¹¹ Jean .Michel .ADAM <http://alsic.revues.org/index300.html> #texte, consulté le 12/03/2016

I.8. Le texte argumentatif

Ce type de texte est une prise de position pour convaincre quelqu'un de son point de vue, Jean Michel Adam le définit comme un discours qui :

« vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible et acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donné/raisons). »¹²

Son objectif est donc de modifier l'opinion, le point de vue d'un destinataire et de soutenir une thèse pour convaincre le locuteur .

I.9. La séquence didactique

De nombreux didacticiens suggèrent l'enseignement des langues par le dispositif de la séquence didactique qui est aujourd'hui le plus utilisé dans l'enseignement /apprentissage.

Parmi les didacticiens qui ont contribué à la théorisation de cette démarche confirme aux principes de ce dispositif on cite Dolz et Schneuwly. Ces deux chercheurs définissent la séquence didactique comme un ensemble *« de module d'enseignement organisé conjointement afin d'améliorer une pratique langagière déterminée »¹³*.

La séquence didactique fait partie des dispositifs qui favorisent la centration sur l'apprenant est donc l'apprentissage (fondé sur l'activité de l'apprenant).

¹³ Jean Michel ADAM, « Les textes, types et prototypes », 1997, p.107, Paris, NATHAN/HER.

Joaquim DOLZ et Schneuwly BERNARD(1996) « genre et progression en expression orale et écrite. Elément de réflexions à propos d'une expérience romande », in.k.Canvat (coord), Type et genres textuels, enjeux : revue de didactique du français n°37-38, Namur : CEDOCEF, p57

J-F.de Pietro la définit de la manière suivante :

« La séquence didactique constitue un dispositif qui structure l'enseignement de manière à la fois systématique et souple et qui est censé favoriser l'appropriation par les apprenants de savoir et savoir-faire définis dans des objectifs d'apprentissage ; les savoir-faire visés consistent en outils langagier constitutifs de divers genres textuels publics et relativement formalisés »¹⁴.

Le principe de base de cette notion est de partir des connaissances des élèves, de leurs représentations initiales du genre choisi, et d'améliorer leurs compétences en vue d'une production finale.

I.10.La définition de la grammaire textuelle

La grammaire textuelle est une branche de la linguistique qui s'est développer avec Benveniste et Grimas, elle est apparue dans les années 60/70 en se concentrant particulièrement sur la grammaire générative et transformationnelle.

Muller pierre définit la grammaire textuelle comme étant :

« Une approche de la langue qui se développe depuis plusieurs années et qui se propose de prendre en compte un certain nombre de phénomènes, jusqu'ici mal, où insuffisamment traités dans le cadre de la phrase : il s'agit en particulier du fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs, des organisateurs textuels et des relations anaphoriques »¹⁵

La grammaire textuelle est un domaine qui a pour objet l'étude du texte dans sa globalité et les phénomènes textuels qui contribuent à son organisation.

¹⁴ Jean-François PIETRO (2002) « Et si, à l'école, on apprenant aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés » *acquisition et interaction en langue étrangère n°16*, <http://aile.revues.org/1382>

¹⁵ Pierre MULLER « grammaire textuelle et informatique », 1995, p, 163.

I.11.La linguistique textuelle

La linguistique textuelle a débuté dans les années 50, c'est une discipline qui s'inspire de la linguistique générale.

Jean Michel Adam la définit comme « *un sous domaine du champ plus vaste que l'analyse des pratiques discursives* »¹⁶

Et il met en évidence le rôle de la linguistique textuelle qui est :

« *De définir les grandes catégories des marqueurs de relation qui permettent d'établir des connexions entre les énoncés, ou à l'intérieur même de l'énoncé, c'est-à-dire définir et classifier les différentes relations inter et intra-phrastiques au sein d'une structure textuelle* »¹⁷

L'objet d'étude de la linguistique textuelle est donc l'étude des composantes du texte et les éléments qui le construisent et qui marquent son état pragmatique.

II. La place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement

II.1. La méthode traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est également appelé méthodologie classique ou méthodologie grammaire traduction. L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes de la langue étrangère à la langue maternelle. L'écrit devance l'oral dans cette méthodologie, Mais elle ne donne pas accès à un réel apprentissage de la production écrite comme le démontre Cornaire & Raymond : « *Les activités*

¹⁶ Jean Michel ,ADAM, « la linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours », ARMAND COLIN édition, paris, 2008,page 24.

¹⁷ Idem

*écrites proposées en classe de langue demeurent relativement Limitées et consistent principalement en thèmes et versions ».*¹⁸

II.2. La méthodologie direct

La méthodologie direct est née en 1900 en opposition à la grammaire traditionnelle, elle est considéré par Christian Puren « *la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE [langues vivantes étrangères]* »¹⁹. Elle considère la langue écrite comme une langue orale donc l'oral prime au détriment de l'écrit. Ce dernier permet à l'apprenant de transcrire ce qui l'a appris à l'oral.

II.3. La méthodologie audio-oral

Cette méthodologie est née dans les années 50 au cours de la seconde guerre mondial aux états unis, face aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autre langue que l'Anglais.

Son objectif général étant la communication en langue cible « *les quatre habiletés (Compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visée en vue de la communication de tous les jours.* »²⁰ comme le souligne Germain.

La tâche de l'écrit comme dans la méthodologie direct sert à transcrire ce qui a été acquis oralement, elle se limite à des exercices de transformations et de substitutions.

II.4. la méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV)

La méthodologie de SGAV est née dans les années 50 à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb par Peter Guberina. Dans cette

¹⁸ claudette CORNAIRE, La compréhension oral. Paris : Clé international ,1998. Et Patricia Mary Raymond.la production écrite. Paris : clé international 1999.p4-5

¹⁹ Christian, PUREN. « Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues. » Paris : Clé International, 1988.p.43.

²⁰ CLAUD Germain E & Raymond Le BLANC « Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 Ans d'Histoire. Paris : Clé International, 1993 p, 142

méthodologie l'oral prend le devant sur l'écrit car cette activité n'est autre qu'une dictée réalisée après des heures de cours qui « *devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire.* »²¹ comme le souligne Cornaire & Raymond.

II.5. l'approche communicative

L'approche communicative est apparue en 1970 en réaction aux méthodologies précédentes et principalement aux méthodologies audio-oral et SGAV. L'expression écrite à travers cette approche communicative prend « *de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc.* »²² comme le décrit Cornaire & Raymond.

Dans cette approche la langue orale est dominante mais il y a une certaine revalorisation de l'écrit avec l'oral.

II.6. L'approche par les compétences

L'approche par les compétences est apparue dans les années 70-80. Celle – ci est considérée comme la démarche abordée dans la nouvelle réforme du système éducatif Algérien dès la rentrée 2002-2003 dans le souci d'acquérir une compétence à l'oral qu'à l'écrit.

Selon l'Exe ministre de l'éducation Boubekour Benbouzid :

²¹, Claudette CORNAIRE . La Compréhension Orale. Paris: Clé International, 1998. & Patricia Mary Raymond. La Production Ecrite. Paris: Clé International, 1999,p.8

²² Idem

« *L'approche par compétence est dérivée de constructivisme, privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions face à des situations-problèmes* »²³

Donc elle vise à rendre l'apprentissage plus correct, plus opérationnelle.

L'objectif principale de cette approche est la construction des compétences et l'entraînement des apprenants dans différents types d'écrits (brochure, consigne, énoncé, dialogue, recette...) pour une meilleur rédaction. Donc cette approche développe leurs compétences rédactionnelles sans pour autant négligé l'oral.

III. Les difficultés de l'apprentissage de la production écrite

La production écrite est considérée comme la compétence la plus difficile à apprendre, les apprenants doivent se rendre compte de cette difficulté ainsi que les savoir-faire qui nécessitent à écrire et ceci devrait les amener à trouver la production écrite simple et facile à réaliser .Il est à noter que la production écrite implique « *une série de procédures de résolutions de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer* »²⁴ ce qui explique les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants .

Ces difficultés sont de plusieurs natures comme le souligne Mangenet.F ²⁵:

-linguistique : elle concerne la maitrise de la langue (grammaire, orthographe...), et particulièrement celle du vocabulaire pose problème.

-cognitive : l'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies textuelles même si elles sont automatisées en langue maternelle.

²³ La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, Boubekour BENBOUZID, Casbah Education, 2009, p : 45.

²⁴ Jean Pierre, CUQ et Isabelle GRUCA « , Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, nouvelle édition, » PUG, Paris, Grenoble, 2005, p.184-185

²⁵ MANGENOT cité par Jean Pierre CUQ et Isabelle Gruca « , cours de didactique du français langue étrangère et seconde » nouvelle édition, PEG, Paris, Grenoble, 2005, p.184-185

-socioculturelle : chaque langue à ses caractéristiques qui lui sont propres et que l'apprenant méconnaît par exemple une lettre de félicitations et de remerciements revêt différentes formes d'une langue à une autre.

I.4. Les types des supports qui déclenchent l'activité de l'écrit

Le choix des supports pour travailler l'écrit est varié, on trouve plusieurs types des textes, narratif, descriptif, informatif, explicatif et argumentatif.

Certains supports déclenchent l'activité de l'écrit pour permettre de développer le savoir linguistique, culturel, langagier, etc.

« Pour une meilleure exploitation d'un texte, il faut que l'enseignant évite de choisir des supports qui ne seront pas assimilés facilement par ses apprenants, aussi d'éviter des textes qui ne leur seront pas bénéfique et qui ne leurs apportera aucune compétence nouvelle. et pour un résultat proche des objectifs visés, il faut varier les supports selon les besoins. »²⁶

I.5. Le rapport lecture/écriture

La relation entre la lecture et l'écriture est au centre des recherches dans la production écrite en classe de langue.

Gruca Isabelle met en évidence l'importance du lien lecture/écriture dans l'étude des textes littéraire en indiquant que :

« l'articulation lecture-écriture, grâce a un jeux de va et vient entre le texte source et le texte à produire, permet d'abord de développer les qualités d'analyse du texte ,puisqu'il s'agit dans un premier temps ,de percevoir ,d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à

²⁶ Roland GOIGOUX, « formation et pratiques d'enseignement en questions »,2004.

étudier l'extrait dans le détail ,ni à l'écraser par des consignes métalinguistique et métanarratives »²⁷

De cette citation nous pouvons déduire que la lecture aide l'apprenant à acquérir et à augmenter des qualités d'analyses, d'observation et de compréhension de texte pour pouvoir produire un texte cohérent et compréhensible .la lecture permet au scripteur de faire un recul par apport à son propre texte , cela lui facilitera de produire un texte plus riche en intégrant des caractéristiques du type de texte à produire .

II. Les éléments intervenenants dans le processus rédactionnel

II.1.L'enseignement des habilités rédactionnelles

L'enseignement des habilités rédactionnels consiste à montrer aux apprenants comment générer des idées et les organiser avant de commencer à rédiger.

« Les habilités rédactionnelles sont facilitées lorsque les élèves ont : une Connaissance générale des stratégies requises pour réussir une tâche D'apprentissage, une compréhension des exigences de la tâche, la capacité À sélectionner, à gérer et à évaluer l'efficacité des stratégies utilisées, la capacité à utiliser leurs connaissances sur le monde »²⁸

L'enseignement doit permettre aux apprenants d'ajuster leur texte en fonction de l'angle sous le quel ils l'abordent.

II.2.Les composantes de la compétence rédactionnelle

Jean -pierre CUQ et isabelle GRUCA ²⁹ on reprit les travaux de John R.Hayes et Linda S.Flower pour analyser les composantes de la compétence

²⁷ Isabelle GRUCA, , Pour une pédagogie de l'écriture créative, in didactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application, Hachette/EDICEF, juillet 1995, P.183.

²⁸ Wx.lb.refer.org/fle/cours CE/expr_ecr/cours2_ee03.htm,(consulter le 12-04-2106 à21h00)

Chapitre théorique du processus rédactionnel

rédactionnelle .la production d'un texte selon ce model se réalise en utilisant les trois composantes suivantes : l'environnement de la tâche, la mémoire du scripteur et les processus cognitives.

- L'environnement de la tâche comprend tous les éléments qui peuvent développer la performance de scripteur, cette composantes se réalise en deux parties : l'environnement social ou le scripteur prend en considération le lecteur et la consigne de la tâche, et l'enivrement physique qui recouvre le texte déjà écrit.
- La mémoire du scripteur se compose deux types de mémoire, la mémoire à long terme qui permet au rédacteur l'utilisation de ses prés-acquis et la mémoire de travail qui sert au stockage des connaissances de courte durée.
- Le processus de production est la troisième composante de la compétence rédactionnelle qui comporte les trois processus (planification, mis en texte et la révision.)

II.3.Les processus rédactionnels

Il est utile de décrire, d'expliquer et d'illustrer à présent les différents processus rédactionnels quand un scripteur écrit un texte.

PIOLAT et ROUSSEY ³⁰ décrivent les quatre éléments élément qui interviennent dans le processus rédactionnel : la planification, la textualisation, la révision et le contrôle.

- Le processus de planification

Le processus de planification est aussi appelée « pré-écriture », c'est la première étape qui permet de recevoir en mémoire à long terme

²⁹ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, 2007, P185.

³⁰ PIOLAT et ROUSSEY, « les éléments intervenants dans le processus rédactionne »,1992

les informations déjà acquises pour les réordonnées sous forme de chaînes associatives pour déterminer le contexte textuel du message à transmettre. Lors de ce processus le rédacteur recourt à trois sous-processus (le sous-processus de conception, d'organisation et de recadrage) de manière récurrente, parce qu'elle revient fréquemment.

- La textualisation :

La mise en texte est la deuxième étape qui a pour but la transcription des représentations élaborées lors de la planification en représentation graphique en faisant des choix d'ordre lexicaux, syntaxiques et morphologiques afin d'écrire en mots, en phrases, en propositions, en textes cohérents.

- Le processus de révision

Le processus de révision est la troisième étape après le processus de textualisation, ce processus a pour fonction de perfectionner le texte déjà écrit. Il permet au scripteur après une lecture minutieuse d'améliorer, de détecter et corriger l'écrit. Que ça soit sur le plan linguistique (vocabulaire, orthographe ...), sur le plan sémantique ou des erreurs de production afin de finaliser la rédaction.

- Le processus de contrôle

Le processus de contrôle est la dernière étape qui permet au scripteur d'évaluer le texte déjà produit en prenant en considération les contraintes de la tâche rédactionnelle. Ce processus de contrôle est présent lors des précédents processus.

II.4. De la lecture compréhension à la rédaction

Le processus de la rédaction est étroitement lié à la compréhension, ils sont tous les deux complémentaires, dont l'une ne peut se produire sans l'autre.

Comme Jean Pierre Cuq et Isabella Gruca déclare :

« Compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite. »³¹

La compréhension de l'écrit consiste à amener l'apprenant progressivement vers un sens d'un texte écrit, amener les apprenants à acquérir des réflexions en faisant appel à leurs capacités, ce dernier se réalise par des activités de la lecture et cela enrichissent les connaissances des apprenants en production ou dans les expressions écrites.

De plus, à travers la compréhension de l'écrit que l'apprenant va apprendre à rédiger, à produire un texte, un paragraphe, un énoncé, donc si l'apprenant ne comprend pas un pas un écrit, il ne pourrait pas le produire.

II.5. Développement de la compétence rédactionnelle

C'est de développer des différentes connaissances qui renvoient à des modèles théoriques et l'entraînement efficace de la structure de la langue, et des règles de fonctionnement (règles de l'orthographe, syntaxiques, révision lexical) et des connaissances sur les règles de grammaire, de cohérence et de cohésion textuelle de la langue française. Ces axes permettent de créer de nouvelle formation à partir de données existantes et rendre l'apprenant capable et confiant envers la réalisation de la tâche de l'écrit.

³¹ Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, « cours de didactique de français langue étrangère et seconde », 2005, p188

Conclusion partielle

Après la présentation de notre problématique et nos hypothèses dans notre travail, nous avons entamé le 1^{er} chapitre en présentant les différents outils théorique liés à notre thème de recherche. La définition de concepts clés, la place de l'écrit à travers les méthodologies d'enseignement et les éléments intervenants dans le processus rédactionnel. Toutes les théories présentées dans ce chapitre nous aiderons à analyser le corpus dans le chapitre analytique.

Chapitre analytique

Corpus recueilli et analyse des données

Dans ce chapitre, il s'agit de présenter les outils méthodologiques pour l'analyse du corpus recueilli et le situer dans le contexte. Nous passerons au cœur de l'étude c'est-à-dire l'analyse du corpus qui se compose de deux questionnaires ; un destiné aux enseignants et l'autre aux apprenants. Nous allons également effectuer une enquête sur le terrain en suite nous rappellerons les critères sur les quels nous nous sommes basés. Puis examiner les compétences réelles des apprenants en production écrite. En dernier lieu nous ferons le bilan de notre étude et nous donnerons des perspectives de notre thème de recherche.

I. Situation du corpus dans le contexte

Notre corpus est composé des copies des élèves de production écrite réalisée en deuxième trimestre par les apprenants du français de 1AS pour une durée d'une heure, chacun produit une expression écrite individuelle, ensuite nous avons élaboré deux questionnaires : l'un est destiné aux enseignants du français, l'autre est destiné aux apprenants de 1AS.

Le premier questionnaire est constitué de 15 questions qui a été distribué à 20 enseignants de français au secondaire.

Le deuxième questionnaire destiné aux apprenants de 1AS est constitué de 14 questions. Ce questionnaire a été distribué à 60 apprenants.

En dernier lieu nous avons assisté à des séances d'observation afin de cerner à mieux notre problématique et surtout nos hypothèses.

I.1. Le lieu de l'enquête

Nous avons effectué notre enquête au lycée nommée « El-hammadia » à Bejaia. Ce dernier se situe au centre de la ville de Bejaia.

Le nombre d'élèves de la première AS est de 200 qui se composent de 8 classes. Le nombre d'enseignants en langue française dans l'établissement est 08 dont 5 enseignants de la 1^{ère} AS.

A présent, nous présenterons la séquence que nous avons visée pour faire nos séances d'observation.

I.2.Présentation de la séquence

Le manuel scolaire de 1^{ère}AS est composé de trois projets qui s'intitulent :

Projet 1 : réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée

Projet 2: rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer une solution.

Projet 3 : écrire une petite biographie romancée.

Nous avons assisté à la 1ere séquence du 2eme projet qui s'intitule : « organiser son argumentation ». Cette dernière contient différentes activités :

- Séance 01 : Compréhension de l'écrit ; l'apprenant identifie le type et le genre de texte.
- Séance 02 : Lexique de l'argumentation ; les apprenants découvrent les phrases introduisant les introductions dans le texte argumentatif.
- Séance 03 : Point de langue ; les apprenants découvrent comment donner son point de vue, comment introduire différents verbes d'opinion et les indices de subjectivités.
- Séance 04 :L'évaluation formative ; elle sert à suivre les progrès des apprenants afin que l'enseignant prenne de bonnes décisions pour corriger et réguler leurs lacunes.

- Séance 05 :L'expression écrite ; toute au long de cette séquence les apprenants découvrent les caractéristiques de l'argumentation et les bases déjà acquises les réinvestir pour produire.

II. Méthodologie de la recherche

II.1. Dispositif expérimental

Pour vérifier nos hypothèses considérées au départ, nous avons mis en place un dispositif expérimental qui se subdivise en trois parties :

-séances d'observation.

-réaliser deux questionnaire l'un pour les apprenants et l'autre pour les enseignants.

-analyser les productions écrites des apprenants.

II.2.Les séances d'observation

Comme nous travaillons sur la compétence rédactionnelle, nous nous sommes intéressé aux séances consacrées à l'écrit (la production finale).Nous serons en possession d'une grille d'observation.

III. la grille d'analyse

Notre corpus étant différent nous avons élaboré deux grilles d'analyse l'une pour l'analyse des séances d'observations portant les critères suivants : l'attitude de l'enseignant , l'attitude des apprenants ,les types d'activités, les supports utilisés et les consignes en ajoutant un critère qui est le genre textuel pour l'analyse des deux questionnaires et les production écrites.

III.1.Description des séances d'observation

L'objectif de ces séances est d'observer d'une façon objective les facteurs qui facilitent ou bloquent l'accomplissement des tâches tel que le climat de

travail, les attitudes des scripteurs et des enseignants et les raisons qui causent les différentes difficultés.

Afin de mener à bien notre enquête nous allons assister à toute une séquence, au sein de l'établissement d'Al-hamadia à Bejaïa ou nous mettrons l'accent sur les points suivants : les difficultés rédactionnelles, les activités proposées, les consignes, les supports et la façon dont les cours sont présentés.

III.2. Analyse des séances d'observation

Pour mener à bien notre grille d'observation de classe nous avons eu recours à la théorie de Hayes et Flower ainsi que les principes de la linguistique textuelle et l'approche par les compétences. Nous avons assisté à des séances d'observation pour bien cerner notre problématique et nos hypothèses supposées, les types d'activités, les supports utilisés, les types d'exercice et les consignes.

Critère 01 la méthodologie (la démarche de l'enseignant)

Résultats

En premier lieu nous constatons que l'enseignant ne présente pas les objectifs du cours. Ensuite nous avons remarqué qu'il avance dans son cours à une vitesse mesurée. Il ne travaille qu'avec les éléments qui participent, ainsi qu'il ne fait pas participer tous les apprenants.

Commentaire

A partir de ce résultat nous avons conclu que la méthode utilisée par l'enseignant n'est pas conforme aux principes de l'approche par les compétences qui est dominante dans le monde scolaire.

Selon ROGIERS¹ les objectifs de base de l'Approche par les Compétences sont trois :

1 -Il s'agit de savoir ce **que l'apprenant doit maîtriser** à la fin de l'année scolaire et en fin de scolarité plutôt que focaliser sur ce que l'enseignant doit enseigner, celui-ci doit amener les apprenants au niveau attendu.

2 - Il s'agit également de **donner du sens aux apprentissages** et montrer à l'apprenant à quoi sert ce qu'il apprend à l'école et comment pourrait-il le réutiliser dans sa vie de tous les jours .Il est nécessaire de capter l'attention des apprenants par des situations actualisées, et non pas l'ennuyer et lui faire perdre l'envie d'apprendre.

3-Il s'agit de **certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes** plutôt que de le bourrer par une somme de savoirs et de savoir faire qu'il oublie facilement après l'école.

Critère 02 la motivation

Résultat

Pour la participation des apprenants, nous avons remarqué que la majorité n'est pas active, sur 28 apprenants il n'y avait qu'un quart qui participait et interrogeaient l'enseignant sur le contenu du cours et souvent ces derniers font appel à la langue maternelle par apports aux difficultés rencontrées en langue étrangère.

Commentaire

La plupart des apprenants ne sont pas attentifs, ni motivés en cours, or la motivation est le point de départ des activités proposées en classe car elle rend les apprenants dynamiques durant la réalisation de leur tâche, et jusqu'à la

¹ X.ROGIERS, « La pédagogie de l'intégration en bref »,2006,Rabat, mars, p.02.

réalisation des objectifs à atteindre. La motivation est considérée comme une condition importante et nécessaire dans l'apprentissage, comme le signale Sophie Moirand : « *or s'il existe une quelconque motivation à l'écriture chez un apprenant, il est dommage de la nier ou de l'ignorer car, quelque soit, elle jouera un rôle positif dans l'apprentissage de la langue étrangère* »², comme nous l'avons cité dans le chapitre théorique.

Donc l'attitude des apprenants montre qu'ils ne sont pas attirés par le cours, et le manque de concentration est du peut être à l'utilisation des anciennes méthodes par les enseignants en s'écartant de l'approche par les compétences.

Critère 03 les types d'activités

Résultats

Pour l'analyse des activités nous avons tout d'abord relevé toutes les activités de la séquence dont nous avons assisté .nous nous sommes appuyés sur les éléments intervenant dans la production écrite inspirés des théories de Jean Michel Adam sur la linguistique textuelle.

Séance 01

Activité 01 : complétez le tableau à partir du texte ?

Activité 02 : comment l'auteur se manifeste- t-il dans le texte ?

Activité03 : relevez les articulateurs logiques employés dans le texte et dites s'ils ont la même fonction ?

Activité 04 : complétez le tableau en relevant les thèses employées dans le texte.

² Sophie MOIRAND, « situations d'écrit », compréhension/production en français langue étrangère ,CLE International ,PARIS , p.95.

Séance 02

Activité 01 : complétez les énoncés suivants par les mots entre parenthèse (voir annexe)

Séance 03

Activité 01 : classez les énoncés selon qu'ils expriment un fait ou un point de vue ?

Activité 02 : classez les verbes dans la grille afin de montrer ce qu'ils expriment ?

Activité 03 : relevez les indices d'opinions dans le texte ? (voir annexe)

Séance 04

Activité 01 : complétez le texte par les articulateurs manquants puis résumez-le ? (voir annexe)

Séance 05

Activité : rédiger une production écrite en suivant le plan du texte argumentatif.

Commentaire

La 1^{ère} et la 4^{ème} activités sont des activités de complétion qui relèvent des anciennes méthodes, ces dernières ne favorisent pas à l'amélioration du niveau des apprenants.

La 2^{ème} activité est une activité qui demande une compréhension claire du texte.

Nous remarquons que la plupart de ces activités sont des exercices structuraux qui « *invitent l'élève à manipuler de façons guidée, et intensive des*

*structures grammaticales et articulatoire*³» ces derniers relèvent des anciennes méthodes à savoir la méthodologie audio orale qui favorisait ces activités pendant les années 80 /90.

La 3^{ème} activité est une activité qui relève de la linguistique textuelle vu que celle-ci s'intéresse aux connecteurs logiques qui constituent l'ordre chronologique d'un texte.

La 5^{ème} activité amène les apprenants à produire un texte entier conforme aux règles de l'argumentation. Elle se centre sur l'apprenant et ses compétences rédactionnelles donc celle-ci relève de l'approche par les compétences mais en réalité cette activité ne regroupe pas tous les principes de cette dernière car elle ne fait pas l'étude d'un texte partie par partie (introduction, développement, conclusion).

Critère 04 Les supports utilisés

Résultats

Nous avons remarqué que l'enseignant a utilisé peu de textes relevés du manuel scolaire durant la séquence.

Commentaire

L'enseignant utilise un seul support ce qui est peu et ne favorise pas l'enrichissement du vocabulaire des apprenants ce qui est contradictoire avec les principes de base de l'approches par les compétences qui demande la variété des supports comme le cite ROLAND Goigoux : « *Résultat proche des objectifs visés, il faut varier les supports selon les besoin* » comme nous l'avons mentionné dans le chapitre théorique.

³ Jean Pierre QUQ, dictionnaire de didactique du français langue étrangère, édition 2003.p.94

Critère 05 Les consignes

Résultat

A partir des séances d'observation, nous avons constaté que les consignes sont implicites et mal construites.

Commentaire

La consigne représente chez les apprenants le point de départ de tout apprentissage, elles aident et dirigent l'apprenant à une meilleure réalisation de leurs activités c'est pour cela qu'elle doit être explicite et bien structurée.

Les consignes utilisées questionnent sur des informations préalablement acquises, ce qui pousse l'apprenant à faire des rédactions de texte complet, elles n'incitent pas à la défragmentation des tâches, donc elles n'encouragent pas les apprenants à développer leurs compétences linguistiques et rédactionnelles.

III.3.L'analyse des questionnaires

III.3.1.Analyse du questionnaire destiné aux apprenants

Critère 01 la motivation

Question 01 et 02

	Nombre	Pourcentage
Oui	35	70%
Non	15	30%
Total	50	100%

Tableau 01 : Appréciation de la langue française par les apprenants

	Nombre	Pourcentage
Facile	37	74%
Difficile	13	26%
Total	50	100%

Tableau02 : La clarté de la langue française

Résultat

Les résultats de notre recherche nous montrent que la majorité des apprenants affirment qu'ils aiment la langue française (70% oui) et 74% la trouvent facile par contre 30% affirment qu'ils n'aiment pas la langue française et 26% la trouvent difficile.

Commentaire

D'après les réponses obtenues nous constatons que la plupart des apprenants apprécient la langue française et la trouvent facile, cela est dû à la place accordée à cette langue dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie donc nous pouvons réfuter que les difficultés rédactionnelles surviennent des représentations de cette langue.

Question 03

	Nombre	Pourcentage
Oral	12	24%
Ecrit	15	30%
Les deux	23	46%
Total	50	100%

Tableau03 : La préférence entre l'oral et l'écrit

Résultat

À partir de ce tableau, nous remarquons que les deux compétences orales et écrites sont les plus appréciées avec un taux de 46% suivi par l'oral avec un taux de 30% alors que 24% des apprenants aiment l'écrit.

Commentaire

D'après les résultats du tableau 04, nous signalons que la plus part des lycéens apprécie les deux compétences, ce qui nous laisse penser qu'elles sont indispensables, l'une complète l'autre dans l'enseignement de la langue française. Concernant les apprenants qui ne sont pas motivés par l'écrit nous pouvons dire que cette tâche ne suscite pas leur curiosité et ils sont incapables de la réaliser. Nous pouvons déduire que ce manque d'intérêt face à cette activité peut venir des méthodes d'enseignement qui n'attirent pas l'attention des apprenants.

Critère 02 les types d'activités

Question04

	Nombre	Pourcentage
Le résumé	16	32%
La production libre	30	60%
Exercice à trous	13	26%
faire les comptes-rendus	4	8%

Tableau 04 : les types d'activités de l'écrit fait en classe

Résultat

Les enquêtés ont répondu avec un pourcentage de 60% la production écrite, suivie du résumé avec un taux de 32%, alors que les exercices arrive en 3^{ème} position avec un taux de 26%et 8% ont répondu le compte rendu.

Commentaire

Nous pouvons dire que le choix majoritaire des apprenants pour la production, est du au fait qu'ils ont une certaine liberté de s'exprimer car ils puisent des informations de leurs vies quotidiennes, et des connaissances pré-acquises antérieurement et les réinvestissent dans leurs productions.

Critère 03 la consigne

Question 5

	Nombre	Pourcentage
Clares	12	24%
Intéressantes	15	30%
Faciles	18	36%
difficile	23	46%

Tableau 05 : le degré d'implicite et d'explicité de la consigne

Résultat

24%des apprenants ont répondu que la consigne est claire, 36% la trouve facile, 30% la considère intéressante tandis que 46% la juge difficile.

Commentaire

A la lumière des résultats du tableau ci-dessus nous pouvons déduire que la consigne peut être une entrave dans les activités qui travaillent l'écrit parce qu'elle est difficile à comprendre selon les apprenants, alors nous pouvons dire que leurs difficultés lors de la rédaction peut être dû à ces consignes mal structurés.

Critère 04 le genre textuel

Question 6

	Nombre	pourcentage
Introduction	8	16%
Des développements	13	26%
Des conclusions	4	8%
Des textes entiers	25	50%
Total	50	100%

Tableau 06 : le type de texte à rédiger

Résultat

La moitié des apprenants ont répondu qu'ils rédigent des textes entiers, les autres produisent des introductions et des développements avec un taux de 16 et 26 %, en dernier lieu la rédaction des conclusions à marqué un taux minime de 8%.

Commentaire

Les résultats obtenus ci-dessous montrent que la majeure partie des enquêtés rédigent des textes entiers lors de l'activité de l'écrit ce qui est contradictoire avec la linguistique textuelle dont l'un de ses principes de base est d'enseigner les introductions, les développements et les conclusions élément par élément.

Question 08

	S	Pourcentage
Chanson	14	28%
Poème	6	12%
Histoire imaginaire	27	54
la lettre	3	6%
Total	50	100%

Tableau 07 : le genre d'écrit privilégié par les apprenants

Résultat

54% des apprenants aiment produire des histoires imaginaires, 28% aiment la production de la chanson. La lettre et le poème ont un taux de 6% et 12%.

Commentaire

Nous remarquons que la plupart des apprenants ont une large préférence pour la rédaction de l'histoire imaginaire ou le sujet n'est pas restreint donc ils peuvent laisser libre cours à leur vaste imagination et leurs esprits critiques.

III.3.2. Analyse du questionnaire des enseignants

Critère 01 : la méthodologie

Question 01

	Nombre	Pourcentage
Approche par compétences	10	66.66%
Méthodologie traditionnelle	3	20%
Méthodologie communicative	2	13.33%
Total	15	100%

Tableau01 : La méthodologie d'enseignement

Résultat

Le pourcentage des enseignants qui travaillent avec l'approche par les compétences est de 66.66%, la méthodologie traditionnelle et communicative obtiennent un taux de 20% et 13.33% chacune.

Commentaire

Dans l'enseignement du FLE, la nouvelle réforme de l'éducation nationale algérienne opte pour une nouvelle méthodologie qui est l'approche par les compétences.

« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir»⁴

A partir des résultats obtenus ci-dessous, nous pouvons conclure que le problème du niveau des apprenants à l'écrit peut venir du fait que les enseignants ne sont pas assez formés pour pouvoir utiliser cette nouvelle approche et ces principes de base.

Question 4

	Nombre	pourcentage
Secondaire	2	13.33%
Essentielle	13	86.66
N'a pas d'importance	0	0%
Total	15	100%

Tableau 02 : La place de la production écrite dans le programme

Résultat

D'après les statistiques du tableau, nous notons que le 86.66 % des enseignants estiment que la place de la production écrite est essentielle, et 13.66% estiment qu'elle est secondaire Tandis qu'aucun enseignant ne trouve qu'elle n'a pas d'importance.

Commentaire

⁴ AMMOUDEN Mhand (2015) « Cours et activités de didactique de l'écrit. 3. La centration sur l'apprenant et sur l'apprentissage », Polycopié pédagogique, Université A. Mira-Bejaia. Disponible sur : <http://elearning.univ-bejaia.dz/course/>

Chapitre analytique Corpus recueilli et analyse des données

D'après l'analyse des réponses obtenus par les enseignants, nous pouvons conclure que la plupart de ces derniers trouvent que la production écrite est placée parmi les principaux objectifs à atteindre dans l'enseignement/apprentissage du FLE par ce que elle est nécessaire pour développer chez les apprenants la compétence rédactionnelle et les éléments intervenants dans l'acquisition de cette dernière.

Question 05

	Nombre	Pourcentage
1à2 séances	5	33.33%
2à3 séances	9	60%
3à4 séances	1	6.66%
Total	15	100%

Tableau 03 : le nombre de séances consacré à l'écrit

Résultat

D'après le présent tableau nous indiquons que 60% des enseignants consacre 2 à 3 séances pour l'écrit, 33.33% de ces enquêtés en consacre 1 à 2 séances et que seulement 6.66% en consacre 3 à 4 séances.

Commentaire

En posant cette question, notre but est de savoir si les heures consacrées à l'écrit sont suffisantes pour atteindre les objectifs du cours. Selon les réponses obtenues par les enseignants, nous avons constaté que ces heures sont insuffisantes ce qui indique l'incapacité des élèves à développer leurs compétence rédactionnelle.

Question 06

	Nombre	Pourcentage
Au début	3	20%
Au milieu	0	0%
A la fin	12	80%

Total	15	100%
-------	----	------

Tableau 04 : Le moment de l'intervention de la production écrite dans la séquence didactique

Résultat

80% des enseignants affirment que l'écrit intervient à la fin de la séquence didactique et 20% affirment qu'elle intervient au début.

Commentaire

A travers ces réponses nous avons remarqué que cette activité est faite majoritairement à la fin de chaque séquence ce qui est positif pour les apprenants vu qu'ils prennent le temps d'acquérir de différentes connaissances qui les aident à améliorer leur production. Sans oublier qu'aucun enseignant n'a proposé qu'elle vienne au milieu.

Question07

	Nombre	Pourcentage
Compréhension de l'écrit	8	53.33%
Production de l'écrit	13	86%

Tableau05 : les séances consacrées à l'écrit

Résultat

Les résultats du tableau nous montrent que les séances consacrées à l'écrit consiste en production écrite avec un taux de 86%, suivie de l'activité de compréhension de l'écrit avec un taux de 53.33% des interrogés.

Commentaire

En ce qui concerne cette question nous divulguons que la majorité des enseignants estiment que les séances consacrées à l'écrit consistent en production écrite puisque cette façon d'enseigner améliore le niveau rédactionnel des apprenants. Nous citons aussi d'autres propositions faites par les enseignants :

Chapitre analytique Corpus recueilli et analyse des données

activités de point langue, grammaire et lexique, activités de synthèse et de restitution, activités de préparation à l'écrit.

Question8

	Nombre	pourcentage
Oui	10	66.66%
Non	5	33.33%
Total	15	100

Tableau06 :Faites-vous de l'écrit en dehors des séances non consacré à l'écrit ?

Résultat

Le bilan de ce tableau nous rapporte que 66.66% font de l'écrit en dehors des séances consacré à celle-ci alors que 33.33% des enseignants n'en font pas.

Commentaire

Ces pourcentages nous démontrent que la plupart des enseignants essayent d'améliorer le niveau de leurs apprenants en y consacrant d'autres séances qui ne lui sont pas consacrés pour développer la compétence rédactionnelle.

Critère 02 : types d'activité

Question 9

	Nombre	Pourcentage
Phrases	8	53.33%
Paragraphes	5	33.33%
Texte	4	26.66%

Tableau07 : L'explication des points de langue

Résultat

A partir de l'analyse des données nous pouvons déduire que 53.33% des enseignants expliquent les points de langues en utilisant des phrases, 33.33% utilisent des paragraphes alors que seulement 26.66% d'entre font recours à des textes.

Commentaire

A la lumière des résultats du tableau précédent nous apercevons que la plupart des enseignants travaillent avec des phrases, ce qui est contradictoire à la linguistique textuelle qui est la méthode la plus favorisée dans l'enseignement de la langue ces dernières années. Cette linguistique rend compte « *des relations textuelle qui régissent les agencements de propositions au sein du système que constitue l'unité texte* ». ⁵

Cette linguistique préconise l'enseignement /apprentissage de l'écrit en analysant le texte et le discours et non des phrases isolées.

Question 10

	Nombre	Pourcentage
L'orthographe	13	86.66%
La ponctuation	10	66.66%
Lexique utilisé	07	46.66%
Le non respect de la consigne	06	40%
Cohérence textuelle	6	40%

⁵ Jean Michel, ADAM « la linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours », ARMAND COLIN, édition Paris, 2008, p.24.

Tableau08 : Le type d'erreurs dominant dans la production écrite

Résultat

En observant le tableau ci-dessous nous décomptons que 86.66% des enseignants interrogés nous signalent que les erreurs sont des erreurs d'orthographe, 66.66% d'entre eux ont répondu qu'il s'agit d'erreurs de ponctuation, 46.66% du lexique utilisé et 40% de la cohérence textuelle.

Commentaire

Selon le résultat du tableau, nous révélons que les enseignants enquêtés proclament que les erreurs dominantes chez leurs apprenants sont d'ordre orthographiques, cela nous laisse penser que ces lacunes sont du au manque de base dès le début de leurs apprentissage, la non maîtrise de la langue française et l'alternance des deux langues (le français et la langue maternelle) comme nous pouvons dire que ces problèmes réside dans les stratégies et les méthodes d'enseignements.

Question 11

	Nombre	Pourcentage
Exercice de substitution	7	50
Exercice structuraux	5	36.66
Production libre	3	25

Tableau : 09 les types d'activités proposées en cours

Résultat

Le tableau nous montre que 50% des enseignants font des exercices de substitution ,36.66% font des exercices structuraux et que 25% font la production libre.

Commentaire

Chapitre analytique Corpus recueilli et analyse des données

D'après le résultat ci-dessus, nous dévoilons que le type d'exercices les plus proposés en cours sont des exercices de substitutions et des exercices structuraux qui ne répond pas entièrement aux besoins rédactionnels des apprenants. Nous mettons l'accent sur le fait que ces exercices ne répondent pas à la linguistique textuel qui favorise les exercices rédactionnels.

Question 12

	Nombre	Pourcentage
Les exercices écrits	8	53.33%
L'oral	6	40%
Lecture	7	46%

Tableau 10 : type d'exercice

Résultat

53.33% des enseignants interrogés on répondu qu'ils travaillent plus des exercices d'écrit sans nier que 46% d'entre eux travaillent la lecture et 40% travaillent l'oral

Commentaire

D'après l'analyse des questions nous remarquons que les enseignants donnent une importance aux exercices d'écrit et de lecture (compréhension et production) cela nous permet de comprendre qu'elles sont complémentaires comme l'affirme Sophie Moirand : « *on devait également ne jamais oublier que la compréhension préexiste (on ne pourra produire que déjà rencontré)* »⁶

Critéren03 : les consignes

Activité13

^{6 6} Sophie MOIRAND, « situations d'écrit », compréhension/production en français langue étrangère ,CLE International ,PARIS ,p.98.

	Nombre	Pourcentage
Oui	13	86.66%
Non	2	13.33
Total	15	100%

Tableau11 : Le degré de la clarté des consignes

Résultat

86.66% des enseignants interrogés trouvent la consigne claire et seulement 13.33% ne la trouvent pas claire.

Commentaire

Contrairement aux apprenants les enseignants trouvent que la consigne est claire, de ces résultats nous pouvons déduire que la consigne n'est pas un obstacle dans le développement de la compétence rédactionnelle donc les enseignants ne sont pas à l'écoute des apprenants et leurs besoins, cette attitude des enseignants nous montrent qu'ils ne se centrent pas sur les apprenants ce qui ne répond pas aux principes de base de l'approche par les compétences.

Question 14

Les propositions des enseignants

Résultat

Nous citons les propositions faites par les enseignants :

-travailler plus l'écrit sans négliger la lecture.

Chapitre analytique Corpus recueilli et analyse des données

- la compétence de la production écrite s'acquiert essentiellement par la lecture et la pratique.
- programmer d'autres séances d'écriture et encourager les élèves à faire des productions libres.
- donner plusieurs activités de préparation à l'écrit.
- donner aux élèves le plan du texte à rédiger (selon le genre).
- travailler la production écrite étape par étape (introduction, développement, conclusion).
- consacrer plus de séances à l'écrit.
- revoir les programmes du primaire au secondaire.
- lire beaucoup d'ouvrages.
- donner plus de supports écrits pour mieux s'imprégner.
- Faire travailler les élèves en groupe.
- donner de l'importance à l'écrit autant qu'à la lecture.

Commentaire

D'après les propositions des enseignants, nous notons qu'ils sont conscients qu'il faut utiliser l'approche par la compétence en classe, mais la réalité de notre enquête prouve le contraire. Ils n'arrivent pas à maîtriser en place cette approche et cela est peut-être dû aux manques de moyens, de temps et de formations des enseignants.

III.4.Démarche et analyse des productions écrites

Chapitre analytique Corpus recueilli et analyse des données

Après l'analyse des questionnaires et les séances d'observation, nous allons traiter les productions écrites des apprenants afin de bien finaliser notre enquête.

Pour ce faire, nous avons proposé une activité de production écrite argumentative dont le thème est « les filles réussissent mieux que les garçons », sachant que la question posée est : êtes-vous d'accord avec cette affirmation ? en respectant les consignes suivantes :

-Utilisez des arguments bien choisis

-votre production ne doit pas dépasser pas 12 lignes.

Il est à rappeler que notre échantillon se compose de 25 productions produites par 25 apprenants de la même classe.

L'objectif de l'analyse suivante est de vérifier si les enseignants ont réussi à mener les apprenants à produire le genre étudié (le texte argumentatif).

III.4.1. Analyse des productions écrites des apprenants

- **Volume des productions**

	nombre	Pourcentage
15 lignes	01	4%
Moins de 15 lignes	19	76%
Plus de 15 lignes	05	20%
Total	25	100%

Résultat

D'après ce tableau nous remarquons que 76% des productions des apprenants contiennent moins de 15lignes ,20% d'entre elles ont plus de 15lignes alors que 4% ont 15lignes.

Commentaire

Nous constatons que la majorité des apprenants n'ont pas réussi à produire un écrit de 15 lignes sur lesquels devrait s'étaler leurs productions. Cela peut être expliqué par le fait qu'ils n'ont pas assimilé assez de connaissances durant la séquence pour pouvoir exprimer leurs idées dans une logique argumentative.

- **L'organisation du texte(introduction ,développement, conclusion)**

	Nombre	Pourcentage
Oui	6	24%
Non	7	28%
Plus au moins	12	48%
Total	25	100%

Résultat

Sur les 25 productions écrites analysées 48% sont plus au moins organisées ,28% ne sont pas organisé et seulement 24% sont bien organisées.

Commentaire

Nous constatons que la plupart des apprenants ont plus au moins organisé leurs idées en respectant le plan d'un texte argumentatif (introduction, développement, conclusion) donc nous pouvons dire que ces apprenants sont conscient que leurs textes doivent progresser d'une manière logique par contre les autres n'ont pas acquis cette conscience et cela est du peut être au fait que l'enseignant a vaguement traité ce point durant le cours.

- **Respect de la consigne**

	Nombre de réponse	Pourcentage
Oui	6	24%

Non	09	36
Plus au moins	10	40
Total	25	100%

Résultat

Avec l'analyse des productions ,24% des apprenants ont respecté la consigne, 40 % ont plus au moins respecté la consigne alors que seulement 36% n'ont pas respecté la consigne.

Commentaire

Suite aux réponses données dans les questionnaires des apprenants concernant la consigne ou ils trouvent que celle-ci est difficile, cette analyse des copies nous confirme ces dires vu que les apprenants n'ont pas respecté complètement la consigne ils ont ignoré la prise de position et ils ont utilisé des arguments non convaincants, ils ont réussi tout de même à respecter la structure d'un texte argumentatif cela consiste par une introduction, développement, conclusion.

- **Utilisation de la langue**

	Oui		Non	
	nombre	%	nombre	%
Utilisation du pronom personnel « je »	12	48%	13	52%
Emploi des articulateurs logiques	20	80%	5	20%
Emploi des verbes d'opinion	15	60%	10	40%

Résultat

Selon les résultats du tableau nous constatons que le taux des apprenants qui ont été subjectifs est 48%et 52% d'entre eux ne l'ont pas été. La majorité des

apprenants ont utilisé les articulateurs logiques avec un pourcentage de 80%, concernant les verbes d'opinions nous remarquons que 60% en utilisent.

Commentaire

Même si le résultat ci-dessous nous dévoile que la plupart des apprenants utilisent les articulateurs logiques et les verbes d'opinions, il est à signaler que leurs usages par ces derniers est anarchique et inadéquat dans certaines productions écrites. Quant à la subjectivité, les apprenants réussissent à l'utiliser plus au moins dans leurs copies. A ce niveau, nous déduisons que les points de langues traités en classe sont inappropriés et insuffisants. Cela peut expliquer par le fait que les apprenants sont en manque de moyens linguistiques nécessaire à la production de leurs textes.

- **L'utilisation des arguments**

	Nombre	Pourcentage
Oui	9	36%
Non	4	16%
Plus au moins	12	48%
total	25	100%

Résultat

Il est à noter que 36% des apprenants ont utilisé des arguments pertinents, que 16% n'ont exposé aucun argument et 48% ont présenté des arguments faibles.

Commentaire

Grace aux résultats du tableau, nous constatons que la plupart des apprenants ont utilisé des arguments pauvres. Selon nous le problème peut être lié aux types de textes argumentatifs étudiés en classe ou à l'incapacité des enseignants d'installer la compétence argumentative.

IV. Bilan de l'analyse

Pour mener à bien notre enquête nous avons utilisés différents moyens, à savoir les questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants, une enquête sur le terrain et l'analyse des productions écrites des apprenants.

L'étude des questionnaires des apprenants nous a dévoilé qu'ils apprécient la langue française, qu'ils l'a trouve facile et nous avons remarqué aussi qu'ils apprécient les deux compétences (l'oral et l'écrit), donc la motivation des apprenants n'est pas un obstacle dans l'acquisition de la compétence rédactionnelle.

L'étude des questionnaires des enseignants nous a montré qu'ils optent pour l'approche par les compétences sans négliger les deux autres méthodologies (communicative et traditionnelle) ils estiment aussi que la place de l'écrit est importante.

A travers notre présence en classe, nous avons remarqué que les enseignants n'arrivent pas à mettre en place l'approche par les compétences car ils utilisent différents activités qui ne sont pas adéquates et utilisent pas différents supports lors de leurs cours.

Tout cela peut expliquer le niveau acceptable des apprenants car ils ont réussis à respecter quelques caractéristiques du genre demandé mais ils ont rencontré des difficultés pour développer leurs idées et leurs arguments convenablement.

V. Propositions didactiques

Dans le cadre de ce modeste travail, après expérimentation et après avoir considéré l'importance de la compétence rédactionnelle dans le processus d'enseignement /apprentissage du FLE, nous avons essayé d'apporter quelques solutions face aux lacunes rencontrées par les apprenants.

Concernant les stratégies et les techniques, il revient aux enseignants de revoir leurs pratiques de classe de façon à se détacher des anciennes méthodes d'enseignement. Pour cela, ils doivent se pencher sur les besoins, les stratégies,

les représentations et vers la nouvelle voie celle de l'approche par les compétences pour une meilleure prise en charge de leurs progressions en écriture ainsi rendre des écrits dont ils seront satisfaits.

Il nous paraît essentiel de favoriser l'approche par les compétences qui met l'apprenant au centre des préoccupations des apprentissages, elle préconise de donner un sens aux apprentissages en expliquant les objectifs des cours et l'utilité des savoirs en générale et de l'écrit en particulier, l'enseignant doit être un facilitateur qui encourage le développement d'une pensée indépendante, soutient l'apprenant, tient compte de ses possibilités, de ses forces, de ses besoins, donc les enseignants ont besoin d'être plus formés pour pouvoir réussir à instaurer cette nouvelle approche d'une manière plus efficace.

Il nous semble important, de faire recours à la linguistique textuelle dans les apprentissages et s'intéresser plus aux exercices préconisés par cette dernière, rappeler les points de langues en fonction du types de texte à rédiger, Varier dans les activités de productions écrites au niveau du thème, du type de texte. l'enseignant dans la grammaire du texte doit équiper l'apprenant d'outils linguistiques (par exemples des phrases passent partout) , discursifs, pragmatiques nécessaires pour lui faciliter la tâche d'écriture et ce en le faisant écrire simplement des parties des textes et lui éviter des taches globales, il est nécessaire aussi de mettre de coté les activités phrastiques et se concentré plus sur les activités rédactionnelles pour améliorer les productions des apprenants

Il ressort que le temps consacré à l'activité de l'écrit est de 2 à 3 séances ce qui est insuffisant pour pouvoir atteindre tous les objectifs visés des cours donc l'enseignant ne peut pas instaurer toutes les compétences nécessaire à la réalisation de cette tâche.

Il nous semble également nécessaire, d'améliorer les mécanismes d'apprentissage pour que l'apprenant acquière par lui-même la compétence de

Chapitre analytique Corpus recueilli et analyse des données

l'écriture car celle-ci augmente les qualités d'analyse et la compréhension d'un texte pour pouvoir produire un texte riche et cohérent.

Conclusion

Générale

Conclusion Générale

L'enseignement/apprentissage de la compétence rédactionnelle fait l'objet d'étude de plusieurs travaux visant à faciliter et à améliorer l'acquisition de cette compétence.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons essayé d'identifier l'importance de la production écrite qui est un outil nécessaire pour la progression du niveau des apprenants et nous nous sommes intéressés aux différents obstacles rencontrés lors de la réalisation de cette activité.

Pour pouvoir répondre à notre problématique de départ qui est « qu'en est-il de l'enseignement/apprentissage de la compétence rédactionnelle » ? les stratégies et les techniques utilisées pour développer la compétence rédactionnelle sont-elles adéquates ? les types d'activités proposées en classe favorisent-elles l'acquisition de la compétence rédactionnelle ? est-ce que les consignes des activités aident les apprenants à améliorer leurs rédactions ? Nous nous sommes intéressés aux travaux de Hayes et Fowler ceux qui sont relatifs à l'activité de la rédaction.

Pour vérifier nos hypothèses, nous nous sommes basés sur l'étude des observations de classe dont le but est de mesurer les éléments qui favorisent ou déclenchent la réalisation de la production écrite, ce qui nous permet de comprendre les résultats obtenus par les deux questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants.

Les stratégies et les techniques utilisées pour développer la compétence rédactionnelle, l'enquête a révélé que celles-ci s'inspirent de l'approche par les compétences d'après les enseignants interrogés, par contre notre enquête sur le terrain nous a dévoilé le contraire vu qu'elle n'est pas vraiment conforme aux principes de base de cette approche, donc l'enseignant doit mettre des stratégies qui se réfèrent à cette nouvelle voie.

Conclusion Générale

Concernant les activités proposées en cours elles ne répondent pas de manière assez satisfaisante aux objectifs visés, ces derniers devraient inciter les élèves à produire et améliorer leurs niveaux d'écriture donc le choix des activités jouent un rôle important dans la réussite et la perfection de la compétence écrite.

L'analyse à révéler que les apprenants trouvent les consignes des activités implicites car elle n'aide pas ces derniers à développer leurs compétences rédactionnelles par ce que ces consignes ne répondent pas aux principes de l'approche par la compétence.

Et d'après les propositions faites par les enseignants pour développer la compétence rédactionnelle nous constatons que ces derniers sont conscients du fait d'aller vers des activités rédactionnelles mais ils n'ont pas les moyens, le temps et les bonnes conditions. Le souci majeur des enseignants aussi est de finir le programme de l'année scolaire sans se préoccuper du contenu.

Nous arrivons au terme de notre modeste travail qui n'est qu'une petite partie de recherche sur notre thème, alors nous laissons la parenthèse ouverte pour d'autre recherche sur l'enseignement /apprentissage de la compétence rédactionnelle.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrage :

- Adam Jean Michel, « *la linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours* », ARMAND COLIN édition, paris, 2008.
- Coronaire Claudette, « *la compréhension oral* ». Paris : clé international, 1998 et Raymond Patricia Mary. « *la production écrite* ». clé Paris
- Cuq Jean Pierre et Gruca Isabelle, « *cours de didactique de français langue étrangère et seconde* », 2005.
- Germain Claude et Leblanc Raymond « *évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* ». paris
- Goigoux Roland, « *formation et pratiques d'enseignement en questions* », 2004
- Moirand Sophie « *situations d'écrit* », paris : CLE international, 1979.
- Muller Pierre « *grammaire textuelle et informatique* », 1995.
- Piolat et Roussey « *les éléments intervenants dans le processus rédactionnel* », 1992.
- Plane Sylvie, « *didactique et pratique d'écriture : écrire au collège* », édition Nathan, Paris, 1994.
- Puren Christian. « *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues.* » Paris : Clé International, 1988

Dictionnaires :

- Cuq Jean Pierre « *dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde* »
- Dubois Jean « *grand dictionnaire linguistique et science du langage* », paris édition Larousse (2002b)

Revue et articles :

- Cuq Jean Pierre et Gruca Isabelle, « *cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », presse universitaire de Grenoble, 2007 clé, 2003
- Dolz Joaquim et shneuwly Bernard « *genre et progression en expression oral et écrite. élément de réflexion à propos d'une expérience romande* », in.k.canvat (coord) type et genre textuels, enjeux : revue de didactique du français n°37-38, Namur : cedocef ,1996.
- Production écrite troisième année programme d'étude en fl2(1-4) document de mise en œuvre 1997 ipe 3°.

Sitographie

- De pietro jean-françois(2002) « et si, à l'école on apprend aussi ?considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagier guide » acquisition et interaction en langue étrangère n° 16,<http://aile.revues.org/1382>
- j.m.adam <http://alsic.revues.org/index300.html> texte(consulte le 12/03/2016)

- Joaquim DOLZ « *Production écrite et difficultés d'apprentissage* »,http://cms.unige.ch/asso-etud/adelep/?wpfb_dl=40 consulté le : 24/02/2016.
- josiakenne.ever-blog.com

Page 3.www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmo-1-4/.../prog3e.pe.pdf.
- Production écrite troisième année programme d'étude en fl2-(1-4) document de mise en œuvre 1997 IPE 3e
- [Wx.lb.org/fle/cours ce/expr_ece/cours2_ee03.htm](http://Wx.lb.org/fle/cours%20ce/expr_ece/cours2_ee03.htm),(consulte le 12.04.2016)

Liste des tableaux

N	Titre du tableau	Page
01	Appréciation de la langue française par les apprenants	38
02	La clarté de la langue française	38
03	La préférence entre l'oral et l'écrit	39
04	Types d'activité de l'écrit	40
05	Degré d'implicite et d'explicité de la consigne	40
06	Type de texte à rédiger	41
07	Le genre d'écrit privilégié par les apprenants	42
08	La méthodologie d'enseignement	43
09	La place de la production écrite dans le programme	43
10	Le nombre de séance consacrée à l'écrit	44
11	Le moment de l'intervention de la production écrite dans la séquence didactique	45
12	Les séances consacrées à l'écrit	45
13	Faite vous de l'écrit dans les séances non consacrées à l'écrit ?	46
14	L'explication des points de langue	47
15	Les types d'erreur dominant dans la production écrite	47
16	Les types d'activités proposées en cours	48
17	Types d'exercice	49
18	Le degré de clarté de la consigne	50
19	Volume de production	52
20	L'organisation de texte	53
21	Respect de la consigne	53
22	Utilisation de la langue	54
23	L'utilisation des arguments	55

Annexes

Annexe01 : la grille d'observation.....	1
Annexe02 : le questionnaire des apprenants	2
Annexe 03 : le questionnaire des enseignants	3
Annexe 04 : copies des rédactions	4

Annexe 01 : la grille d'observation

Grille d'observation

<i>Observation</i>	<i>Remarques</i>	<i>OUI</i>	<i>NON</i>
Attitude de l'enseignant (méthodologie)	-Présentation des objectifs du cours d'une manière organisée.		
	-Avance dans son cours à une vitesse mesurée.		
	-Utilise différents supports pédagogiques.		
	-S'exprime clairement.		
	-Donne de l'aide en cas d'incompréhension.		
	- fais travailler l'ensemble des apprenants.		
	-Incite les apprenants à interagir.		
	-Interroge les apprenants individuellement.		
	-Pose des questions difficiles.		
	-Corrige l'apprenant si la classe n'y est pas parvenue.		
	-Donne son point de vue		
Attitude des apprenants (motivation)	-Participent activement en cours.		
	-Sont attentifs et appliqués.		
	-Respectent l'enseignant.		
	-Sont motivés par le cours.		
	-Trouvent les activités difficiles.		
	-Réussissent à accomplir les tâches demandées par l'enseignant.		
	-préfèrent le travail de groupe		
Types d'activité	- De substitution		
	- De complétion		
	- De transformation		
	- De production		
	-De reformulation		
Les supports utilisés	-Articles		
	-Un texte		
Les consignes	Bien structuré		
	Mal structuré		

Annexe 02 : questionnaire des apprenants

Sexe : masculin féminin	Ageans
1. Aimez-vous les cours de français ? - Oui <input type="checkbox"/> -Non <input type="checkbox"/>	
2. Pour vous la langue française est ? Facile <input type="checkbox"/> - difficile <input type="checkbox"/> Si non, dites pourquoi ?	
4. En cours de français, vous aimez : -L'oral <input type="checkbox"/> -L'écrit <input type="checkbox"/> -les deux <input type="checkbox"/>	
5. En cours d'expression écrite, faites-vous : -le résumé <input type="checkbox"/> -la production libre <input type="checkbox"/> -exercices de complétion (à trous) <input type="checkbox"/> -faire le compte-rendu <input type="checkbox"/>	
6. Les consignes données lors des activités de l'écrit sont : -claires <input type="checkbox"/> -faciles <input type="checkbox"/> -difficiles <input type="checkbox"/> -intéressantes <input type="checkbox"/>	
7. Lors de la séance de l'écrit, on vous demande d'écrire : -Des introductions <input type="checkbox"/> -Des développements <input type="checkbox"/> -Des conclusions <input type="checkbox"/> -Des textes entiers <input type="checkbox"/>	
8. Dans quels genres d'écrits aimez-vous produire ? -Chanson <input type="checkbox"/> -lettre <input type="checkbox"/> -poème <input type="checkbox"/> -imaginer la suite d'une histoire <input type="checkbox"/>	

Annexe 04 : copies de rédaction