

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane MIRA
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Avant projet de recherche pour l'obtention du
Diplôme de Master de français langue étrangère

Option : didactique

**Le role des pratiques enseignantes dans
l'entraînement à la production écrite des
apprenants en classe de 4^{ème} année
moyenne.**

Présenté par :
HASSANI Sabrina

Sous la direction de :
MEZIANE Khedoudja

Année universitaire 2012 / 2013

REMERCIEMENTS

Ce mémoire de Master n'aurait pu voir le jour sans la contribution de plusieurs personnes à qui nous voudrions exprimer ici toute notre reconnaissance.

*Nous tenons d'abord à remercier notre promotrice Melle **Meziane Khedoudja** de nous avoir accompagné durant cette recherche, pour ses orientations, ses encouragements et surtout pour ses précieux conseils.*

Nous remercions s'adressent aussi aux membres jurys qui nous font l'honneur d'examiner ce travail.

Nous devons un merci du fond du cœur aux collégiens de la 4ème AM.4 et aux enseignants de l'établissement de "Berkouk Yahia" d'Aokas, particulièrement Mr Chabane.T et Mm Hadjadj.S.

Nos sincères reconnaissances vont à tous ceux qui nous ont aidés. Nous pensons à nos parents qui nous ont pris en charge pendant toutes les études, que Dieu les gardes pour nous.

Que tous ceux qui nous ont donné de leur temps acceptent notre gratitude la plus respectueuse surtout mon grand frère et didine.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à :

Ma chère maman

Aucune dédicace ne pourra exprimer l'affection et l'amour que j'éprouve envers toi, puisse ce travail être la récompense de tes soutiens moraux et sacrifices, qui m'a tant bercé et tant donné, toi qui me comble chaque jour, que Dieu te bénisse.

Mon cher papa

Puisse ce modeste travail constitue une récompense pour tous les nobles sacrifices que tu as imposé pour assurer mon bien être et mon éducation, qui m'a toujours encouragé et soutenu, merci pour ton bienveillance.

*A ma fierté, mes deux frères : Louenas et Ghanou,
leurs épouses Hafida et Djawida.*

A mes chères sœurs : Rachida, Sadjia et Nawal.

A mes adorables nièces : Dania, Tistina, Sarah, Merina, Racha et Mélissa.

Et mon neveu Massine.

A toute la famille HASSANI, petit et grand surtout Bato et Fatiha.

A la famille HADJADJ surtout Nana Massouda, Tata Fatiha, Lili et Tesse.

A tous mes ami(e)s surtout : Didine, Anissa, Meriem, Imane et Sissa.

Ainsi que tous ceux qui m'ont aimés, aidés et autant soutenus de loin ou de près.

Sommaire

Introduction	2
Chapitre I : Analyse des productions écrites se rapportant à la séquence didactique 2 du projet 2 du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne.....	7
1 La production écrite : les principales définitions	7
2 Présentation du corpus 1	9
3 Le principe de la séquence didactique	10
4 Présentation de la séquence 2.....	11
5 Confrontation des productions écrites des apprenants aux objectifs de la séquence	12
5.1 La notion de l'erreur	12
5.2 Méthode d'analyse.....	15
5.3 Analyse des productions écrites des apprenants	16
Le classement des erreurs et leurs corrections	21
Chapitre II : Analyse des pratiques d'enseignements dans le cadre de la réalisation de la séquence 2 du projet 2 du manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne.....	30
1 La notion de pratique d'enseignement	30
2 Les pratiques d'enseignement en classe de 4 ^{ème} année moyenne	32
2.1 Présentation du corpus 2.....	32
2.2 Présentation de la grille d'observation	33
2.3 L'explication des résultats d'analyses du corpus 1 par les pratiques d'enseignement	35
3 L'enseignement de l'écrit en 4 ^{ème} année moyenne: suggestions didactiques.....	42
Conclusion :	44
Bibliographies	45
Annexes	47

Introduction

L'enseignement/ apprentissage de la langue française s'est développé ces dernières années et il a subi plusieurs réformes qui se manifestent actuellement par l'intégration de l'approche par les compétences. Cette dernière met l'accent sur la capacité de l'élève d'utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école dans différentes situations nouvelles et complexes. Autrement dit, cette approche favorise la centration sur l'apprenant.

Au moment où l'approche par les compétences est en plein essor, l'adaptation des nouvelles pratiques d'enseignement devient indispensable. Ces pratiques jouent un rôle très important dans l'acquisition du savoir et du savoir faire. Elles peuvent servir à motiver les élèves et les aider à se concentrer; organiser l'information pour mieux la comprendre et la retenir; ou encore surveiller et évaluer l'apprentissage des apprenants (guide de mise en œuvre, Carrière et Vie p. 43).

Choisir une pratique d'enseignement consiste à planifier un ensemble de ressources pédagogiques, de méthodes et de moyens d'enseignement selon des principes définis. Cependant, il n'existe pas de pratiques parfaite pour chacune des situations d'enseignement, mais nous choisissons une pratique selon le contexte, le niveau des apprenants ou encore selon les objectifs visés.

Les pratiques d'enseignement employées par l'enseignant en situation d'écrit est nécessaire afin que les apprenants puissent écrire une phrase, un paragraphe ou un texte de manière cohérente, claire et bien structuré. Un produit écrit demande beaucoup de composantes importantes que l'enseignant doit faire apprendre à ces apprenants.

A fin de maîtriser ce code de l'écrit, beaucoup de modifications et de changements ont été apporté pour l'enseignement de ce dernier. Ces

changements ont touché tous les niveaux (primaire, moyen et secondaire) et dans tous les biais d'enseignement (manuel, programme). En effet, avec la nouvelle pédagogie tous les manuels scolaires et les programmes, se divisent en projets, chaque projet se subdivise à son tour en plusieurs séquences. Ces dernières se décomposent par ailleurs en activités de vocabulaire, de conjugaison, d'orthographe, de lecture, de grammaire...etc. et à la fin de chaque séquence, l'élève est amené à réaliser une production écrite.

L'intérêt de notre travail de recherche est porté sur la réalisation de la production écrite par rapport à la séquence didactique et la manière dont elle est réalisée par l'enseignant. Notre recherche sera donc axée sur le thème suivant : « le rôle des pratiques enseignantes dans l'entraînement à la production écrite des apprenants de 4^{ème} année moyenne ». C'est-à-dire que nous verrons si les pratiques employées par l'enseignant amènent à la réalisation d'une production écrite.

Cela nous conduira à formuler cette problématique: En quoi la mise en œuvre par l'enseignant de la séquence 2 du projet 2 du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne conduit-elle ou non à la réalisation de ses objectifs en rapport à la production écrite ? Autrement dit, quels sont les choix didactiques de l'enseignant (supports, activités, modes d'interaction...), qui contribuent à la réalisation d'une production écrite correcte ? Quels sont ceux au contraire, qui présentent une entrave à celle-ci ?

Nous nous sommes intéressés dans notre travail aux apprenants de la quatrième année moyenne, par ce que l'enseignement constitue à ce stade la dernière phase de l'enseignement de base avec ses propres finalités. A ce niveau, les apprenants peuvent normalement produire des expressions écrites.

Pour répondre à notre question principale, nous avons émis ces hypothèses : d'une part, les choix didactiques qui peuvent conduire à une production écrite correcte seraient : les supports matériels comme le tableau et didactiques comme les textes tirés du manuel scolaire ou proposés par l'enseignant. Nous pourrions citer aussi les différentes activités (de rédaction, d'application ou autre) que nous considérons comme un entraînement à la réalisation d'une production écrite. Les modes d'interactions réalisées en classe sauraient aussi un choix vraiment efficace pour la réalisation correcte d'une production écrite. D'autre part, nous ne supposons qu'un mauvais choix didactique serait la cause d'une mauvaise production écrite.

L'affirmation ou l'infirmité de ces hypothèses et la réponse à la question principale s'effectueront grâce à l'analyse d'un corpus constitué de onze productions écrites des apprenants de la 4^{ème} année moyenne. Nous analysons ces productions dans le but est de voir si les choix didactiques employés nous conduira ou non à une production écrite correcte. Nous référençons aussi à une grille d'observation qui nous permettra de citer les différentes démarches et stratégies employées par l'enseignant pour la réalisation de la séquence et qui conduira à une production écrite.

Pour cela, nous avons choisi la méthode descriptive consistant à décrire et à expliquer les résultats d'analyse des productions écrites réalisées par les apprenants dans le cadre de la séquence didactique dont il s'agit dans la problématique, par les choix didactiques effectués par l'enseignant.

Le travail que nous allons présenter est organisé en deux chapitres : le premier portera sur l'analyse des productions écrites des apprenants par rapport aux objectifs de la séquence auxquels elles se rapportent. Dans le cadre de ce chapitre également, des concepts-clés de notre recherche à

savoir les concepts de production écrite, de séquence didactique et d'erreur seront mise en lumière. Dans le deuxième chapitre, après une définition de la notion de pratique d'enseignement, nous allons analyser les pratiques d'enseignement consistant en mise en œuvre de la séquence 2 du projet 2 du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne. Puis nous proposerons quelques suggestions didactiques sur l'enseignement de l'écrit en 4^{ème} année moyenne. Et enfin, nous allons terminer notre travail par une conclusion résumant l'essentiel de notre recherche.

Chapitre I

**Analyse des productions
écrites se rapportant à la
séquence didactique 2 du
projet 2 du manuel scolaire de
la 4^{ème} année moyenne**

Chapitre I : Analyse des productions écrites se rapportant à la séquence didactique 2 du projet 2 du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne

1 La production écrite : les principales définitions

Plusieurs définitions ont été proposées pour le concept de production écrite. J.P.Cuq signale que : « les écrits sont de plus ou moins diversifiés, selon les cultures ». (2003 : 79). En effet, dans son dictionnaire Cuq retient deux critères pour définir ce concept. Le premier est que l'écrit est : « une manifestation particulière du langage caractérisé sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue ». Le deuxième critère est au niveau des typologies, c'est-à-dire que l'écrit ici est considéré comme des types de discours (littéraire, journalistique, scientifique...), ou un genre de discours (affiche, fait divers, compte rendu...). (ibidem)

L'écriture est un support ou un canal permet à la personne qui écrit de transmettre un message destiné à d'autre personne. (Dictionnaire Larousse, 1997 :6). En effet, lorsque nous sommes dans une situation de communication, c'est que nous avons un message, une idée, une pensée à transmettre. Donc, l'expression écrite est une forme de communication efficace. Autrement dit, c'est un véritable acte de communication entre le scripteur et le destinataire.

L'écriture n'est pas une tâche facile comme l'affirme J.P.Cuq et I Gruca (2005 : 178): « écrire c'est réaliser une série de procédure de résolution de problème qu'il est quelque fois délicat de distinguer ». L'écriture est comme la pensée demande de l'exercice, du travail et c'est pour cela que l'enseignant propose une série d'exercices. Parmi ces exercices, il y a la production écrite qui est la tâche la plus importante pour maîtriser l'écrit d'une langue quelconque.

La production écrite est l'une des tâches scolaires les plus difficiles et les plus complexes puisqu'elle fait appel à plusieurs compétences: discursive, linguistique, textuelles ... Beaucoup de chercheurs et pédagogues ont souligné la difficulté de l'expression écrite. Selon A. Piolat et A. Péliissier : « des quatre activités langagière de base (écouter, parler, lire, écrire), l'écriture, en tant que production de texte, écrit est sans doute la plus complexe. Un des objectifs des recherches en psychologie et précisément de comprendre la nature des obstacles rencontrés par les scripteurs et leur manière de surmonter ces obstacles. Une part les travaux est plutôt centrée sur les contraintes de la production écrite analysées en fonction des caractéristiques des textes. »

La production écrite est une des quatre compétences à faire acquérir aux apprenants de langues étrangères. Les trois autres se rapportent à l'expression orale, la compréhension orale, la compréhension écrite. Cette compétence (l'expression écrite) est très importante dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier. Comme l'affirme J.P.Cuq (2003 : 99): « l'expression écrite constitue avec la compréhension orale et écrite un objectif fondamental de l'enseignement des langues, bien que l'importance relative accordée à la mise en place de ses quatre aptitudes (en anglais skills, ou « habiletés ») ainsi que les moyens pour y parvenir et aient varié selon les courants méthodologiques ».

La compétence de la production écrite est totalement différente de celle de l'oral, malgré que les deux constituent une forme de communication en langue française. Cette différence est à l'origine une différence entre le français écrit et le français oral. Ils sont tellement éloignée l'une de l'autre qu'on ne parle jamais comme on l'en écrit et qu'on écrit rarement comme on parle.

En effet, il existe deux codes différents, c'est-à-dire deux systèmes de communication et chacun a ses caractéristiques. D'une part, l'oral se caractérise par la présence de destinataire et le récepteur, l'échange direct de message. D'autre part l'écrit se caractérise par l'impossibilité de cet échange entre l'écrivain et le lecteur. L'oral dans une situation de communication est plus spontané et l'écrit est plus élaboré car il se réalise hors situation. L'écrit revient à un moment donné, dans un lieu précis, nous écrivons pour des objectifs et des raisons données et spécifiques (Sophie Moirand, 1979 :8).

2 Présentation du corpus 1

Notre corpus contient "11 productions écrites" réalisées par une classe de quatrième année moyenne du CEM "Barkouk Yahia à Aokas". Ce travail, réalisé en binôme par 21 apprenants, est accompli le Lundi 28 Janvier 2013, de 10H jusqu'à 11H dans la salle habituelle des apprenants. La consigne de rédaction est la suivante : *« tu visite avec ton camarade le zoo de "Taza". Vous vous arrêtez devant une cage où se trouvent des singes et vous entamez une discussion. Tu trouve que c'est injuste d'enfermer les animaux. Ton camarade n'est pas de ton avis. Rapporte la discussion (dialogue) »*.

Au début, l'enseignant explique pendant 15mnt les consignes de la production écrite, ce que doit faire chaque élève. Le 1^{er} est contre et le 2^{ème} est pour l'enfermement des animaux. Les élèves sont invités à suivre le plan d'un dialogue argumentatif pour défendre leurs points de vue, en employant tous ce qui est fait du début jusqu'à la fin de la séquence (verbes introducteurs, signes de ponctuations, échange de propos...).

3 Le principe de la séquence didactique

Depuis l'apparition de l'approche par les compétences, les recherches en didactique du français ont organisé l'enseignement autour de projets et de séquences d'enseignement/apprentissage ; elles ont laissé tomber donc le modèle traditionnel. Autrement dit, elles ont opté pour un enseignement des notions essentielles d'une façon détaillée et organisée, l'une après l'autre.

Une séquence didactique (appelée aussi une séquence d'apprentissage ou encore séquence pédagogique) est une étape d'enseignement correspondant à un ou plusieurs objectifs. Elle s'articule autour d'un thème, un concept et surtout de plusieurs activités. Chaque activité comporte un objectif spécifique précis qui concourt à l'atteinte de l'objectif général de la séquence qui est la réalisation d'une production écrite ou orale. Pour arriver à l'atteinte de cet objectif, des compétences et des apprentissages sont installées au fil des séances d'enseignements.

Pour J.P.Cuq (2003 : 220) la séquence est : « une série d'activités regroupés dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique (...) ». Dans la même perspective le document d'accompagnement des programmes de 5^{ème} et 4^{ème} définit la séquence comme : « un mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif sur un ensemble de plusieurs séances » (MEN : 11). Parlant des séances, une séquence didactique est décomposée en plusieurs séances. Elle peut être réalisée dans une semaine voire même plus. Mais cela dépend bien sûr du niveau de l'élève, de sa motivation ou encore par rapport à d'autres séquences.

Le but principal de la séquence est de travailler sur un genre de texte pour développer des compétences de lecture, d'écriture ou encore de

grammaire. C'est ce que S.G.Chartand et L.M.G.Fiset affirment (2007) : « chaque séquence didactique, qu'elle vise ultimement à développer des compétences en lecture, en écriture ou encore en grammaire, s'articule autour de l'étude d'un corpus de texte fournissant aux élèves un exemple réel du/des aspects étudiés et s'appuie sur l'exploration de phénomènes grammaticaux ».

Selon J.F.De Pietro (2002 : 47), une séquence didactique comprend quatre étapes : la mise en situation, une production initiale, des ateliers et la production finale. *La mise en situation* : permet d'introduire un projet de communication et d'expliquer ce qui va suivre. Dans, *la production initiale* les élèves sont amenés à réaliser une première activité communicative. Les rédactions d'apprenants deviennent des objets d'apprentissage. La production initiale permet de rendre visible les acquis et les difficultés des apprenants. *Les ateliers* sont sélectionnés en fonction des difficultés rencontrées dans la production initiale. Comme l'explique Dolz et Pasquier (cité par T.T. Christen, G.S.Cordeiro, 2008 : 100) : « le terme "séquence" se réfère à la construction d'ateliers d'enseignement/apprentissage, une série d'activité et d'exercices organisés dans un ordre déterminé pour résoudre progressivement, les difficultés langagières des élèves». Dans, *La production finale* les élèves sont amenés à réaliser une seconde fois l'activité communicative, pour vérifier si les difficultés rencontrées dans la production initiale ont été surmontées grâce aux enseignements suivis.

4 Présentation de la séquence 2

Nous avons assisté à la réalisation d'une séquence didactique, en classe de 4^{ème} AM, intitulée : "*Argumenter par le dialogue*".

Cette séquence est réalisée entre le 13 Janvier 2013 et le 03 février 2013, sous forme de 10 leçons : de compréhension écrite, d'expression orale, de lecture plaisir, d'orthographe, de vocabulaire, de conjugaison, de grammaire, d'exercices de remédiassions, de production écrite et le compte rendu de cette dernière. Chaque séance vise un objectif précis qui aboutie à l'objectif général de la séquence. L'objectif de la séquence auquel nous avons assisté est de : "*rédigier un dialogue argumenté et de dégager les points de vue des interlocuteurs de ce dialogue*" (Manuel scolaire 2006/2007:5). Mais pour parvenir à l'objectif général, l'apprenant doit d'abord atteindre les objectifs secondaires ciblés pendant la réalisation des leçons.

Les objectifs secondaires liés à ces leçons sont multiples et nous pouvons les résumés ainsi : à la fin de ces séances l'apprenant sera capable de comprendre et de reconnaître le type de texte étudié (le dialogue) et de détecter les différents arguments avancés par les interlocuteurs, ou encore de déchiffrer la BD et de dégager le dialogue aperçu dans cette dernière. Après avoir fait une petite découverte sur le dialogue, les objectifs visés dans les leçons qui suit sont plus approfondies et touche à la langue. En effet, les apprenants seront capables de maitriser le temps des verbes d'un dialogue, être capable d'avoir un échange de propos entre les interlocuteurs...etc.

5 Confrontation des productions écrites des apprenants aux objectifs de la séquence

5.1 La notion de l'erreur

La définition classique de la notion de l'erreur est celle d'Aristote (Encyclopédie universelles 1966: 652) : « Dire de ce qui est qu'il est, ou de ce qui n'est pas qu'il n'est pas, c'est dire vrai. Dire de ce qui n'est pas qu'il

est, ou de ce qui est qu'il n'est pas, c'est dire faux ». Ou encore : « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement jugement fait psychique qui en résultent » (Petit Robert, 1985 :684).

Dans le langage courant la faute et l'erreur sont à peu près synonymes, la notion de faute a été longtemps utilisée péjorativement par les didacticiens. Mais actuellement et dans le domaine de la didactique des langues, il existe une différence entre l'erreur et la faute. Nous expliquons cela dans ce qui suit :

On peut appeler erreur, une réponse non correcte à ce qui est donné comme vrai. Pour affirmer cette définition nous référons à J.P.Cuq (2003: 269) : « l'erreur en didactique des langues est considérée comme la transgression d'une norme jugée comme bonne ». Dans le domaine scolaire l'erreur est considérée comme repère, indicateur qui permet de constater si l'apprenant a acquis telle ou telle compétence.

Tandis que la faute (ibid. P. 101) est considéré comme: « une injure au bon usage (approches traditionnelles), comme une "mauvaise herbe à extirper", une atteinte au système de la langue et une carence (méthodes audiovisuelles de perspective béhavioriste) ou comme l'indice d'une dynamique d'appropriation de la langue étrangère (approche communicatives) ». J P Cuq a donné ici une définition à cette notion selon le point de vue de différents méthodes et approches.

En didactique des langues étrangère les fautes correspondent à : « des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oublie des marque de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) » (Marquillo Larruy ,2003 :120). Nous comprenons par la que nous disons d'un élève a commis une faute non par ce qu'il ne maîtrise pas

ou ne connaît pas la structure, mais plutôt à cause de différents facteurs comme le stress, la fatigue ou manque de concentration.

La distinction la plus claire entre ces deux notions est en rapport avec la "compétence" et la "performance" citées par Chomsky. Pour confirmer cette distinction, nous nous référons à H. Besse et R. Porquier (cité par Rouhollah Rahmatian, 1999: 152): « la distinction désormais répondeuse entre erreur et faute renvoie approximativement à celle établie par la théorie chomskyenne entre compétence et performance. L'erreur relève de la compétence, la faute de la performance. Un apprenant ne peut donc corriger ses erreurs représentatives de sa grammaire intériorisée, mais il peut en principe corriger ses fautes imputables à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques (...) ». Mais, nous soulignons que les concepts "erreur" et "faute" sont difficiles à les distinguer et les enseignants ont souvent tendance à les confondre.

L'analyse de ces erreurs est importante car elles permettent à l'apprenant comme à l'enseignant de se rendre compte de « comment on apprend » et parce qu'elles permettent aussi de réfléchir sur le fonctionnement de la langue étrangère. Autrement dit, il nous permet d'élucider les causes et surtout de revoir quelques méthodes d'apprentissages ou encore les pratiques d'enseignements. L'erreur est faite à cause d'une mauvaise hypothèse sur la langue cible à partir des connaissances dont nous disposons. Donc, c'est un problème de compétence.

Le rôle de l'enseignant dans ce cas, est de savoir pourquoi les élèves ont commis les erreurs et comment ils peuvent les corriger. C'est-à-dire, il faut détecter les difficultés rencontrées par les apprenants dans leurs productions en langue étrangère et les aider à les régler

5.2 Méthode d'analyse

Les productions écrites des apprenants vont être analysées selon quatre niveaux : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et orthographique :

Au niveau pragmatique : la pragmatique regroupe un ensemble important de théorie et d'approche qui ont pour point commun l'étude de l'usage du langage. Elle met « En relation la langue avec le contexte de production des énoncés appelé contexte d'énonciation » (A.Polguère, 2003 :178). Autrement dit, elle étudie dans l'énoncé tout ce qui implique la situation de communication. Donc, nous allons nous interroger dans notre analyse sur l'adéquation des écrits des apprenants au type de texte demandé en fin de séquence, à savoir un texte à visée argumentative. Nous allons également vérifier l'usage des marques de subjectivités.

Au niveau sémantique : c'est une étude scientifique du sens des unités linguistiques et de leurs combinaisons. Nous analysons à ce niveau la cohérence sémantique c'est-à-dire le sens des phrases et l'enchaînement des idées. Sur le même plan, nous allons voir le vocabulaire utilisé par l'élève.

Au niveau morphosyntaxique : la morphosyntaxe concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Comme le signale Le Petit Robert : « l'étude des formes et des règles de combinaison régissant la formation des énoncés » Autrement dit, elle porte sur les formes des mots, l'organisation de ces derniers dans un énoncé ou une phrase. Nous visons dans notre analyse, le choix des mots outils et la conjugaison des verbes employés.

Au niveau orthographique : selon Nina Catach (1995 :16) l'orthographe est : « une manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue

en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous - systèmes de langue (morphologie, syntaxe, lexique). Plus ces rapports secondaires sont complexes plus de rôle de l'orthographe grandit ». Nous analyserons donc, la graphie des mots à savoir la transcription ou l'oubli des marques de pluriel. Nous tiendrons compte aussi des signes de ponctuations et de la majuscule.

5.3 Analyse des productions écrites des apprenants

- *Au niveau pragmatique*

Grâce à l'analyse des productions écrites des apprenants, nous avons pu remarquer que l'ensemble des apprenants ont choisi un type d'écrit correspondant à celui qui est demandé dans la consigne de rédaction (texte argumentatif). Les arguments avancés par les apprenants sont clairs, chacun a déterminé sa position et son point de vue. C'est-à-dire pour ou contre l'enfermement. Mais soulignons que la majorité des arguments avancés par ces apprenants ont été pris dans le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne de la page "36".

Donc, ces derniers ont juste modifié un peu les phrases, mais les idées sont les mêmes. Autrement dit, ils ont avancés des arguments qui ne sont pas les siens. Exemple : *"les animaux sont privés de liberté/ le manque d'espace/ le zoo pose problème de sécurité dans les villes..."*.

Nous avons constatés aussi l'utilisation des verbes d'opinions comme ceux employés dans énoncés suivants : *"je trouve que c'est injuste d'enfermer les animaux", "je pense que les animaux menacés de disparition peuvent échappés aux chasseurs sans scrupule"*. Notons que les marques de subjectivité et l'emploi des pronoms personnels sont vraiment très

fréquents dans l'ensemble des écrits. Exemple : *"à mon avis/ personnellement/ contrairement à moi/ pour moi/ je / moi..."*

Ce que nous avons remarqué aussi, c'est l'absence des marques chronologique (d'abord, ensuite, enfin) dans huit productions donc 72.72% des copies, il y a juste 27.27% de copies, c'est-à-dire trois copies qui ont opté pour ce modèle. Mais d'une façon générale, nous pouvons dire que la structure du texte argumentatif est suffisamment respectée dans l'ensemble des productions écrites.

Dans un dialogue, nous trouvons aussi deux ou plusieurs interlocuteurs, et c'est ce que nous découvrons dans ces écrits. En effet, tous les apprenants ont respecté cette consigne (l'utilisation des interlocuteurs dans un dialogue) en citant à chaque fois le nom de la personne qui parle, soit en employant *"moi"* puis dans la 2^{ème} réplique *"mon camarade"*, ou ils écrivent directement les noms de ces deux apprenants.

D'une façon générale, ces productions écrites sont correctes concernant le type de texte ou encore les caractéristiques de ce dernier. Ce qui nous permet de dire d'une part, que les apprenants ont bien compris leurs leçons et d'autre part la réussite du professeur dans l'enseignement de ces consignes. Donc les objectifs de la séquence sur le plan pragmatique sont atteints.

- *Au niveau sémantique*

Le vocabulaire utilisé est simple, courant et clair. Mais dans quelques productions, nous remarquons que ces élèves ont un vocabulaire pauvre. Exemple : - *"à mon avis je trouve que les animaux sont beaux il y a qui nourrit de viande l'arbre est sa privés".* L'apprenant a parlé de la beauté et de la nourriture des animaux, puis il a ajouté *"est sa privés"*. Cette dernière

n'a aucune relation avec la précédente et plus que cela, il n'a pas de sens. La phrase est indéchiffrable et asémantique.

Dans quelques écrits nous remarquons aussi que les apprenants ignorent l'emploi des mots et des expressions, comme nous pouvons le constater dans ces phrases : *"c'est injuste d'enfermer les animaux et dire que l'homme dextent du singes."* Ici l'expression *"l'homme dextent du singe"* n'a rien de relation avec la précédente, l'apprenant a parlé au début de l'enfermement puis il a parlé de l'origine de l'homme. Les deux propositions expriment deux sens différents. Et dans la phrase *"moi je suis contre pour les animaux qui on cage par ce que je trouve que les animaux sont privés de liberté"*. L'apprenant utilise deux mots de sens contradictoires : *"pour"* et *"contre"*.

Nous pouvons dire d'une façon générale, que dans l'ensemble des productions, la cohérence sémantique est assurée et il n'y a pas de contradiction d'une phrase à une autre. L'ensemble des phrases sont sémantiquement acceptables. Malgré une certaines pauvretés du vocabulaire cela n'a pas empêché la réalisation des productions écrites relativement correctes.

- *Au niveau morphosyntaxique*

Dans l'ensemble des productions écrites, le temps utilisé est le présent de l'indicatif. C'est le temps employé dans un texte argumentatif pour défendre un point de vue. Exemple : *"A mon avis je trouve que c'est injuste denfermement des animaux..."*. / - *"Moi je pense..."* / *"ils manquent d'espace..."*.

Il y a juste trois copies (27,27% des copies) où nous trouvons le verbe "devoir" conjugué à un temps autre que le présent de l'indicatif. Exemple : *"chaque ville devrait posséder un zoo"*. L'apprenant a conjugué le verbe au

conditionnel présent pour insister sur l'importance et l'utilité de construire des zoos dans les villes.

Nous avons remarqué dans quelques productions écrites les erreurs morphosyntaxiques suivantes : l'utilisation de l'adjectif possessif à la place d'un présentatif : "*je trouve que ces injuste de enfermé les animaux...*". Ou encore l'adjectif possessif à la place de l'auxiliaire "être" conjugué au présent avec la 3^{ème} personne du pluriel : "*certe, ils son bien trété...*". Il y a aussi des erreurs au niveau des homonymes grammaticaux. Exemple : "*[...] ils se sentent seuls est isolés...*". L'apprenant a employé la forme "*est*" (3^{ème} personne de l'indicatif présent du verbe "être") à la place de "et" (conjonction de coordination).

L'emploi du pronom indéfini "*on*" au lieu de préposition "*en*" : "*on plus de sa le zoo pose problème...*". Il y a un autre exemple où l'apprenant utilise "*a*" le verbe avoir conjugué avec la 3^{ème} personne du singulier, au lieu de "à" avec accent grave (la préposition): "*a mon avis enfermer les animaux est une chose très importante...*".

Sur le plan morphosyntaxe, l'ensemble de ces productions sont acceptables. Les apprenants ont respecté les règles de la grammaire et de la syntaxe. Donc l'objectif de la séquence à ce niveau est suffisamment atteint.

- *Au niveau orthographique*

Nous remarquons dans ses productions écrites qu'il y a beaucoup d'erreurs d'orthographe. Autrement dit, il n'y a pas une copie sans ces types d'erreurs. Il y a ceux qui écrivent dans un langage oral, ils confondent entre l'écrit et l'oral. C'est-à-dire que les élèves recopient les mots comme ils les prononcent nous donnons à titre d'exemple: "*plin, soïnés, deore, alése, agricife...*".

L'absence de "s" marque de pluriels est marquant dans plusieurs copies : *"des cage, il sont, les autre, les un..."*.

Un dialogue se caractérise par les signes de ponctuations suivants: les tirets, les deux points et les guillemets. En outre, dans les productions écrites de ses apprenants, nous retrouvons surtout les deux points qui sont présents dans dix copies (90,90% des copies), sauf une production où cet apprenant n'a pas mis les deux point : *"a)- moi je suis contre.../ b) je trouve que les animaux..."*. Il y a aussi les tirés qui ont été respecté dans six productions (54,54%), alors que dans les cinq autres non (45,45%). Car pour les apprenants les tirés ont été remplacés par les noms des interlocuteurs.

Nous pouvons dire que ce qui a empêché la réalisation correcte de ces productions est le fait que les apprenants se sont concentrés sur la cohérence textuelle, les idées et les arguments qu'ils doivent avancer que de travailler sur la graphie des mots de la langue. Mais d'une façon générale les productions écrites sont lisibles.

Le classement des erreurs et leurs corrections

Pour mieux comprendre ces erreurs, nous avons décidé de faire un tableau où nous allons analyser en détail les erreurs commises dans les différents écrits :

Copies N°	Erreurs	Types	Corrections
01	<i>"je trouve que <u>ces</u> injuste de <u>enfermé</u> les animaux..."</i>	1)Morphosyntaxique : confusion entre « "ces" et "c'est" » 2)La méconnaissance des règles de conjugaison	"je trouve que c'est injuste d'enfermer les animaux...."
	<i>"...<u>regard ces</u> singe <u>il on l'aire</u> <u>maleureux.</u>"</i>	1)Morphosyntaxique : méconnaissance de règles de conjugaison 2) Orthographique : l'oublie du "s" la marque de pluriel 3) Orthographique : l'oublie du "s" la marque de pluriel 4)Morphosyntaxique : l'homonymie entre	"...regarde ces singes, ils ont l'air malheureux."

		«"on" et "ont" ». 5) Orthographique : la graphie du mot 6) Orthographie : la graphie du mot.	
	"...ils sont <u>norit</u> , <i>soignés, bien</i> <i>trété.</i> "	Orthographique : la graphie des mots.	"...ils sont nourris, soignés, bien traités"
	" <u>certe</u> ils ont bien..."	Orthographique	"certes ils ont bien ..."
	"chaque ville doit <u>possédé</u> un zoo."	Morphosyntaxique : la méconnaissance de l'emploi des règles de l'infinitif.	"chaque ville doit posséder un zoo"
02	" <u>cet</u> êtres <u>vivant</u> sont bien nourris et soignés"	1)Morphosyntaxique : accord/désaccord en nombre "cas du pluriel" 2) Orthographique : l'oublie du "s"	" ces êtres vivants sont bien nourris et soignés. "

	<i>"...ce zoo est un moyen de <u>connaissance</u> des animaux et on <u>put</u> admirer la diversité des espèces animales."</i>	1) Orthographique : 2) Morphosyntaxique : méconnaissance des règles de conjugaison.	<i>"...ce zoo est un moyen de connaissance des animaux et on peut admirer la diversité..."</i>
03	<i>"...dire que l'homme <u>dexent</u> du <u>singes</u>."</i>	1) Orthographique : la méconnaissance de la graphie du mot. 2) Orthographique : l'emploi erroné du "s".	<i>"...dire que l'homme descend du singe."</i>
	<i>"je les trouves mieux dans des <u>cage</u> que <u>deore</u> par ce que se sont des animaux <u>violent</u> et <u>agricife</u>."</i>	Orthographique : 1) L'oublie du "s". 2) Confusion entre l'oral et l'écrit. 3) L'oublie du "s". 4) La méconnaissance de la graphie du mot.	<i>"je les trouves mieux dans des cages que dehors par ce que se sont des animaux violents et agressifs."</i>

	<p><i>" Mais, ces animaux n'ont pas le même comportement lorsqu'ils sont dans la nature, <u>il</u> <u>vive ont plin</u> <u>armonie les un</u> et les <u>autre</u>. "</i></p>	<p>1) Orthographique : l'oublie du "s".</p> <p>2)Morphosyntaxique : méconnaissance des règles de conjugaison.</p> <p>3)Morphosyntaxique : confusion entre «"on" et "ont" ».</p> <p>4) confusion entre l'écrit et l'oral</p> <p>5) Confusion entre l'oral et l'écrit.</p> <p>6)Morphosyntaxique : accord/désaccord en nombre "cas du pluriel" « les <u>un</u> et les <u>autre</u>. »</p>	<p>"Mais, ces animaux n'ont pas le même comportement lorsqu'ils ont dans la nature, ils vivent en pleine harmonie les uns et les autres."</p>
	<p><i>"Mais tu <u>oubli que</u> dans des <u>cage il</u> sont nourris et bien <u>soinés</u>."</i></p>	<p>1)Morphosyntaxique : méconnaissance des règles de conjugaison.</p> <p>2)Orthographique : l'oublie du "s".</p> <p>3) Orthographique : l'oublie du "s".</p> <p>4) Orthographique : méconnaissance de la graphie du mot.</p>	

04	<i>"Dans ce cas tu <u>est</u> raison, mais il est nécessaire..."</i>	Morphosyntaxique : méconnaissance des règles de conjugaison.	"Dans ce cas tu as raison, mais il est nécessaire..."
05	<i>" les animaux sont <u>nourrir</u> et soignés et on peut admirer la diversité."</i>	Morphosyntaxique : méconnaissance des règles de conjugaison.	"les animaux sont nourris et soignés ..."
06	<i>"et grâce à- t-il on peut admirer la diversité."</i>	Morphosyntaxique : Méconnaissance de la règle.	"et grâce à eux on peut admirer la diversité."
07	<i>"moi je suis <u>contre pour</u> les animaux qui <u>on</u> <u>cage</u> par ce que je trouve que les animaux sont privés de liberté"</i>	1)Morphosyntaxique : l'emploi erroné du mot "pour". 2)Morphosyntaxique : Absence du verbe. 3)Morphosyntaxique : confusion entre «"on" et "en"». 4) Orthographique : l'oublie du "s".	"moi je suis contre les animaux qui sont en cages par ce que je trouve que les animaux sont privés de liberté"
	<i>"je trouve que les animaux <u>est</u> <u>danger</u> par les <u>homes</u> <u>est</u> la ville..."</i>	Morphosyntaxique : 1) Méconnaissance des règles de conjugaison. 2) l'emploi erroné du verbe "danger". 3) orthographique : la	"je trouve que les animaux sont dangereux pour les hommes et la ville."

		graphie du mot. 4)Morphosyntaxique : Confusion entre "est" auxiliaire et "et" conjonction.	
08	<i>"<u>a</u> mon avis..."</i>	Morphosyntaxique : l'homonymie entre « "a" auxiliaire avoir et "à" préposition »	"à mon avis"
	<i>"...c'est-à-dire on les protège des chasseurs..."</i>	Confusion entre "é" accent aigu et "è" accent grave.	"...est à dire qu'on les protège des chasseurs..."
09	<i>"A mon avis je trouve que les animaux sont <u>beau</u>."</i>	Orthographique: la graphie du mot.	"A mon avis je trouve que les animaux sont beaux."
	<i>"il y a qui se nourrit de la viande l'<u>airbre</u> <u>est</u> <u>son par privés</u>"</i>	1) Orthographique : la graphie du mot. 2) Morphosyntaxique : l'homonymie entre "est" et "et". 3) Morphosyntaxique : absence du sujet. 4) l'emploie erroné	"il y a qui se nourrit de la viande l'herbe et ils sont pas privés."

	<p><i>"Non je suis pas d'accord <u>Il</u> sont <u>sall</u> <u>Il</u> mange n'importe quoi."</i></p>	<p>du mot "par".</p> <p>Orthographique :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) l'oublie du "s". 2) l'oublie du "e". 3) l'oublie du "s". 4) Morphosyntaxique : Méconnaissance des règles de conjugaison. 	<p>"Non je ne suis pas d'accord ils sont salle et ils mangent n'importe quoi."</p>
<p>10</p>	<p><i>"A mon avis je trouve que c'est juste d'enfermer <u>qu'elque</u> animaux comme le lion... car ils <u>peuve</u> commettre un danger pour les êtres <u>hummuns</u>."</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Orthographique : la graphie du mot. 2) Morphosyntaxique : Méconnaissance des règles de conjugaison. 3) Orthographique : la graphie du mot. 	<p>"A mon avis je trouve que c'est juste d'enfermer quelques animaux comme le lion, car ils peuvent commettre un danger pour les êtres humains. "</p>
	<p><i>"...ils ont de droit de vivre comme nous avec <u>leur</u> famille une <u>vit</u> libre."</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Morphosyntaxique : accord/ désaccord en nombre "cas du pluriel". 2) Orthographique : méconnaissance de la 	<p>"...ils ont de droit de vivre comme nous avec leurs fammiles, une vie libre."</p>

		graphie du mot.	
11	<i>"...ensuite <u>ils</u> <u>manques</u> d'espace et de liberté, enfin ils se sentent seuls <u>est</u> isolés de leurs milieu <u>naturelle</u>."</i>	1)Morphosyntaxique : méconnaissance de règle. 2)Morphosyntaxique : confusion entre "est" et "et". 3) Orthographique : la graphie du mot.	<i>"...ensuite il manque d'espace et de liberté, enfin ils se sentent seuls et isolés de leurs milieu naturel."</i>

Chapitre II

**Analyse des pratiques
d'enseignements dans le cadre
de la réalisation de la séquence
2 du projet 2 du manuel
scolaire de 4^{ème} année
moyenne.**

Chapitre II : Analyse des pratiques d'enseignements dans le cadre de la réalisation de la séquence 2 du projet 2 du manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne.

1 La notion de pratique d'enseignement

Les recherches sur les pratiques d'enseignement sont apparues au début des années 60, mais non sous cette appellation. C'est-à-dire que les travaux et les synthèses ont été publiés sous d'autres titres. Donnons comme exemple "l'enseignement efficace, théories et pratiques" ou "mot de passe pour mieux enseigner" (cité par M.Bru 2002 :63). Malgré le changement dans les appellations, l'objectif visé est le même. Il s'agit de mettre à la disposition des enseignants, des indications et des stratégies pour l'organisation de leurs actions auprès de l'apprenant dont le but d'améliorer les résultats et l'apprentissage de ces derniers.

Dans le guide de mise en œuvre, Carrière et Vie (2003 :43) les stratégies d'enseignement sont: « des techniques employées par les enseignants pour aider les élèves à devenir des apprenants indépendants ou stratégiques. Ces techniques deviennent des stratégies d'apprentissage lorsque les élèves en choisissent certaines de manière indépendante et les utilisent efficacement pour accomplir des tâches ou atteindre des objectifs. »

Les pratiques d'enseignement sont un ensemble bien structuré de stratégies, de méthodes ou encore de ressources pédagogiques que l'enseignant utilise d'une façon intelligente avec ses apprenants sur un modèle d'enseignement, et qui amène à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Ces pratiques jouent un rôle fondamental dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire. Une mauvaise pratique va sûrement amener l'apprenant à un mauvais apprentissage.

Pour J.P.Cuq (2003 :198) les pratiques d'enseignements sont : « les activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants dans la salle de classe. Il s'agit des activités concrètes ou procédures directement observables, par opposition aux activités abstraites. Il s'agit aussi des activités effectivement réalisées, par opposition aux activités exigées par les principes pédagogiques». Ceci dit que les pratiques d'enseignement se définissent comme la réalisation des différentes activités par un enseignant face à son public "apprenant" dans un lieu bien déterminé "la classe".

Une stratégie est une attitude personnelle adoptée par l'enseignant dans une situation. Autrement dit, c'est la manière dont un individu établit ses propres ressources, « avec une intention particulière et ajustés en fonction des variables d'une situation » (Sylvie 2000 : 01).

La pratique d'enseignement se définit dans **Journal International sur les Représentations Sociales** (p: 81) comme : « Un système composé de quatre éléments interdépendants : les ressources cognitives et affectives de l'enseignant, les contextes d'actualisation, le contexte sociohistorique du champ de l'enseignement, et la configuration des actes mis en œuvre par l'enseignant ».

La pratique enseignante peut être défini comme : « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décisions» (Vinatier et Altet, 2008 :10).

Les travaux de Jeanne Chall (2000) ont montré qu'il existe deux catégories de stratégies d'enseignement : une centrées sur l'enseignant et

l'autre sur l'apprenant. La première est généralement associée aux pédagogies dites traditionnelles, directives, structurées et explicites alors que la deuxième centrées sur l'élève favorise les pédagogies nouvelles et progressistes.

Avec l'approche par les compétences, l'apprenant est au centre de l'enseignement/ apprentissage. Donc les pratiques d'enseignement les plus favorise sont de la 2^{ème} catégorie. Mais ce qui se passe dans les écoles peut être contraire de ce qui est demandé comme l'affirme J.P.Cuq (2003 :198), en parlant de grammaire : « [...] dans le domaine de la grammaire en classe de français langue étrangère, on a pu observer que dans les pratiques de classe, les enseignants privilégiaient la méthode transmissive et déductive (ils expliquent eux-mêmes la règle de grammaire avant de donner des exercices d'applications), alors que le principe de centration sur l'apprenant aurait demandé qu'ils mettent en œuvre les méthodes opposées actives et inductive (en demandent aux apprenants de conceptualiser eux-mêmes) ».

2 Les pratiques d'enseignement en classe de 4^{ème} année moyenne

2.1 Présentation du corpus 2

Pour pouvoir analyser les pratiques d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant en classe, nous avons assisté à des séances d'enseignement se rapportant à la séquence didactique², du projet², du manuel scolaire de 4^{ème} AM. Cela nous permis de recueillir un corpus de dix séances observées, du 13 janvier au 03 février 2013.

Dans la séquence observée, l'enseignant propose une activité de compréhension écrite, d'expression orale, de vocabulaire, d'orthographe, de grammaire, de conjugaison, de lecture plaisir, d'activité d'écriture, de production écrite et de compte rendu de cette dernière. La séquence au quelle nous avons assisté (argumenter par le dialogue) porte sur: le

dialogue argumentatif, la BD à visée argumentative, l'échange de propos, le discours direct et indirect, l'expression de la condition, les signes de ponctuation, les activités préparatoire à la production écrite, la réalisation de cette dernière, la lecture plaisir et la correction de la production écrite.

2.2 Présentation de la grille d'observation

Cette grille se compose de deux colonnes : six critères d'observations : les modes d'interaction, les supports d'enseignement, les activités pédagogique, la dimension ludique dans le discours l'enseignant, les explications données par ce dernier et l'apprentissage coopératif.

Les modes interaction : Un apprentissage est une acquisition de nouvelles connaissances et d'aptitudes. Mais cet apprentissage ne peut voir le jour sans la présence de différents modes d'interaction entre l'enseignant et ses apprenants. Autrement dit : « tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. Apprendre, ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants.» (C. Kramsch, 1984 : 78).

Nous intéressons à ce critère dans le sens que nous allons voir quels genres d'interaction existent-ils dans la classe des apprenants de la 4^{ème} AM ? L'interaction enseignant/apprenants est- il le seul mode d'interaction ou y a-t-ils d'autres ? Ces interactions amènent-elles ou non à l'aboutissement de l'objectif de la séquence ?

Les explications : selon J.P.Cuq (2003 :98) : « expliquer ou se faire expliquer, comprendre ou se faire comprendre ce qui fait obstacle ou malentendu, mais aussi négocier progressivement le sens selon l'enjeu de

l'interaction ». Donc dans une séance de classe l'enseignant est amené à faire la leçon tout en usant de l'explication.

En effet, nous convenons d'appeler explication : « tout renseignement sur un mot ou une expression qui ne prend pas la forme d'une définition proprement dite » (Arcand & Bourbeau, 1998 :161). Ce critère est-il présent dans la classe observée ? Combien de forme d'explication est-il employée ? C'est se que nous allons tenter de répondre.

Les supports d'enseignement : Les supports ont connu une évolution importante dans le domaine d'enseignement/apprentissage d'une langue. Pendant longtemps les supports employés pour enseigner une langue selon J.P.Cuq (2003 :229) : « ont été constitués principalement de méthodes sous formes de livre, comportant des documents didactisés d'origine littéraire ou non... » . Puis petit à petit les vidéos ont été intégrées.

La réalisation des séances ne peuvent voir le jour sans l'utilisation de ces supports. En effet, nous pouvons classer les supports en deux catégories didactiques et matériels. Ils se caractérisent par la diversité de des informations. Nous allons tenir compte de ce critère pour vérifier si l'enseignant fait appel à ces deux types de supports ? Quels sont les supports didactiques et matériels exploités par ce dernier? Ou encore quels est le but de chacun de ces supports ?

Les activités pédagogiques : à la fin de chaque séance, l'enseignant propose une série d'activité de plusieurs niveaux dans laquelle les apprenants vont travailler et améliorer leurs apprentissages. Nous avons choisis ce critère dans le sens que nous allons voir si ces activités sont suffisantes ou non pour la réalisation correcte d'une production écrite ? Ou d'abord quels types d'activités s'agit-il ?

La dimension ludique dans le discours de l'enseignant : Au moment où nous préparons une activité pédagogique une série de questions se présente. C'est-à-dire, nous réfléchissons sur la façon d'enseigner cette activité : comment captiver l'attention de l'apprenant ? Ou encore comment rendre l'apprenant acteur de son apprentissage ?

Le ludique dans ce genre de situation peut jouer son rôle. Le ludique ici ne veut pas dire des activités ludiques comme les jeux et les chansons...etc. Mais plutôt des activités dont le sens suscite une attitude ludique, le sens amusant que nous les donnons à ses activités. Et c'est ce côté là qui nous intéresse dans notre observation. Autrement dit, nous allons nous intéresser au le côté ludique du discours de l'enseignant et nous allons voir si ce dernier a ce caractère amusant qui conduit à une production écrite correcte ?

L'apprentissage coopératif : Pour le guide de mise en œuvre, Carrière et Vie (2003 : 44) l'apprentissage coopératif : « signifie que les élèves travaillent en petits groupes pour accomplir des tâches et réaliser des projets. Les tâches sont structurées de telle sorte que chaque membre d'un groupe puisse participer au travail. Le succès dépend du rendement du groupe plutôt que du rendement d'un élève en particulier ».

Cet apprentissage est une façon d'organiser les expériences du programme d'études afin d'assurer la participation des apprenants et l'interdépendance des tâches d'apprentissages. Ce qui nous intéresse est de voir si cette stratégie est suffisamment utilisée dans la classe observée ? Et si elle conduit à la réalisation correcte d'une production écrite ?

2.3 L'explication des résultats d'analyses du corpus 1 par les pratiques d'enseignement

➤ *Les modes d'interaction remarqués dans nos observations*

Grâce à l'analyse de nos grilles d'observation et compte tenu des résultats d'analyse des productions des apprenants effectuées au chapitre I, nous pouvons avancer que les modes d'interaction en classe ont joué un rôle très important dans la rédaction de la production écrite. L'interaction a permis de stimuler la réflexion des apprenants et a permis aussi d'aller plus loin dans le contenu du cours en tenant compte des intérêts des apprenants ou de sujet moins bien compris.

En effet, à travers cette observation, nous avons pu constater quatre modes d'interactions : interaction enseignant/apprenants, apprenants/enseignant, apprenants/apprenants sous l'observation de l'enseignant, apprenants/apprenants sans l'observation de l'enseignant. Tous ces modes d'interactions ont contribué à la réalisation de la production écrite. Nous expliquant tous cela en détail dans ce qui suit :

Durant toutes les séances, nous avons remarqué que le mode d'interaction le plus dominant est celui entre l'enseignant et les apprenants. L'enseignant pose des questions et les apprenants répondent (environ la moitié de la classe participe durant les séances réalisées). Ce mode d'interaction a donné l'occasion aux apprenants d'installer quelques compétences grâce aux leçons proposées, ou encore de se préparer à la réalisation de la production écrite. il a donné aussi à l'enseignant la possibilité d'expliquer ses leçons en visant l'objectif principal de la séquence. Notant que ce mode d'interaction (enseignant/ apprenants) met l'accent sur l'enseignant, c'est-à-dire que ce dernier est amené à provoquer la discussion avec ses apprenants, en posant des questions sur le sujet ou les activités proposées, en expliquant ces derniers ou en déduisant les règles par exemple.

Le deuxième mode d'interaction est de l'apprenant vers l'enseignant qui est aussi remarquable. Nous pouvons dire que les apprenants de la

classe observée ont été actifs, ils ont cette spontanéité de répondre, ils n'ont peur ni de l'enseignant, ni de l'erreur. Cette interaction a permis à l'enseignant de mettre le point sur tous ce qui apparaît flou ou difficile à comprendre. Chaque activité ou même mot non compris, les apprenants le signale et l'enseignant répond et réexplique à nouveau. La réussite de ce mode d'interaction permis à l'enseignant de voir ce qui ne va pas et essayer de le remédier. Ce qui va permettre la réalisation correcte de la production écrite.

Le troisième mode d'interaction est entre apprenants/ apprenants sous l'observation de l'enseignant. Il n'est pas vraiment présent, mais même se peu est positif car les apprenants réagissent et parlent entre eux d'une façon spontanée. Ce mode d'interaction intervient dans le moment où un apprenant donne une mauvaise réponse puis l'enseignant désigne un autre pour répondre à sa place toute en expliquant au premier où réside l'erreur. Cela permet aux apprenants de dépasser les obstacles de l'apprentissage.

Nous pouvons dire, que ces modes d'interactions favorisent l'enseignement/ apprentissage et donnent l'occasion d'éclaircir quelques concepts clés qui aboutissent à la fin de la séquence à une production écrite correcte. Mais ce que nous pouvons reprocher, concerne le dernier mode d'interaction, c'est-à-dire l'interaction entre les apprenants sans l'observation de l'enseignant. Les apprenants parlent d'autres choses que les études, donc cela ne va pas conduire à une production écrite correcte. Mais si cette interaction est faite dans le sens où le travail demandé doit être réalisé en groupe, cela va vraiment permettre aux apprenants d'échanger leurs idées de corriger quelques unes et donc d'élargir leurs connaissances. Donc ces modes d'interactions ont abouti d'une façon ou d'une autre à la réalisation correcte d'une production écrite.

➤ *Les explications avancées par l'enseignant*

Durant notre présence nous avons remarqués deux genres d'explications, l'explication par la reformulation et explication par l'exemple. Selon Arcand et Bourbeau (1998 : 161) la reformulation : « exprime autrement le contenu qu'elle reprend (...) ». Nous avons constaté que l'enseignant fait appel toujours à ce genre d'explication, soit en donnant le même sens que l'élément expliqué, soit un sens contraire, ou un sens plus général ou plus restreint. Exemple : quant il a expliqué l'échange de propos, il a reformulé la phrase en utilisant le mot parole à la place du mot propos (ce qui nous donne "échange de parole").

Il y a aussi une méthode d'explication par l'ajout d'une précision (Arcand et Bourbeau 1998 :163): « dès que l'émetteur s'aperçoit que son message peut être ambigu. Il ajoute une précision qui lève toute équivoque ». Dans les séances observés, nous avons remarque que l'enseignant fait appel à ce genre d'explication sous forme d'exemple. C'est-à-dire qu'il explique toute en donnant des exemples.

Les explications données ont été suffisantes pour que les apprenants puissent comprendre les cours, parce que l'enseignant a utilisé toute sorte d'explication (reformulation, exemple...). Cela à permet de saisir mieux les cours et d'éclaircir ce qui est difficile ou flou. C'est la méthode la plus efficace pour l'enseignement d'une langue quelconque. Donc quant l'enseignant explique les consignes, la réalisation d'une production écrite va sûrement être correcte.

➤ *Les types de supports exploités pour l'enseignement*

Comme nous l'avons indiqué plus haut, il existe deux types de supports, didactiques et matériels. Ces deux types ont été exploités par l'enseignant. Le support matériel que ce dernier a utilisé, est le tableau. Il

est un outil qui s'inscrit dans des formes d'action partagés entre enseignant et élèves. Nonnon (2000 : 95) considère le tableau comme : « objet matériel que l'ensemble des modes et discours et des tâches intellectuelles installés dans la culture d'une microsociété scolaire autour de l'écriture au tableau ». Nous comprenons par là que l'utilisation du tableau change et varie selon les types de tâches intellectuelles et selon le fonctionnement de la classe.

En effet, le tableau est le premier support utilisé toute au long des cours. Il a été suffisamment interactif et lisible. Il a été comme un brouillon collectif que l'enseignant et ses apprenants l'utilisent pour mentionner tous : le titre de la séance, les hypothèses, les activités...etc. Hassan. R (2008 : 5) montre que « les écrits du tableau sont à la fois pré-construits par l'enseignant et co-construits avec les élèves ». Autrement dit, c'est un support d'élaboration de différentes étapes de l'enseignement. Son but est de « structurer la tâche et de motiver l'élève en montrant qu'il y a un problème à résoudre » (Barth, 1987 : 67).

En ce qui concerne les supports didactiques, ils ont été variés. L'enseignant utilise dès fois des documents authentiques qui se trouvent dans le manuel scolaire, dès fois des textes ou des énoncés proposés par l'enseignant lui-même. Les documents authentiques sont : «des documents qui n'ont pas été conçus à l'origine pour un cours de langue. C'est par exemple: un article de presse, un extrait d'une émission de radio ou d'un film, une photo, une brochure ou un souvenir de vacances ». (primlangue : 01)

Un document authentique sert à présenter une situation de communication réelle tout en répondant aux objectifs de la leçon. Il offre une image authentique du monde extérieur et permet de développer chez l'apprenant une attitude positive par rapport à la langue et à la culture

étrangère (Veda Aslim Yetis : 05). Le document authentique n'été pas le seul support didactique utilisé, l'enseignant propose dès fois des textes tirés de sa fiche pédagogique. Ces textes ont permis à l'enseignant de réaliser ses cours tout en visant les objectifs de la séquence. Les textes proposés par l'enseignant et les documents authentiques ont été tous des dialogues de visé argumentatif, donc l'enseignant a mis à la disposition des apprenants des exemplaires concrets d'un dialogue, sa structure, son objectif...etc. Ces supports ont permet aux apprenant de réalisés des productions écrites correctes.

➤ *Les activités pédagogiques proposées par l'enseignant*

Durant notre présence, nous avons pu constater que la majorité des activités proposées sont des activités de rédactions et qui portent sur la réalisation d'un dialogue. C'est-à-dire que l'enseignant propose un sujet de discussion dont lequel les apprenants sont amenés à défendre leurs points de vue. Il y a aussi des activités d'applications où l'enseignant propose des textes puis il demande aux apprenants de compléter les vides.

A travers ces activités, les apprenants vont avoir l'habitude de produire des textes plus ou moins corrects. Donc les activités de rédaction et d'applications sont des activités d'entraînement à une production écrite. Notant que ces activités sont réalisées même au cours d'expression orale, donc l'enseignant fait appel toujours à l'écrit à chaque fin de séance à travers les différentes situations d'intégration.

Mais, ce que nous pouvons reprocher sont les activités réalisées pendant la séance de vocabulaire. Car l'enseignant n'a pas varié dans le choix des activités, mais plutôt il a préféré de travailler en basant sur seul type d'activité. Celui de relire par une flèche les éléments de la case une à la case deux. Les activités doivent être variées pour facilité l'apprentissage.

➤ *Le coté ludique de l'enseignant*

Le ludique est une méthode utilisée pour créer un peu d'ambiance dans la classe, détendre son atmosphère, mais aussi captiver l'attention des apprenants. C'est-à-dire que lorsqu'un enseignant introduit de temps en temps des phrases ou des mots qui font rire, cela va diminuer le stress des apprenants et la fatigue due aux efforts fournis pour l'apprentissage. Ce coté ludique de l'enseignant a permis à celui-ci de garder ces apprenants attentifs au sujet. Avec cette méthode, l'enseignant a trouvé une simplicité à transmettre son enseignement et une facilité aux apprenants dans la compréhension de ce dernier et son apprentissage. Cela conduira à une réalisation correcte de la production écrite finale de la séquence.

➤ *L'objectif du travail en groupe*

Pendant notre présence et à travers notre analyse, nous avons remarqué que l'enseignant fait appel à cette stratégie lors des activités de rédactions. C'est-à-dire qu'il demande à ses apprenants de travailler en groupe lorsqu'il leur demande de rédiger un dialogue dans lequel il ya deux interlocuteurs donc le travail se fait en binôme.

L'apprentissage coopératif a été vraiment une bonne stratégie qui a donné l'occasion aux apprenants d'élargir leurs connaissances ou de corriger quelques idées ou encore quelques représentations sur des choses. Lors d'une rédaction écrite, le travail en groupe été vraiment bénéfique car il a donné occasion aux apprenants d'avancés des divers idées et arguments. Ce qui a permis la facilité de répondre aux différentes activités.

3 L'enseignement de l'écrit en 4^{ème} année moyenne: suggestions didactiques

L'enseignement de l'écrit est très importante car il permet aux apprenants d'installer des savoirs et savoir-faire qui vont leur servir de moyens pour faire passer leurs messages, c'est-à-dire communiquer soit en classe ou en dehors de ce milieu. C'est pourquoi l'enseignant est amené à faire appel à des stratégies d'enseignement efficaces qui peuvent s'adapter aux différents apprenants. Nous proposons ci-dessous quelques suggestions didactiques qui nous semblent importantes pour amener à une production écrite correcte en 4^{ème} année moyenne. Il s'agit de stratégies pédagogiques que l'enseignant de la classe observée dans le cadre de la présente recherche ne les a pas prises en considération.

Il s'agit de mettre en premier lieu dans la classe, une stratégie d'enseignement individualisée, c'est-à-dire une étude autonome, où les apprenants auront la possibilité de choisir le sujet de leurs leçons et les activités. Cette stratégie est indispensable dans tout enseignement, car elle donne l'occasion aux apprenants de choisir un sujet, définir les problèmes ou des questions et rassembler les différentes informations sur le sujet. Selon le guide de mise en œuvre, Carrière et Vie (2003: 49) l'avantage de cette stratégie est que l'apprenant apprend à recueillir, à rassembler et à analyser les différentes informations. Elle les aide aussi à avoir une compréhension approfondie de certains domaines.

En deuxième lieu, nous proposons comme stratégie de l'écrit d'introduire les journaux et les carnets d'apprentissage. Ces derniers donnent l'occasion aux apprenants de noter leurs idées, leurs réflexions à propos de divers sujets et de clarifier leurs propres raisonnements (ibid. p.54). Un journal ou un carnet d'apprentissage est un cahier où les apprenants indiquent par écrit le processus et le contenu de leurs

apprentissages. C'est une stratégie qui renforce l'enseignement/apprentissage de la réflexion et qui permet aux apprenants de bâtir leurs connaissances personnelles.

En troisième lieu, nous pensons que le temps consacré à l'enseignement de la langue française en général et de l'écrit en particulier n'est pas suffisant car les apprenants de la 4^{ème} année moyenne disposent de cinq heures par semaine, le programme est chargé donc l'enseignant ne peut pas installer toutes les compétences visées dans le programme. Pour un meilleur rendement à ce niveau, il est donc nécessaire de donner plus de temps à cette matière et de mettre à la disposition de l'enseignant des moyens qui lui permettent d'atteindre les buts de la nouvelle réforme.

En dernier, nous orientons vers la formation des enseignants du moyen qui ont besoin pour une application de l'approche par les compétences en classe de français langue étrangère. Cela va leur permettre

Conclusion :

L'analyse de notre corpus, nous a révélé un certain nombre de résultats qui nous permettant de répondre à notre problématique de départ. En effet, nous avons conclu après avoir observé la classe durant toute une séquence que l'enseignant emploie différents choix et pratiques didactiques. La majorité de ses choix et pratiques sont efficaces. Parmi ces choix qui ont amené à une réalisation correcte de la production finale de la séquence, nous pouvons citer à titre d'exemple : les différentes activités (de rédaction, d'application...), les supports, ce qui confirme notre hypothèse. Donc, cela nous permis de répondre à notre problématique et de dire que ces différents choix didactiques mise en œuvre par l'enseignant concernant les objectifs liés à la séquence² du projet² du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne conduit à la réalisation d'une production écrite.

Il faut souligner que l'enseignant a apporté quelques changements concernant la réalisation de la séquence. Il a pris l'initiative d'introduire une séance 'orthographe dans chaque séquence, alors que le manuel ne propose pas cela. Il a aussi inversé les deux premières leçons dans une séquence. Autrement dit, il a commencé par la compréhension écrite que par l'expression orale. Car comme il nous a dit le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne sera changer dès l'année prochaine et chaque séquence va débiter de la compréhension écrite. Donc il a préféré la commence dès cette année.

Bibliographies

- Arcand. R et Bourbeau. N, 1998, *La communication efficace : De l'intention aux moyens d'expression*, l'adaptation européenne. Edition De Boeck Universités, Paris, Bruxelles.
- BARTH B.M, 1987, *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz.
- Bru. M, 2002, *Pratique enseignantes : des recherches à conforter et à développer*. (Revue Française de Pédagogie. N°138).
- Cartier. S, 2000, *Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se port mieux*, Correspondance, volume5, n°3, Montréal.
- Catch. N, 1995, *L'orthographe française*, Nathan université, Paris.
- Chartrand S- G. & Gauvin Fiset L. M, 2007, *Séquences didactiques pour l'enseignement du français au secondaire québécois*, Québec : Didactica.
- Cuq. J. P et Gruca. I, 2009. *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, presses universitaires de Grenoble.
- Cuq. J. P, 2003, *Dictionnaire de la didactique du Français langue étrangère et seconde*, CLE International.
- De Pietro. J- Fr, 2002, *et si, à l'école, on apprenait aussi*, (revue aile, n°16).
- Dictionnaire, *Larousse*, 1997, 21 Rue Du Montparnasse.
- Dictionnaire, *Le Petit Robert*, 1986, Edition Le robert.
- Djilali. K & Melzi. A, 2006/2007, *Livre de Français 4^{ème} année moyenne*, Office National des Publication Scolaires, Alger.
- *Encyclopédie universelles*, 1966.
- *Guide de mise en œuvre, carrière et vie*, 2003, Alberta-Learning, Alberta, canada.

- Kramersch, C, 1984, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier.
- Lefleuve. G, *l'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action*, **Journal International sur les Représentations SOciales** vol. 2 no1. france.
- Marquillo. L.M, 2003, *l'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International.
- Ministère de l'Education Nationale, *document d'accompagnement des programmes de 5^{ème} et 4^{ème}*.
- Moirand. S, 1997, *situation d'écrit, compréhension/ production en langue étrangère*, CLE international, Paris.
- Nonnon. E, 2000, *Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral*, *Repères*, n° 22, *Les outils d'enseignement du français*.
- Pélissier. A & Piolat. A, 1998, *la rédaction de texte : approche cognitive*, Delachaux et Niestlé.
- Polguère. A, 2003, *lexicologie et sémantique lexicale*.
- Rahmantian. R, 1999, *où se situe la faute dans les théories de l'apprentissage des langues étrangères ?*, in *Modarres quarterly journal*, vol.3.No.2.
- Thévenaz . C. Th & Sales Cordeiro. G, 2008, *Formation initiale : capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit avec la dictée à l'adulte*.
- Veda. A. Y, *le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE*, Synergies Turquie.
- Vinatier I., Altet. M, 2008, *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Annexes

Annexe 01 : productions écrites des apprenant	1
Annexe 02 : grille d'observation.....	13

Grille d'observation en classe de la 4^{ème} AM

(école Barkouk Yahia, Aokas.)

Projet 02 : « Pour la bibliothèque de l'école, rédiger un recueil de textes pour parler des droits et des devoirs de l'enfant ».

Séquence 02 : « Argumenter par le dialogue ».

Séance :

Les objectifs et les compétences visées :.....

.....

Critères d'observation	L'observation
<ul style="list-style-type: none">• Modes d'interaction :- Enseignant/apprenant- Apprenants/ enseignant (participation)- Apprenants/apprenants (sous l'observation de l'enseignant)- Apprenant/apprenant (sans l'observation de l'enseignant)	<ul style="list-style-type: none">----
<ul style="list-style-type: none">• Les explications :- Les explications par reformulation.- Les explications par l'exemples	<ul style="list-style-type: none">--

<ul style="list-style-type: none"> • Les supports d'enseignement: - Support matériel - Support didactique 	<ul style="list-style-type: none"> - -
<ul style="list-style-type: none"> • Les activités pédagogiques : 	<ul style="list-style-type: none"> -
<ul style="list-style-type: none"> • La dimension ludique dans les discours de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> -
<ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage coopératif : 	<ul style="list-style-type: none"> -