

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



**Centre universitaire Salhi Ahmed – Naama**  
**Institut des Lettres et des Langues**  
**Département des Langues Etrangères**  
**Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master.**  
**Option: Didactiques des langues étrangères.**

**L'impact de l'approche actionnelle dans le**  
**développement des compétences de la production**  
**écrite en FLE:**  
**Cas des élèves de 4AM**

**Présenté par : BOUAZZA Housseyn et SMAIL Mohamed**

**Sous la direction de : Dr. REMMAS Baghdad**

**Devant le jury composé de :**

<b>Nom et prénom</b>	<b>Université</b>	<b>Qualité</b>
<b>RAHMANI Habib</b>	<b>Centre universitaire de Naama</b>	<b>Président</b>
<b>Dr. REMMAS Baghdad</b>	<b>Centre universitaire de Naama</b>	<b>Rapporteur</b>
<b>Dr. ADEL Mustafa</b>	<b>Centre universitaire de Naama</b>	<b>Examineur</b>

**Année universitaire: 2022 -2023**

## **Remerciements**

Nous tenons tout d'abord à remercier Allah, le tout puissant, qui nous a donné la force, la puissance et la volonté d'accomplir ce travail.

Au terme de la rédaction de ce mémoire, c'est un devoir agréable d'exprimer en quelques lignes la reconnaissance que nous devons à tous ceux qui nous ont apporté leur aide précieuse, de près ou de loin pour la réalisation de ce modeste travail. Qu'ils trouvent ici nos vifs respects et notre profonde gratitude.

Nous remercions vivement notre directeur de recherche "Dr REMMAS Baghdad" pour sa patience et ses conseils. Nos sincères remerciements à l'ensemble des enseignants qui nous ont pris en charge tout au long de ce cursus universitaire et tous les membres du département des langues.

## *Dédicace*

Je dédie ce travail particulièrement à mes chers parents et notamment à l'âme de mon père qu'Allah l'accueille dans son vaste paradis.

A toute ma famille sans exceptions

A mes amis et mes camarades, je dédie ce modeste travail.

## **Résumé:**

Une des exigences de l'apprenant est d'utiliser graphiquement la langue pour interagir avec les autres et s'exprimer aisément. La production écrite donne aux apprenants la possibilité de choisir leurs idées appropriées au thème traité et de sélectionner le vocabulaire. Dans la didactique de l'écrit, ce processus est trop complexe étant donné qu'il invite à la mise en œuvre des acquis et fait preuve d'aptitudes de les intégrer à l'écrit. Dans ce travail de recherche, nous nous penchons sur la problématique suivante: Quel est l'impact de l'approche actionnelle dans le développement de la compétence de production de l'écrit ? Pour répondre à cette question nous avons analysé un nombre de copies d'élèves du cycle moyen quantitativement et qualitativement en tenant compte des questions secondaires découlant de cette problématique qui consiste à relever les compétences qui émergent de cette application et de cerner la perspective actionnelle qui améliorerait la production de l'écrit chez ces élèves.

## **Mots clés :**

**perspective actionnelle- production écrite- compétences-analyses- copies**

**Abstract:**

One of the most important needs of learners is the use of the language in its written form for interacting and communicating with other people easily. Written expression enables learners to choose their words and ideas carefully to talk about a certain subject. But the writing competency is considered as a complex process in teaching languages, as it requires the skills of good employment of the prior acquisitions to be integrated, taking into account the integrity of the sentence in terms of structure, meaning and respect for grammar. In this research, which addresses the following problem: What is the effect of the interactive approach on improving and developing the writing competencies of the fourth year middle school students in developing the written competence of this group of pupils? To answer this problematic, we have conducted an analytical study qualitatively and quantitatively of students' expression topics in order to answer the problem and its partial questions about the extent of the effectiveness of applying the interactive method and the competencies emanating from it in developing the writing competence of this group of students.

**Key words:**

**Interactive approach, writing production, competency, analysis, written expression topics**

## المخلص:

إحدى أهم حاجيات المتعلم هو استعمال اللغة كتابيا في التواصل و التفاعل مع الآخرين بسهولة. التعبير الكتابي يمكن المتعلم من التعبير عن طريق انتقاء أفكاره واختيار كلماته لمعالجة موضوع ما. لكن الكفاءة الكتابية تعتبر عملية معقدة في تعليمية اللغات إذ أنها تتطلب مهارات التوظيف الجيد للمكتسبات القبلية المراد إدماجها مع مراعاة سلامة الجملة من حيث المبنى، المعنى واحترام قواعد اللغة. في هذا البحث الذي يعالج الإشكالية: ما هو تأثير المقاربة التفاعلية في تحسين وتطوير الكفاءات الكتابية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، للإجابة على هذا الإشكال قمنا بدراسة تحليلية كما ونوعا لمواضيع التعبير للتلاميذ قصد الإجابة على الإشكالية وأسئلتها الجزئية عن مدى نجاعة تطبيق الطريقة التفاعلية والكفاءات المنبثقة عنها في تطوير الكفاءة الكتابية لهذه الفئة من التلاميذ.

## الكلمات المفتاحية:

المقاربة التفاعلية- إنتاج المكتوب- الكفاءة - التحليل - مواضيع التعبير

Introduction générale:.....	9
<b>CHAPITRE 1:.....</b>	<b>11</b>
<b>LA PARTIE THEORIQUE.....</b>	<b>11</b>
<b>1 L'APPROCHE ACTIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES : ..</b>	<b>13</b>
1.1 Concepts fondamentaux de l'approche actionnelle: .....	13
1.1.1 Qu'est-ce que la perspective actionnelle?.....	13
1.1.2 Le scénario d'apprentissage: .....	14
1.2 Les objectifs de l'approche actionnelle:.....	15
1.3 La tâche comme axe principal dans la perspective actionnelle: .....	16
1.3.1 Définition de la tâche : .....	16
1.3.2 La tâche dans le CECRL: .....	17
<b>2 L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ECRITE. ....</b>	<b>19</b>
2.1 La définition de la production écrite : .....	19
2.2 L'enseignement de la production écrite en 4ème année moyenne:.....	20
2.3 La production écrite dans la classe de 4AM : les objectifs et les obstacles : .....	22
2.3.1 Les objectifs de l'enseignement de la production écrite :.....	23
2.3.2 Les obstacles de l'enseignement de la production écrite : .....	24
2.4 L'amélioration de la production écrite à travers l'approche par les tâches :.....	25
<b>CHAPITRE 2 :.....</b>	<b>27</b>
<b>LA PARTIE PRATIQUE.....</b>	<b>27</b>
L'objectif de la recherche : .....	29
Le matériel : .....	29
Procédure expérimentale: .....	29
La méthode : .....	29
a/ critères pragmatiques :.....	30
b/ Critères linguistiques.....	30
c/ Critères communicatifs :.....	30
La grille d'analyse: .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Les résultats : .....	32
A/ Analyse quantitative : .....	33

Analyse qualitative : .....	38
Interprétation et discussion : .....	39
Conclusion partielle: .....	40
Conclusion générale: .....	42
Bibliographie générale: .....	44

## **Introduction générale:**

L'enseignement / apprentissage des langues étrangères passe par plusieurs évolutions méthodologiques. En classe de FLE, l'implication de l'apprenant dans des tâches lui rend actif et maître de son apprentissage. Les compétences et les connaissances langagières acquises permettent à l'apprenant un agir social dans sa vie réelle. Un nouvel paradigme méthodologique prôné par le Cadre européen commun de référence (CECRL) qu'"est la perspective actionnelle. Cette approche se fonde sur l'apprentissage par les tâches et vise à conduire l'apprenant vers l'autonomie tout en favorisant le travail collectif. L'apprenant doit mobiliser ses compétences acquises pour réaliser des actions. Dans la didactique de l'écrit, la perfection de la compétence de la production écrite exige la mise en œuvre des aptitudes et des habiletés. Les apprenants éprouvent des difficultés rédactionnelles et ne parviennent pas à intégrer à bon escient leurs connaissances acquises au cours de leurs apprentissages. Le recours à l'apprentissage par les tâches devient une nécessité pour développer des compétences langagières et améliorer le processus rédactionnel des apprenants. Dans ce cadre s'inscrit notre travail de recherche qui pose la problématique suivante:

### **"Quel est l'impact de l'approche actionnelle dans le développement des compétences de la production écrite en FLE?"**

Cette problématique nous conduit à poser deux questions secondaires:

- Quelles sont les compétences qui émergent dans l'application de l'approche actionnelle?
- Quelle perspective actionnelle contribue à l'amélioration de l'écrit des apprenants?

Pour répondre à la question centrale, nous émettons deux hypothèses:

- L'approche actionnelle pourrait influencer les déclinaisons de la compétence de la production écrite.
- La perspective actionnelle n'aurait aucun impact sur le processus rédactionnel chez les apprenants.

Notre projet de mémoire comporte deux volets: En premier lieu; un cadre théorique où nous avons mis l'accent sur les concepts fondamentaux de l'approche actionnelle: sa définition, ses objectifs, la tâche comme axe principal dans la perspective actionnelle, et la perspective actionnelle dans le CECRL.

En second lieu, nous abordons les concepts fondamentaux de l'approche actionnelle: sa définition, ses objectifs, la tâche comme axe principal dans la perspective actionnelle, et la perspective actionnelle dans le CECRL.à la lumière du nouveau

programme instauré par le ministère de l'éducation nationale .Enfin, nous discuterons de l'amélioration de la production écrite à travers l'approche par les tâches.

Dans le cadre pratique, nous procédons à l'analyse qualitative et quantitative des copies des productions écrites des élèves de 4AM du CEM de "**DAHMANI Mohamed**" à El-biodh sidi Cheikh à la wilaya d'Elbayadh selon une grille d'analyse élaborée pour déceler les différentes compétences et leur degré d'installation chez les élèves en suivant des critères bien déterminés.

Ensuite, nous représentons les données obtenues par des graphes selon le pourcentage indiqué lors de l'analyse. Enfin, une discussion des implications des résultats conclue ce travail pour répondre à la question centrale

# **Chapitre 1:**

## **La partie théorique**

### **Introduction partielle:**

Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) adopte une nouvelle méthode qu'est la perspective actionnelle. Cette nouvelle approche commence petit à petit à remplacer les exercices et les activités traditionnels, offre de nouvelles perspectives à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères selon lesquelles la langue devrait être utilisée non seulement comme un instrument de communication, mais aussi un instrument d'action sociale. Les apprenants vont dans cette perspective co-acquérir des connaissances au sein d'un groupe pour être capables de faire face aux différents contextes lorsqu'ils seront en contact avec des francophones.

Cette perspective vise également à conduire l'apprenant vers l'autonomie à travers la construction personnelle des savoirs. Elle se repose sur l'apprentissage par les tâches. La production écrite en temps que tâche importante chez l'élève constitue un obstacle majeur étant donné qu'elle implique l'intégration des acquis, ainsi la mise en œuvre de compétences rédactionnelles.

Dans cette partie théorique, nous allons mettre l'accent sur les concepts fondamentaux de l'approche actionnelle: sa définition, ses objectifs, la tâche comme axe principal dans la perspective actionnelle, et la perspective actionnelle dans le CECRL. les concepts fondamentaux de l'approche actionnelle: sa définition, ses objectifs, la tâche comme axe principal dans la perspective actionnelle, et la perspective actionnelle dans le CECRL, l'amélioration de la production écrite à travers l'approche par les tâches.

# 1 L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues :

## 1.1 Concepts fondamentaux de l'approche actionnelle:

### 1.1.1 Qu'est-ce que la perspective actionnelle?

L'approche actionnelle est une nouvelle orientation au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères modelée en 2001 par les travaux du conseil de l'Europe qui a élaboré le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer "l'apprentissage fondé sur les tâches". C'est une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative. Elle adopte les nouveaux concepts: l'action, l'agir et l'engagement. Elle fait recours à la communication, l'interaction et la coaction.

La perspective adoptée du CECRL est la perspective actionnelle qui est avant tout une réflexion sur l'action. Elle propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

*La perspective privilégiée [...] est très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et environnement donnés à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.*

L'auteur ajoute:

*Si les actes de parole se réalisent dans les activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'action en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification". (CECR 2001:15)*

Cette perspective redéfinit le statut de l'apprenant. Il devient un acteur social. Son apprentissage et son usage de la langue comprend des actions à accomplir. Il développe des compétences langagières par le truchement de la langue. Il les met en œuvre dans des situations/contextes selon différentes contraintes. Cet acteur mobilise des stratégies convenables à l'accomplissement des tâches effectuées qui ne sont pas toujours

langagières. Toute action est liée à un contexte social. L'apprenant doit disposer de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour pouvoir agir et influencer son environnement.

Quant à l'enseignant, il devient un guide qui dirige les apprenants, incite leur motivation, facilite leur apprentissage, les encourage à faire, intervient pour les aider à résoudre les problèmes rencontrés, leur donner des conseils, facilite les interactions entre eux. L'enseignant prend également en considération les différences individuelles entre ses apprenants. Il les aide à accomplir les tâches confiées et enfin les évalue équitablement et leur fournit des feedbacks nécessaires pour parvenir à l'objectif final.

*"La perspective actionnelle entraîne également une redéfinition du rôle de l'enseignant(e). Il/Elle doit désormais orienter les apprenants vers les démarches à suivre, intervenir pour les conseiller, leur donner confiance et les inciter à la communication et non pas chercher à leur transmettre son savoir magistral." (Shairi:2009)*

La complexité de la situation d'enseignement/apprentissage dans la perspective actionnelle est dictée par le passage d'un agir sur l'autre à un agir avec l'autre.

*"L'agir de référence de l'approche actionnelle était un agir sur l'autre par la langue dans une situation de prise de contact initiale[...] Or l'agir de référence annoncé dans ce texte du CECR est l'action sociale, c'est-à-dire un agir avec l'autre...". Puren. (2006) P3.*

En fait, le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle entraîne le passage d'une focalisation sur la communication et sur l'apprenant à une centration sur le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle en s'appuyant principalement sur l'action menée en groupe, à partir d'un projet pédagogique ayant une signification dans la vie de l'action menée en groupe, à partir d'un projet pédagogique ayant une signification dans la vie de l'apprenant en tant qu'usager dans la société.

De ce fait, il est recommandé que les pratiques de classe soient caractérisées par la réalisation de tâches, par l'élaboration de projets, à condition que ces derniers s'inscrivent dans des sujets qui peuvent relever du quotidien du citoyen puisque l'objectif de l'enseignement des langues étrangères ne se limite pas seulement aux compétences langagières et d'échange, mais à leur exploitation dans la vie quotidienne.

### **1.1.2 Le scénario d'apprentissage:**

Tenant compte des orientations du cadre, Bourguignon (2007) définit le scénario d'apprentissage-action comme une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission

plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale.

De sa part, Bourguignon (2007), ajoute qu'en préparant un scénario d'apprentissage-action, ce n'est pas le support qui doit faire l'objet d'une analyse approfondie, que la mission qui est demandée, car c'est elle qui va guider de manière intégrée les tâches communicatives demandées aux élèves en relation avec les activités de communication langagière qui sont les unes après les autres au service de l'accomplissement de la tâche finale.

En définitive, le scénario consiste à des séquences structurées autour d'un ensemble de tâches finales complexes qui doivent être confiées aux apprenants afin de les accomplir. Pour réaliser la tâche finale, les apprenants doivent passer par différentes tâches intermédiaires mais, ils ne possèdent pas toutes les connaissances ou savoir-faire nécessaires pour réaliser ces tâches. Par conséquent les tâches exigent la mise en pratique de différentes activités langagières permettant aux apprenants de recevoir, d'acquérir et de développer les savoirs, les capacités et les compétences.

La tâche est déjà mentionnée comme un groupe d'activités. Ces activités comprennent les activités de réception, de production, d'interaction, d'expression et de compréhension qui aide l'apprenant à explorer, à comprendre, à penser, à exprimer, à critiquer, à analyser, à construire et à produire.

Certaines activités peuvent être courtes et d'autres, mais elles sont très importantes et utiles pour l'accomplissement de la tâche finale.

Pour Willis (2009), il est important que les apprenants travaillent librement dans ces activités de réemploi. Elles doivent leur donner l'occasion de réutiliser le langage appris, mais elles sont précédées immédiatement par un travail sous la forme. Elles ne seront pas traitées comme des activités sur le sens tout en contrôlant les formes.

Enfin, les activités peuvent donner à l'apprenant l'occasion d'être un véritable acteur dans la société de la classe. Elles peuvent aussi l'encourager d'écrire en langue étrangère.

## **1.2 Les objectifs de l'approche actionnelle:**

L'objectif de l'approche actionnelle est de permettre aux apprenants d'apprendre la langue étrangère et de l'utiliser socialement pour interagir, s'intégrer et travailler efficacement et avec confiance avec d'autres locuteurs natifs du monde extérieur.

En d'autres termes, cette nouvelle approche a pour but d'intégrer la coaction sociale à l'apprentissage de la langue étrangère et de rendre l'apprenant comme un citoyen qui établit des relations sociales avec des gens de langues et de cultures différentes.

L'approche actionnelle a un objectif social lié à l'intégration européenne, préparer les apprenants à vivre dans un pays étranger avec des natifs de différentes langues.

Gonzalez (2012) affirme la même idée en indiquant que l'objectif visé est la coaction sociale, c'est-à-dire l'action finalisée et conjointe par le biais de l'apprentissage d'une langue dans un cadre social donné.

*Dans le monde actuel, l'acteur social qu'est l'apprenant n'est plus une personne qui cohabite seulement avec des étrangers, mais qui agit en société, c'est-à-dire conjointement avec d'autres. C'est alors en agissant et en travaillant ensemble que se construisent des représentations communes.* (Gonzalez (2012))

Rosen (2009) affirme que le but de cette approche est de former des personnes capables de s'intégrer dans les pays d'Europe pour une durée assez longue afin qu'elles puissent y effectuer une partie de leurs études ou une partie de leur carrière.

### **1.3 La tâche comme axe principal dans la perspective actionnelle:**

#### **1.3.1 Définition de la tâche :**

L'approche actionnelle est centrée sur la notion de "la tâche". Alors il est nécessaire d'expliquer ce concept, mais les définitions du terme "tâche" varient d'après les chercheurs et leurs points de vue:

Selon le dictionnaire de didactique; la notion de tâche provient de la recherche anglo-saxonne qui s'intéresse depuis longtemps à l'apprentissage fondé sur les tâches (Nuan, 1989, Willis1996). Cette notion a été largement utilisée par le CECRL.

Pour Nuan, la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant, il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique. Concevoir une tâche implique la prise en compte de six paramètres: les objectifs, le support, les activités, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, le dispositif.

Willis ajoute un paramètre du cadre tracé par Nuan, celui du résultat de la tâche, selon lui une tâche communicative consiste à échanger des significations pour parvenir à un résultat.

Pour Coste (2009), la notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables, à la différence de l'exercice qui est essentiellement langagier ponctuel et répétitif, la tâche n'est pas seulement langagière. Elle peut également mobiliser plusieurs compétences et stratégies diversifiées.

D'après Christian Puren, une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, procédure, processus, communication, résultat ou produit.

D'une façon simple, la tâche est l'axe principal dans l'approche actionnelle. Elle est un acte qui a un objectif, un contenu et un plan déterminé. Elle vise à simplifier l'apprentissage de la langue étrangère en passant d'activités simplifiées aux activités plus complexes.

Les tâches doivent être variées, proches de la vie réelle et complexes en fournissant plusieurs défis devant les apprenants qui doivent efficacement utiliser la langue pour accomplir ces tâches. Cela peut donner à l'apprenant la possibilité de communiquer, d'agir et de s'intégrer dans n'importe quelle situation de la vie quotidienne.

Dans le dictionnaire pratique du CECR, Robert et Rosen parlent de cinq sortes de tâches. Cette classification est enrichie du guide pour les utilisateurs du Cadre (2001):

- Les tâches authentiques de la vie réelle.
  - Les tâches "cibles", "de répétition" ou "proches de la vie réelle"
  - Les tâches pédagogiques communicatives.
  - Les tâches de pré-communication.
- Les tâches "méta- communicatives (Robert & Rosen 2010: 272).

### **1.3.2 La tâche dans le CECRL:**

Les auteurs du Cadre consacrent un chapitre entier (chapitre 7) et définissent ce concept ainsi:

"Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se présente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé."(CECR 2001:15, P 1/2)

Mais ce n'est qu'une des définitions qu'on peut lire dans le document. Nous trouvons plusieurs passages du CECR consacrés à la tâche, que nous regroupons ci-dessous.

Dans la perspective actionnelle du Cadre; la tâche :

- est une tâche sociale qui s'inscrit dans un contexte social. (2001: 15, 2.1)
- est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. (2001: 121. P 7.1)
- mobilise des stratégies et des compétences plurielles. (2001: 121. P 7.1)
- peut être langagière (avoir une composante langagière) ou non langagière (2001:19 P 2.1.5)
- peut être simple ou complexe (comporter des tâches intermédiaires ou sous-tâches (2001: 121. P 7.1)

-peut être réalisée de façon individuelle ou collective. (2001:15 P.2.1)

### **1.3.2.1 De l'activité à la tâche:**

L'une des nouveautés du CECR réside dans le fait qu'il définit les niveaux de compétences qui permettent de mesurer le progrès de chaque apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie" (CECR:9). Les compétences sont définies comme étant l'ensemble des compétences, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. (CECR:15). On retient donc que les compétences dont dispose l'apprenant en classe et l'usager en société lui permettent d'agir en différentes situations et contextes, d'où naît le concept de perspective actionnelle. C'est pourquoi elle se fonde sur l'approche par des tâches.

En effet, "le niveau de compétences d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser." (E. Rosen , 2009: 488).

Toutes ces compétences pourraient être mobilisées dans des activités au service d'une tâche particulière.

### **1.3.2.2 De la tâche à l'action:**

La perspective actionnelle venant apporter des améliorations à l'approche communicative, tend comme le montre son appellation, à intégrer l'action dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères par la réalisation des tâches. Christian Puren distingue "la tâche" de "l'action" en démarrant de la distinction apprenant/ usager et apprentissage/usage. Il définit comme "tâche" tout ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme "action" tout ce que fait l'usager dans la société (Puren 2004). Le pont fort de la perspective actionnelle est la collaboration entre les apprenants dans le cadre du projet de la classe. *La pédagogie du projet représente depuis longtemps un exemple d'approche actionnelle. Elle est souvent liée aux notions d'interdisciplinarité et d'inter culturalité"* (Springer, 2010).

## **2 L'enseignement/apprentissage de la production écrite.**

### **2.1 La définition de la production écrite :**

Selon le grand dictionnaire linguistique et science du langage, «l'écrit désigne par opposition à l'oral, une manifestation du langage caractérisée par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue» (Dubois, 2002 :164). La langue écrite est donc l'ensemble des signes graphiques qu'on utilise quand on écrit, exigeant une certaine maîtrise du code écrit (orthographe, grammaire, lexique, etc.).

Dans ce même contexte, plusieurs autres définitions ont été portées sur le concept de «l'écrit» comme celle donnée par Piolat concernant l'acte d'apprendre à écrire en disant qu'« apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production différent dans ses moyens contraintes et ses fonctions du système de production orale» (1982 : 28).

Ecrire c'est la compétence de produire un ensemble cohérent qui porte un sens. De ce fait, le terme de compétence est défini par Tagliante comme étant «un ensemble de connaissances, de capacités et de stratégies, qui peuvent être mises en œuvre pour communiquer» (2002 :164) c'est-à-dire que pour pouvoir réussir l'acte de communiquer, il faut faire appel à l'ensemble des connaissances, des capacités et des procédures parmi lesquelles on trouve la compétence de production écrite.

La production écrite est une activité scolaire qui implique d'autres compétences telles que les compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, cognitives, etc. A cet égard, Ricardou affirme qu'«écrire un texte, c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composantes» ce même auteur ajoute que «les composantes d'un écrit se répartissent en deux domaines : d'une part ce qu'on peut appeler le domaine matériel, qui comprend tous les aspects sensibles de l'écrit ; d'une autre part, ce qu'on peut nommer le domaine idéal, qui contient tous les effets de sens de l'écrit. Ces deux domaines sont solidaires » (1978 : 28)

Ricardou montre également que l'écrit est le fait de produire un texte cohérent, de manière à établir des relations entre ses composantes, et qui englobe à la fois la forme et le sens.

## **2.2 L'enseignement de la production écrite en 4ème année moyenne:**

Les apprenants de la quatrième année rédigent des productions écrites au rythme de neuf productions par année scolaire, plus de neuf productions dans la séance de préparation de l'écrit, chaque séquence comprend une leçon de production écrite et une leçon de préparation de l'écrit. En ajoutant les productions des devoirs et des compositions, nous pouvons obtenir 24 rédactions par an. C'est un nombre assez considérable pour les apprenants du collège.

Le programme de 4AM résume les compétences à maîtriser à l'écrit dans le cycle moyen. Ce sont des compétences transformées en objectifs d'apprentissage qui feront l'objet d'évaluation à l'épreuve du BEM.

Parmi ces objectifs d'apprentissage, on note :

- Assurer la cohésion du texte.
- Maîtriser l'utilisation des signes de ponctuation de façon à faciliter la lecture de l'écrit.
- Produire des phrases correctes au plan syntaxique.
- Choisir une progression thématique.
- Pour l'ensemble des activités de français, l'apprenant doit maîtriser par écrit les principaux outils de la langue.

### **Sur le plan grammatical :**

- Utiliser correctement les structures fondamentales (sujets, complément du verbe et de la phrase, qualification et détermination du nom) dans la phrase simple et la phrase complexe.
- Conjuguer les verbes du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> groupes, des verbes usuels du 3<sup>ème</sup> groupe.
- Maîtriser les éléments qui assurent la cohérence d'ensemble d'un texte (pronom, mots de reprise, mot de liaison).
- Opérer les choix grammaticaux (comment exprimer l'ordre, le souhait, l'hypothèse...?) permettant à l'apprenant d'adapter ses propos à la personne à laquelle il s'adresse, en fonction de l'effet recherché.

- Construire des phrases correctes et qui s'enchaînent de façon cohérente dans un texte. Elle est étudiée à travers les textes lus et en fonction des textes que l'apprenant va écrire.

### **Sur le plan lexical:**

- utiliser avec précision un vocabulaire usuel, concret et abstrait, procuré grâce aux textes et produits. Cette étude rigoureuse du vocabulaire permet aux apprenants de lire et d'écrire.
- Prendre appui sur la formation des mots (préfixes, suffixes, radicaux) pour les comprendre et les orthographier. Sur le plan orthographique.
- maîtriser les principales règles d'orthographe grammaticale et lexicale.
- Avoir recours spontanément et efficacement aux outils de vérification (dictionnaire, correcteur d'orthographe). (Anissa Madagh. Halima Bouzelboudjen et Chafik Meraga. 2020 : 09)

### **Les démarches à suivre par l'enseignant en séance d'expression écrite:**

- 1)- L'enseignant doit lire la consigne à ses apprenants, et il s'assure qu'elle a été bien reçue et comprise.
- 2)- Il doit expliquer aussi la situation de communication.
- 3)- Il doit rappeler certaines caractéristiques du type de texte que les apprenants vont (ré) produire (article, lettre, invitation...).
- 4)- La rédaction se fait individuellement en classe et non à la maison.
- 5)- Il en profite pour passer auprès des apprenants en classe, lire silencieusement les expressions des apprenants et faire la correction de chaque erreur en expression écrite que ce soit au niveau de l'orthographe, la grammaire, ou la forme du texte. (BENDJEDDOU Farid et SILEM Ramdane. 01 : 9)

Robb et Coll (1986) résumaient les variantes de correction directe comme suit : (Cornaire, C. & Raymond. 1999 : 73)

- **la correction complète**, ou l'enseignant localise toutes les erreurs, les signale et les corrige.
- **la correction codée**, ou l'enseignant localise et signale les erreurs qui doivent ensuite être corrigées.
- **la correction codée avec les couleurs**, au cours de laquelle l'enseignant souligne toutes les erreurs avec un feutre de couleur, l'élève devrait ensuite les corriger.
- **L'énumération des erreurs**, ou le professeur dresse une liste contenant les erreurs commises dans la production écrite de l'élève qui doit se charger de la correction»

Ils ont signalé aussi que les corrections faites par l'enseignant sont censées aider l'apprenant à réduire le nombre des erreurs de surface que ce soit lexicales, syntaxiques ou stylistiques. Le fond (respect de la consigne) et la forme (l'organisation) ne sont pas pris en considération.

6)- L'enseignant souligne les erreurs dans les copiés, en évitant de mettre une note. Ce qui serait plus intéressant serait de repérer uniquement les erreurs les plus fréquentes dans les copies des apprenants. Pour élaborer des exercices de remédiation pour chaque type d'erreurs, afin qu'ils réussissent progressivement à produire des textes en respectant les règles de mise en texte.

### **2.3 La production écrite dans la classe de 4AM : les objectifs et les obstacles :**

A la fin de la séquence didactique qui est définie par Dolz comme un ensemble organisé d'activités d'enseignement et d'apprentissage centré sur une tâche précise de production orale ou écrite et amenant les élèves à s'approprier un objet déterminé» (Dolz, 2001 : 5).

L'apprenant est régulièrement mis en situation de production écrite finale que Dolz et Schneuwly ont définie comme étant « ...le lieu où les savoirs et les outils appropriés peuvent être réinvestis» (1998 : 112).

Donc cette production finale est produite afin de réintégrer les acquis de toute la séquence, ainsi que pour aider l'apprenant à réguler ses carences et ses lacunes. Pendant cette étape, les apprenants sont amenés à rédiger un type de texte correspondant à la situation d'intégration proposée par l'enseignant.

### **2.3.1 Les objectifs de l'enseignement de la production écrite :**

L'objectif principal de la production écrite est d'amener les apprenants à saisir le sens global du texte, à comprendre son organisation et à produire des textes liés à leur réalité quotidienne en utilisant des expressions familières et quotidiennes qui visent à satisfaire des besoins concrets et en respectant les règles de la langue écrite.

Comme l'indique Agami (2010), la production écrite vise donc à réaliser la communication entre les gens afin de satisfaire leurs besoins, les domaines varient selon la nature du travail et du public visé. (Agami : 2010)

Le travail en situation de communication permet l'acquisition de compétences transversales telles que l'autonomie, l'interaction et la socialisation (travail de groupe, échanges d'idées, respect du travail de l'autre). L'investissement se fait pour le groupe en classe mais également de façon individuelle.

Il est tout à fait évident de dire que dans la séance de production écrite, l'élève sera en mesure d'intégrer et de réinvestir les connaissances lexicales, grammaticales et graphiques dans un texte écrit individuellement ou collectivement. Il est à signaler que dans la mise en œuvre de cette séance, on attache moins d'attention à l'enseignant, contrairement à l'élève qui domine intégralement cette séance.

Pour l'enseignant apprendre à écrire aux apprenants c'est leur apprendre à produire des textes en situation réelle de communication. Car, savoir écrire, c'est d'abord avoir une stratégie de production de textes (une capacité de représentation de la situation de communication et du type de texte à produire, acquérir des compétences permettant de choisir dans un éventail de types de textes connu celui qui s'adapte à la situation ainsi que des compétences linguistiques (syntaxiques, lexicales, orthographiques)).

L'intérêt d'avoir un but de communication est de travailler avec un objectif précis, on n'écrit pas seulement pour écrire mais pour communiquer ; il y a ainsi communication avec quelqu'un à l'extérieur de la classe.

La motivation des apprenants et leur investissement dans le projet sont d'autant plus grands quand ils savent pourquoi ils écrivent. De plus l'utilité d'écrire pour quelqu'un d'autre, est de faire attention au langage utilisé, à la mise en forme, au respect de certaines contraintes liées à un type de texte.

Travailler en situation de communication permet aux apprenants de prendre conscience de la portée de leur travail et des exigences à respecter dans le cadre de la communication écrite.

L'apprentissage de la langue s'inscrit dans une interaction constante entre parler, écouter, lire et écrire. L'écriture permet à l'apprenant d'utiliser des structures rencontrées au cours de ses lectures et ainsi de leur donner du sens. En effet, c'est en utilisant la situation de communication dans un projet d'écriture que l'on comprend à quoi elles servent car l'accès à la langue écrite est un accès à la production de textes en situation.

### **2.3.2 Les obstacles de l'enseignement de la production écrite :**

#### ***2.3.2.1 Obstacles liées aux apprenants :***

En classe, l'apprenant écrit pour réussir et obtient une bonne note. L'enseignant ne lui apprend pas donc à écrire pour le plaisir. C'est pourquoi l'activité de la production écrite en Algérie est vue comme une corvée qu'il faut passer. Une autre difficulté qui semble importante : l'acte de réécriture. Tous les adultes qui écrivent savent que c'est un travail indispensable pour obtenir un écrit lisible et compréhensible. Les apprenants n'ont pas réellement conscience de cette nécessité. Ils trouvent cette révision contraignante et de fastidieuses difficultés apparaissent : (Victor ALLOUCHE : 2011)

- D'ordre affectif : les apprenants n'osent pas à écrire. Ils ont peur de produire un texte pauvre, ils ont peur de la réaction et du jugement de leur enseignant.

#### ***2.3.2.2 Obstacles liées aux enseignants :***

Les enseignants des langues étrangères en général et de FLE en particulier trouvent des difficultés didactiques et pédagogiques dans leur enseignement de la production écrite. Ils trouvent des obstacles :

- 1- A faire entrer les élèves dans une démarche d'écriture de texte.
- 2- A gérer l'hétérogénéité des productions et les réécritures successives.
- 3- A évaluer les écrits.
- 4- A concevoir une programmation.

D'autres obstacles confrontent les enseignants de la production écrite sur le plan organisationnel.

## **2.4 L'amélioration de la production écrite à travers l'approche par les tâches :**

Comme le souligne Puren (2006), la perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues- cultures étrangères. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère.

Pour accomplir une tâche de production écrite dans cette perspective, l'apprenant recourt à ses compétences linguistiques, sociolinguistiques, et pragmatiques, et il doit prendre plusieurs décisions, et organiser son travail avec ses camarades afin de parvenir aux buts ciblés. Pour devenir un acteur social, l'apprenant doit agir avec les autres en mettant en œuvre des outils collaboratifs afin d'atteindre des buts communs au sein d'activités et d'actions collectives.

Selon le CECR (2001), la compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communicant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception , de la production, de l'interaction , de la médiation, chacune de ces modes d'activités étant susceptibles de s'accomplir, soit à l'oral soit à l'écrit.

Dans ce contexte, l'approche actionnelle considère la production écrite comme un acte de communication portant sur un système de signes graphiques que l'apprenant doit utiliser correctement en respectant les règles de fonctionnement de ces signes, pour produire des phrases significatives en formule adéquate. Elle donne aux apprenants la liberté d'expression de soi.

Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages.

### **Conclusion partielle:**

Le CECRL nous apporte de nouvelles perspectives de conception et d'élaboration de cours de langue. L'adoption de la perspective actionnelle et l'approche par les tâches dans l'enseignement/ apprentissage du FIE incite les apprenants à une utilisation active de la langue. La mise en œuvre d'une tâche renforce le processus d'apprentissage.

La production écrite est une tâche très importante que l'apprenant doit réaliser à chaque fin de séquence. Il est invité à intégrer les ressources acquises tout au long de la séquence. Cette opération semble plus difficile pour les apprenants surtout lorsqu'il s'agit d'un travail individuel. Le travail en groupe dans ce cas-là est nécessaire pour la résolution de ce problème. L'élève investit ses pré requis en faisant un échange sous forme d'un travail collaboratif. Il sera intéressé, motivé. Il peut développer ses compétences rédactionnelles.

Enfin, en faisant recours à l'apprentissage par les tâches, l'apprenant peut améliorer ses compétences rédactionnelles à la lumière de la perspective actionnelle.

# **Chapitre 2**

## **La partie pratique.**

### **Introduction partielle :**

Les productions écrites proposées dans les manuels scolaires de français en contexte algérien restent plus au moins conformes aux principes de la perspective actionnelle, et même si cette dernière n'est pas nommément citée dans les manuels et les documents officiels, les principes de base sur lesquels elle s'appuie y sont présentés et même récurrent. Nous citons l'approche communicative, l'approche par compétences, la pédagogie du projet et l'enseignement par les tâches.

L'approche actionnelle demande de réaliser des tâches en mobilisant des capacités linguistiques, savoir-faire et voire culturelles. Elle vient ainsi compléter l'approche communicative.

Les situations d'apprentissage vont mobiliser un maximum de compétences langagières et communicatives dans un contexte favorisant les échanges tout en maintenant la motivation de l'apprentissage.

Il est recommandé donc pour cette perspective que les pratiques de classe soient caractérisées par la réalisation des tâches, à condition que ces derniers s'inscrivent dans des sujets qui peuvent relever du quotidien du citoyen puisque l'objectif de l'enseignement des langues étrangères selon le CECR, ne se limite pas seulement aux compétences langagières et d'échange, mais à leur exploitation dans la vie quotidienne.

### **Procédure expérimentale:**

Pour bien vérifier l'installation des compétences: pragmatique, langagière et communicative, nous procédons à une analyse quantitative (des statistiques) et qualitative (qualité des productions). Le sujet choisi est le suivant:

Afin de célébrer la semaine nationale d'éducation contre le racisme, ton établissement scolaire organise un concours destiné à sensibiliser les jeunes collégiens à la lutte contre ce fléau.

**Consigne d'écriture:** Il vous est demandé de rédiger un texte argumentatif dans lequel vous insistez sur l'importance de l'acceptation de l'autre.

### **Critères de réussite :**

- Introduisez la thèse par un verbe d'opinion.
- Employez trois arguments introduits par des connecteurs logiques.
- Illustrez par un exemple au moins un de vos arguments.

Le thème général de cette séquence qui est l'acceptation de l'autre prend sa place selon la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008\*, dans les finalités de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie qui insiste sur l'interculturel et l'ouverture sur le monde.

### **L'objectif de la recherche :**

Nous nous basons dans notre recherche sur la consigne d'écriture formulée par l'enseignant et sur les copies des élèves, en analysant ces copies où immerge la compétence de la production écrite, à l'aide d'une grille d'analyse qui vise surtout de vérifier les compétences : pragmatique et organisationnelle, langagière et communicative.

### **Le matériel :**

Notre population d'enquête se compose de trente élèves de quatrième année moyenne, où nous essayerons d'analyser leurs copies de la production écrite, de la deuxième séquence du projet n°2, dont le thème de la rédaction est " le racisme "



*\*Manuel de 4AM conçu par le ministère de l'éducation sous le n° 630/2019*

## **La méthode :**

Nous suivons une méthode inductive qui se focalise sur l'analyse qualitative et quantitative des productions écrites et en visant les compétences dominantes en étudiant :

- Les points organisationnels ou pragmatiques.
- Les points langagiers.
- La compétence communicative.

Ces trois points mènent dans notre analyse de copies à trois critères qui vont nous aider à l'élaboration de la grille d'analyse :

### **-Les critères d'évaluation:**

#### **a/ critères pragmatiques :**

- Le respect de la consigne.
- La compréhension et la reformulation.
- L'organisation du plan. La cohérence et l'articulation des idées, des opinions et des illustrations.

#### **b/ Critères linguistiques:**

- Degrés d'élaboration des phrases (les temps, les modes et les pronoms personnels).
- Maîtrise et étendue du vocabulaire (la connaissance du lexique : adjectif, verbe, nom.. et l'adéquation avec le ton.
- Morphosyntaxe : les accords en genre et en nombre, les conjugaisons verbales et les terminaisons verbales.
- La ponctuation : les majuscules et la ponctuation.

#### **c/ Critères communicatifs :**

- La capacité d'intervenir dans une démarche de situation problèmes.
- La capacité d'entretenir une argumentation en tant que locuteur.
- L'esprit critique

## La grille d'analyse:

	Les composantes de la compétence
<b>Critères pragmatiques</b>	<b>-Le respect de la consigne.</b> médiocre <input type="checkbox"/> bien <input type="checkbox"/> Excellent <input type="checkbox"/>
	<b>-La compréhension et la reformulation.</b> médiocre <input type="checkbox"/> bien <input type="checkbox"/> Excellent <input type="checkbox"/>
	<b>- L'organisation du plan.</b> médiocre <input type="checkbox"/> bien <input type="checkbox"/> Excellent <input type="checkbox"/>
	<b>-La cohérence et l'articulation des idées, des opinions et des illustrations.</b> médiocre <input type="checkbox"/> bien <input type="checkbox"/> Excellent <input type="checkbox"/>
<b>Critères linguistiques</b>	<b>-Degrés d'élaboration des phrases (les temps, les modes et les pronoms personnels).</b> médiocre <input type="checkbox"/> bien <input type="checkbox"/> Excellent <input type="checkbox"/>
	<b>-Maîtrise et étendue du vocabulaire (la connaissance du lexique : adjectif, verbe, nom.. et l'adéquation avec le ton.</b> médiocre <input type="checkbox"/> bien <input type="checkbox"/> Excellent <input type="checkbox"/>
	<b>-Morphosyntaxe : les accords en genre et en nombre, les conjugaisons verbales et les terminaisons verbales.</b> + 5fautes <input type="checkbox"/> entre1/5. <input type="checkbox"/> aucune faute <input type="checkbox"/>
	<b>-La ponctuation : les majuscules et la ponctuation.</b> + 5fautes <input type="checkbox"/> entre1/5. <input type="checkbox"/> aucune faute <input type="checkbox"/>
<b>Critères communicatifs</b>	<b>L'élève développe-t-il des démarches de résolution de situations problèmes ?</b> médiocre <input type="checkbox"/> bien <input type="checkbox"/> Excelent <input type="checkbox"/>
	<b>L'élève peut-il être convaincant dans son argumentation en tant que locuteur ?</b> Pas assez <input type="checkbox"/> bien <input type="checkbox"/> Excellent <input type="checkbox"/>
	<b>Développe-t-il un esprit critique ?</b> médiocre <input type="checkbox"/> bien <input type="checkbox"/> Excellent <input type="checkbox"/>

### Les résultats :

Parmi les 30 copies analysées, il y a 4 copies vides. Après avoir lu et analysé les 26 copies de la production écrite, nous avons obtenu les résultats indiqués dans le tableau suivant :

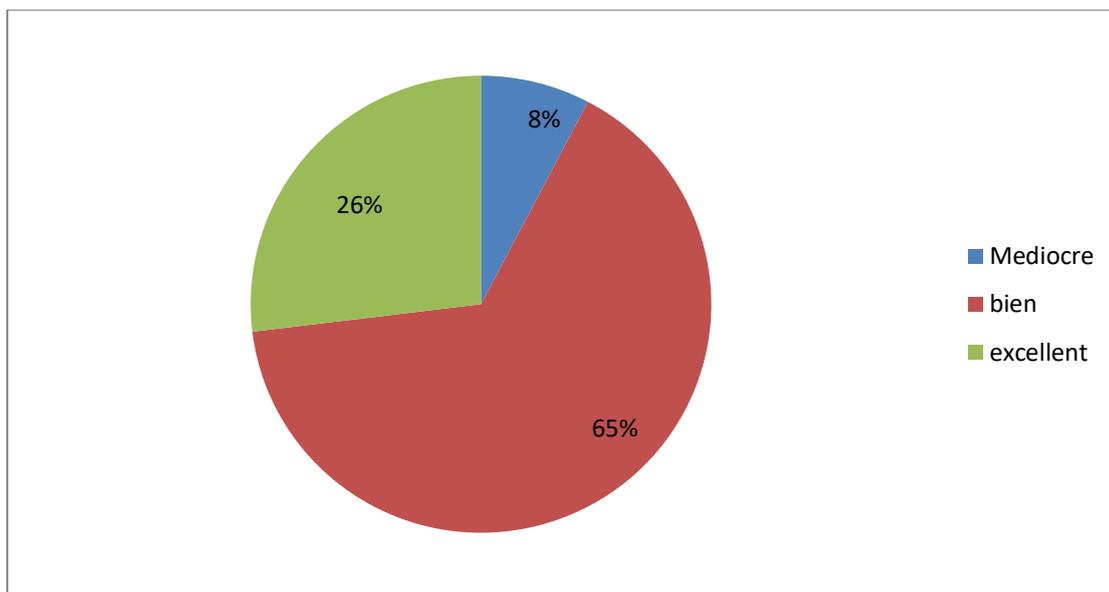
		Médiocre/ +5 fautes		Bien/ entre 1 et 5.		Excellent/ aucune faute.	
<b>Critères pragmatiques</b>	<b>1</b>	<b>02</b>	<b>7.69 %</b>	<b>17</b>	<b>65.38%</b>	<b>07</b>	<b>26.92%</b>
	<b>2</b>	<b>06</b>	<b>23.07%</b>	<b>15</b>	<b>57.69%</b>	<b>05</b>	<b>19.23%</b>
	<b>3</b>	<b>02</b>	<b>7.69%</b>	<b>18</b>	<b>69.23%</b>	<b>06</b>	<b>23.07%</b>
	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>42.3%</b>	<b>13</b>	<b>50%</b>	<b>02</b>	<b>7.69 %</b>
<b>Critères Langagiers</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>38.46%</b>	<b>13</b>	<b>50%</b>	<b>03</b>	<b>11.53%</b>
	<b>2</b>	<b>09</b>	<b>39.61%</b>	<b>15</b>	<b>57.69%</b>	<b>02</b>	<b>7.69 %</b>
	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>38.46%</b>	<b>15</b>	<b>57.69%</b>	<b>01</b>	<b>3.84%</b>
	<b>4</b>	<b>09</b>	<b>34.61%</b>	<b>13</b>	<b>50%</b>	<b>04</b>	<b>15.38%</b>
<b>Critères communicatifs</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>46.15%</b>	<b>14</b>	<b>53.84%</b>	<b>00</b>	<b>/</b>
	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>61.53%</b>	<b>10</b>	<b>38.46%</b>	<b>00</b>	<b>/</b>
	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>57.69%</b>	<b>10</b>	<b>38.46%</b>	<b>01</b>	<b>3.84%</b>

## A/ Analyse quantitative :

### *Critères organisationnels :*

#### 1/Le respect de la consigne :

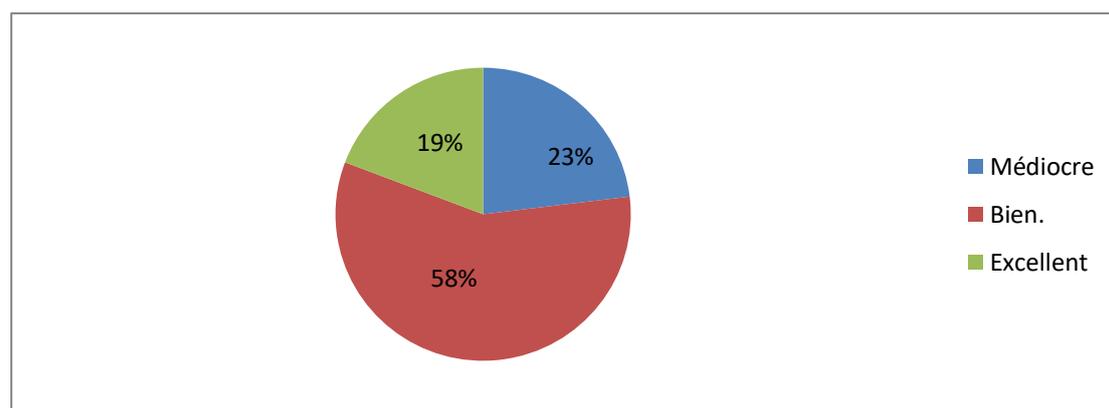
92 % (24 élèves) des apprenants prouvent un bon respect de la consigne. 8 % (02 élèves) ont un échec.



**Fig1**Le respect de la consigne :

#### 2/ La compréhension et la reformulation :

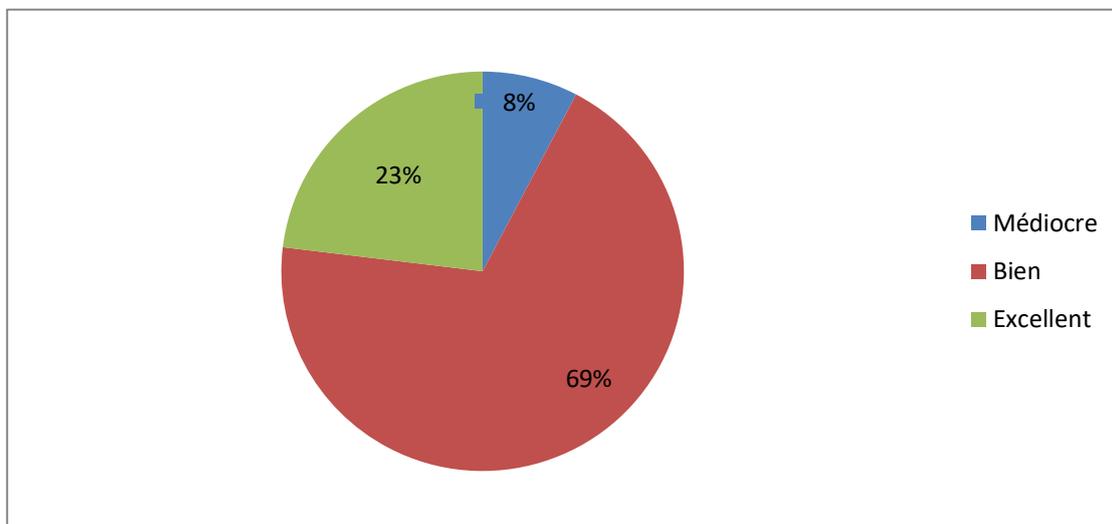
76 % (20 élèves) ont compris la consigne alors que 24% (06 élèves n'arrivent pas à comprendre et à reformuler la consigne.



**Fig2** La compréhension et la reformulation

### 3/L'organisation du plan :

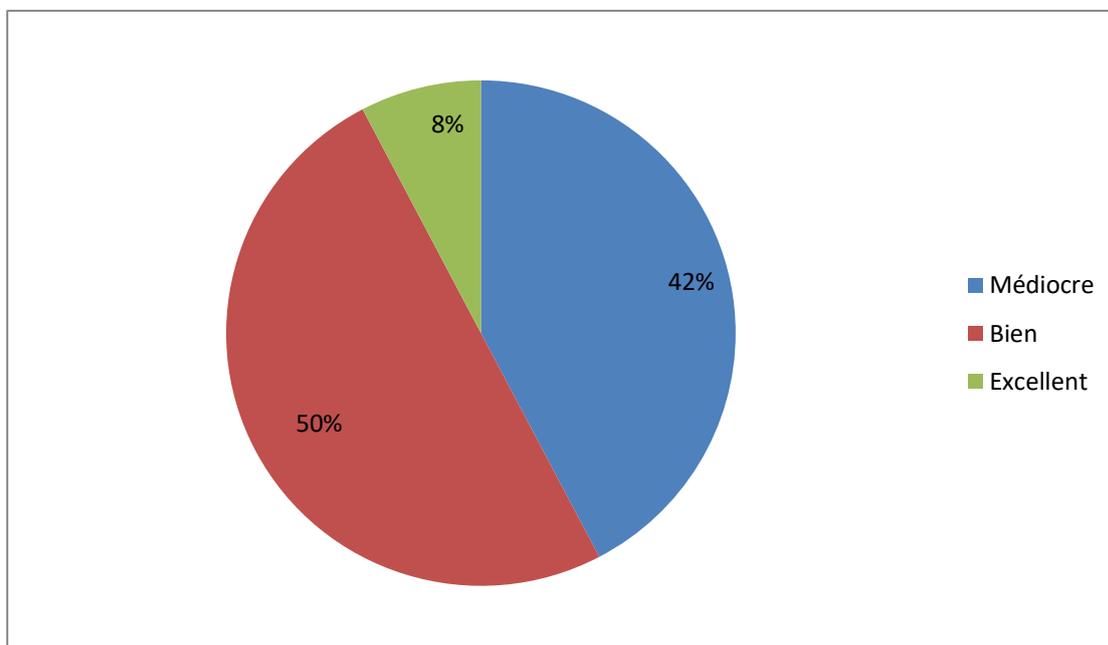
92 % (24 élèves) ont établi un plan de rédaction en respectant le schéma argumentatif étudié or 7% (02 élèves) ont échoué.



**Fig3 L'organisation du plan.**

### 4/ La cohérence et l'articulation des idées, des opinions et des illustrations :

58 % (15 élèves) parviennent à rédiger une production cohérente cependant 42% (11 élèves) n'arrivent pas à organiser leurs idées.



**Fig4 La cohérence et l'articulation des idées, des opinions et des illustrations**

## Critères linguistiques:

### 1/ Degrés d'élaboration des phrases (les temps, les modes et les pronoms personnels) :

61 % (16 élèves) montrent leur capacité à la construction correcte de la phrase, au choix du mode pourtant 39% (10 élèves) ont commis des erreurs.

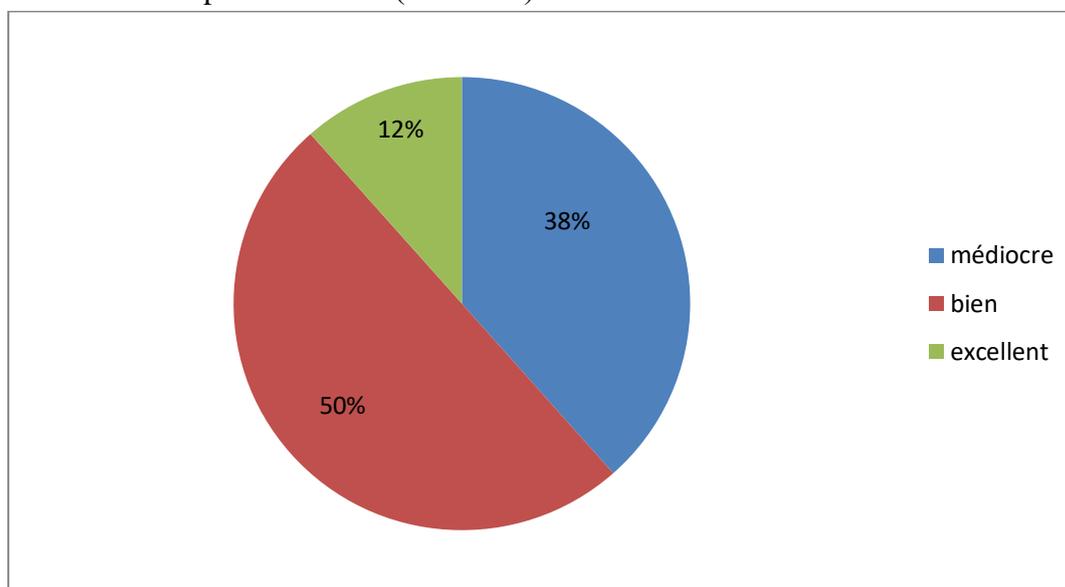


Fig5 Degrés d'élaboration des phrases (les temps, les modes et les pronoms Per

### 2/Maîtrise et étendue du vocabulaire (la connaissance du lexique : adjectif, verbe, nom.. et l'adéquation avec le ton :

65% (17 élèves) ont utilisé un vocabulaire adéquat au thème traité néanmoins 35% (9 élèves) ont un vocabulaire limité.

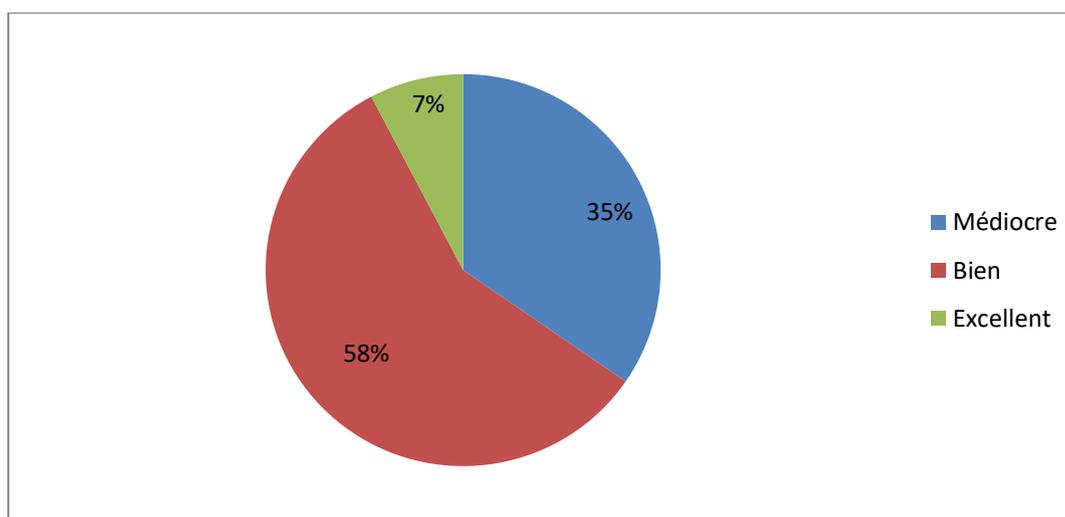
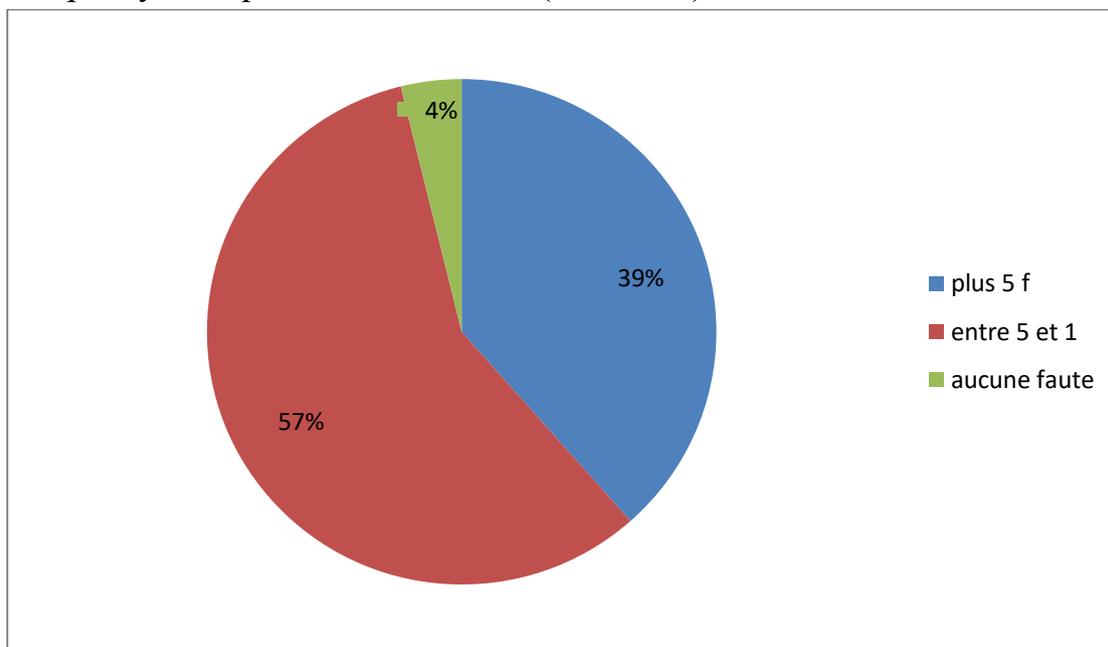


Fig 6 Maîtrise et étendue du vocabulaire (la connaissance du lexique : adjectif, verbe, nom.. et l'adéquation avec le ton

**3/ Morphosyntaxe : les accords en genre et en nombre, les conjugaisons verbales et les terminaisons verbales :**

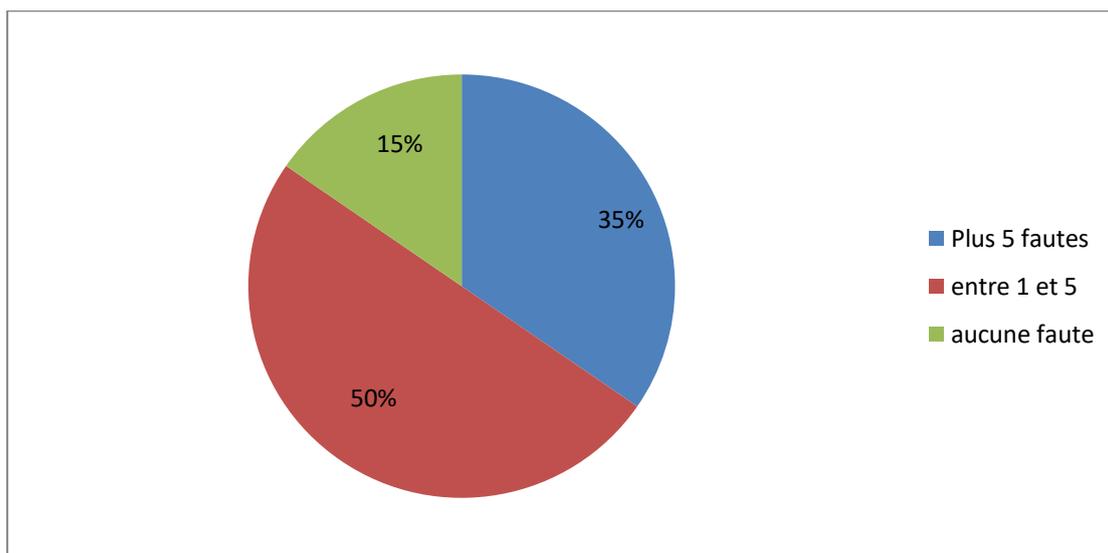
61 % (16 élèves) maîtrisent la conjugaison des verbes et les règles morphosyntaxiques toutefois 39 % (09 élèves) ont échoué.



**Fig7 Morphosyntaxe : les accords en genre et en nombre, les conjugaisons verbales et les terminaisons verbales.**

**4/ La ponctuation : les majuscules et la ponctuation :**

65% (17 élèves) emploient correctement des signes orthographiques convenables or 35 % (09 élèves) ne ponctuent pas leur textes.

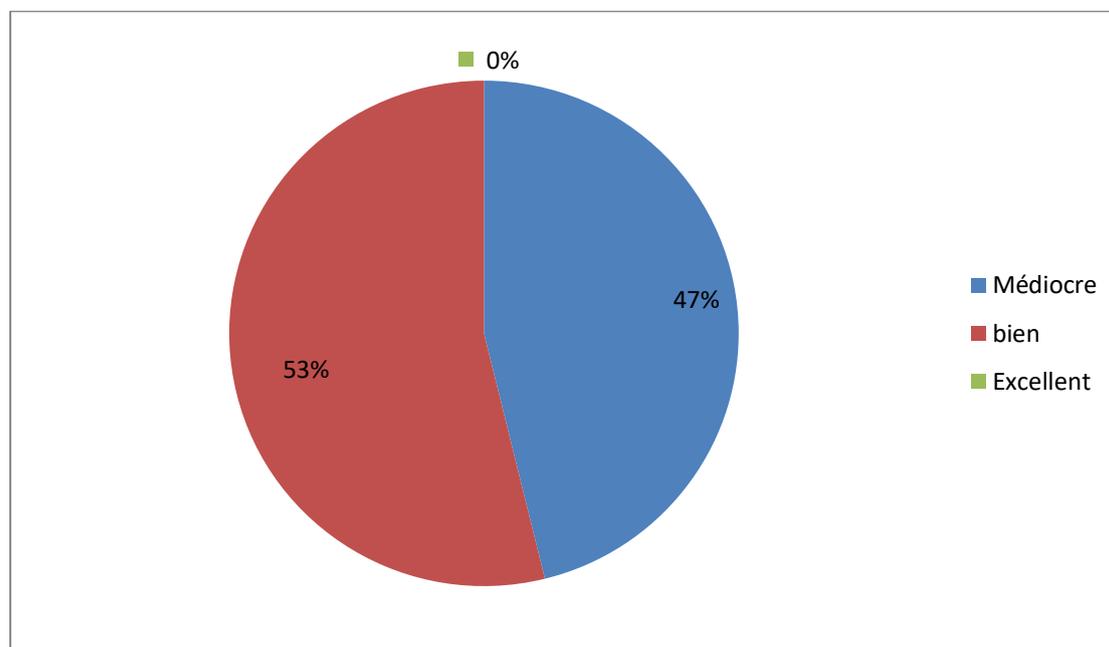


**Fig 8 La ponctuation : les majuscules et la ponctuation**

## Critères communicatifs :

### 1/ La capacité d'intervenir dans une démarche de situation problèmes :

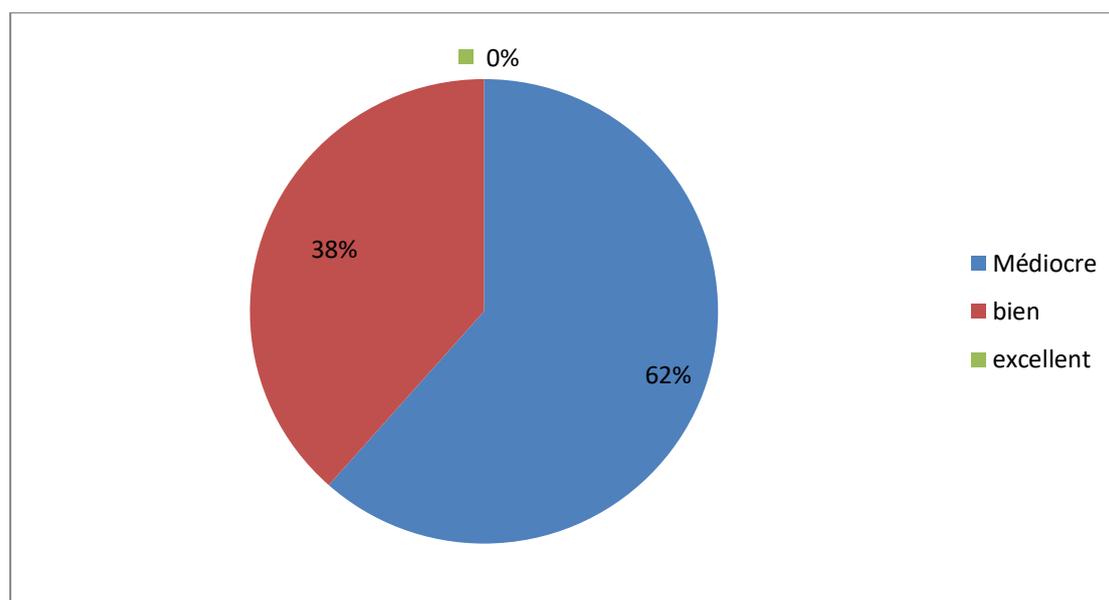
54 % (14 élèves) parviennent à résoudre la situation- problème exposée au départ mais 46% (12 élèves) se montrent incapables dans la résolution de la situation- problème.



**Fig 9 La capacité d'intervenir dans une démarche de situation problèmes**

### 2/La capacité d'établir une argumentation en tant que locuteur :

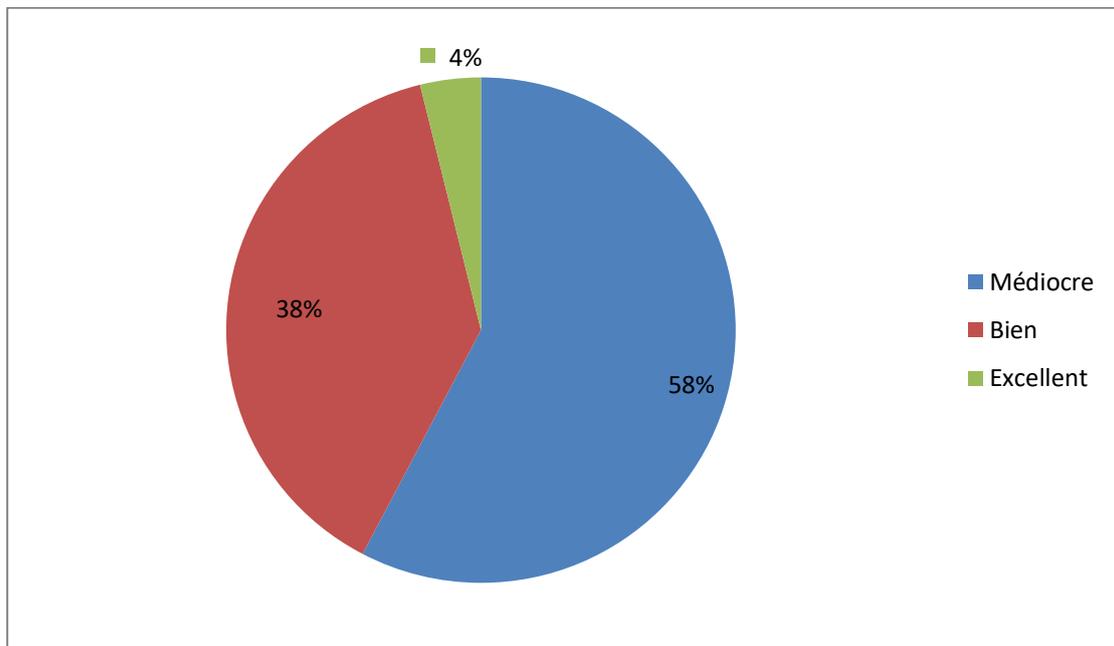
62% (16 élèves) n'utilisent pas des arguments persuasifs alors que 38 % (10 élèves) utilisent des arguments convaincants.



**Fig10 La capacité d'établir une argumentation en tant que locuteur**

### 3/ L'esprit critique :

58 % (15 élèves) développent un esprit critique en temps que 42 % (10 élèves) ne le font pas.



**Fig11 L'esprit critique.**

### Analyse qualitative :

Nous visons dans cette partie d'analyse la qualité des phrases. La construction phrastique constitue un obstacle chez la majorité des élèves. Les erreurs figurent soit au niveau grammatical: Sujet +Verbe+complément soit au niveau sémantique; un problème de sens. Certains élèves ont du mal à traduire leurs idées en français car ils ont un vocabulaire limité. Or, certains élèves réussissent à produire des phrases cohérentes et correctes. Pour certains élèves, le recours à la langue maternelle est une nécessité.

### **Interprétation et discussion :**

Suite à l'analyse quantitative et qualitative des copies de la production écrite des élèves de 4AM, nous avons constaté que la compétence de la production écrite se décline en trois compétences : La compétence pragmatique et organisationnelle, la compétence langagière et la compétence communicative.

Chacune de ces compétences comporte des descripteurs et des indicateurs d'évaluation selon trois niveaux d'analyse : médiocre, bien et excellent.

La compétence pragmatique est plus acquise chez les élèves. Ils respectent la consigne, établissent un plan de rédaction du texte argumentatif (thème, thèse, arguments, 03 parties,...)

Quant à la compétence langagière, les apprenants éprouvent moyennement des aptitudes sur le plan linguistique. 50 % des élèves ne parviennent pas à respecter la construction phrastique au plan grammatical et sémantique. Ils ont un vocabulaire limité et ne maîtrisent les règles grammaticales précédemment étudiées.

En ce qui concerne la compétence communicative, l'incapacité des élèves à employer des arguments péremptoires, à avoir un esprit critique, à faire preuve d'aptitude de résolution de situations-problèmes.

L'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les élèves exige le développement de trois déclinaisons: pragmatique, langagière et communicative.

Les données obtenues marquent l'influence positive de l'approche actionnelle. Sa répercussion sur la réussite de la production écrite se manifeste dans le degré d'assimilation de chacune des compétences précédentes.

Nous affirmons ainsi l'influence positive de la perspective actionnelle à l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants. Nous validons donc notre hypothèse que la perspective actionnelle contribue au développement du processus rédactionnel des élèves.

Nous en déduisons qu'il y a tout à fait un impact positif de l'approche actionnelle. Cette dernière guide graduellement l'apprenant à optimiser ses habiletés en termes de rédaction.

Le processus de rédaction est plus complexe. L'élève doit analyser la situation de communication, mobiliser les connaissances acquises, adapter le contenu au contexte de production en opérant des choix répondant aux consignes de la tâche à réaliser, organiser les idées principales du texte, prévoir un schéma textuel et élaborer un plan définitif.

### **Conclusion partielle:**

Après avoir suivi une méthode quantitative et qualitative lors de l'analyse de l'échantillon choisi des productions, les données obtenues mettent en relief le degré d'acquisition des compétences rédactionnelles chez les élèves de 4AM. Les apprenants éprouvent une bonne assimilation de la compétence pragmatique: plus de 50 % des élèves ont respecté la consigne; le schéma argumentatif.

Pour la compétence linguistique, les apprenants ont également montré leurs capacités au niveau de langue: plus de la moitié des élèves respectent le plan grammatical, établissent des signes de ponctuation convenables au texte argumentatif.

En ce qui concerne la compétence communicative, la maîtrise de cette compétence diffère d'un apprenant à l'autre. Certains apprenants ont mal choisi des arguments convaincants et ne parviennent pas à se positionner en temps que locuteur dans leur écrit.

En général, les élèves ont pu développer ces compétences en réalisant la tâche rédactionnelle en mettant en œuvre leurs acquis pour résoudre la situation problème affrontée. L'apprentissage par les tâches développe les capacités rédactionnelles chez les apprenants. L'étude de cet échantillon de productions met en évidence l'influence positive de l'application de la perspective actionnelle améliore la qualité des productions des élèves. Nous constatons donc l'impact de la perspective actionnelle au développement de la compétence de la production écrite et nous confirmons qu'elle peut apporter un plus aux élèves en améliorant leur produit écrit.

# **Conclusion générale**

## **Conclusion générale:**

Notre projet de recherche porte sur l'impact de l'approche actionnelle dans le développement de la compétence de la production écrite chez les élèves de 4 AM.

Après avoir finalisé notre enquête et suite au déchiffrement des données obtenues lors de l'analyse des productions des élèves selon une méthodologie actionnelle, nous avons discerné l'émergence de trois compétences: la compétence pragmatique, la compétence langagière et la compétence communicative.

Les apprenants manifestent une bonne acquisition de la compétence pragmatique et la compétence langagière. Or, une assimilation relative et limitée de la compétence communicative. Ils éprouvent un manque de réflexion, de persuasion et de critique.

La mise en pratique de cette approche actionnelle contribue positivement au développement des compétences rédactionnelles chez les élèves de 4AM. L'apprentissage par les tâches est plus motivant pour les apprenants étant donné qu'ils deviennent actifs et se sentent intéressés de la construction de leurs savoirs tout en améliorant leurs compétences rédactionnelles. La démarche de la pédagogie de projet et l'apprentissage par les tâches à la lumière de la perspective actionnelle permet aux apprenants d'améliorer leur écrit.

D'après les résultats obtenus qualitativement et quantitativement, nous pouvons avancer que la perspective actionnelle a un impact positif sur le développement de la compétence de la production écrite étant donné qu'elle influence ses déclinaisons: pragmatique, langagière et communicative. Nous avons répondu à notre questionnement principal tout en validant les hypothèses émises.

L'application de la méthodologie actionnelle au sein d'une classe de FLE au cycle moyen permet non seulement de développer la compétence de la production écrite des élèves mais elle crée chez eux un espace de créativité et de motivation en les conduisant vers l'autonomie.

Or, l'application de la perspective actionnelle exige la disponibilité de facteurs primordiaux: le matériel didactique adéquat, un nombre d'élèves réduit et une consistante formation des enseignants à travers l'actualisation permanente de leurs connaissances.

Dans le contexte algérien, et spécifiquement dans le contexte scolaire de la région d'Elbayadh, l'approche actionnelle ne pourrait avoir répercussions que sur les tâches organisationnelles et langagières.

En perspective, ces résultats obtenus dans notre recherche nous permettent d'envisager une recherche beaucoup plus approfondies englobant un échantillon plus significatif.

## **Bibliographie générale:**

- Anissa Madagh.et all. (2020)*Guide d'utilisation de manuel de français. Quatrième année moyen.* Ministre de l'éducation nationale. Alger P 09.
- Agami, Ch. (2010).P113" *Efficacité d'un programme proposé basé sur l'approche du processus de l'écriture pour le développement de quelques compétences de la production écrite et les attitudes des élèves du cycle secondaire*". Thèse de Doctorat (non publiée). Faculté de Jeunes Filles. Université d'Ain – Chams.
- BOURGUINON.C. & Puren (2007).*Apprendre et enseigner les langues dan la perspective actionnelle/ L'exemple de compétence en Langues. Le Havre: Editions Delbopur.*
- Bendjeddou Farid &Silem Ramdane(2019). P 19. *L'exploitation de l'approche par compétences dans l'enseignement de la production écrite.* Université Mohamed El-Bachir El-Ibrahimi. Bordj Bou-Arredj.-Bernard Schneuwly et all.(2001)P 05. *Exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit.* .De Boeck. Bruxelles.
- Bernard Schneuwly&Joaquim Dolz.(2016). P 112. *Pour un enseignement de l'oral.* ESF éditeur, 6ieme édition. Paris.
- Conseil de l'Europe (2000)P15. *Un cadre européen commun de références pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg.
- Cornaire, C. & Raymond. (1999)P 73. *La production écrite.* CLE International.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'Éducation, Division des langues vivantes : Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris: Ed. Didier.
- Dubois Jean.(2002), P 164. *Grand Dictionnaire Linguistique et science du langage,* Paris, édition Larousse.
- Jean Pierre Cuq .*Dictionnaire de didactique de du français langue étrangère.*
- Philippe Linia& Lucile Lacan (2009) *-L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*1. Edition: maisons des langues.
- Puren, Ch. (2006). *La perspective actionnelle.* Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le Français dans le monde.*-Piolat Annie.(1982) P 28. *L'Écrit et l'oral comme systèmes de production verbale.* [Éditeur inconnu] Marseille.
- RICARDOU, Jean(1978), P, 28.*Écrire en classe. in Pratiques n°20 Les mots ont la parole.* Paris : CRESEF.
- TaglianteC,(2005), P25. *L'évaluation et le Cadre européen commun.* Paris : CLE internationale.

-Victor ALLOUCHE & Bruno MAURER. (2011) *L'écrit en FLE Travail du style et Maîtrise de la langue*. Presse universitaire de la Méditerranée. Montpellier.

1-(Ouvrage consulté:

Brassac C. et Grégori N. (Co-Construction de sens en situation de conception d'un outil didactique" in *StudiaRomantic*, 25/26, 2000, P.55-66

Puren C. Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture: de la compétence communicative à la compétence informationnelle" in *ALPV-Langues modernes.org*.2009;

-Rosen E. (éd). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Paris, Clé international, Recherches et application, n° 45, 2009.

### **Sitographie:**

-[www.coe.int/td/dg4/Linguistique/Source/Framework\\_Fr.pdf](http://www.coe.int/td/dg4/Linguistique/Source/Framework_Fr.pdf) consulté le 07/03/2023

<https://journals.openedition.org/multilinguales/702.7/2016> consulté le 15/03/2023

## Sommaire:

-Résumé.....	P4
-Abstract.....	P5
-الملخص.....	P6
-Table des matières.....	P7
-Introduction.....	P9.
<b>-Chapitre I: Le cadre théorique.</b>	
-Introduction partielle.....	P12
<b>1-L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues</b>	
<b>1-1-Concepts fondamentaux de l'approche actionnelle.....</b>	<b>P13</b>
<b>1-1-1-Qu'est-ce que la perspective actionnelle?.....</b>	<b>P13</b>
<b>1-1-2-Le scénario d'apprentissage.....</b>	<b>P14</b>
<b>1-2-Les objectifs de l'approche actionnelle.....</b>	<b>P15</b>
<b>1-3- La tâche comme axe principal dans la perspective actionnelle.....</b>	<b>P16</b>
<b>1-3-1Définition de la tâche.....</b>	<b>P16.</b>
<b>1-3-2-La tâche dans le CECRL.....</b>	<b>P17</b>
<b>II- L'enseignement/apprentissage de la production écrite</b>	
<b>2-1-La définition de la production écrite .....</b>	<b>P19</b>
<b>2-2-L'enseignement de la production écrite en 4AM.....</b>	<b>P20</b>
<b>2-3-La production écrite dans la classe de 4AM : objectifs et les obstacles.....</b>	<b>P22</b>
<b>2-3-1-Les objectifs de l'enseignement de la production écrite.....</b>	<b>P23</b>
<b>2-3-2-Les obstacles de l'enseignement de la production écrite.....</b>	<b>P24</b>
<b>2-4-L'amélioration de la production écrite à travers l'approche par les tâches .....</b>	<b>P25</b>
-Conclusion partielle.....	P26
<b>II. Le cadre pratique.</b>	
-Introduction partielle.....	P28
-Procédure expérimentale.....	P29
-Objectifs de la recherche.....	P29
-Le matériel.....	P29
-La grille d'évaluation proposée pour l'analyse des copies de la production écrite des élèves de 4AM.....	P31
2-Résultats.....	P32
-Analyse quantitative.....	P33
-Analyse qualitative.....	P38
-Interprétation et discussion.....	P39
-Conclusion partielle.....	P40
-Conclusion générale.....	P42
-Bibliographie générale.....	P44
-Index.....	P47

# Les index

ddidi  
zika  
MA

Le racisme est un phénomène  
très dangereux qui menace la société.

**D'abord**, il détruit les relations  
humaines comme la fraternité et  
l'amour entre les gens.

**Ensuite**, il nous empêche de  
vivre ensemble en paix.

**Enfin**, ce comportement engendre  
des crimes dans la société.

**Finalement**, il faut combattre  
ce fléau pour vivre en paix et  
en harmonie.

## Le racisme

Le racisme est un comportement lié qui dégrade la société.

m.f

D'abord, il est une phénomène ~~et~~ demandeur. Ensuite, il ~~est~~ menace les relations humaine. Enfin, la propagation la haine. Finalement, il ~~faudrait~~ sensibiliser les gens ~~à~~ pour ~~le~~ problème de racisme.

### Le racisme

Je pense que le racisme est un phénomène très dangereux et nocif que nous devons combattre.

D'abord, il nous empêche de vivre en paix et en harmonie et il crée la haine entre les gens.

Ensuite, le racisme est un phénomène dangereux qui a de lourdes conséquences.

Enfin, le racisme cause l'orgueil et l'ignorance et il détruit les relations humaines.

Finalement, nous devons sensibiliser les gens sur les dangers de ce phénomène pour vivre en paix et en harmonie.

<sup>M</sup>  
M  
① le racisme  
à mon avis, le racisme est un phénomène  
très dangereux qui menace la société.  
D'abord, c'est un comportement lâche qui  
dégrade la société et encourage la  
discrimination entre les gens.  
Ensuite, il nous empêche de vivre en paix.  
Enfin, il sème la haine et les conflits  
entre les gens. En conclusion, nous devons  
sensibiliser les gens contre ce problème  
pour vivre en paix et en harmonie.