

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

HIGHER TEACHER'S  
TRAINING COLLEGE

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF FRENCH

\*\*\*\*\*

**QUELQUES STRATÉGIES D'AMÉLIORATION DES  
PERFORMANCES EN EXPRESSION ÉCRITE DANS LE SOUS-CYCLE  
D'OBSERVATION : chez les élèves de la 6<sup>ème</sup> 3 au Lycée de Burkina à  
Ngaoundéré.**

*Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme  
de Professeur de l'Enseignement secondaire deuxième grade (Di.P.E.S. II)*

Par

**KALTOUMI Maïram**

*Licenciée ès Lettres modernes françaises*

**Sous la direction de**

OMBAKANÉ Simon

Chargé de cours

**Année académique 2018-2019**

## **DEDICACE**

À tous les membres de ma famille, particulièrement à ma fille HAFSA MARYAM.

## REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont à plusieurs personnes qui, de près ou indirectement ont participé à l'élaboration de ce modeste travail de recherche. Il s'agit de :

- notre Directeur de mémoire, Monsieur OMBAKANE Simon que je remercie infiniment pour sa patience, sa disponibilité, son encadrement, ses conseils qui ont permis de confectionner ce travail ;
- le Directeur de l'École normale supérieure de Yaoundé, le Chef de département de français et les autres enseignants pour leurs remarques et conseils ;
- nos camarades et nos amis pour leurs encouragements et leurs suggestions.

## RÉSUMÉ

Ce travail de recherche intitulé « Quelques stratégies d'amélioration des performances en expression écrite dans le sous-cycle d'observation : chez les élèves de la 6<sup>ème</sup> 3 au Lycée de Burkina à Ngaoundéré », a pour objectif de montrer les difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés dans leur différentes productions/expressions écrites, afin de trouver des pistes pouvant aider ceux-ci à mieux s'exprimer par écrit. Nous sommes partis du constat selon lequel les apprenants acquièrent des savoirs notionnels et méthodologiques en classe, mais ils réalisent toujours de très mauvaises performances dans leur rédaction. Nous avons émis comme hypothèse générale la multiplication des stratégies sur le plan de l'organisation du travail en vocabulaire, grammaire, orthographe pourrait rendre les apprenants performants en matière de l'écrit. Afin de vérifier cette hypothèse qui se subdivise en trois hypothèses secondaires, nous avons mené une enquête au Lycée de Burkina, en analysant d'une part, les copies d'élèves et d'autre part, les questionnaires adressés à ces apprenants et les enseignants. Les résultats obtenus à l'issue de cette analyse nous ont permis de confirmer qu'effectivement, pour aider nos élèves à devenir performants, il faut multiplier des stratégies dans toutes les sous-disciplines du français. Nous avons de ce fait, proposé des pistes de solutions aux différents acteurs de l'éducation, dans le but de rendre les apprenants autonomes et performants.

**Mots clés** : stratégies, performance, rédaction, enseignants, apprenants, autonomes.

## ABSTRACT

The objective of this modest work entitled «Some strategies of improving performances in essay writing in the sub-cycle of observation: the case study of 6<sup>e</sup> III students of the government high school of Burkina in Ngaounéré, at the Adamawa region », is to show the difficulties faced by the learners in their essay writing. By doing, we will throw out some leads to help them to communicate easily and to express themselves through writings. We noted that, learners acquire notional and methodological knowledges in class but still have bad performances in their essay writings. We emitted as main hypothesis that the multiplication of strategies at the level of the organization of the work in vocabulary, grammar, spelling could make them be efficient in term of writing. In order to verify this hypothesis subdivided in to three secondary hypotheses, we conducted an investigation in the government high school of Burkina by analyzing on one side the students' papers, and the other side questionnaire submitted to teachers and learners. The results obtained through the analysis permitted us to confirm that to help students to become efficient, it is necessary to multiply strategies in every sub-disciplines of french. Through this, we proposed some leads to the different educational actors with the aim of making our learners to be autonomous and efficient.

**Key-words:** strategy, performance, essay writing, teachers, learners, autonomous.

## LISTE DES SIGLES

**FLE** : français langue étrangère

**ARN** : acide ribonucléique

**LE** : langue étrangère

**LS** : langue seconde

**MAO** : méthodologie audio-orale

**PSG** : Paris Saint Germain

**APC/ESV** : Approche Par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie

**E/A** : enseignement et apprentissage

**EE** : Expression écrite

**HG** : hypothèse générale

**HS** : hypothèse secondaire

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1:</b> le sexe des apprenants.....	42
<b>Tableau 2:</b> la place de l'expression écrite.....	42
<b>Tableau 3:</b> la nature du texte préféré. ....	42
<b>Tableau 4:</b> les difficultés des élèves à l'écrit.....	43
<b>Tableau 5:</b> les moyens face aux difficultés.....	43
<b>Tableau 6:</b> sentiments des apprenants devant un texte connu .....	44
<b>Tableau 7:</b> apport de la lecture à l'écriture .....	44
<b>Tableau 8:</b> la relecture de la copie .....	45
<b>Tableau 9:</b> utilisation du dictionnaire .....	45
<b>Tableau 10:</b> le travail de groupe .....	45
<b>Tableau 11:</b> le texte qui semble difficile .....	46
<b>Tableau 12:</b> l'activité la plus difficile.....	48
<b>Tableau 13:</b> le niveau d'expression des apprenants.....	49
<b>Tableau 14:</b> Ce qui favorise l'expression des apprenants.....	49
<b>Tableau 15:</b> attitude des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit.....	49
<b>Tableau 16:</b> compatibilité des types de textes et le niveau de la 6 <sup>ème</sup> .....	50
<b>Tableau 17:</b> performance des élèves en fin de séquence .....	50
<b>Tableau 18:</b> la lecture et l'écriture .....	51
<b>Tableau 19:</b> méthodologie de la consigne .....	51
<b>Tableau 20:</b> amélioration des performances.....	51

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**



« En ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son enseignement secondaire est confronté à de nombreux défis :

- offrir dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais ;
- préparer ceux-ci grâce à des enseignements/apprentissages pertinents à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant. »

Les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre ont évolué de façon significative. En effet, à une école jadis consacrée à l'acquisition des connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelles, complexes et diversifiées.

La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Éducation, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'étude : l'Approche par les Compétences avec une Entrée par des Situations de Vie.

Programme d'étude qui, pour ce qui est de l'enseignement/apprentissage du français, se décline sous plusieurs sous domaines : la lecture méthodique, la lecture suivie, la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire, l'oral et l'écrit. L'acte d'écrire est une activité omniprésente dans la classe de FLE. Les apprenants écrivent, soit pour vérifier les performances, dans ce cas on parle de l'évaluation, soit pour communiquer avec ses semblables. Mais cet acte présente pour certains d'entre eux, plusieurs obstacles. C'est sur ce dernier sous domaine que nous avons porté notre attention dans le cadre de notre travail de recherche dont le sujet est : “ *Quelques stratégies d'amélioration des performances en expression écrite dans le sous-cycle d'observation : chez les élèves de 6<sup>ème</sup>3 au lycée de Burkina à Ngaoundéré.* ”

## **1-PRÉSENTATION DU SUJET**

Dans le cadre de notre processus de formation universitaire, en vue de l'obtention du DIPES II, nous sommes appelés à mener un travail de recherche portant sur un sujet d'étude qui est soit d'ordre littéraire, linguistique ou didactique. Ce travail de recherche que nous menons, nous l'avons situé dans le domaine de la didactique, et il porte précisément sur l'expression écrite qui est l'un des exercices les plus importants pour développer la capacité des apprenants à s'exprimer de manière claire et avec aisance par écrit. Nous avons choisi de travailler sur l'expression écrite parce que lorsque nous étions sur le terrain, nous avons remarqué que les apprenants présentaient beaucoup de difficultés dans tout ce qui concerne l'écrit. D'où le choix de ce sujet: “ **Quelques stratégies d'amélioration des performances en expression écrite dans le sous-cycle d'observation : chez les élèves de la 6<sup>ème</sup> 3 au lycée de Burkina à Ngaoundéré.**”

## **2-MOTIVATION**

Le problème de production écrite au lycée de Burkina est si délicat qu'il impacte sur les performances générales des apprenants. Ils ont du mal à être actifs dans le domaine de la rédaction. C'est ce qui nous amène à travailler sur ce sujet afin de proposer quelques pistes de solutions aux apprenants et par la même occasion inviter la communauté éducative à revoir les méthodes d'enseignement / apprentissage de la discipline que nous enseignons.

Parmi les compétences attendues à la fin du premier cycle, nous comptons l'écoute et la compréhension des diverses productions. En tant qu'enseignant, nous devons doter nos apprenants des outils leur permettant de réaliser de bonnes performances.

## **3-DÉLIMITATION DU CHAMP DE LA RECHERCHE**

Notre travail de recherche est situé dans le vaste domaine de la didactique du français. Pour délimiter notre champ d'action, nous axons notre réflexion sur la manière d'amener l'apprenant du sous-cycle d'observation à s'exprimer correctement par écrit en français dans le but de proposer des solutions.

Pour ce qui est de l'espace, le choix est porté sur un établissement public, situé dans la Région de l'Adamaoua, plus précisément à Ngaoundéré : le Lycée de Burkina. Dans cet établissement, notre intérêt est fixé sur la classe de 6<sup>ème</sup> 3.

Nous avons choisi cet établissement parce que nous y avons enseigné et nous connaissons à quel type d'élèves nous avons eu à faire. En plus, nous avons trouvé l'accès très facile auprès des enseignants (collègues) et auprès des apprenants pour mener notre enquête.

Nous nous intéressons aux apprenants de la 6<sup>ème</sup>, parce qu'ils sont au début des études secondaires et ils sortent fraîchement des écoles primaires, sanctionnés le plus souvent par le système de promotion collective.

#### **4-EXPLICATION DES CONCEPTS**

**Stratégies** : ensemble d'objectifs opérationnels choisis pour mettre en œuvre une politique préalablement définie.

**Amélioration** : action de changer en mieux, fait de devenir meilleur et plus satisfaisant.

**Performances** : résultats optimaux qu'on peut obtenir, réussites remarquables dans un domaine.

**Expression écrite** : c'est une pratique de classe qui consiste à représenter sa pensée, ses sentiments dans une langue au moyen des signes graphiques.

**Sous-cycle d'observation**: c'est le cycle qui occupe les niveaux de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> au Cameroun.

#### **5- REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Selon Omar Aktouf (1987,22) la revue de la littérature est l'état des connaissances sur un sujet. Autrement dit, elle est l'inventaire des principaux travaux de recherche déjà effectués sur un thème. En ce qui concerne l'expression écrite (rédaction) plusieurs études ont été menées à ce sujet, et il serait convenable de citer quelques-unes :

Dans son mémoire du diplôme de master option sciences de langue et didactique, Djeddi Amra a travaillé sur le thème : Les difficultés lexicales de la production écrite rencontrées par les élèves de 5<sup>e</sup> année primaire (cas de l'école primaire MAHIED-DINE ALI en Algérie). Pour elle, la langue française en Algérie dans le processus d'enseignement /apprentissage a le

statut de langue étrangère et l'apprenant du cycle primaire est obligé d'apprendre celle-ci depuis la troisième année primaire. L'apprentissage de cette langue repose sur deux grandes compétences : celle de l'oral et celle de l'écrit. Selon elle, les apprenants de 5<sup>e</sup> année primaire dans la production écrite, éprouvent des difficultés au niveau lexical à cause de la complexité du système de la langue française.

Emilie Brun dans son mémoire pour le concours de recrutement de professeur des écoles à Bourgogne, ayant pour thème : « Comment faire accéder les élèves au plaisir d'écrire par la pratique des jeux d'écriture ? » trouve que l'écriture est un acte complexe qui mobilise simultanément de nombreuses compétences. Son apprentissage long et difficile provoque ainsi chez certains élèves le rejet de l'écriture parce qu'ils se sentent incapables. Elle trouve que le jeu d'écriture semble être une solution pour débloquer chez ces enfants, l'imaginaire, la créativité et leur donner ou redonner le goût d'écrire.

Dans son mémoire « les stratégies de remédiation de l'expression écrite d'après l'A.P.C. dans les classe à grand effectif », Ngakang Marie Nadège affirme que l'évaluation n'a de sens que lorsqu'elle est suivie d'une remédiation. Selon elle, la remédiation en expression écrite est suffisante car, elle permet à l'apprenant de combler ses lacunes.

Marie Claire Ngono Atangana, dans son travail de recherche du DIPES II, intitulé « Normes et usages du français au cycle d'observation: cas de l'expression écrite dans trois lycées de Yaoundé. » trouve que la conscientisation de l'élève sur ses erreurs et la pratique d'une correction active et participative peuvent aider l'apprenant à éviter ou à réduire considérablement les erreurs dans ses écrits.

Au vu de ces différents travaux sur l'expression écrite, on constate que tous parlent de l'expression écrite : soit les difficultés éprouvées par les apprenants lors de la rédaction, soit sur les activités d'enseignement / apprentissage de l'intégration, soit la remédiation après l'évaluation. Pourtant, il se pose toujours un véritable problème au niveau de la communication écrite avec les apprenants, car ils arrivent difficilement à rédiger une phrase française sans commettre de fautes. C'est ainsi que nous avons opté mener notre étude sur le sujet : « Quelques stratégies d'amélioration des performances des élèves en expression écrite dans le sous-cycle d'observation : chez les élèves de la 6<sup>ème</sup> 3 au lycée de Burkina à Ngaoundéré. »

Au cours de cette étude, nous cherchons à rendre performants les apprenants, en production de textes, sous toutes ses formes.

## **6- FORMULATION DU PROBLÈME**

Selon les programmes d'étude de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> en français, l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite, suit une démarche propre à l'exercice choisi (narration, compte rendu écrit, description ...) et vise plusieurs compétences. L'enseignant pour cela, est l'accompagnateur et le facilitateur. Il donne à la classe tous les outils nécessaires. L'apprenant acquiert ainsi des savoirs notionnels et méthodologiques pour la résolution de ses problèmes de vie courante. Toutefois, on constate que les élèves réalisent toujours de très mauvaises performances en composition écrite. À partir de ce constat, nous nous sommes donné la tâche de trouver des stratégies pour remédier à cette situation.

## **7- QUESTIONS DE RECHERCHE**

Compte tenu du problème de la recherche, nous avons formulé la question principale de la manière suivante :

- comment rendre plus performants les élèves du sous-cycle d'observation en production écrite?

Nous avons énoncé les questions spécifiques de notre étude de la façon suivante :

- Quelles sont les stratégies à mettre en route pour permettre aux apprenants d'avoir de meilleures performances?
- Quels comportements les apprenants devront-ils adopter dans le cadre de leur formation en expression écrite ?
- Comment faire accéder les élèves au plaisir d'écrire ?

## **8- HYPOTHÈSES**

En réponses anticipées aux questions que nous nous sommes posées plus haut, nous avons arrêté comme suite:

- Hypothèse générale

**HG** : la multiplication des stratégies sur le plan de l'organisation du travail en vocabulaire, grammaire, orthographe pourrait rendre les apprenants performants en matière d'écrit.

Des hypothèses secondaires peuvent être formulées ainsi:

**HS1-** La réorganisation de la classe en petits groupes de travail et leur suivi personnalisé seraient un aspect mélioratif dans la production écrite des apprenants;

**HS2-** Accentuer le rythme dans l'activité de lecture pourrait participer à l'autonomie des apprenants à l'écrit ;

**HS3-** multiplier des séances de production écrite serait aussi un aspect mélioratif en rédaction.

## **9-MÉTHODE**

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons adopté la démarche empirique qui nous permet de recueillir des informations nécessaires à l'analyse et l'interprétation des données de notre travail. Nous nous contentons dans un premier temps d'analyser les copies d'expression écrite de 71 apprenants de la 6<sup>ème</sup> 3, dans le but d'obtenir des idées sur leur pratique de l'écriture. En suite nous allons réaliser des questionnaires que nous mettrons à la portée des enseignants du lycée et des élèves afin de mener des enquêtes au sujet de la production écrite.

## **10- PLAN**

Le travail de recherche que nous présentons s'articule autour de quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous traiterons de la définition des concepts et nous verrons la place de l'écrit dans les différentes approches de l'enseignement, dans le deuxième chapitre, nous parlerons des types de textes et exercices écrits au programme de la classe de 6<sup>ème</sup>. Dans le chapitre trois, nous analyserons les données recueillies sur le terrain et nous interprèterons leurs résultats afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses. Dans le chapitre quatre, nous allons faire une proposition didactique.

**CHAPITRE 1 : DÉFINITION DES CONCEPTS ET LA PLACE DE  
L'ÉCRIT SELON LES DIFFÉRENTES APPROCHES**

Dans ce chapitre, nous proposons dans un premier temps la définition des différents concepts qui constituent le contenu de notre sujet, afin de mieux le clarifier. Dans un second temps, nous verrons la place qu'a occupée l'écrit dans les différentes approches et méthodologies de l'enseignement du français.

## 1-1-DÉFINITION DES CONCEPTS

Les concepts à définir sont les suivants : stratégie d'amélioration, performance, expression écrite, sous-cycle d'observation.

### 1-1- 1-STRATÉGIE D'AMÉLIORATION

#### • STRATÉGIE

Étymologiquement le mot stratégie vient du grec « strategos » qui, à l'origine renvoie tout d'abord à un terme militaire. Selon le dictionnaire *Littré*, c'est :

*« L'art de préparer un plan de campagne, de diriger une armée sur les points décisifs ou stratégiques et de reconnaître les points sur lesquels il faut, dans les batailles, porter les plus grandes masses de troupes pour assurer le succès. Stratégie s'oppose à tactique, qui se dit des opérations que les armées opposées font à la vue l'une de l'autre. ».*

Par la suite, ce terme s'est étendu par analogie à d'autres domaines (l'économie, le sport, la didactique...) qui signifie en règle générale : *« l'art de coordonner des actions de manœuvrer habilement pour atteindre un but. »*

*Le Petit Robert* (1972) donne deux définitions de stratégie, suivant deux dates : 1803, « gouvernement militaire », ce qui n'est pas très éclairant même si on comprend tout de suite que la stratégie se rattache au domaine militaire et 1562, date d'utilisation dans la langue littéraire du mot en question, provenant du grec « strategia ». Il faudra sans doute revenir sur l'étymologie de stratégie. Ce dictionnaire donne donc deux sens à stratégie :

- 1- *« opposé à tactique, art de faire évoluer une armée sur un théâtre d'opérations jusqu'au moment où elle entre en contact avec l'ennemi. La stratégie est la partie de science, notez le mot science militaire qui concerne la conduite générale de la guerre et l'organisation de la défense d'un pays.*
- 2- *au sens figuré, c'est l'ensemble des actions coordonnées, de manœuvre en vue d'une victoire. On parle de stratégie électorale ou parlementaire. »*

*Le dictionnaire Hachette* (2001) ne dit pas plus autre chose. Il précise simplement que *« c'est l'art de combiner des opérations pour atteindre un objectif ».*



Dans une perspective étymologique, J-P. Robert (2008 : 190) rappelle que le terme stratégie est d'origine grecque. En effet, il est issu du mot au sens militaire « stratighia », qui est dérivé de « strategos » et qui veut dire « général, stratège ».

Sur le plan éducatif, Legendre (1993) considère la stratégie comme étant « *un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifiées par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique* ».

Tardif (1998 :23), l'un des chercheurs en éducation souligne que stratégie d'une part renvoie « à quelque chose d'intentionnel » car « il s'agit efficacement d'atteindre un objectif », d'autre part, « elle a quelque chose de pluriel » car « il s'agit d'un ensemble d'opérations ».

Nous constatons que tous les auteurs s'accordent à dire que les stratégies, qu'elles soient du domaine de l'éducation, de la didactique, ou autre, implique un éventail des faits humains organisés pour parvenir d'une manière efficace aux buts.

Selon les spécialistes en stratégie on en distingue les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage.

### **1-1-1-1-Les stratégies d'enseignement**

Pour que l'enseignement soit efficace, l'enseignant devrait adopter des stratégies en prenant en compte le niveau des apprenants et leurs besoins réels. D'après De Villers, cité par Cyr (1998 :4), la stratégie est un « *ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifiées par le sujet pour un sujet autre que lui-même.* »

Dans notre contexte, ces ressources et opérations sont planifiées par l'enseignant pour ses élèves. En expression écrite, il n'existe pas une stratégie déjà arrêtée par un texte ministériel, mais il revient à l'enseignant d'en créer pour atteindre le but fixé. On peut citer quelques tactiques :

- communiquer clairement et correctement dans la langue cible. L'enseignant devra éviter par exemple d'utiliser des phrases incomplètes, des termes difficiles à comprendre ;
- motiver les apprenants car cette méthode attire l'attention des élèves et leur donne le plaisir de s'engager dans les activités ;

- vérifier la compréhension de ceux-ci au cours des activités en classe, en les questionnant ou en ouvrant un espace de discussion ;
- assurer leur participations active en organisant et en supervisant les petits groupes ;
- varier à chaque fois les techniques d'enseignement.

### **1-1-1-2- Les stratégies centrées sur l'apprenant**

Pour Hirshprung (2005 : 22), l'apprentissage est « *une démarche active de construction des connaissances engagée par l'apprenant et non une réception de savoirs préconstruits par les éducateurs.* »

L'approche constructiviste voudrait que l'élève construise son propre savoir de formation. Il produit donc son texte, les amendements seront faits par son encadreur, sous son regard, afin que celui-ci améliore sa production.

Parmi ces stratégies, nous pouvons citer :

- les stratégies de mémorisation ou de rappel. Elles aident l'apprenant à garder en mémoire toutes les informations concernant un texte ;
- les stratégies cognitives. À ses connaissances antérieures, l'élève relie les nouvelles connaissances pour produire un texte.
- Les stratégies métacognitives qui aident l'apprenant à organiser ses activités pour voir le progrès qu'il a pu réaliser.
- Les stratégies socio-affectives qui impliquent une interaction avec les autres dans le but d'améliorer sa rédaction.

#### **• AMÉLIORATION**

Dans le dictionnaire *Littré*, amélioration vient de « améliorer » qui signifie un changement en mieux, meilleur état.

Les stratégies d'amélioration renverraient alors à l'ensemble de moyens et méthodes utilisés pour amener à un état meilleur que celui du départ, opérer un changement en mieux. C'est-à-dire les moyens et méthodes qu'un enseignant devra disposer pour rendre ses apprenants autonomes dans leurs différentes rédactions entendues comme action de rédiger.

### **1-1-2-PERFORMANCE**

Selon Jean Dubois et al. Dans *Le Dictionnaire de Linguistique*, la performance, en grammaire générative désigne :

*« La manifestation de la compétence des sujets parlants dans leurs multiples actes de parole. Les performances linguistiques des sujets parlants sont les phrases réalisées dans les situations diverses de communication ; elles forment les données observables qui constituent le corpus de l'analyse linguistique. La performance, concept de la grammaire générative, correspond partiellement au concept de parole de la linguistique structurale. La performance dépend de la compétence du sujet psychologique, de la situation de communication, elle dépend, en effet des facteurs très divers comme la mémoire, l'attention, le contexte social, les relations psychosociales entre le locuteur et l'interlocuteur, l'affectivité des participants de la communication. »*

À propos de ce mot d'origine anglaise, qu'il n'emploie qu'au pluriel, Littré se limite à préciser qu'il est *« employé dans la langue turf pour indiquer le tableau des épreuves subies dans l'hippodrome par un cheval de course »*. Le même mot au singulier est fréquemment utilisé aujourd'hui comme synonyme d'exploit ou de rendement, celui d'une personne, d'un animal ou d'une machine.

Dans le *Dictionnaire de Langue française*, la performance est définie comme un constat officiel enregistrant un résultat accompli à un instant T, toujours en référence à un contexte, à un objectif et un résultat attendu, et ce, quelque soit le domaine (NOTAT, 2007) .

La notion de performance est multidimensionnelle et parfois paradoxale. La performance est souvent confondue avec l'efficacité (atteindre les objectifs), l'efficience (consommation optimale des ressources pour atteindre l'objectif), (Alain, 1998), la productivité (bien faire les bonnes choses), (Drucker, 1966) ou encore la marge bénéficiaire. L'usage du concept de performance est parfois associé à ceux de compétitivité, de réduction de cout, de création de valeur ou de croissance, de pertinence ou encore de cohérence. Lebas (1995) essaie de proposer une définition plus opérationnelle de la performance en montrant les enrichissements que celle-ci pourrait apporter à l'entreprise. L'auteur tire les conclusions suivantes :

- *« la performance n'est pas une simple constatation, elle se construit. Elle est la réalisation, c'est-à-dire quelque chose dans un but donné ;*
- *elle doit être relative par rapport au contexte concurrentiel et organisationnel choisi en fonction de la stratégie ;*
- *elle doit être mesurable par un chiffre ou une expression communicable ;*
- *elle est le résultat d'un processus de causalité et une indication d'un potentiel de résultat futur. »*

De nos jours, la performance est communément définie, dans sa première acception, comme « *étant un résultat chiffré dans une perspective de classement* » (par rapport à soi améliorer ses performances et/ou par rapport aux autres). (Essid, 2006).

Dans notre domaine, la performance est l'aptitude pour un élève à produire un énoncé ou un texte (récit, description...) en respectant les normes de la grammaire, de la syntaxe, de l'horographe etc. Elle est alors évaluée selon les critères de l'expression écrite parmi lesquels la compréhension, l'organisation des idées, la langue et le respect de la consigne.

### **1-1-3-EXPRESSION ÉCRITE**

En grammaire, on appelle expression tout constituant de phrase (mot, syntagme). Le discours humain se présente comme une suite ordonnée de sons spécifiques. On appelle expression l'aspect concret de ce système signifiant. À ce titre, expression s'oppose à contenu. Chez L. Hjelmslev, tout message comporte à la fois une expression et un contenu c'est-à-dire peut être envisagé du point de vue du signifiant (expression) ou du signifié (contenu).

Selon *le Robert quotidien*, l'expression c'est :

- dans un premier temps

*« Le fait d'exprimer par le langage, la manière de s'exprimer. Ce qui est dit, exprimé par le langage (mot ou groupe de mots) : on fait allusion à l'énoncé, à l'élocution. Partie sensible d'un signe ; signifiant. Formule par laquelle on exprime une valeur, un système. Le fait d'exprimer, de s'exprimer par l'art ou encore le style. La qualité d'un artiste ou d'une œuvre d'art qui exprime quelque chose avec force et vivacité. Le fait d'exprimer (les émotions, les sentiments) par le comportement extérieur des signes apparents, notamment sur le visage. Aptitude de l'être humain à s'exprimer, par rapport à la communauté et à lui-même. Ce par quoi quelqu'un ou quelque chose s'exprime, se manifeste ».*

- dans un second temps, il définit l'expression comme un « *ensemble des processus par lesquels un gène est transcrit en A.R.N. messager, et ce dernier traduit en protéine.* »

*« L'expression est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue.*

*S'exprimer, c'est chercher à combler un manque, chez le destinataire (à qui l'on donne une information) ou chez l'émetteur (qui demande une information) ».*

L'on peut donc dire que l'expression c'est l'extériorisation du contenu de son fort intérieur.

L'écrit, quant à lui, est défini dans *le Dictionnaire de didactique* du FLE et FLS de Jean Pierre Cuq comme : « *une manifestation particulière du langage caractérisée, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu* ». C'est dire que l'écrit est le côté matériel d'un son ou la représentation graphique d'une représentation phonique. Autrement, c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique.

D'autre part, I. Gruca et J.P. Cuq (2002,178) ont donné deux définitions de l'écrit. Dans un premier sens, ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas facile : « écrire, c'est réaliser une série de procédures de résolution de problème qu'il est quelque fois délicat de distinguer ». Dans un deuxième sens, ils l'ont défini en ces termes : « écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère ».

Les auteurs du dispositif théorique ancien pense que : « l'écriture est transparente, c'est-à-dire qu'elle s'efface devant quelque chose à dire ou à représenter ». Alors que « le savoir écrire est finalement affaire de stylo, de don ou de talent ». On comprend selon cette conception que savoir écrire, c'est quelque chose de naturelle, quelque chose qui peut être acquise.

J.Dubois et al .dans *le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* présente la langue écrite comme : « *une variation en nombre pour presque tous les noms et adjectifs (auxquels on ajoute -s pour marquer le pluriel) alors que la langue parlée n'a de forme particulière au pluriel* ».

Écrire, c'est produire du sens. Écrire a un but communicationnel et ce qui prime le plus est le sens du texte plutôt que la forme, la transmission du message plutôt que la correction absolue.

Selon Danielle Bailly, les conditions requises pour écrire sont « *d'avoir quelque chose à dire, savoir à qui le scripteur adresse son message et pourquoi il l'écrit* ».Écrire constitue un acte de communication.

Écrire est une notion complexe qui renvoie à une multitude de pratiques tant au niveau culturel que social. Pendant plusieurs années, l'écriture était envisagée par les chercheurs comme un code descriptif et représentatif du langage oral. Comme le faisait remarquer Saussure, cité par Vigner (1982 :10) « *langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier* ».

Aujourd'hui, les opinions convergent sur l'autonomie d'écriture. L'absence de correspondance si souvent reprochée à l'écriture, entre phonèmes et signes graphiques est un argument supplémentaire en faveur de cette autonomie de la langue écrite.

Warnant (2006 :238) se propose de présenter les mots dont l'orthographe et la prononciation divergent. Cette divergence des deux codes est aussi signalée par V. D. Avenne dans *Savoir rédiger* : « *un son n'est pas transcrit par une seule graphie et une seulegraphie ne transcrit pas un seul son* ». Il ne s'agit nullement d'affirmer à nouveau la prééminence de l'écriture sur le langage oral, mais d'en souligner simplement l'autonomie, de la mettre sur pied d'égalité avec la parole, de considérer que dans certaines situations l'écriture sera le seul moyen qui, fonctionnellement, manifestera l'existence du sens et en assurera la transmission ».

Pour D. Bailly, l'expression écrite est « *la production personnelle et autonome d'unmessage écrit énonciativement engagé* ». Rappelons ici que l'expression écrite est encore désignée production écrite, rédaction ou composition française.

La production écrite, c'est : « *l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue* ».

P. Martinez (2002) définit la production écrite dans une approche notionnelle fonctionnelle. Il dit : « *produire relève alors d'un plaisir et d'une technique* ».

Selon cette conception, pour écrire, il faut d'abord « aimer »son sujet, bien le comprendre et avoir acquis ou reçu des savoirs en expression écrite.

D'après une approche psychologique, J.R. Hayes et L.S. Flower (1980) s'inspirent des données conceptuelles de la psychologie cognitive. Ils proposent un modèle d'écriture qui a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire. Ils définissent la production écrite comme étant : « *une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens* ».

#### **1-1-4- SOUS-CYCLE D'OBSERVATION**

Le système éducatif camerounais, composé de deux sous-systèmes anglophone et francophone, est régi par la loi N° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun. Les articles 16 et 17 organisent l'enseignement secondaire en deux cycles, le premier qui dure quatre ans et le second trois ans.

Pour le sous-système francophone, le sous-cycle d'observation correspond à la classe de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> qui font partie du premier cycle de l'enseignement secondaire général. La 6<sup>ème</sup> correspond au niveau 1 du sous-cycle d'observation.

L'accès à ce 1<sup>er</sup> niveau d'étude du secondaire se fait après la réussite au concours d'entrée en 6<sup>ème</sup>. Les apprenants de ce niveau sont moins bien adaptés à l'enseignement secondaire. La tranche d'âge de ces élèves est située entre 09 et 14 ans. D'après Wallon et Freud dans les stades de développement de l'enfant, c'est l'âge de la puberté pour la plupart. L'enfant est désorienté vis-à-vis de lui-même, et on peut remarquer également un trouble de comportement chez ce dernier.

## **1-2-LA PLACE DE L'ÉCRIT DANS LES MÉTHODOLOGIES ET APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

L'expression écrite est une activité qui a connu beaucoup de changements au fil du temps. Ici, il est question de parcourir les différentes approches didactiques pour mettre en exergue la place de l'expression écrite.

### **1-2-1-L'approche traditionnelle**

L'approche traditionnelle est encore appelée approche par la grammaire/traduction. Elle est utilisée à partir du XIX<sup>ème</sup> siècle. Elle privilégie l'enseignement de la langue par le biais de la grammaire car on pense que la bonne maîtrise de la grammaire passe par une bonne connaissance des règles qui régissent la langue cible. Ce qui est propre à cette méthodologie, c'est que l'écrit est le domaine d'investigation le plus privilégié car il se base sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. Ce qui place l'oral au second plan selon A. Majbour(2011).

Quant à Defays (2003 :255) « *l'importance est accordée à la forme littéraire.*»

Cette méthodologie utilise le thème comme exercice de traduction et la mémorisation des phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire est enseignée de manière déductive. L'enseignant occupe la place du détenteur de savoir et règne en « maître ». Galisson (1991 :48,49). L'élève est considéré comme un sujet passif qui reçoit le savoir transmis par l'enseignant. Il est perçu comme inférieur à l'enseignant. Pour notre étude, nous partons du corpus pour la formulation de la règle. C'est l'apprenant qui construit son savoir.

### **1-2-2-L'approche audio-orale**

C'est une approche qui s'inspire d'une théorie du langage qui est la linguistique structurale distributionnelle et des théories psychologiques de l'apprentissage qui considère que le langage est un « comportement » ; et un comportement ne peut être acquis qu'en incitant l'élève à se comporter c'est-à-dire à pratiquer le langage. Ses principes sont : la présentation orale des dialogues, les exercices intensifs, l'élimination de la grammaire ... L'expression écrite n'est pas à l'ordre du jour dans cette approche.

### **1-2-3-L'approche structuro-globale audio-visuelle**

Elle s'intéresse toujours à l'oral considérant que la langue est d'abord orale avant d'être écrite mais elle se démarque de la MAO par le fait qu'elle accorde à la communication un intérêt particulier. L'utilisation des supports sonores et visuels est fréquente. Dans cette approche, l'enseignant n'est plus le modèle à suivre. L'élève écoute d'abord les énoncés, on lui demande d'imiter le son, le rythme et l'intonation.

### **1-2-4-L'approche cognitive**

C'est une approche qui a vu le jour dans les années soixante dix. Elle s'inspire des méthodes de la grammaire traditionnelle et celle de l'audio-oral. Selon elle, l'apprentissage d'une langue doit non seulement reposer sur des automatismes, mais aussi sur un point très important qui est la compréhension.

Selon Allaoua (1998 :13), « *pour les behavioristes, l'apprentissage est une modification du comportement consécutive à un conditionnement* ». Pour les cognitivistes, « *l'apprentissage est une modification des structures mentales en direct avec la mémorisation* ».

Selon Gaonac'h (1991 : 107), avec les cognitivistes, on s'éloigne des méthodes de l'enseignement pour adopter une nouvelle démarche, celle de « l'apprentissage ». Cette notion consiste à établir des rapports entre les données extérieurs et les représentations internes. Cette approche ne nous permet pas seulement d'accumuler de nouvelles connaissances ,de produire de nouvelles réponses aux stimula du monde extérieur , mais surtout d'affiner, de varier ,de développer nos processus psychiques ,nos modèles cognitifs ,nos constructions mentales( de perception ,de mémorisation ,de raisonnement)qui déterminent nos décisions et nos actions ,et qu'il est possible d'analyser et de contrôler dans une certaine mesure. Ce courant se démarque des autres du fait que le rôle de l'apprenant est central dans le processus de l'apprentissage étant donné qu'il participe de manière très active à construire son propre savoir. Même si l'écrit a retrouvé sa place avec les multiples exercices écrits, il est à noter que



la démarche est critiquée par de nombreux spécialistes de l'enseignement notamment Cornaire et Raymond (1994 :10) qui trouvent que cette méthode influence l'enseignement de la grammaire dans les cours de l'écrit car les exercices proposés sont souvent des prétextes pour faire de la grammaire. Cette méthode n'aide pas l'apprenant à surmonter ses difficultés scripturales, car on reste toujours dans la grammaire.

### **1-2-5-L'approche communicative**

Celle-ci valorise le sens de la communication. Elle est apparue dans les années soixante dix pour s'élever contre les automatismes et les exercices mécanistes des behavioristes. Il ne s'agit plus désormais d'apprendre par cœur des structures toutes faites qu'il faut sans cesse répéter grâce au stimulus du professeur et à la réponse de l'apprenant de pouvoir choisir parmi une quantité de réponses possibles le message qu'il désire faire passer, c'est - à- dire selon la situation de communication face à laquelle il se trouve. Cette approche repose sur des principes de base comme l'authenticité, le contexte, l'interaction, et la centration sur l'apprenant. Il s'agit pour un apprenant d'une langue étrangère d'apprendre à communiquer dans cette langue. Ici, le maître n'apparaît plus comme détenteur de tout le savoir dans un cours de langue, mais comme un médiateur, un animateur qui donne l'occasion aux apprenants d'intervenir dans le groupe et de s'exprimer librement. L'élève n'est plus sujet qui reçoit tout ce qu'on lui transmet. Il est l'élément central de l'activité pédagogique. C'est un sujet autonome capable de se prendre en charge dans son propre apprentissage. Ce courant tient compte de deux aspects de la langue à savoir l'oral et l'écrit.

Widdouson (1981 : 69) affirme que « les objectifs d'un cours de langue sont très fréquemment définis par référence à ce qu'il appelle les quatre « skills » : comprendre le discours oral, parler, lire et écrire. Dans cette perspective, l'écrit occupe désormais une place privilégiée au même titre que l'oral. Selon Moirand (1979 :09), en production écrite, les besoins de l'apprenant doivent être pris en considération en fonction de ses objectifs. Ils peuvent prendre des formes variées et nombreuses, par exemple rédiger pour convaincre quelqu'un, rédiger une lettre personnelle pour donner des informations, ou pour exprimer des sentiments, rédiger une note de service, des consignes ou des conseils...

C'est avec l'approche communicative que naît la notion d'interaction. La mission de l'enseignant est de réaliser des interactions avec les apprenants. Elles sont fondamentales car l'interactivité est le moteur de l'apprentissage en classe. Pour cette étude, l'interaction

constitue un point très important, car pour mieux retenir, il faut discuter, connaître les différents points de vue.

### **1-2-6-L'approche actionnelle**

À partir des années 2000, la perspective actionnelle, en gestation depuis 1994, fait son entrée dans le domaine de la didactique du FLE. Si l'approche communicative met en avant la situation de communication, la perspective actionnelle prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer. Elle considère que communiquer, c'est agir, vivre. La communication n'a de sens que dans l'action réelle. La pédagogie ne se fait plus par simulations et situations imaginaires lointaines, mais par l'emploi de la langue cible dans la société réelle et par projets. Cette perspective est actionnelle en ce qu'elle considère avant tout l'usager 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 dans un environnement donné à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celle-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent la pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un ou de plusieurs sujets qui y mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé. Cette méthode prend en compte le fait que l'on communique pour faire quelque chose. Ici, l'utilité de l'apprentissage pour la vie quotidienne est mise en avant. Pour notre étude, la communication est essentielle, car tout apprentissage ne peut se faire que par la communication.

### **1-2-7-L'Approche Par les Compétences**

C'est une approche qui met l'apprenant dans une situation de communication définie (destinateur, destinataire, contexte et visée communicative). Elle est introduite dans le système scolaire américain dès la fin des années 1960. Elle avance la logique de compétences à acquérir et à investir par l'apprenant. Les compétences sont définies comme des séries d'habiletés(ou d'objectifs) acquises en situation d'apprentissage et qui rendent aptes à « remplir des rôles et des tâches ». Exemple : régler la sonnerie d'une horloge à une heure précise, conduire une voiture, écrire une correspondance à une personne... La compétence a plusieurs facettes selon les domaines. Dans l'enseignement, la compétence désigne la mobilisation d'un ensemble de ressources en vue de résoudre une situation problème.

Pour X. Roegiers (2006:6) L'APC est donc :

*« D'abord préciser deux ou trois compétences que chaque élève doit avoir développées en fin d'année dans chaque discipline ; En fonction de ces compétences, définir ce que l'élève doit acquérir (savoir, savoir-faire et savoir-être). Pour l'enseignant, cela constitue les objectifs de son cours et de ses activités ; Puis montrer à l'élève à quoi servent ces savoirs. Par exemple, on ne fait pas de la grammaire pour le simple plaisir de faire de la grammaire, mais bien parce que la grammaire sert à lire et à écrire. Cela contribue à motiver l'élève ; Enfin confronter l'élève à des situations complexes qui font intervenir ce qui a été appris. Ces situations sont proches des situations de la vie de tous les jours ».*

Pour produire des textes, il faut en avoir déjà lus et compris. Le contact de l'élève avec les variétés de textes lors de l'apprentissage devrait l'amener à produire lui-même divers types de textes. L'un des principes de cette approche est d'orienter les apprentissages vers des tâches plus complexes comme la résolution des problèmes, l'élaboration des projets, la préparation d'un rapport professionnel... les tâches complexes « présentent un défi pour l'apprenant », c'est-à-dire des situations problèmes pour la réalisation d'une production écrite qui fait sortir l'élève du cadre scolaire, à en croire Miled (2002 : 35-38).

Dans notre contexte, la notion de tâche intervient en expression écrite au terme de la séquence dans les activités d'intégration et permet ainsi à l'élève de se familiariser avec le sujet de rédaction et d'être ainsi déclaré compétent dans sa production lors des évaluations.

Au terme de ce chapitre portant sur la définition des concepts et la place de l'écrit, nous constatons dans un premier temps que certains termes connaissent plusieurs acceptions selon les différents chercheurs et que celles-ci convergent presque toutes dans le même sens. Dans un second temps, nous remarquons que l'écrit a connu un très long processus, parti de la méthode traditionnelle à L'APC aujourd'hui dans le système éducatif camerounais. L'écrit représente le lieu où sont réinvesties les ressources acquises par l'apprenant, afin de faire face aux différents exercices proposés en classe de 6<sup>ème</sup>.

**CHAPITRE 2 : TYPOLOGIES DES TEXTES ET  
EXERCICES ÉCRITS EN CLASSE DE 6<sup>ème</sup>**

Dans ce chapitre, nous allons d'abord énoncer l'objectif et les compétences définies par les textes officiels. Ensuite, nous donnerons une vision panoramique des types de textes enseignés en classe de 6<sup>ème</sup> suivis de leurs différentes caractéristiques, tout en mettant un accent sur les difficultés de l'E/A de ces textes. En fin nous parlerons des exercices écrits sur la base desquels sont évalués les apprenants de ce niveau, en particulier l'expression écrite et ses difficultés.

## **2-1- OBJECTIF VISÉ PAR LE PROGRAMME DE FRANÇAIS**

Le programme d'étude de français pour les classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>, élaboré selon l'APC/ESV a un triple objectif :

*« Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. On passe d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage, car désormais l'apprenant construit lui-même son propre savoir.*

*Donner un sens aux apprentissages en montrant à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. La nouvelle approche lui apprend à transférer ses acquis dans des situations de vie réelles.*

*Evaluer les acquis des élèves en termes de résolution de situations concrètes et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir faire que l'élève ne sait pas utiliser dans la vie active. Les savoirs et les savoir faire constituent désormais des ressources que l'élève peut mobiliser pour traiter efficacement des situations de vie dans un contexte différent de celui de la salle de classe. »*

## **2-2- COMPÉTENCES ATTENDUES À LA FIN DU 1<sup>ER</sup> CYCLE**

P. Jonnaert définit le mot compétence comme :

*« La mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné de ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour le traitement réussi de cette situation. »*

Pour X. Roegiers, *« la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre des situations-problèmes. »*

*« Une compétence est une cible de formation centrée sur le développement de la capacité de l'élève, de façon autonome, d'identifier une famille de situations sur la base de connaissances conceptuelles et procédurales, intégrées et pertinente. »* Pole de L'EST (1996 :15).

*« Les compétences renvoient à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. »* P. Perrenoud (1995 :15).

Les compétences attendues à la fin du premier cycle pour ce qui est de l'écrit et l'oral, sont énoncées par les programmes en ces termes :

*« Lire de façon autonome, différents types de texte relatifs aux domaines de vie définis dans le programme ; écouter et comprendre diverses productions liées aux mêmes domaines de vie ; produire divers types de textes de longueur moyenne relatifs à ces domaines de vie ; utiliser à bon escient les différents outils de langue pour produire et lire les types de textes de ce niveau d'étude. »*

(MINESEC 2014).

Pour ce qui est de l'expression écrite, l'élève doit être doté des compétences intellectuelles pour faire preuve de l'esprit de la logique et des compétences encyclopédiques c'est-à-dire posséder une culture générale.

### **2-3- LES TYPES DE TEXTES ENSEIGNÉS EN CLASSE DE 6<sup>ème</sup>**

Étymologiquement, « texte » est issu du mot latin « textum », dérivé du verbe « textere » qui signifie tisser. Le mot s'applique à l'entrelacement des fibres utilisées dans le tissage ou au tressage.

Les formes anciennes du Moyen Âge désignent au XII<sup>e</sup> siècle, par ce concept, le volume qui contient le texte sacré des Évangiles, puis au XIII<sup>e</sup> siècle, le texte original d'un livre saint ou des propos de quelqu'un. Au XVII<sup>e</sup> siècle ; le mot s'applique au passage d'un ouvrage pris comme référence et au début du XIX<sup>e</sup> siècle, il a son sens général d' « écrit ».

Le texte est une série orale ou écrite de mots perçus comme constituant un ensemble cohérent, porteur de sens et qui utilise les structures propres à une langue (conjugaison, construction et association des phrases...). Il n'a pas de longueur déterminée sauf dans le cas de poème à forme fixe comme le sonnet ou le haïku.

Dans la vie, on écrit pour plusieurs raisons telles que raconter une histoire, parler de ses sentiments, décrire un personnage ou un objet mais le plus souvent pour communiquer une information, demander un renseignement, ou encore pour le plaisir d'écrire et de jouer avec les mots. Ainsi, selon le programme de la classe de 6<sup>ème</sup>, on rencontre plusieurs types de textes enseignés qui feront l'objet de la première partie de ce chapitre.

#### **2-3-1- Le texte narratif**

Le texte narratif est la narration (qui peut être orale ou écrite) d'une histoire qui peut être réelle ou fictive.

Le texte narratif, encore appelé récit est une histoire réelle ou fictive, racontée par un narrateur à la première ou à la troisième personne, selon qu'il est impliqué ou non dans l'histoire. Il se déroule dans l'ordre de la narration. Il peut s'agir d'un récit d'aventure, d'un récit historique, d'un récit merveilleux ou d'un récit d'une vie appelé biographie ou autobiographie.

### **2-3-1-1-L' identification d'un texte narratif**

Le texte narratif décrit une succession de faits qui s'enchaînent. Il est caractérisé par des verbes d'action et de mouvement qui indiquent la progression de l'histoire à laquelle participent un ou des personnages. Le narrateur peut aussi être un personnage de l'histoire qu'il raconte. La narration se déroule en un temps et en un lieu donné. Les compléments circonstanciels de lieu et de temps sont donc souvent employés pour définir le cadre spatiotemporel de l'action. Le temps des verbes suffit parfois à suggérer la durée. Il est à noter que lorsque les verbes d'un texte narratif sont conjugués au passé simple, il s'agit d'un récit ; mais tout récit n'est pas obligatoirement narré au passé simple.

### **2-3-1-2- La structure d'un récit**

Un récit fait appel à une situation qui évolue. Cette transformation peut être plus ou moins codifiée sous la forme d'un découpage traditionnel, appelé schéma narratif. On distingue :

- Une situation initiale du récit ;
- Un élément perturbateur (ou déclencheur) qui vient troubler cette situation initiale ;
- Des péripéties (actions) qui sont une série de réactions à cette perturbation ;
- Un élément de résolution : une force équilibrante qui vient stabiliser la transformation ;
- Une situation finale (ou dénouement) qui clôt, momentanément ou définitivement le récit.

### **2-3-1-3 Le pont de vue dans un récit**

Pour rapporter une histoire, le narrateur peut se placer à l'extérieur de la scène. Le lecteur ne dispose alors que d'un foyer de perception restreint, limité aux dialogues, aux faits et gestes des personnages : la narration est neutre et objective. On parle alors de la focalisation externe.

Si le narrateur rapporte la scène à travers les yeux d'un personnage (ou de lui-même, s'il est impliqué dans l'histoire), il s'agit d'une focalisation interne (narration à la première personne).

Si le narrateur donne une vision complète des personnages et de la situation, son point de vue est omniscient. On parle de focalisation zéro. La narration est alors riche en explications psychologiques et en détails sur les événements antérieurs ou sur ceux qui se produisent dans les lieux différents. Il est à noter qu'un texte peut combiner différents points de vue.

#### **2-3-1-4- La complexité du récit**

Un récit ne suit pas nécessairement la chronologie de l'histoire. On peut déceler dans un texte narratif des retours en arrière sur des événements passés ou des anticipations par rapport à la suite de l'histoire. De même, le narrateur peut accorder un long développement à un fait très ponctuel ou au contraire, passer sous silence un long épisode de l'histoire. Il s'agit d'une ellipse. Peuvent aussi se greffer d'autres récits ou s'insérer d'autres types de texte (discours, description, dialogue...). Ces éléments de temporalité, de rythme et de discours montrent la riche complexité du texte narratif.

Derrière l'appellation texte narratif, on trouve le roman, la nouvelle, le conte, la fable, la légende, la chronique, le mythe...

#### **2-3-2- LE TEXTE DESCRIPTIF**

Le texte descriptif dépeint les caractéristiques d'un personnage, d'un objet, d'un lieu, d'un animal, d'une scène située dans l'espace. On rencontre ce type de texte dans les romans, les nouvelles, les contes, les fables, les guides touristiques et annonces...

Le texte descriptif est caractérisé par des indices textuels, ordre et mouvement, par l'implication ou non du narrateur, enfin par ses fonctions.

##### **2-3-2-1- Les indices textuels**

###### **2-3-2-1-1- Les critères grammaticaux**

L'imparfait et le présent de l'indicatif sont les temps les plus souvent employés dans la description. On a également les expansions nominales qui sont souvent utilisées.

###### **2-3-2-1-2- Les critères lexicaux**

Ici on a les indices spatiaux qui sont utilisés. Ceux-ci fixent le cadre de la description. Nous pouvons également voir dans un texte descriptif la présence du ou des champs lexicaux en rapport avec l'objet décrit. Ainsi dans un texte qui parle de la bibliothèque par exemple, nous avons les termes comme livre, table, meuble qui renvoient au champ lexical (de



bibliothèque). Le texte descriptif utilise aussi le plus souvent le vocabulaire de la précision (forme, ligne, matière, couleur) qui font intervenir les cinq sens et aussi le vocabulaire de la caractérisation pour rendre l'expression dominante.

### **2-3-2-1-3- Les critères d'organisation**

La description s'organise toujours autour d'un thème qui se divise en sous-thèmes. Elle suit un ordre particulier :

- du haut vers le bas ou encore du bas vers le haut ;
- de gauche à droite et vis-versa ;
- du plan rapproché au plan éloigné.

La description peut être statique (absence de mouvement) ou dynamique (déplacement de celui qui décrit).

### **2-3-2-2- Le point de vue dans la description**

Le point de vue est la place que prend le narrateur pour faire sa description. Nous pouvons donc avoir :

#### **2-3-2-2-1- Le point de vue omniscient**

Dans le point de vue omniscient, (qui signifie en latin « qui sait tout ») le narrateur donne au lecteur tous les détails de ce qu'il décrit. Il connaît tout sur l'apparence physique, le caractère des personnages, chaque élément d'un décor, d'un paysage est soigneusement détaillé.

À titre d'illustration : « le long de cette façade, entre la maison et le jardinet, règne un cailloutis en cuvette, large d'une toise. » (Balzac)

Dans cette phrase, l'auteur laisse peu de place à l'imagination du lecteur, il donne tous les éléments de ce qu'il décrit : emplacement, forme, largeur.

#### **2-3-2-2-2- Le point de vue externe**

Dans le point de vue externe, l'auteur se place en observateur extérieur pour faire sa description. Il se contente de rapporter ce qu'il voit, ce qu'il entend, comme si la scène était tournée par une caméra. Cette façon de procéder laisse alors une plus grande part à l'imagination du lecteur. À titre d'illustration :

*« L'un venait de la Bastille, l'autre du jardin des Plantes. Le plus grand, vêtu de toile, marchait le chapeau en arrière, le gilet déboutonné et sa cravate à la main. Le plus petit, dont le corps*

*disparaissait dans une redingote marron, baissait la tête sus une casquette à visière pointue ».* (Flaubert, Bouvard, Pécuchet)

### **2-3-2-2-3- Le point de vue interne**

Dans le point de vue interne, le narrateur se glisse dans la peau d'un personnage et la description est alors faite à partir de ce personnage. Le narrateur décrit ce que voit et entend son personnage. À titre d'illustration :

*« Frédéric, en face, distinguait l'ombre de ses cils. Elle trempait ses lèvres dans son verre, cassait un peu de croute entre ses doigts ; le médaillon lapis-lazuli, attaché par une chaînette d'or à son poignet, de temps à autre sonnait contre son assiette. »*

(Flaubert, *L'Éducation sentimentale*).

Ici l'auteur se glisse dans la peau de Frédéric pour décrire les faits et gestes de Mme Arnoux.

### **2-3-2-3- Les fonctions du texte descriptif**

#### **2-3-2-3-1-La fonction narrative**

Dire que la description a une fonction narrative signifie qu'elle est utilisée pour décrire un cadre, un personnage, une ambiance. Elle nous présente les lieux, l'époque, le caractère des personnages, l'atmosphère. Exemple :

*« La façade de la pension donne sur un jardinet, en sorte que la maison tombe à l'angle droit sur la rue Neuve-Sainte-Genève, où vous la voyez coupée dans sa profondeur. Le long de cette façade, entre la maison et le jardinet, règne un cailloutis en cuvette, large d'une toise devant laquelle est une allée sablée, bordée de géranium, de lauriers-roses et de grenadiers plantés dans de grands vases en faïence bleue et blanche. On entre dans cette allée par une porte batarde, surmontée d'un écriteau sur lequel est écrit : MAISON –VAUQUER, et dessus : Pension bourgeoise de deux sexes et autre. »*

(Extrait du *Père Goriot* de Balzac).

#### **2-3-2-3-2- La fonction symbolique**

La description a une fonction symbolique, cela signifie qu'elle est utilisée pour faire passer au lecteur un message autre que celui de la description. À travers la description d'un habillement, l'auteur peut faire passer la psychologie d'un personnage. En décrivant une ambiance particulière, il peut laisser entrevoir la suite de l'évènement ou bien un contexte plus général :

*« La colère, la faim, ces deux mois de souffrance et cette débandade enragée au travers des fosses avaient allongé en mâchoires de bêtes fauves les faces placides des houilleurs de Mantsou. A ce moment, le soleil se couchait, les*

derniers rayons, d'un pourpre sombre, ensanglantaient la plaine. Alors la route sembla charrier de sang, les femmes, les hommes continuaient à galoper, saignant comme des bouchers. »

*Germinal*, Emile Zola, 1885

### **2-3-2-3-3- La fonction explicative**

La description est explicative lorsqu'elle communique des informations, un savoir sur un objet, une personne, une notion. Elle en donne une image fidèle et précise.

Exemple : une langue est un système de signes linguistiques vocaux, graphiques ou gestuels qui permet la communication entre individus.

### **2-3-2-3-4- La fonction argumentative**

On dit qu'une description a une fonction argumentative lorsqu'elle est utilisée comme preuve.

Exemple : D'abord, la certitude est une condition essentielle de la découverte et de l'action. Sans elle, les grands découvreurs de toutes sortes ne seraient jamais arrivés à leurs fins.

### **2-3-2-3-5- La fonction poétique**

Une description a une fonction poétique lorsqu'elle est basée sur les images poétiques, la musicalité des mots. L'auteur utilise alors beaucoup de figures de style comme la métaphore et la comparaison.

Exemple :

« Quand le ciel bas et lourd pèse comme un couvercle  
Sur l'esprit gémissant en proie aux longs ennuis,  
Et que l'horizon embrassant tout le cercle  
Il nous verse un jour plus triste que les nuits. »

(Les Fleurs du Mal, Charles Baudelaire 1861.)

## **2-3-3- LE TEXTE INFORMATIF**

L'information est l'ensemble organisé de données qui, à partir de l'interprétation et du raisonnement, peuvent se convertir en connaissance. Un texte à son tour, est un ensemble cohérent d'énoncés qui forment une unité de sens à but communicatif.

Ces deux définitions permettent d'avoir une notion de texte informatif.

Ces textes se veulent de transmettre la réalité de manière objective tout en faisant connaître un fait, une situation ou une circonstance telle que produit dans la réalité.

On parvient à l'objectivité avec l'utilisation du langage dénotatif (qui n'admet qu'un seul sens) et l'absence d'émotion ou d'expressions affectives.

À titre d'illustration: « Marseille a battu PSG avec un score de 2-0 » est un texte informatif. Par contre, si l'on trouve une phrase du genre : « l'incroyable équipe de Marseille a donné une bonne leçon au misérable PSG. » Il s'agit alors d'un texte qui va au-delà de l'information, dans la mesure où certains concepts (« incroyable », « bonne leçon », « misérable ») sont purement subjectifs.

Le texte informatif par ailleurs ne suit aucune esthétique particulière. En effet, il attache plus d'importance au contenu qu'à la forme. Le contenu doit être présenté avec cohésion et cohérence pour que le lecteur puisse interpréter l'information correctement. C'est pour cette raison que les métaphores et les ressources linguistiques sont évitées dans ce genre de texte pour ne pas produire d'interprétations erronées.

L'exposition, la description et la comparaison font partie de la structure du texte informatif, qui comporte une introduction, un déroulement plus extensif et une conclusion semblable à celle de l'introduction.

### **2-3-3-1 la structure du texte informatif**

Le texte informatif développe une idée principale, c'est le thème (sujet) du texte. Chaque paragraphe développe un aspect du thème principal : c'est ce qu'on appelle les sous-thèmes.

On crée un paragraphe à chaque fois que l'on change de sous thème, que l'on exprime une nouvelle idée.

### **2-3-3-2- les caractéristiques du texte informatif**

Le texte informatif se caractérise par :

- l'utilisation d'un vocabulaire précis et technique ;
- l'énonciateur est neutre dans ce type de texte.

S'agissant d'indices, nous pouvons citer :

- les connecteurs logiques et chronologiques ;

- la dominance de la fonction référentielle (données objectives, définitions, chiffres, dates, noms...)
- fonction utilitaire du langage ;
- neutralité et impersonnalité du discours : effacement de l'émetteur qui s'efforce de présenter ou d'expliquer objectivement un phénomène ;
- utilisation des pronoms de la troisième personne, vocabulaire technique ou spécialisé ;
- utilisation du présent de vérité générale ;
- le registre ou la tonalité est didactique.

### **2-3-3-3- Où trouver le texte informatif**

On trouve le texte informatif dans :

- les manuels scolaires ;
- les dictionnaires, les encyclopédies ;
- les guides touristiques, les brochures ;
- les articles scientifiques ;
- les documents informatiques ;
- la presse écrite...

### **2-3-4- LE TEXTE ARGUMENTATIF**

Le texte argumentatif développe un raisonnement ayant pour objectif de faire admettre à un lecteur la validité d'une thèse ou, inversement, de réfuter une thèse couramment admise. L'auteur d'un texte argumentatif veut influencer la pensée du destinataire en l'amenant à changer de comportement ou de point de vue.

#### **2-3-4-1- l'organisation du texte argumentatif**

Le texte argumentatif s'articule généralement autour des étapes suivantes :

- l'expression d'une thèse que l'on veut défendre ou attaquer ;
- un développement autour duquel on présente des arguments (des raisons convaincantes) en faveur de la thèse que l'on défend, et des contre-arguments, ou objections à la thèse que l'on veut attaquer ;
- une conclusion qui affirme et renforce la thèse défendue.

#### **2-3-4-2- Convaincre et persuader**

Pour amener le destinataire à reconnaître la justesse d'une thèse, on peut :

- le convaincre, c'est-à-dire faire appel à sa logique et à sa raison ;
- le persuader c'est-à-dire faire appel à son affectivité et à ses sentiments.

Lorsqu'on s'adresse à un public vaste, on utilise plutôt des arguments qui relèvent de la raison ; lorsqu'on s'adresse à un individu particulier, qu'on connaît bien, on a tendance à faire appel à son affectivité.

### **2-3-4-3-Croyances et valeurs**

Une croyance est une opinion à laquelle l'esprit adhère. On peut croire aux sciences occultes, aux esprits, à de nombreuses formes de superstition, aux extraterrestres...

Une analyse correspond à ce qui est considéré comme vrai, beau, bien selon un jugement personnel, plus ou moins en accord avec celui de la société de son époque. Il existe des valeurs morales, sociales, intellectuelles, esthétiques qui servent de référence à nos jugements, à notre conduite.

### **2-3-4-4- Les procédés d'argumentation**

On considère qu'il existe trois procédés principaux d'argumentation :

- L'explication argumentative consiste à expliquer quelque chose à un destinataire avec l'intention de l'influencer (G.Sand et C. Duneton, p.227 et 230). Elle utilise les procédés de l'explication : la définition, l'illustration, le recours à l'exemple, la description.

- La démonstration consiste à justifier une thèse posée comme vraie en ayant recours à des raisonnements explicites (Fr.jacob, p242). Elle utilise un vocabulaire précis et univoque (non connoté), des liens explicites entre les phrases, un mode de raisonnement par déduction qui marque nettement les rapports logiques (causes, but, comparaison...)

- La réfutation consiste à détruire une opinion adverse pour mieux défendre sa propre thèse (Voltaire, p.224). Elle utilise principalement les antithèses, l'opposition des champs lexicaux, les figures d'opposition et de concession.

### **2-3-4-5-Le point de vue de l'émetteur**

- les modes de désignation

L'émetteur donne une certaine image de lui-même et de ses rapports avec son destinataire (complicité, distance, opposition) par la manière dont il désigne et par le choix des pronoms qu'il emploie (nous, vous, on, il/elle).

- la distance et l'engagement

L'émetteur peut chercher à satisfaire un besoin d'explication du destinataire, en vue de le convaincre, ou chercher à l'influencer dans ses croyances et ses valeurs.

Selon le type d'argumentation, il peut avoir plusieurs attitudes :

- dans une démonstration scientifique, il prend une nette distance vis-à-vis de son sujet ;
- dans une explication argumentative, cette distance est plus ou moins grande ;
- dans une réfutation, il s'engage nettement.

- le vocabulaire, les marques grammaticales

L'émetteur peut employer un ton didactique (explication), neutre et distant (démonstration), ironique, moqueur, sarcastique, hautain (réfutation).

Le vocabulaire (dénoté ou connoté), la ponctuation, les types et formes de phrase (plutôt neutres ou plutôt expressives), les marques de modalité (jugement ou probabilité) définissent le degré d'engagement et le ton de l'émetteur.

#### **2-3-4-6- Le destinataire du texte argumentatif**

Le destinataire doit découvrir les enjeux du texte argumentatif (quelles croyances, quelles valeurs il vise) et sa portée. Pour évaluer le bien fondé de l'argumentation, il la confronte avec sa propre thèse de manière à nuancer, renforcer ou réviser celle-ci. Il la compare aussi avec d'autres thèses qui peuvent être soutenues sur le même sujet.

#### **2-3-5- LE TEXTE INJONCTIF**

Le texte injonctif est un texte qui propose une action ou donne des instructions à un destinataire.

##### **2-3-5-1 – les caractéristiques grammaticales**

A ce niveau, il se caractérise par :

- les présences de la deuxième personne ou de la première personne du pluriel si l'auteur s'implique ;
- l'emploi de l'impératif, du futur de l'indicatif, parfois de l'infinitif ;
- l'expression d'obligation : « il faut que... », « on doit... » ;
- l'énumération ;
- des phrases courtes.

##### **2-3-5-2 –les caractéristiques lexicales**

Ici, on relève :

- la fréquence des verbes d'action et de mouvement ;
- les champs lexicaux avec le domaine d'action envisagé ;
- Les adjectifs, adverbes, le recours à l'image ou au dessin.

#### **2-3-5-4- Les fonctions du texte injonctif**

Le texte injonctif a pour fonction de donner :

- un ordre, un commandement (pouvoir sur le destinataire) ;
- un conseil (compétence dont on veut faire profiter le destinataire) qui porte sur un objet à faire ;
- la prière (quand le destinataire détient le pouvoir).

Nous pouvons trouver le texte injonctif dans :

- les lois et les règlements;
- les textes transmettant des consignes : mode d'emploi, notice de montage, recette.
- Les textes d'engagement : moral, politique, social, sermons religieux ;
- Les prédications : horoscope, slogan publicitaire.

Les différents types de textes que nous venons d'étudier constituent des ressources que les apprenants doivent avoir dans leurs cahiers. Les enseignants devront donc opérer des transpositions didactiques afin que les apprenants puissent assimiler ces savoirs et les reproduire dans les différents exercices et évaluations qui leur sont proposés dans le cadre de leur formation.

#### **2-3-6- Les difficultés de l'enseignement/apprentissage des textes littéraires**

Face à l'enseignement des divers types de textes littéraires au premier cycle, nous avons remarqué que l'enseignant est confronté à de nombreuses difficultés. L'enseignement/apprentissage de ces différents textes s'effectuent uniquement dans le cadre de l'expression écrite, car nous n'avons pas d'autres leçons intitulées « les types des textes ». Des lors, nous avons aussi remarqué que le programme d'étude de la classe de 6<sup>ème</sup> ne consacre qu'une seule heure (une période de 55 minutes) à l'étude de cette sous-discipline. La seule méthode d'enseignement/ apprentissage de ces textes est de l'intégrer dans la leçon d'expression écrite. Ce qui nous fait penser à la notion de « survol », car l'autre souci de l'enseignant est de couvrir son programme. Ce qui n'est pas sans conséquence sur les performances des apprenants, car nombreux d'entre eux se retrouvent en train de confondre les types de texte, vu qu'ils n'ont pas eu assez de temps pour les maîtriser (les types de texte avec leurs caractéristiques).



## **2-4- EXERCICES ÉCRITS EN CLASSE DE 6<sup>ème</sup>**

Selon *Le ROBERT quotidien*, le mot exercice est « *une action ou moyen d'exercer ou de s'exercer.* ». Cette définition peut être analysée sous deux angles :

- Premièrement, elle renvoie à la définition qui correspond à un travail qui a pour but d'exercer quelqu'un.
- Deuxièmement, il renvoie à un travail, un devoir donné à quelqu'un.

Dans notre cas d'espèce, il s'agit d'un devoir donné aux apprenants à la suite d'un enseignement reçu. Nous pouvons dire à partir de cette définition que l'exercice porte d'un côté sur les apprentissages reçus et de l'autre côté sur l'évaluation de ces apprentissages. Nous pouvons conclure que l'exercice est en même temps un moyen d'acquisition des connaissances et un moyen de tester ou d'évaluer les connaissances acquises, ou un moyen d'interroger.

Selon R. F. Mager (1986 p.7), l'exercice est « *un évènement au cours duquel on demande à quelqu'un de démontrer un aspect de son savoir ou de sa compétence.* »

C'est donc ici qu'est évalué le degré d'acquisition des connaissances de l'apprenant pour détecter ses difficultés.

Lorsque nous parcourons le programme de la classe de 6<sup>ème</sup>, il apparaît trois types d'exercices écrits sur la base desquels est évalué chaque apprenant : la correction orthographique, l'étude de texte et l'expression écrite.

### **2-4-1- LA CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE**

La correction orthographique est un exercice qui vise à évaluer la capacité de l'élève à saisir le sens d'un texte qui lui est proposé, à déceler et à corriger les erreurs qui y sont intentionnellement glissées, en respectant les règles usuelles d'orthographe, de grammaire et de conjugaison. Le texte étant d'une longueur de 120 à 150 mots, ayant un rapport avec le module traité, durera alors une heure.

### **2-4-2- L'ÉTUDE DE TEXTE**

Elle est une épreuve qui a pour support un texte contemporain long de 150 à 250 mots, compréhensif et en rapport avec le ou les modules étudiés. Cette épreuve vise à évaluer l'aptitude des élèves à saisir le sens global du texte et à émettre un point de vue motivé, non seulement sur les idées véhiculées mais aussi sur les moyens linguistiques mis en œuvre. Selon le nouveau programme de français langue première qui respecte les normes de

l'APC/ESV depuis 2012, l'épreuve présente une nouvelle configuration qui comprend deux parties : la compréhension du texte dont les questions pourraient porter sur les actions, les personnages, les idées, les éléments culturels ou autres aspects liés au(x) module(s) et la connaissance et maniement de la langue dont les questions portent sur le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison. Chacune de ces deux parties étant sur 10 points, l'épreuve durera une heure. Celle-ci exige des élèves plusieurs compétences développées en lecture (compréhension de texte), en grammaire, en conjugaison, et en vocabulaire car cet exercice n'a pas de cours exclusif prévu par le programme.

### **2-4-3- L'EXPRESSION ÉCRITE**

Ce troisième type d'exercice qui est l'objet de notre étude vise à tester la capacité des apprenants à concevoir, organiser et rédiger dans une langue contemporaine, correcte et riche, divers types de textes relatifs aux modules étudiés ( narration, description, argumentation ...). Dans sa structure, cet exercice d'intégration portera sur un sujet en rapport avec les exemples d'actions et des situations de vie du programme d'étude. L'énoncé est assorti d'une consigne claire et concise. L'épreuve durera deux heures.

#### **2-4-3-1- La complexité de l'activité de production écrite**

Selon J-P Cuq, et I. Gruca,

*« La production écrite n'est pas une simple activité de transposition de mots, de construction de phrase ou de structure linguistique. Mais c'est une tâche complexe qui met en jeu plusieurs opérations cognitives telles : la planification, la textualisation et la révision ».*

Selon ces deux auteurs, la production écrite implique une série de productions de résolution de problèmes, qu'il est quelque fois délicate de distinguer et de structurer.

Robert J-P. (2008) partage le même avis que les deux précédents auteurs. Pour lui, la production écrite est une activité cognitive complexe reposant sur une situation (sujet à traiter, destinataire ...), mettant en œuvre trois processus (la planification, la formulation et la révision). Elle mobilise un ensemble de connaissances et de savoir-faire du scripteur. celui-ci doit posséder des compétences à la fois discursives opérant sur l'organisation du discours en fonction de la situation de communication, de compétences linguistiques intégrant des outils de langue (orthographe, syntaxe...) des compétences référentielles concernant les connaissances sur le thème traité, des compétences pragmatiques impliquant l'adaptation des intentions du scripteur en fonction du destinataire. Nous constatons que les didacticiens ont

mis en évidence l'aspect complexe de la production écrite. Cette complexité illustre les problèmes des apprentis-scripteurs.

### **2-4-3-2 –Les difficultés rencontrées en production écrite**

Les auteurs que nous avons évoqués dans le point précédent ont souligné l'aspect complexe de la production écrite. Dans le même ordre, F. Mangenot (1996), souligne que l'activité de production scripturale « *est complexe en langue maternelle, l'est d'autant plus en langue étrangère.* » Ce qui explique les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants. Selon lui, le scripteur autochtone rencontre les mêmes difficultés que le scripteur de langue étrangère. Néanmoins, ces difficultés sont largement ressenties chez celui-ci. Elles sont de plusieurs natures :

- Linguistiques : elles concernent la maîtrise de la langue (grammaire, orthographe) et particulièrement celle du vocabulaire pose problème ;
- Cognitives : l'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies textuelles même si elles sont automatisées en langue maternelle.

### **2-4-4-L'ÉVALUATION ET SES CRITÈRES**

L'évaluation, dans le contexte scolaire constitue un aspect incontournable dans l'enseignement et dans l'apprentissage.

Dans *Enseigner le français au collège et au lycée*, Edicef 1996, Évaluer, c'est :

*« Vérifier étape par étape, si les compétences auxquelles l'élève doit parvenir à un point du cursus sont acquises. Cette vérification sert de point de départ à l'enseignant pour réguler son enseignement, c'est-à-dire revenir aux besoins en arrière, approfondir tel ou tel point, voire changer de méthode ».*

Pour G. de Landsheer, l'évaluation constitue une « *estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit.* »

Présente à tous les stades de la formation, l'évaluation permet à l'enseignant de mesurer les acquis de l'élève afin de porter un jugement sur le degré de développement de ses compétences. Pour ce faire, il doit s'appuyer sur des productions effectuées dans différents contextes ainsi que sur les critères d'évaluation. Dans la perspective de l'APC/ESV, l'élève n'apprend pas pour être évalué, mais il est évalué pour mieux apprendre.

En expression écrite, quelque soit le type de sujet, les programmes d'étude stipulent que la notation prendra en compte la compréhension du sujet, l'organisation des idées, la correction de la langue et la présentation formelle.

-compréhension du sujet : /6

- organisation des idées : /6

-correction de la langue : /6

- présentation : /2

Sur la copie de l'élève, il est conseillé d'indiquer à travers cette grille de notation dans quel(s) domaine(s) celui-ci doit fournir des efforts. La grille est plus parlante que la seule appréciation manuscrite.

L'évaluation est matérialisée par une note qui mesure un niveau de connaissance et un degré de compétence. Une bonne note signifie que l'enseignement est réussi, c'est-à-dire que l'élève a su apprendre et le professeur a su enseigner. Inversement, la mauvaise note traduit la défaillance de l'enseignant et de son enseignement ou encore le désintérêt de l'apprenant vis-à-vis de la matière. On peut dire que l'enseignement n'a pas atteint son but, donc il n'était pas adapté aux élèves.

Au terme de notre deuxième chapitre portant sur les types de texte enseignés en classe de 6<sup>ème</sup> et les exercices écrits de ce niveau, nous constatons que le temps imparti à l'E/A des textes est très insuffisant. Pour que l'apprenant produise un texte, il fait d'abord appel à ses connaissances apprises en classe sur les types de texte. Ainsi, il peut se retrouver en train d'oublier ou de confondre un certain nombre de connaissances surtout avec le stress des évaluations. Il est alors difficile que ce fait reste sans conséquences sur les copies des apprenants.

## **CHAPITRE 3 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES**

Dans ce chapitre, nous allons commencer par présenter les outils qui nous ont permis de mener les enquêtes au Lycée de Burkina, puis nous analyserons les résultats obtenus des apprenants et des enseignants dans un tableau et en fin nous interpréterons ces résultats qui vont valider ou invalider nos hypothèses.

### **3-1- PRÉSENTATION DES OUTILS D'ANALYSE**

#### **3-1-1- Choix du cadre de travail**

On entend ici par cadre de travail, l'établissement scolaire que nous avons choisi pour collecter des informations nécessaires à notre recherche. Nous avons jeté notre dévolu sur le Lycée de Burkina à Ngaoundéré, où nous y avons exercé quelques années auparavant.

C'est là que nous avons mené nos enquêtes auprès des apprenants et des enseignants. Ce lycée a été créé par Décret N<sup>o</sup> 2008/2450/PM du 28/08/2008 et a été transformé par Décret N<sup>o</sup> 2012 / 2431/PM du 17/08/2012. Il est situé au quartier Namokala dans l'Arrondissement de Ngaoundéré 1<sup>er</sup> et comprend deux cycles : le premier cycle (de la 6<sup>ème</sup> en 3<sup>ème</sup>) et le second cycle (de la 2<sup>nde</sup> en 1<sup>re</sup>).

#### **3-1-2- La population d'étude**

La population d'étude est l'ensemble des sujets sur lesquels le chercheur applique son enquête.

##### **3-1-2-1 – la population cible**

AKTOUF (1985) définit la population comme étant l'ensemble indifférencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur qui s'effectuent les observations. En d'autres termes, elle désigne l'ensemble d'individus sur lesquels le chercheur mène son enquête. Notre population est constituée des élèves de la 6<sup>ème</sup> 3 et des enseignants de français de ce même niveau dans cet établissement.

##### **3-1-2-2- la population accessible**

La population accessible est celle à laquelle le chercheur a accès. Notre population est constituée de 71 apprenants de la 6<sup>ème</sup> 3, des enseignants des 6<sup>èmes</sup> 1,2 et 3 et trois autres enseignants qui ont eu à tenir les classes de sixième. Ils sont au nombre de six.

##### **3-1-3-instrument de collecte des données : le questionnaire**

C'est l'ensemble de questions structurées et organisées. Il nous permet d'avoir les données chiffrées et nous laisse une grande part de crédibilité à la recherche menée.

Grawitz(1990 :55) dit que c'est un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il comporte une série de questions sur lesquelles on attend de l'enquête une information. Les questions que nous avons constituées sont adressées aux apprenants et enseignants du premier cycle au Lycée de Burkina à Ngaoundéré. La descente sur le terrain s'est effectuée au mois de mai 2018.

### **3-1-3-1-description du questionnaire**

Pour réaliser notre enquête, nous avons utilisé les questionnaires dans le but de recueillir des informations ou des données qui ont aidé dans notre démarche. Ceux-ci constituent l'un des outils destinés à enquêter auprès des apprenants de la 6<sup>ème</sup> et des enseignants. Le questionnaire à l'endroit des apprenants comptait neuf (09) questions et celui des enseignants en comptait dix (10). Toutes ces questions sont en rapport avec l'E/A du français en 6<sup>ème</sup> et particulièrement l'expression écrite. Chaque formulaire est constitué d'un entête suivi de questions aussi bien ouvertes que fermées. Chaque questionnaire est anonyme et permet aux enquêtés de répondre librement, sans gêne. Les questions que nous avons adressées aux enseignants tournent autour des thèmes suivants :

- les difficultés rencontrées dans l'E/A de l'écrit ;
- le niveau des apprenants ;
- les types de textes ;
- les performances et leur amélioration.

Les questions adressées aux apprenants sont relatives aux thèmes :

- La place de l'écrit ;
- Le type de texte préféré ;
- Le choix du texte ;
- Les difficultés rencontrées.

### **3-1-4- Les copies des apprenants**

Ce qui est intéressant ici, ce sont les notes d'expression écrite des apprenants de la séquence numéro cinq. Ces copies nous ont donné des informations que nous analyserons. Le sujet traite de l'argumentation.

### **3-1-5- L'échantillonnage**

L'échantillonnage consiste à examiner une partie de la population à fin de recueillir des informations de façon à tirer des conclusions sur l'ensemble d'individus.

Selon De Landsheere (1982 : 13), échantillonnage : « *c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions appréciables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait* ».

Dans notre démarche, nous avons choisi de faire notre étude dans la classe de la 6<sup>ème</sup> 3, constituée de soixante onze apprenants âgés entre dix et quatorze ans. Nous nous sommes intéressés à ce niveau scolaire parce que nous pensons que l'apprenant est plus réceptif à cet âge, il peut acquérir une bonne base et qu'on peut facilement le doter des moyens lui permettant d'améliorer son processus rédactionnel afin qu'il devienne autonome.

### **3-1-6- Méthodologie et technique de recherche**

L'enquête est la recherche d'informations précises. Dans notre recherche, nous avons adressé des questionnaires aux apprenants et aux enseignants. Nous nous sommes intéressée aussi aux copies d'expression écrite des apprenants. L'enquête menée sur le terrain visait une population précise et les recherches, un domaine bien précis.

### **3-1-7- Domaine d'étude**

Le domaine que nous avons choisi pour mener notre étude repose sur la didactique, il intéresse les stratégies d'amélioration des performances des apprenants du sous cycle d'observation (6<sup>ème</sup>) en expression écrite. Nous nous intéressons dans ce domaine à l'autonomisation des apprenants.

### **3-1-8- Technique de dépouillement**

Pour le traitement des données fournies par l'enquête, nous allons utiliser la méthode statistique descriptive. Elle est une méthode scientifique qui permet de mesurer et d'interpréter les informations obtenues du terrain. Les résultats obtenus sont présentés sous forme de tableau. Dans notre démarche nous avons utilisé le pourcentage pour les exprimer. Pourcentage entendu comme le rapport entre le nombre de réponses à une modalité sur le nombre total de répondants.



### 3-2- ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Ici, il est question de la présentation et de l'analyse rigoureuse et quantitative des données qui vont nous permettre de confirmer ou non nos hypothèses. Dans un premier temps nous nous intéressons aux apprenants et en second lieu aux enseignants.

#### 3 2-1- Présentations des résultats du questionnaire adressés aux apprenants

**Tableau 1:** le sexe des apprenants

Sexes	Effectif	Pourcentage
Masculin	43	60.57%
Féminin	28	39.43%

Ce tableau montre que les filles représentent 60.57% et les garçons 39.43%. Ce qui signifie que de nos jours, dans l'Adamaoua, les filles sont plus intéressées par les études, voire même plus que les garçons.

**Tableau 2:** la place de l'expression écrite

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
1) Aimez-vous l'expression écrite?	Oui	62	87.33%
	non	09	12.67%

Les résultats de cette première question montrent que 87.33% des apprenants aiment écrire pour plusieurs raisons selon leurs justifications : elle permet de s'exprimer, ils aiment raconter des histoires, elle permet la maîtrise des outils de la langue, l'enrichissement du vocabulaire, la communication, l'autonomie. 12.67% des apprenants n'aiment pas l'expression écrite parce qu'ils ne la comprennent pas, les fautes leur réduisent les points, ils ont toujours la sous-moyenne.

**Tableau 3:** la nature du texte préféré.

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
2) Quel est le type de texte que vous aimez rédiger ?	narratif	28	39.43%
	descriptif	31	43.66%
	argumentatif	00	00%
	autres	12	16.90%

À la lecture de ce tableau, 43.66% des apprenants choisissent de faire la description en expression écrite, 39.43% ont choisi la narration et le reste de la classe représentant 16.90% ont choisi les autres types de textes mais pas l'argumentation. Les deux types de texte préférés restent le descriptif et le narratif, car quelle que soit la forme du sujet, il reste perméable à l'esprit des apprenants.

**Tableau 4:** les difficultés des élèves à l'écrit.

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
3) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lorsque vous rédigez en expression écrite ?	grammaire	04	13.79%
	orthographe	21	72.741%
	vocabulaire	01	03.44%
	Types de phrases	03	10.34%

En réponse à cette question, les apprenants se sont répartis en deux groupes :

- le groupe de ceux qui ont choisi une seule réponse soit la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire ou soit les types de phrases. Ils sont au nombre de 29 représentés dans le tableau. Ceux-ci représentent 40.84% de la classe.
- le deuxième groupe est constitué de 42 apprenants représentant 59.15% qui éprouvent des difficultés à tous les niveaux.

**Tableau 5:** les moyens face aux difficultés

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
4) Quels moyens avez-vous trouvés pour surmonter ces difficultés ?	faire des exercices	17	23.94%
	faire la lecture	18	25.35%
	lire les leçons	19	26.76%
	Consulter les dictionnaires	14	19.71%
	Rien	03	04.22%

À cette question, les apprenants nous ont proposé les réponses venant d'eux-mêmes. Ainsi, ils se sont repartis en cinq catégories : ceux qui consultent les dictionnaires, ceux qui lisent et relisent les cours faits en classe, ceux qui font beaucoup de lectures, ceux qui ont décidé de s'exercer tout le temps et une dernière catégorie qui a choisi de fournir aucun effort. Ils sont minoritaires. Il faut dire que les apprenants sont aussi soucieux de leurs difficultés et ont trouvé à leur niveau comment les surmonter.

**Tableau 6:** sentiments des apprenants devant un texte connu

<b>Question</b>	<b>réponses</b>	<b>effectifs</b>	<b>pourcentages</b>
5) Comment vous sentez-vous lorsque le sujet porte sur un texte lu en classe?	bien	35	50%
	capable	28	40%
	autre	08	10%

Nous lisons dans ce tableau que les apprenants qui se sentent bien et fiers du sujet sont plus nombreux et représentent 50% de la classe. 40% se sentent capable d'affronter le sujet sans crainte. Il faut comprendre que lorsque le sujet a été évoqué en classe dans le cadre de la lecture, l'apprenant ne peut pas manquer d'inspiration.

**Tableau 7:** apport de la lecture à l'écriture

<b>Question</b>	<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages</b>
6) Pensez-vous qu'il est bon de faire régulièrement la lecture ?	oui	69	97.18%
	non	02	02.81%

La majorité des apprenants trouvent que la lecture est un moyen d'améliorer leur orthographe, vocabulaire, grammaire et conjugaison, elle permet de mieux s'exprimer à l'écrit tout comme à l'oral. C'est un aspect à ne pas négliger.

**Tableau 8:** la relecture de la copie

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
7) Relisez-vous toujours votre copie avant de la remettre à l'enseignant?	Oui	70	99%
	non	01	01%

Presque la totalité des apprenants affirment qu'ils relisent les copies avant de les remettre. On se heurte toujours aux copies qui présentent des phrases incomplètes, des fautes... Ils pensent avoir bien rédigé et ils sont souvent surpris.

**Tableau 9:** utilisation du dictionnaire

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
8) Utilisez- vous le dictionnaire?	Oui	64	90.14%
	non	07	09.85%

Plus de la moitié de la classe utilise le dictionnaire. Les autres ne l'utilisent pas parce qu'ils n'en ont pas. Mais dans les copies, nous voyons toujours des fautes qui reviennent sans cesse. Il faut dire que ceux-ci ne savent pas l'utiliser.

**Tableau 10:** le travail de groupe

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
9) Lors des activités de l'écrit, formez- vous des groupes de travail?	Oui	63	88.73%
	Non	07	09.85%
	autre	01	00.01%

La plupart des apprenants travaillent en groupe surtout que l'APC privilégie cette pratique. L'enseignant doit organiser la classe en petits groupes de travail pour mieux travailler.

**Tableau 11:** le texte qui semble difficile

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
10) Quel est le type de texte qui vous semble difficile?	narratif	12	16.90%
	descriptif	05	07.04%
	argumentatif	46	64.78%
	informatif	03	04.22%
	tous	05	07.04%

Dans ce tableau, le pourcentage de la difficulté du texte argumentatif saute aux yeux. La plupart des apprenants éprouvent des difficultés à produire ce type de texte qui présente trop de complications à leur niveau.

### 3-2-2- Analyse et commentaires des copies des apprenants

#### Épreuve d'expression écrite

#### Sujet :

Tu fais partie du club santé de ton établissement. Dans le cadre d'une campagne de lutte contre le VIH/SIDA, tu es choisi pour sensibiliser tes camarades sur la nécessité de se faire dépister.

#### Consignes

Rédige un texte argumentatif dans lequel :

- Tu poses le problème du VIH/SIDA en 5 lignes.
- Tu donnes trois arguments illustrés d'exemples précis, qui montrent l'importance du dépistage.
- Tu donnes quatre conseils pour amener tes camarades à se faire dépister en 5 lignes.

Nous nous intéressons aux copies des élèves pour voir quelles sont leurs erreurs afin de pouvoir envisager des solutions. Sur un effectif de 71 élèves, tous ont été évalués normalement.

### 3-2-2-1- Présentation des données selon les copies

Notes	effectifs	pourcentages
[05-06.5]	36	50.70%
[07-09.5]	31	43.67%
[10-11]	04	05.63%

À la lecture de ce tableau, seulement 05.63% des apprenants ont eu la moyenne en expression écrite. Ce taux de réussite est extrêmement faible. Ces résultats montrent que les apprenants ont beaucoup de difficultés à produire l'argumentation.

### 3-2-2-2- Catégorisation des erreurs

#### 3-2-2-2-1- Adéquation à la consigne

À cette rubrique, 15 apprenants ; soit 21.12% de ceux-ci ont compris le travail que la consigne leur demande de faire. Tous le 56, soit 78,87% des apprenants n'ont pas respecté la consigne. Ceci voudrait dire qu'ils ne l'ont pas comprise. Alors, ils se sont retrouvés en marge de ce qui a été demandé.

#### 3-2-2-2-2- la ponctuation

• 16,90% des apprenants ont un peu respecté la ponctuation c'est-à-dire qu'on trouve dans leur copie :

- Le point qui marque la fin de la phrase ;
- La virgule pour séparer certains éléments de la phrase ;
- Les deux points pour énumérer.
  - 50,70% des apprenants n'ont pas ponctué leur texte. C'est-à-dire aucun signe de ponctuation n'a été utilisé. Il revient à l'enseignant de construire le sens de leurs phrases.
  - 32,40% des apprenants ont utilisé un seul signe de ponctuation. Il s'agit d'un point à la fin de chaque phrase du texte.

#### 3-2-2-2-3 - le lexique

73,76% des apprenants ont utilisé un vocabulaire clair, compréhensible qui est en adéquation avec le sujet. Tandis que 26, 76 % ont utilisé un vocabulaire inapproprié. Ils n'ont pas utilisé des substituts lexicaux et même grammaticaux pour enrichir leur argumentation. Ils se répètent : « le sida est... le sida est ... ».

### 3-2-2-2-4- la morphosyntaxe

De nombreuses erreurs ont été constatées à ce niveau de la morphosyntaxe. La plupart de ces élèves présentent des difficultés quant à l'application des règles de la langue française lors de la rédaction. Celles-ci ont toujours un impact sur la cohérence textuelle. Ces erreurs se résument dans le :

- non respect de l'accord sujet/ verbe. Exemple : « le VIH /SIDA sont les maladie sexuellement transmissible », « une de mon camarade a été contaminer »
- non respect de la structure des phrases : « le VIH/SIDA maladu qui peu dépistais une personne qui ne se contrôle pas sont corps »
- non respect du choix du déterminant correspondant : « le VIH/SIDA est un maladie... »
- confusion entre l'auxiliaire être « est » et la conjonction de coordination « et ».
- l'utilisation des mots mal orthographiés : « sa tue bokou de personne »
- l'emploi de la majuscule au milieu de la phrase : « si SIDA Attrape un personne... »
- omission de la marque du pluriel dans les phrases : « il ne faut pas utliserles objetsougné ».

Ce sont les difficultés de ce genre que nous avons pu constater dans les productions des apprenants.

### 3-2-3- Présentation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Dans cette partie, nous nous intéressons aux réponses des enseignants. Elles sont représentées aussi dans des tableaux

**Tableau 12:** l'activité la plus difficile

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
1) Quelle est d'après vous l'activité la plus difficile dans l'E/A du français en 6 <sup>ème</sup> ?	expression orale	02	34%
	expression écrite	03	50%
	lec. methodique	01	16%
	lec.suivie	00	

Les enseignants trouvent que l'E/A des expressions écrites et orales est difficile puisque celles-ci demandent la mise en place de plusieurs ressources étudiées en classe.

**Tableau 13:** le niveau d'expression des apprenants

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
2) Comment jugez-vous le niveau d'expression de vos apprenants ?	passable	00	00%
	médiocre	01	16%
	bas	00	00%
	très bas	05	84%

Le niveau des apprenants est déplorable selon les enseignants. Il convient donc de visualiser des mesures drastiques pour surmonter cette difficulté.

**Tableau 14:** Ce qui favorise l'expression des apprenants

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
3) Entre l'écrit et l'oral qu'est ce qui favorise l'expression de vos apprenants ?	L'écrit	03	50%
	L'oral	03	50%

En réponse à cette question, 50% des enseignants ont choisi la réponse selon laquelle l'écrit est favorable à l'expression des apprenants. Il faut mettre l'accent sur cette activité, car elle prépare l'apprenant à mieux affronter les situations de vie et 50% ont choisi l'oral car les apprenants ne font pas trop d'effort étant donné que l'oral ne tient pas compte des accords et de l'orthographe des mots.

**Tableau 15:** attitude des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
4) Quelle difficulté éprouvez-vous par rapport à l'attitude de vos élèves ?	attentifs	00	00%
	inattentifs	05	84%
	neutres	01	16%



84% des enseignants affirment que les apprenants ne sont pas attentifs à leur action qu'ils trouvent sans intérêt et vaine. Ceci constitue une grande difficulté pour ce dernier. D'autre trouvent l'attitude des apprenants neutre car ils ne sont ni intéressés ni inattentifs. L'essentiel pour eux, c'est de recopier le cours.

**Tableau 16:** compatibilité des types de textes et le niveau de la 6<sup>ème</sup>

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
5) Selon vous enseigner tous les types de texte en 6 <sup>ème</sup> est-il compatible avec leur niveau ?	oui	03	50%
	non	03	50%

Pour les uns, enseigner tous les types de texte compatit avec le niveau des apprenants car sans le savoir, ils les utilisent dans leur quotidien. Pour les autres, l'enseignement de tous ces types de texte est un peu prématuré car l'esprit des apprenants est encore immature.

**Tableau 17:** performance des élèves en fin de séquence

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
6) Comment trouvez-vous les performances des apprenants en fin de séquence ?	très faible	01	16%
	médiocre	02	33%
	passable	03	50%

50% des enseignants trouvent que les performances sont passables, car les apprenants ne présentent pas de difficulté au niveau de la compréhension du sujet mais beaucoup plus au niveau de l'orthographe, de la syntaxe. Pour 33%, la performance est médiocre, car nombreux d'entre eux ne respectent pas la consigne et ne donnent pas toujours ce qu'on attend d'eux.

**Tableau 18:** la lecture et l'écriture

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
7) Quel est l'apport de la lecture à la production écrite ?	positif	06	100%
	négatif	00	00%

Tous les enseignants sont d'accord que la lecture permet de mieux préparer à la production écrite car qui ne sait pas lire ne peut pas écrire.

**Tableau 19:** méthodologie de la consigne

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
8) Avez-vous une démarche pour mieux faire comprendre la consigne en exp. écrite ?	oui	00	00%
	non	06	100%

Tous les enseignants saisis n'ont de méthode ni de démarche pour mieux faire comprendre la consigne. Tout le monde se contente de la méthodologie de l'APC qui est claire.

**Tableau 20:** amélioration des performances

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentages
9) Comment selon vous, peut-on amener l'apprenant de la 6 <sup>ème</sup> à améliorer ses performances dans le domaine de l'écrit ?	Lecture	03	50%
	Révision	00	00%
	travail de groupe	01	16%
	Exercices	02	34%

D'un côté, 50% des enseignants estiment que la lecture est un moyen efficace pour améliorer les performances des apprenants, car ils n'écrivent que ce qu'ils ont lu. De l'autre côté d'autres pensent que les exercices rendent les résultats des apprenants plus rentables.

### **3-3- INTERPRÉTATION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS**

#### **3-3-1- Interprétation des résultats du questionnaire des apprenants**

Les résultats des apprenants montrent que ceux-ci aiment bien l'exercice qu'est l'écrit. Ils aiment produire deux types de texte : le descriptif et le narratif. Les erreurs glissées dans les copies ne sont pas vues soit à cause du stress de l'examen, soit à cause du type de texte qui ne les inspire pas.

#### **3-3-2- Interprétation des résultats des copies**

À partir des résultats issus de l'analyse des copies, nous déduisons que les difficultés des apprenants sont d'ordre grammatical, orthographique et lexical. Celles –ci peuvent être améliorées si l'enseignant suit personnellement chacun de ses apprenants et que ceux-ci se montrent intéressés.

#### **3-3-3- Interprétation des résultats du questionnaire des enseignants**

Tous les enseignants reconnaissent le faible niveau des apprenants en expression écrite. Ils se sont familiarisés avec cela et n'éprouvent pas de ressentiments car ils ont rempli leur part de contrat. Par contre d'autres se soucient du devenir de leur apprenant et cherchent des moyens pour surmonter ces difficultés, afin que l'apprenant puisse atteindre son autonomie.

### **3-4- VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES**

Cette phase concerne uniquement la vérification des hypothèses générale et secondaires que nous avons émises au préalable. Ainsi notre travail était basé sur l'hypothèse générale selon laquelle, la multiplication des stratégies sur le plan de l'organisation du travail en vocabulaire, grammaire et orthographe pourrait rendre les apprenants performants en matière d'écrit. Après l'interprétation des différents résultats, il nous incombe la tâche de vérifier chacune de nos hypothèses secondaires.

#### **3-4-1- Vérification de l'hypothèse n° 1**

L'hypothèse n°1 énonçait que *la réorganisation de la classe en petits groupes de travail et leur suivi personnalisé seraient un aspect mélioratif dans la production écrite des apprenants*. En effet lors de l'analyse de nos questionnaires, 88,73% des apprenants ont avoué qu'ils travaillent en groupes lors des activités de l'EE et 16% des enseignants pensent que le travail de groupe est bénéfique pour l'apprenant étant donné qu'il s'agit ici d'une association de plusieurs connaissances. Avec la nouvelle démarche en vigueur que nous appliquons

aujourd'hui dans les salles de classe, les apprenants sont organisés en petits groupes pour construire leurs savoirs sous le guide de l'enseignant. Alors nous pouvons conclure que cette hypothèse est validée.

### **3-4-2- Vérification de l'hypothèse n° 2**

Cette deuxième hypothèse stipulait qu'*accentuer le rythme dans les activités de lecture pourrait participer à l'autonomie des apprenants à l'écrit.*

Les résultats obtenus de part et d'autre montrent que 50% des enseignants ont jugé que la lecture intensifiée devient un moyen efficace pour l'autonomisation des apprenants. Elle a un grand apport vis-à-vis de la production écrite car ils n'écrivent que ce qu'ils ont lu. Tandis que chez les apprenants, 97,18 % ont trouvé que la lecture fait partie des moyens qu'ils ont trouvés pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent en EE. Nous pouvons donc valider celle-ci également.

### **3-4-3- Vérification de l'hypothèse n° 3**

Cette dernière hypothèse précisait que *multiplier des séances de production écrite pourrait améliorer la rédaction des apprenants.* À ce niveau, 23,94% des apprenants ont proposé de faire beaucoup d'exercices de rédaction pour surmonter les difficultés. 34% des enseignants pensent qu'intensifier les exercices en EE est bénéfique pour les apprenants. Enseignants et apprenants sont tous d'accord sur ce point. Alors nous pouvons valider notre hypothèse.

À l'issue des différentes vérifications ; nous constatons que toutes ces trois hypothèses que nous avons émises au début de notre travail de recherche sont validées. Ceci implique automatiquement la validation de l'hypothèse générale.

Dans ce chapitre, il était question de présenter les outils qui nous ont permis de faire l'enquête, d'analyser les données que nous avons obtenues à l'issue de cette enquête et de les interpréter. Ces interprétations ont donné lieu à la validation des différentes hypothèses que nous avons produites plus haut. Il ressort de l'analyse des copies que les apprenants ont des difficultés d'ordre linguistique. À celles –ci nous avons eu quelques pistes de solutions proposées par les deux acteurs de l'éducation. L'interprétation des résultats des copies a montré que les difficultés peuvent être améliorées lorsqu'il y a un suivi personnel des apprenants intéressés par l'E/A de L'EE. Les questionnaires nous ont montré d'une part que les apprenants aiment produire les textes narratif et descriptif. Ceux-ci n'ont pas de problème

de compréhension du sujet, mais celui de grammaire, orthographe, vocabulaire et la syntaxe des phrases. Le travail de l'écrit n'est que le réinvestissement de toutes les autres activités de français. L'enseignant devrait donc avoir des stratégies pour amener les apprenants à travailler régulièrement afin de développer chez eux des compétences dans des situations de production écrite.

**CHAPITRE 4 : QUELQUES PROPOSITIONS  
DIDACTIQUES**

Après avoir analysé et interprété les données fournies par l'enquête, nous nous intéressons dans ce chapitre de proposer quelques pistes permettant l'amélioration des performances des scripteurs que sont nos apprenants, en particulier ceux de la 6<sup>ème</sup> au Lycée de Burkina. Nous allons ensuite faire des suggestions à l'endroit des acteurs de l'éducation et en fin nous présenterons une fiche de préparation d'une leçon d'EE qui sera suivie d'un exercice d'intégration.

#### **4-1- LES STRATÉGIES D'AUTONOMISATION DES APPRENANTS**

##### **4-1-1- L'apprentissage coopératif**

L'apprentissage coopératif est une stratégie qui aide l'apprenant à acquérir l'autonomie scripturale. Il a envahi la sphère éducative à partir des années 70 avec des auteurs comme Elliot Aronson, David et Roger Johnson et Robert Slavin selon Daniel M-F. et Scchleifer M.

Philip.C. Abrami (1996 :1) définit l'apprentissage coopératif comme « *une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupe ; il faut former avec soin ces derniers afin de créer une interdépendance positive entre les élèves.* »

Pour sa part, Elizabeth G. Cohen (1994 :1), l'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement pour la classe qui implique « *une situation où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été assignée.* »

Les deux auteurs partagent les mêmes idées. Selon eux, l'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement qui organise et structure l'apprentissage, le travail en classe. Cette stratégie prime la participation active, l'entraide de tous les apprenants, ainsi la création des groupes où tous les membres interagissent ensemble pour une meilleure réalisation de la tâche d'apprentissage. En situation de classe, l'enseignant organise la classe en petits groupes hétérogènes, constitués des apprenants forts en EE et des apprenants faibles. Ainsi les plus faibles se sentiront tirés des difficultés par leurs camarades.

Le canadien Philip. C. Abrami (1996) distingue quelques composantes essentielles de cette stratégie :

#### **4-1-1-1- La responsabilisation**

La responsabilisation est une composante essentielle de l'apprentissage coopératif. Son absence peut provoquer une réduction de la productivité et la rentabilité des membres du groupe. Elle comprend deux aspects. Le premier consiste à responsabiliser chaque membre de son propre apprentissage. Le second suppose que chaque membre prend la responsabilité d'aider ses partenaires à apprendre.

#### **4-1-1-2- L'interdépendance positive**

Philip. C. Abrami (1996 :74) explique que l'interdépendance positive implique une réciprocité entre les coéquipiers du groupe et tous contribuent à la réalisation de la tâche collective demandée. On parle d'interdépendance au sein du groupe quand les apprenants conjuguent leurs efforts pour apprendre. Ils sont motivés à s'aider eux-mêmes et à aider leurs pairs à la réussite de la tâche demandée.

#### **4-1-1-3- La coopération dans un groupe restreint**

Selon Philip. C. Abrami (1996 :64), apprendre aux apprenants à coopérer n'est pas chose facile. Mais l'enseignant peut faire cela en optant pour les groupes hétérogènes (niveau, capacité...) restreints, ceci favorise la communication dans les groupes. Selon lui, en faisant partie d'un petit groupe les élèves tirent le maximum de profit de leurs interactions. L'enseignant, en répartissant les groupes, prend le temps de faire comprendre aux apprenants l'objectif de cette pratique.

#### **4-1-1-4- La mise en pratique des habiletés coopératives**

Philip. C. Abrami (1996 : 94) pense que le travail efficace en groupes coopératifs requiert de la part des apprenants la mise en place de deux types d'habileté. Les habiletés sociales qui maintiennent et développent les interactions entre les membres du groupe et les habiletés cognitives (traitement de l'information, raisonnement, classification et formulation des hypothèses) qui représentent le processus mis en place pour apprendre.

### **4-2 -VERS UNE VÉRITABLE AUTONOMIE**

Pour être définitivement autonome, l'apprenant doit adopter un certain comportement.

- Face aux savoirs, il doit être capable :
- d'utiliser les notions et catégories grammaticales comme le temps, l'aspect, les mots de liaison, les adverbes, le singulier et le pluriel, les prépositions...



- d'utiliser des synonymes et antonymes, les procédés de dérivation des mots, les formes idiomatiques et orthographier correctement les mots.
  - Face au savoir-faire, il doit être capable :
- d'enrichir son lexique, cerner un sujet, ordonner ses idées et les relier logiquement, construire des phrases complexes, respecter les niveaux de langue, utiliser correctement la ponctuation, développer un paragraphe, rédiger son brouillon.
  - Face au savoir-être, il doit être capable :
- de communiquer ses idées, formuler une opinion personnelle, tenir compte du lecteur, respecter la consigne, gérer son temps et soigner la présentation de la production écrite.

### **4-3- LES SUGGESTIONS AUX ACTEURS DE L'EDUCATION**

#### **4-3-1- Aux inspecteurs pédagogiques**

Aux inspecteurs pédagogiques à qui revient la tâche d'élaborer et d'adopter les programmes, nous leur suggérons de revoir le temps d'E/A de l'EE dans le programme de français. Une période de 55 minutes par semaine ne saurait être suffisante pour toutes les activités de l'écrit parmi lesquelles l'apprentissage coopératif que nous avons évoqué au début du chapitre. L'adoption ou l'intégration de cette pratique que nous proposons doterait les apprenants dans les jours à-venir de performance et de compétences colossales.

#### **4-3-2- Aux enseignants**

Aux enseignants nous leur suggérons de motiver les apprenants en leur proposant des activités en rapport avec leurs centres d'intérêt. Ce qui maintient leur attention et leur esprit en éveil même si des difficultés se manifestent. Ceci contribue à la mise en mémoire des connaissances nouvelles et favorise l'apprentissage. Lors de la conduite d'une leçon, la motivation des élèves revêt une grande importance en ce sens qu'elle met ceux-ci dans une situation qui les amène à s'intéresser aux différents contours de la notion qui doit être évoquée. Nous leur demandons de créer des astuces pendant la transmission des savoirs en grammaire, orthographe, vocabulaire ... en commençant par leur expliquer les objectifs de ceux-ci. En expression écrite, mettre un accent particulier sur les activités d'intégration au terme de chaque séquence.

#### **4-3-3- Aux apprenants**

Aux apprenants qui sont aussi des acteurs en situation d'apprentissage, nous leur recommandons d'être sages, attentifs et intéressés aux enseignements surtout en ce qui

concerne l'EE où sont investies toutes les autres ressources. La longueur d'une phrase n'est pas trop importante. Il est recommandé d'écrire des phrases simples, pour ne pas compliquer le sens de celles-ci. C'est cette attention qui les conduira à l'autonomie scripturale.

#### **4-4- FICHE DE PRÉPARATION D'UNE LEÇON D'EXPRESSION ÉCRITE**

Dans cette partie, nous avons choisi de faire une fiche de préparation en EE, portant sur la description qui est le type préféré des apprenants.

# FICHE DE PRÉPARATION DU COURS

**Module** : citoyenneté et environnement

**Classe** : 6<sup>ème</sup> 3

**Nature de la leçon** : expression écrite

**Titre de la leçon** : organisation de la description

**Durée** : 55 minutes

**Savoirs à acquérir** : à la fin de la leçon, l'apprenant devra être capable de caractériser parfaitement un objet, un personnage, un animal ou un lieu en faisant appel aux ressources du module.

**Corpus** : Camara Laye, *L'enfant noir*, Plon, Paris, 1953.

N°	Étapes de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte de la situation problème	05 mn	Le texte parle de la description de la case.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Corpus</li><li>- Consignes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- De quoi parle le texte ?</li></ul>
2	Traitement de la situation problème	10 mn		<ul style="list-style-type: none"><li>- Corpus</li><li>- consignes</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1-Où est située la case ?</li><li>2-Relevez ses caractéristiques.</li><li>3-Relevez dans ce texte tous les</li></ol>

					termes qui renvoient à l'espace. 4-Quel est le temps utilisé dans ce texte ?
3	<b>Confrontation</b>	20 mn	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- la case est située à proximité de l'atelier.</li> <li>2- Terre battue, ronde, coiffée.</li> <li>3- Les termes de l'espace : à l'intérieur, à droite, au fond, à la tête</li> <li>4- L'imparfait est le temps utilisé dans la description.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- consignes</li> <li>- Corpus</li> </ul>	
4	<b>Formulation de la règle</b>	10 mn	<p>La description peut porter sur un personnage, un objet, un animal ou un lieu. Pour décrire, on utilise des adjectifs qualificatifs. Exp : La case est ronde et fièrement coiffée de chaume.</p> <p>On utilise aussi des indicateurs de l'espace. Exp : La case se trouve à proximité de la mer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corpus</li> <li>- Consignes</li> <li>- Productions des élèves</li> </ul>	Au vu de ce que nous venons de faire, que pouvons nous retenir ?

			Le temps utilisé dans la description est l'imparfait de l'indicatif. Exp : On y pénétrait par une porte rectangulaire.		
<b>5</b>	<b>consolidation</b>	10 mn	Nouvelles productions des élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corpus</li> <li>- Consignes</li> </ul>	Décrivez en quelques mots votre salle de classe.

Cette fiche montre une vue d'ensemble de toutes les activités portant sur l'organisation de la description, qui seront menées par les apprenants, sous la supervision de l'enseignant, en une période de 55 minutes.

#### **4-5- EXEMPLE D'UN EXERCICE D'INTÉGRATION**

Selon X. Roegiers, l'intégration est « *une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ, en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné.* » Ce qui laisse entendre que dans l'APC, les apprentissages s'effectuent en deux phases : la phase d'apprentissage des savoirs essentiels et la phase d'apprentissage de l'intégration. C'est dans cette deuxième phase que les apprenants mobilisent les savoirs essentiels acquis pour résoudre une tâche.

##### **4-5-1- EXPRESSION ÉCRITE**

###### **Énoncé de la tâche :**

Vous avez effectué une excursion avec vos camarades dans un musée. Vous devez produire un paragraphe descriptif en vue de présenter le lieu à votre frère pour l'encourager à s'y rendre.

**Consignes :** rédigez en deux heures, un paragraphe de trente lignes dans lequel :

- 1- vous nommerez et situerez ce musée dans une introduction de quatre lignes au plus.
- 2- Vous présenterez trois éléments qui vous ont particulièrement frappés et qui font de ce musée un lieu unique.
- 3- Vous donnerez trois raisons pour conclure, selon lesquelles les musées sont indispensables dans un pays.

##### **5-4-2- ACTIVITÉS D'INTÉGRATION**

Cette activité s'étale sur deux parties : la formulation de la tâche et l'apprentissage de l'intégration proprement dit.

- **Formulation de la tâche**

L'énoncé de la tâche doit contenir les éléments suivants : le contexte qui est l'environnement dans lequel se situe le problème, le problème à résoudre, la production attendue qui est le résultat matériel attendu, les contraintes qui sont des obstacles pour s'assurer que les élèves ne passent pas à côté de l'apprentissage visé, et la consigne qui détermine la durée et la longueur du texte à produire.

###### **Composantes de l'énoncé**

- **contexte :** excursion avec les camarades.
- **production attendue :** un paragraphe de type descriptif.

- **problème** : présenter le lieu au frère pour l'encourager à s'y rendre.
- **contraintes** : présenter trois éléments qui frappent et qui font de ce musée un lieu unique.
- **consigne** : travail à faire en 2heures, paragraphe de trente lignes.

- **Apprentissage de l'intégration**

Dans cette deuxième partie, il s'agit d'aider les apprenants à analyser les données de la tâche, à mobiliser les ressources pour réaliser la tâche et à s'impliquer dans la phase de confrontation pour les amener à construire les savoirs et savoir-faire, savoir-être. Elle se déroule une semaine avant l'évaluation.

### **5-4-3- CORRECTION/REMEDICATION**

Selon la structure d'une expression écrite, nous aurons les étapes suivantes : l'introduction, le développement et la conclusion.

#### **5-4-3-1-L'introduction**

Elle sert à bien mettre en place les éléments que l'on va traiter. Elle indique la méthode que l'on va suivre ou le plan.

Dans le cas d'espèce, on devra trouver dans cette introduction, la présentation et la situation du musée.

Exemple : le musée national est situé non loin du Ministère des Finances, sur la même allée...

#### **5-4-3-2-Le développement**

Dans cette partie, les idées sont organisées et développées sous forme de paragraphe. Dans le cas d'espèce, on devra avoir ici les trois éléments qui ont frappé le scripteur de manière particulière et qui font de ce musée un lieu unique tout en respectant les transitions, les liens logiques, le retour à la ligne, l'ordre de la description...

#### **5-4-3-3-La conclusion**

Généralement lue en dernier, elle clôt le texte. Elle est le résumé du développement. À partir de la conclusion, il va se former une idée globale du texte. Dans le cas d'espèce, nous devons trouver les trois raisons pour lesquelles les musées sont indispensables.

Dans ce chapitre, il était question de faire quelques propositions didactiques. Nous avons parlé de quelques stratégies d'autonomisation des apprenants, nous avons fait quelques

suggestions à l'endroit des acteurs de la pédagogie, tout en espérant qu'elles seront mises en application. Pour finir, nous avons proposé une fiche de préparation du cours sur la description, suivie d'un exemple d'exercice d'intégration.



## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

En définitive, notre travail a porté sur *Quelques stratégies d'amélioration des performances en expression écrite dans le sous cycle d'observation : chez les élèves de la 6<sup>ème</sup>3 au Lycée de Burkina à Ngaoundéré*. Nous sommes partis du constat selon lequel les apprenants acquièrent des savoirs notionnels et méthodologiques en classe mais, ils réalisent toujours de très mauvaises performances dans leur rédaction. Notre principale préoccupation était de montrer les difficultés auxquelles ils sont confrontés lorsqu'ils rédigent afin de trouver une piste de solutions à ce problème. Notre travail s'est étendu sur quatre chapitres à savoir : la définition des concepts et la place de l'écrit dans les approches de l'enseignement du français, les typologies de textes et exercices écrits en classe de 6<sup>ème</sup>, l'analyse et l'interprétation des données et enfin quelques propositions didactiques. Du premier chapitre, il ressort que certains des différents termes connaissent plusieurs acceptions. Celles-ci, selon les différentes conceptions des chercheurs, convergent toutes dans un même sens. Ce chapitre nous développe également le trajet qu'a connu l'écrit, parti de la méthode traditionnelle à la nouvelle démarche en vigueur, en passant par les approches audio-orale, structuro-global audio-visuelle, cognitive, communicative et actionnelle. Dans le deuxième chapitre, nous avons remarqué que le nombre de textes à étudier en 6<sup>ème</sup> est considérable et que le temps imparti à l'E/A de ces textes est trop réduit. Dans le troisième chapitre, l'analyse des copies montrent que les apprenants éprouvent des difficultés d'ordre linguistique. L'interprétation de ces données a donné lieu à la validation des différentes hypothèses que nous avons émises. Dans le quatrième chapitre, il était question de quelques propositions didactiques aux différents acteurs de l'éducation. Ce travail nous a amenée à poser le problème suivant : comment rendre plus performants les élèves du sous-cycle d'observation en expression écrite ? Pour essayer de résoudre ce problème, nous avons émis l'hypothèse générale suivante : *la multiplication des stratégies sur le plan de l'organisation du travail en vocabulaire, grammaire, orthographe pourrait rendre les apprenants du sous-cycle d'observation performants*. De cette hypothèse générale, découlent trois hypothèses secondaires :

HS1 : la réorganisation de la classe en petits groupes de travail et leur suivi personnalisé seraient un aspect mélioratif dans les productions écrites des apprenants.

HS2 : accentuer le rythme dans l'activité de lecture pourrait participer à l'autonomie des apprenants à l'écrit.

HS3 : multiplier des séances de productions écrites pourrait améliorer leur rédaction.

Pour mener à bien notre travail nous avons adopté la méthode empirique qui nous a permis de mener une enquête sur le terrain, dans le but de collecter des données auprès des enseignants et des apprenants du Lycée de Burkina. Ces données nous ont permis de valider nos hypothèses de départ.

Au sortir de notre travail de recherche, nous pouvons dire que l'écrit constitue un élément clé de la réussite scolaire. Il ne s'acquiert que par l'enseignement et l'apprentissage. L'école est le seul moyen qui offre l'occasion à l'apprenant de développer les performances. Il convient donc de se donner à fond afin de pouvoir surmonter toutes ces difficultés en utilisant les stratégies que nous avons proposées, tout en espérant que notre étude ouvrira la voie à d'autres perspectives de recherche dans le domaine de l'expression écrite.

## BIBLIOGRAPHIE

### I-Ouvrages généraux

- Cuq Jean Pierre, *Cours de didactique du français LE et LS*. Coll. LE, Presse Universitaire de Grenoble, 2002.
- Cuq Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français LE et LS*. Coll. Asdifle, Clé international, Paris, 2003. - Danielle Bailly, *Didactique de l'anglais, objectifs et contenus de l'enseignement*, Nathan, Paris, 1997.
- Danielle Bailly, *Didactique de l'anglais, objectifs et contenus de l'enseignement*, Nathan, Paris, 1997.
- Dubois Jean, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris*, Larousse/coll .trésors du français ,1994 .
- Dubois Jean, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse-Bordas/VUEF 2002.
- De Lansheer G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, 2<sup>e</sup> édition, 1992.
- Hayes JR., Flower LS. Identifying the organization of writing processes in: Gregg, L.W., Steinberg, E.R(Eds).cognitive process in writing,1980.
- Rey-Debove Josette, *Dictionnaire pratique de la langue française, Le Robert quotidien*, mai 1996.

### II- Ouvrages méthodologiques

- IPAM, *Enseigner Le Français au Collège et au Lycée*, EDICEF, 1996.
- Mager Robert, *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*, Paris, Bordas, 1986.
- Martinez P, « *la didactique des langues étrangères* », Coll. Que sais-je ? Paris, 2002.
- MINESEC, arrêté N°263/14 MINESEC/IGE du 13 aout 2014, *d'orientation scolaire au Cameroun*, Yaoundé.

- Omar Aktouf, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et critique*. Montréal : Les Press de l'Université du Québec ,1987 .
- Rastier François, *Art et sciences du texte*, Paris, PUF, 2001.
- Vanden A, *Savoir rédiger*, study ram, Levallois, Perret, 2009.
- Warnant L., *Orthographe et prononciation en français*, de Boeck et Larcier, Bruxelles, 2006.
- Vigner G, *Ecrire éléments pour la pédagogie de la production écrite*, CLE international, Paris, 1982.
- Roegiers Xavier, *L'APC, qu'est-ce que c'est ?*, EDICEF, Paris, 2006.

### **III- Mémoires**

- Brun Emilie, *Mémoire du concours de recrutement de professeur des écoles à Bourgogne : « Comment faire accéder les élèves au plaisir d'écrire par la pratique des jeux d'écriture ? »* ,2005-2006.
- DjeddiAmra ,*mémoire du diplôme de master :les difficultés lexicales de la production écrite rencontrées par les élèves de 5<sup>e</sup> année primaire*,Algerie,2015-2016 .
- DjomaleuDjumedio Merlin, *Evaluation et performance, Master professionnel en audit et contrôle de gestion* ,2003.
- Ngakang Marie-Nadège, *mémoire du DIPES II : « stratégies de remédiation de l'expression écrite »*, ENS Yaoundé ,2016-2017
- Ngonon Claire, *mémoire du DIPES II : « normes et usage du français au cycle d'observation : cas de l'expression écrite dans trois Lycées de Yaoundé »*,2015-2016.
- Tameur Souad, *Mémoire « stratégies d'enseignement /apprentissage dans l'activité de production écrite*, Université FERHAT ABBAS SETIF ,2012 .

### **IV- Sitographie**

- Amal Majbour : [http : www.Ib.refer.org/fle/cours3Av/hist didactique/cours3hd03.htm](http://www.Ib.refer.org/fle/cours3Av/hist%20didactique/cours3hd03.htm)
- DavinChane, Fatima, *des moyens d'enseignement du FLS au collège* in [www.yahoo.fr](http://www.yahoo.fr)

- Esperet E., *Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite* : [http : //www.ac-ma-Pellier.fr](http://www.ac-ma-Pellier.fr)
- <http://leweb.pedagogique.com/Itac/2008/12/27/le-texte-descriptif/>.
- <https://www.lesdefinition.fr/texte-informatif>.
- [interlettre.com/bac/l-argumentation/609-le-texte –argumentati-défini-tion-et-caractéristiques](http://interlettre.com/bac/l-argumentation/609-le-texte-argumentati-definition-et-caracteristiques).
- [keepschool.com/fiches de cours/ collège/français/point de vue description.html](http://keepschool.com/fiches-de-cours/collège/français/point-de-vue-description.html)
- Louasta. [eklablog.com/le-texte-informatif et explicatif-a115890072](http://eklablog.com/le-texte-informatif-et-explicatif-a115890072)
- [m.wikipedia.org/wiki/texte](http://m.wikipedia.org/wiki/texte)
- Melchior Salgado, *La performance : une dimension fondamentale pour l'évaluation des entreprises et des organisations*.2003 <hal-00842219>
- Naudet, instit.Mém.inscr.et belles-lett.t.VIII, p495.
- Over blog, GIL, 9juillet 2008.
- [www.google.com/emp/s/file\\_hccalbaiulia.word](http://www.google.com/emp/s/file_hccalbaiulia.word) press

## **ANNEXES**

## ANNEXE 1

### Questionnaire adressé aux apprenants

Sexe : masculin ..... Féminin.....

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire ayant pour thème « Stratégies d'amélioration des performances en expression écrite dans le sous cycle d'observation... », Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1- Aimez-vous l'expression écrite ? oui non

Pourquoi ?.....  
.....  
.....

2- Quel est le type de texte que vous aimez rédiger ?

Narratif                      descriptif                      argumentatif                      autres

3- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lorsque vous rédigez en expression écrite ?

La grammaire                      l'orthographe                      le vocabulaire                      les types de phrase

4- Quels moyens avez-vous trouvés pour surmonter ces difficultés ?

.....  
.....

5- Comment vous sentez-vous lorsque le sujet porte sur un texte de votre lecture en classe ?

.....  
.....

6- Pensez-vous qu'il est bon de faire régulièrement la lecture ?

Oui non

Pourquoi ?.....  
.....

7- Relisez-vous toujours votre copie avant de la remettre à l'enseignant ?

Oui non

Pourquoi ?.....  
.....

8- Utilisez-vous le dictionnaire ? Oui non

Pourquoi ?.....  
.....

9- Lors des activités d'écrit, formez-vous de groupes de travail ?

Oui non



En quelle langue communiquez-vous pour mieux comprendre le travail demandé ?

10- Quel est le type de texte qui vous semble difficile ?

.....  
.....

Merci pour votre participation !

## ANNEXE 2

### Questionnaire adressé aux enseignants

Sexe : masculin ..... féminin.....

Ancienneté.....

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire ayant pour thème « Stratégies d'amélioration des performances en expression écrite dans le sous cycle d'observation... », Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1- Quelle est d'après vous l'activité la plus difficile dans l'enseignement/apprentissage du français en 6<sup>ème</sup>?

expression orale

expression écrite

lecture suivie

lecture méthodique

2- Comment jugez-vous le niveau d'expression de vos élèves en français ?

Passable

médiocre

bas

très bas

3- Entre l'écrit et l'oral, qu'est ce qui semble plus favorable à l'expression de vos apprenants ? Justifiez- vous.

l'oral

l'écrit

.....  
.....  
.....

4- Quelles difficultés éprouvez-vous dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite par rapport à l'attitude de vos élèves ?

Intéressés

désintéressés

neutres

.....  
.....

5- Selon vous, enseigner tous les types de texte en 6<sup>ème</sup> est-il compatible avec leur niveau ? Justifiez-vous. Oui non

.....  
.....

6- Comment trouvez-vous les performances des élèves en expression écrite à la fin des séquences ?

Passable

insuffisant

faible

très faible

.....  
.....

7- Quel est l'apport de la lecture à la production écrite ? positif            négatif

.....  
.....

8- Avez-vous une démarche pour mieux faire comprendre la consigne en expression écrite à l'apprenant ? oui.....non.....

Laquelle ?

.....  
.....  
.....

9 - Comment selon vous, peut-on amener l'apprenant de la 6ème à améliorer ses performances dans le domaine de l'écrit ?

Lectures            révisions            travail de groupe            exercices

Merci pour votre collaboration !



11  
EVALUATION N° 5 EPREUVE  
d'expression écrite

Paris  
mardi, 8 mai 2018

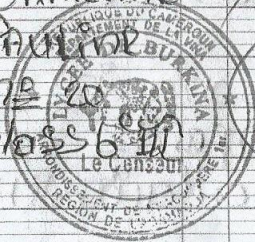
Le SIDA signifie syndrome immuno déficience acquise qui est une maladie dangereuse et mortelle et le sida se manifeste avec des douleurs <sup>des</sup> pour quoi dans le paragraphe qui suit je vais montrer l'importance du dépistage dans la lutte contre cette maladie.

L'importance du dépistage du sida nous permet de savoir si nous l'avons eu pas et de ~~se~~ <sup>se</sup> prévenir de cette maladie dangereuse et mortelle. le dépistage du sida nous permet aussi de nous protéger davantage et de pousser les autres à faire le dépistage du sida. l'importance de faire le dépistage nous permet de nous assurer que nous n'avons pas contracté cette maladie au cours d'un rapport sexuel non protégé ou par transmission sanguine. en faisant le dépistage nous luttons contre cette maladie et nous montrons l'exemple c'est pour <sup>cela que</sup> nous nous devons faire le dépistage.

ANNEXE 3

en définitive la réaction de mes camarades  
était bonne durant cette campagne de dépistage  
pour nous prévenir du VIH-sida pratiquent tous  
l'ABSTINENCE.

D'Aïmone  
TAXE  
N° 20  
class 6<sup>th</sup>



date 8 mai 2018

## Evaluation de la 5<sup>em</sup> sequence

### expression écrite

Le VIH/sida sont les maladies sexuellement transmissibles. Dans les lignes qui suivent je vous raconte ce qui c'est passé en ver de VIH/sida

CS 3/6  
GE 1/6  
L 1/6  
P 1/2

ANNEXE 4

Le VIH/sida sont les maladie sexuellement transmissibles. Une de mon camarades a été contaminer le VIH/sida et elle etait contenin par la mort le VIH/sida ce contaminer par:

Les rapports sexuels non  
protégés  
la transmission sanguine  
de la mère à l'enfant  
ou bien pendant l'allaitement

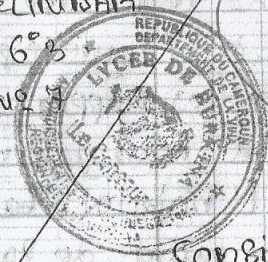
Le VIH/SIDA sont des  
maladies très dangereuses dont  
il faut éviter. Elles sont une  
maladie qui ne se guérit  
jamais.

ASSOCIATION

PELINDABA

6<sup>o</sup>

NO 1



Par-

Mardi, 08 mai 2018

EVALUATION DE LA 5<sup>e</sup> Sequence

EPREUVE D'EXPRESSION ECRITE

Consigne: Produis un texte argumentatif de 10 lignes.

Le SIDA signifie Syndrome de l'immuno-déficience acquise. Cette maladie est très dangereuse. Dans les lignes qui suivent je vais vous donner trois arguments illustrés d'exemples précis montrant l'importance du dépistage.

CS3 / 6  
OZ3 / 6  
L2 / 6  
P1 / 2

ANNEXE 5

Le VIH-SIDA est une maladie qui se transmet par les objets personnels. Comme : le gilette, la lame, les rapports sexuels non protégés.

Quand tu attrape cette maladie, il faut aller faire dépister dans un hôpital dans la salle de dépistage. Si non ça ris



mourir et si tout la mère enceinte, ça peut  
contaminer l'enfant dans le ventre.

Le sida s'attrape les objets sociale pour  
les critères, on doit éviter les rapports  
sexuel non protégé, de nous faire  
détester immédiatement à l'hôpital. La  
éviter la transmission sanguine de la  
mère à l'enfant au pendant l'allaitement.

En définitive, pourcentage des personnes  
son morts à cause du VIH/SIDA, faisons  
nous dépister pour ne pas tomber dans le  
piège que

64

SALPANA  
ZOSIAS



Mardi, 08 mai 2018

Epreuve d'Etude d'Expression Ecrite

Je fais partie du club santé de mon éta-  
blissement et dans le cadre d'une campagne de lutte le  
VIH/sida je suis choisi pour sensibiliser mes camarades sur  
la nécessité de se faire dépister.

Dans les lignes qui suivent je vais vous donner  
les modes de prévention du VIH/sida et les manifestations  
ainsi que les conséquences.

ANNEXE 6

C1 2 / 6  
O2 2 / 6  
L 2 / 6  
P 1 / 2

Le sida signifie syndrome de l'immuno défici-  
ence acquise causé par un virus appelé VIH. VIH signifie  
syndrome de l'immuno déficience humaine. De nos jours  
le VIH/sida se Le VIH/sida est une maladie transmissible  
très dangereux. De nos jours il se transmet par ignoran-  
ce, par les objets souillés (les seringues, la lame déjà  
utilisée par une personne malade); les rapports sexuels non  
protégés. Cette maladie a des conséquences très d  
qui sont: ist, MST, syphilis et mort. Comme

en cas des rapports sexuels douteuse On se rend vite à l'hôpital pour se faire dépister, Éviter les rapports sexuels non protégés, Éviter de utiliser les objets souillés. Cette maladie a un conséquence très dangereuse: Elle met fin à la vie de l'homme.

En définitive nous constatons que tous les personnes malades de VIH/sida ne sont pas laigev, ils perdent leur sang, ils maigrissent. le sida est une maladie qui ne se soigne pas ~~sauf~~ sauf la mort. Seul solution éviter cette maladie est pratiquer l'abstinence.

## ANNEXE 7

### CORPUS DE LA FICHE DE PRÉPARATION DU COURS

Mon père avait sa case à proximité de l'atelier, et souvent, je louais là, sous la véranda. Elle était faite de briques en terre battue et pétrie avec de l'eau ; et comme toutes nos cases, ronde et fièrement coiffée de chaume. On y pénétrait par une porte rectangulaire. À l'intérieur, une petite fenêtre. À droite, il y'avait un lit, en terre battue comme les briques, garni d'un oreiller. Au fond de la case, se trouvaient les caisses à outils. À la tête du lit, il y avait une série de marmites.

Camara Laye, *L'Enfant noir*, Plon, Paris 1953.

## *TABLE DES MATIÈRES*

<b>DEDICACE</b> .....	<b>i</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>ii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : DÉFINITION DES CONCEPTS ET LA PLACE DE L'ÉCRIT SELON LES DIFFÉRENTES APPROCHES</b> .....	<b>8</b>
<b>1-1-DÉFINITION DES CONCEPTS</b> .....	<b>9</b>
<b>1-1- 1-STRATÉGIE D'AMÉLIORATION</b> .....	<b>9</b>
• <b>STRATÉGIE</b> .....	<b>9</b>
<b>1-1-1-1-Les stratégies d'enseignement</b> .....	<b>10</b>
<b>1-1-1-2- Les stratégies centrées sur l'apprenant</b> .....	<b>11</b>
<b>1-1-2-PERFORMANCE</b> .....	<b>11</b>
<b>1-1-3-EXPRESSION ÉCRITE</b> .....	<b>13</b>
<b>1-1-4- SOUS-CYCLE D'OBSERVATION</b> .....	<b>15</b>
<b>1-2-LA PLACE DE L'ÉCRIT DANS LES MÉTHODOLOGIES ET APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE</b> 16	
<b>1-2-1-L'approche traditionnelle</b> .....	<b>16</b>
<b>1-2-2-L'approche audio-orale</b> .....	<b>17</b>
<b>1-2-3-L'approche structuro-globale audio-visuelle</b> .....	<b>17</b>
<b>1-2-4-L'approche cognitive</b> .....	<b>17</b>
<b>1-2-5-L'approche communicative</b> .....	<b>18</b>
<b>1-2-6-L'approche actionnelle</b> .....	<b>19</b>
<b>1-2-7-L'Approche Par les Compétences</b> .....	<b>19</b>
<b>CHAPITRE 2 : TYPOLOGIES DES TEXTES ET EXERCICES ÉCRITS EN CLASSE DE 6<sup>ème</sup></b> .....	<b>21</b>
<b>2-1- OBJECTIF VISÉ PAR LE PROGRAMME DE FRANÇAIS</b> .....	<b>22</b>

<b>2-2- COMPÉTENCES ATTENDUES Á LA FIN DU 1<sup>ER</sup> CYCLE</b> .....	22
<b>2-3- LES TYPES DE TEXTES ENSEIGNÉS EN CLASSE DE 6<sup>ème</sup></b> .....	23
<b>2-3-1- Le texte narratif</b> .....	23
<b>2-3-1-1-L' identification d'un texte narratif</b> .....	24
<b>2-3-1-2- La structure d'un récit</b> .....	24
<b>2-3-1-3 Le pont de vue dans un récit</b> .....	24
<b>2-3-1-4- La complexité du récit</b> .....	25
<b>2-3-2- LE TEXTE DESCRIPTIF</b> .....	25
<b>2-3-2-1- Les indices textuels</b> .....	25
2-3-2-1-1- Les critères grammaticaux .....	25
2-3-2-1-2- Les critères lexicaux .....	25
2-3-2-1-3- Les critères d'organisation.....	26
<b>2-3-2-2- Le point de vue dans la description</b> .....	26
2-3-2-2-1- Le point de vue omniscient.....	26
2-3-2-2-2- Le point de vue externe.....	26
2-3-2-2-3- Le point de vue interne .....	27
<b>2-3-2-3- Les fonctions du texte descriptif</b> .....	27
2-3-2-3-1-La fonction narrative.....	27
2-3-2-3-2- La fonction symbolique .....	27
2-3-2-3-3- La fonction explicative .....	28
2-3-2-3-4- La fonction argumentative .....	28
2-3-2-3-5- La fonction poétique .....	28
<b>2-3-3- LE TEXTE INFORMATIF</b> .....	28
<b>2-3-3-1 la structure du texte informatif</b> .....	29
<b>2-3-3-2- les caractéristiques du texte informatif</b> .....	29
<b>2-3-3-3- Où trouver le texte informatif</b> .....	30
<b>2-3-4- LE TEXTE ARGUMENTATIF</b> .....	30

2-3-4-1- l'organisation du texte argumentatif.....	30
2-3-4-2- Convaincre et persuader.....	30
2-3-4-3-Croyances et valeurs .....	31
2-3-4-4- Les procédés d'argumentation.....	31
2-3-4-5-Le point de vue de l'émetteur.....	31
2-3-4-6- Le destinataire du texte argumentatif.....	32
2-3-5- LE TEXTE INJONCTIF .....	32
2-3-5-1 – les caractéristiques grammaticales .....	32
2-3-5-2 –les caractéristiques lexicales .....	32
2-3-5-4- Les fonctions du texte injonctif.....	33
2-3-6- Les difficultés de l'enseignement/apprentissage des textes littéraires ...	33
2-4- EXERCICES ÉCRITS EN CLASSE DE 6 <sup>ème</sup> .....	34
2-4-1- LA CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE .....	34
2-4-2- L'ÉTUDE DE TEXTE .....	34
2-4-3- L'EXPRESSION ÉCRITE .....	35
2-4-3-1- La complexité de l'activité de production écrite .....	35
2-4-3-2 –Les difficultés rencontrées en production écrite.....	36
2-4-4-L'ÉVALUATION ET SES CRITÈRES.....	36
<b>CHAPITRE 3 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES .....</b>	<b>38</b>
3-1- PRÉSENTATION DES OUTILS D'ANALYSE.....	39
3-1-1- Choix du cadre de travail.....	39
3-1-2- La population d'étude.....	39
3-1-2-1 – la population cible.....	39
3-1-2-2- la population accessible.....	39
3-1-3-instrument de collecte des données : le questionnaire.....	39
3-1-3-1-description du questionnaire.....	40
3-1-4- Les copies des apprenants.....	40

<b>3-1-5- L'échantillonnage</b> .....	41
<b>3-1-6- Méthodologie et technique de recherche</b> .....	41
<b>3-1-7- Domaine d'étude</b> .....	41
<b>3-1-8- Technique de dépouillement</b> .....	41
<b>3-2- ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES</b> .....	42
<b>3-2-1- Présentations des résultats du questionnaire adressés aux apprenants</b> .....	42
<b>3-2-2- Analyse et commentaires des copies des apprenants</b> .....	46
<b>3-2-2-1- Présentation des données selon les copies</b> .....	47
<b>3-2-2-2- Catégorisation des erreurs</b> .....	47
3-2-2-2-1- Adéquation à la consigne .....	47
3-2-2-2-2- la ponctuation .....	47
3-2-2-2-3 - le lexique .....	47
3-2-2-2-4- la morphosyntaxe .....	48
<b>3-2-3- Présentation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants</b> .....	48
<b>3-3- INTERPRÉTATION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS</b> .....	52
<b>3-3-1- Interprétation des résultats du questionnaire des apprenants</b> .....	52
<b>3-3-2- Interprétation des résultats des copies</b> .....	52
<b>3-3-3- Interprétation des résultats du questionnaire des enseignants</b> .....	52
<b>3-4- VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES</b> .....	52
<b>3-4-1- Vérification de l'hypothèse n° 1</b> .....	52
<b>3-4-2- Vérification de l'hypothèse n° 2</b> .....	53
<b>3-4-3- Vérification de l'hypothèse n° 3</b> .....	53
<b>CHAPITRE 4 : QUELQUES PROPOSITIONS DIDACTIQUES</b> .....	<b>55</b>
<b>4-1- LES STRATÉGIES D'AUTONOMISATION DES APPRENANTS</b> .....	56
<b>4-1-1- L'apprentissage coopératif</b> .....	56
4-1-1-1- La responsabilisation .....	57
4-1-1-2- L'interdépendance positive .....	57



4-1-1-3- La coopération dans un groupe restreint .....	57
4-1-1-4- La mise en pratique des habiletés coopératives .....	57
<b>4-2 -VERS UNE VÉRITABLE AUTONOMIE .....</b>	<b>57</b>
<b>4-3- LES SUGGESTIONS AUX ACTEURS DE L'EDUCATION .....</b>	<b>58</b>
<b>4-3-1- Aux inspecteurs pédagogiques.....</b>	<b>58</b>
<b>4-3-2- Aux enseignants .....</b>	<b>58</b>
<b>4-3-3- Aux apprenants.....</b>	<b>58</b>
<b>4-4- FICHE DE PRÉPARATION D'UNE LEÇON D'EXPRESSION ÉCRITE</b>	<b>59</b>
<b>4-5- EXEMPLE D'UN EXERCICE D'INTÉGRATION .....</b>	<b>63</b>
5-4-2- ACTIVITÉS D'INTÉGRATION .....	63
5-4-3- CORRECTION/REMEDIATION.....	64
5-4-3-1-L'introduction .....	64
5-4-3-2-Le développement .....	64
5-4-3-3-La conclusion .....	64
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>66</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>69</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>72</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>86</b>