

Introduction partielle

L'enseignement-apprentissage de l'écrit a toujours été une source d'inquiétude pour les enseignants, parce que de toutes les compétences visées par l'enseignement des langues étrangères, la production écrite est celle qui a connu, ces dernières années, la plus faible évolution.

L'acte d'écrire est très complexe dépassant largement le simple savoir linguistique, il s'agit davantage de compétences du sujet écrivant. Cette compétence domine : la compétence linguistique, la compétence référentielle, la compétence socioculturelle, la compétence cognitive, et la compétence discursive (ou pragmatique). Ces aspects-là ont pour objectif de mener l'étudiant à écrire correctement en FLE. Ce qui fait que l'apprentissage de l'écriture ne peut se faire hors situation de communication et c'est pour cette raison qu'il est devenu l'objet d'étude de nombreux spécialistes.

Cela nous a d'abord incités à consacrer ce chapitre à la définition de quelques notions de base qui jouent un rôle important dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Ensuite, on aborde le thème de l'écriture en FLE tout en mettant l'accent sur la place de l'enseignement-apprentissage de l'écrit dans différentes méthodologies (traditionnelle, audio-orale, audiovisuelle...etc.). Mais aussi on cite les principales caractéristiques des produits écrits par les apprenants en Français langue étrangère. Enfin, on parle des éléments qui influencent profondément le déroulement de l'enseignement-apprentissage de la production écrite.

II.01./ Notions de base

II.01.01./ Écrit

L'écrit est un concept très vaste qui existe sous plusieurs formes, sa pratique accomplit des objectifs multiples. Dans notre travail de recherche, il s'agit de la production écrite dans le contexte scolaire. Pour bien définir ce terme nous allons commencer par la définition des spécialistes en didactique, ils distinguent deux conceptions de (l'écrit) : la première représente le phénomène de production (l'action d'écrire ou le processus d'écriture), qui est une activité complexe qui exige au scripteur d'avoir la compétence langagière spécifique à ce type d'activité, c'est-à-dire, il faut préciser le thème ou la situation de communication, ceci nécessite des connaissances sur le domaine et aussi le plus important c'est le savoir-faire.

La deuxième acception terme désigne le produit final de l'action d'écrire. Cet écrit se forme d'un discours écrit, sur un domaine spécifique et peut avoir plusieurs formes et différentes fonctions langagières.

Pour Jean Pierre Robert, L'écrit est un « *mot dérivé du verbe (écrire)* », et il a rapporté la même définition que Renald Legendre, l'écrit désigne « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production des textes en remplissant différentes fonctions* ». ²³

Pour écrire le scripteur utilise un code ou un système de signes graphiques conventionnels, qui représente le langage oral; ces signes varient selon les cultures et les fonctions de leurs utilisations. Les linguistes, nomment ces signes graphèmes qui représentent la plus petite unité écrite ayant sont correspondant dans le langage parlé.

D'après Josette Jolibert, pour les enseignants des langues, développer la compétence communicative écrite aux apprenants, c'est leurs apprendre à produire des textes en situation réelle de communication, et pour les apprenants, savoir écrire c'est acquérir et développer une stratégie de production de textes, parce que l'écrit ne consiste pas seulement en bagage linguistique, l'écrit c'est penser, choisir et raisonner. ²⁴

II.01.02./ Situation de communication

La notion « situation de communication » a été traitée par plusieurs spécialistes, nous prenons en compte ce qu'a expliqué Frédéric, François qui a précisé que :

La situation de communication orale ou écrite est l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques. ²⁵

Sophie Moiraud, affirme que le scripteur a un objectif à atteindre par son message (convaincre, raconter, informer...etc.) Et il est influé par ses prérequis, sa culture. L'objectif de son écrit se précise en fonction du moment, du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de ce dernier, et les relations qu'il entretient avec lui. Ces deux spécialistes mettent l'accent sur les indicateurs spatio-temporel de la production écrite et sur les facteurs psychologiques de l'émetteur et du récepteur qui entrent en jeu au niveau de l'écrit. ²⁶

²³ Jean Pierre Robert, Dictionnaire pratique du FLE, 2008, OPHRYS, Paris, p76

²⁴ Josette, Jolibert. 1994, formé des enfants producteurs de textes, Paris, Hachette, P11

²⁵ Frédéric. François. Cité dans Sophie Moirand, 1990, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris. Hachette, p9.

²⁶ Sophie Moiraud, 1979, situation d'écrit compréhension/production en français LGE, Paris CLE international, p9. IN : mémoire de Nedjla Djouimaa, question d'écriture en FLE chez les apprenants de la 2eme année moyenne. Université de Batna.2008/2009. P6.

Pour que le scripteur produise un texte écrit, il doit répondre à différentes questions avant de commencer la rédaction pour qu'il puisse adapter son écrit à la situation de communication :

Qui est le (je) qui parle ? Qui est le destinataire ? Quel est le message ? Où se passe la situation de communication simulée ? Quel type de texte dois-je produire ? Quand ? Et pourquoi faire ?...etc. Il est nécessaire de s'interroger sur différents points de la situation de communication avant l'acte de rédaction, parce que les informations que le destinataire collecte serviront comme base pour son écrit, et vont permettre au scripteur de produire certaine organisation et typologie de son texte qui répond aux attentes de son public.

II.01.03./ Expression écrite

L'expression écrite n'est pas une activité simple, qui consiste juste de mettre en juxtaposition des énoncés bien formés. L'enseignement-apprentissage de cette tâche est vraiment complexe, cela implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire, parce cette activité vise l'acquisition chez les apprenants la capacité de produire différents types de textes pour communiquer.

L'apprenant est amené à former un texte qui comporte ses idées et sentiments pour les communiquer à autrui, cela nécessite la compétence de communication écrite qui se définit comme le pouvoir de produire des discours écrits cohérents qui remplissent plusieurs fonctions selon les différentes situations de communication.

Corinne Weber affirme que : *« l'apprenant [...] doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée. »* parce que l'expression écrite est tout un processus ou un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second, grâce à un moyen qui représente le langage codifié par l'inscription des signes, chaque culture a sa propre graphie.²⁷

Pour que l'enseignant développe chez ses apprenants cette compétence il doit prendre en compte cinq composantes qui forment la compétence communicative écrite :

-Des connaissances linguistiques : (développer chez les apprenants les connaissances lexicale et grammaticale).

²⁷ Corinne, Weber. (1993). "L'écrit, un système d'opérations et de représentations." Dans Le Français dans le Monde, no. Spécial, Paris.

-Des connaissances référentielles : (cela concerne la culture générale et les pré-requis des apprenants. Des connaissances construites par l'expérience).

-Les connaissances socioculturelles : (c'est des connaissances de l'histoire culturelle de la langue cible).

-Les capacités cognitives : (tout ce qui concerne la compréhension et le traitement de l'information).

-Des connaissances pragmatiques : (la capacité à produire un discours écrit correspondant à une situation de communication bien précise).

La production écrite fait appel à un emmêlement de ces connaissances dont l'apprenant est amené à faire usage pour l'accomplissement de cette tâche. C'est-à-dire il doit écrire d'une façon simple, claire en respectant les trois règles de la rédaction d'un texte :

-La règle de progression: (l'apprenant doit apporter une information nouvelle à chaque phrase sans répétition).

-La règle de l'isotopie : (l'apprenant doit être logique c'est-à-dire ne doit pas passer d'une idée à une autre sans un rapport logique).

-La règle de la cohérence et de la cohésion : (l'apprenant ne doit pas se dédire au niveau du sens sur ce qu'il a déjà transcrit).²⁸

II.01.04./ Typologies des textes

II.01.04.01./ Typologie séquentielle : Jean-Michel Adam définit la séquence la définit comme étant :

Une unité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie ; un réseau relationnel hiérarchique, grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent.

Jean-Michel, Adam considère la séquence comme une des constituantes du texte. Pour lui, les textes homogènes sont ceux qui comportent une seule séquence ou plusieurs du même type, et ces textes sont rares. Mais en ce qui concerne les textes hétérogènes, il en distingue deux :

²⁸ Paul Fraisse, Martine Breyton. Comparaisons entre les langages oral et écrit. In: L'année psychologique. 1959 Vol. 59. Pp : 61-71

Dans le premier texte, il y a insertion d'un type de séquence dans un autre. Exemple : (une description dans une narration).

Dans le second texte, différents types de séquences sont mélangés et le texte est du type de la séquence dominante. Le scripteur peut combiner dans un seul récit plusieurs types de séquences, par exemple : le rédacteur commence par des passages narratifs (des événements sont racontés), après le scripteur fait une pause dans le récit pour imaginer un lieu ou un objet, ceci est un passage descriptif...etc.²⁹

Les spécialistes distinguent six types séquentielles : narratif, descriptif, argumentatif, informatif, explicatif, injonctif :

II.01.04.01.a./ Séquence narrative : La séquence narrative est présente dans les biographies, autobiographie et les romans, l'auteur raconte une série d'événements vécu par lui ou par des personnages, c'est ce qu'on appelle un récit.

Le narrateur peut utiliser trois angles différents : le point de vue omniscient, le point interne ou le point de vue externe.

L'auteur peut suivre l'ordre chronologique mais aussi il peut faire une pause à son récit pour des projections vers le futur (la prolepse) ou pour faire des retours en arrière (l'analeps).

Le temps employé par le rédacteur dans ce type de discours est le passé simple, l'imparfait et le présent de narration.

II.01.04.01.b/ Séquence descriptive : On retrouve ce type de séquence en littérature dans le genre romanesque, où le narrateur décrit un objet, une situation, un personnage ...etc.

La description permet aux destinataires de mieux présenter dans leur imagination les situations, les personnages ou les objets, cette description peut répondre à plusieurs fonctions : une fonction symbolique, une fonction poétique, une fonction narrative, une fonction argumentative et une fonction explicative.

Dans cette séquence, l'auteur utilise beaucoup de connecteurs spatiaux et emploie souvent l'imparfait et le présent.

II.01.04.01.c./ Séquence explicative : Ce type de séquence est appelé aussi le type didactique, parce que son but est d'instruire le destinataire ou d'expliquer une théorie, une règle...etc.

²⁹ Jean-Michel Adam cité dans :Mémoire de Nedjla Djouimaa, question d'écriture en FLE chez les apprenants de la 2eme année moyenne. Université de Batna.2008/2009. P13.

On le retrouve rarement dans le genre romanesque et on peut le trouver souvent dans une notice d'un extrait d'essai scientifique, d'un article d'encyclopédie, les règles d'un jeu, recette de cuisine...etc.

II.01.04.01.d./ Séquence Argumentative : L'auteur de cet écrit veut convaincre et persuader le lecteur concernant une idée précise, le narrateur expose son point de vue et le renforce par des arguments, des exemples et des citations.

On retrouve ce discours souvent dans des essais philosophiques, l'auteur utilise beaucoup de figures de style (comparaison, métaphore) et les connecteurs logiques pour mieux exprimer ses idées et arguments.

II.01.04.01.e./ Séquence injonctive : La Séquence injonctive est très rare en littérature, le rédacteur de ce discours adopte une certaine autorité en ordonnant aux lecteurs de faire quelque chose.

Le mode utilisé dans ce type de discours est l'impératif et le subjonctif, on peut le trouver dans des extraits théâtraux ou romanesques ; mais le plus souvent on le rencontre dans les manuels de sécurité, des serments religieux...etc.³⁰

On définit le type de séquence d'un texte selon l'intention ou le type du message de celui qui écrit. Voici un tableau qui explique en détail les principaux types de séquences :

II.01.04.02./ Typologie énonciative

La typologie énonciative se base sur l'acte de communication qui est défini par Emil Benveniste comme « *La mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* ».

Les concepteurs de la typologie énonciative, classent les textes en se basant sur certains éléments qui caractérisent la situation de communication.

Les spécialistes se sont intéressés aux différents indices textuels d'une situation de communication en précisant deux axes de recherche :

Le premier axe est l'étude des embrayeurs « déictiques » qui constituent une classe de mots qui englobe (les indicateurs spatio-temporels, les pronoms et temps verbaux).

Le second axe est l'étude de la manière dont l'énonciateur prend position par rapport à son interlocuteur et à son écrit.

³⁰ <http://www.site-magister.com/typtxt.htm> consulté le 14/04/2017 à 23h:55

Selon Émile Benveniste, on distingue deux mondes énonciatifs. Le premier est dissocié de la situation de communication que le linguiste appela « récit », ou « énonciation historique », l'autre rapporté à son instance de communication (je, tu, ici...etc.) qu'il désigna comme étant le « discours ». ³¹

II.01.04.02.b./ Récit et discours : Pour Émile Benveniste le récit c'est « *le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique autobiographique* ». Ce type textuel est réservé à l'écrit, on remarque l'absence de la subjectivité de l'auteur, parce que les événements sont rapportés comme ils se sont réalisés par le passé sans aucune intervention du rédacteur. On trouve ce texte dans le conte merveilleux, le roman réaliste... etc.

Dans le récit on retrouve trois principaux temps : le passé simple (il prit), l'imparfait (il prenait) et le plus que parfait (il avait pris). Rarement on assiste à l'emploi du futur et du présent.

Le discours est pour Benveniste « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre ».

On retrouve cette énonciation dans des ouvrages didactiques, des mémoires, des recettes de cuisine, ... etc. Ce sont des énonciations où un locuteur s'adresse à quelqu'un oralement ou par écrit.

Le temps fondamental utilisé dans les discours est le présent (je prends), l'imparfait (je prenais), le passé composé (j'ai pris) ainsi que le futur simple (je prendrai) et le futur périphrastique (je vais prendre). ³²

II.01.04.02.a./ Texte et discours : D'après Gérard Vigner « *le texte écrit, en première analyse, devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs* » ³³. C'est-à-dire que c'est la transmission du message qui fait enclencher la communication entre plusieurs interlocuteurs.

Selon Barberis ; « *Un texte est une suite d'énoncés oraux ou écrits posés par leur producteur – et destinés à être reconnus par leur(s) destinataire(s) – comme un ensemble cohérent progressant vers une fin et parvenant à constituer une complétude de sens* ». Donc on dit que tel ou tel texte est réussi, s'il déclenche un processus d'interprétation. ³⁴

³¹ Emil, Benveniste cité dans Dominique, Maingueneau, 2000, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, P1

³² Émile Benveniste, 1972, *Problème de linguistique générale*, Gallimard, P235

³³ Gérard, Vigner, 1979, *lire du texte en sens, élément pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris : CLE international, p10.

³⁴ Jeanne Marie Barberis. (2001). *Texte/textualité*. In : Catherine Detrie. Paul Siblot, Bertrand Verine, *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche praxématique*. Paris, Champion. p.349

Donc on peut dire qu'un texte écrit est une suite de mots ou de structures propre à une langue constituant un ensemble cohérent et porteur d'un sens ou d'un message.

Dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, les spécialistes distinguent quatre acceptions du concept (Discours) :

Le discours peut être équivalent de la parole. « *Le discours est le langage mis en action, la langue assumée par le sujet parlant* ».

Le discours peut faire référence à l'énoncé. « *Le discours est une unité égale ou supérieure à la phrase ; il est constitué par une suite formant un message ayant un commencement et une clôture* ».

En rhétorique, peut faire allusion à tout développement de parole structuré pour agir sur l'autre. « *Le discours est une suite de développement oratoire destiné à persuader ou à émouvoir et structuré selon des règles précises* ».

Le discours peut être, tout ensemble de phrases qui obéissent aux règles de cohésion et de cohérence. « *Dans son acception linguistique moderne, le terme discours désigne tout énoncé supérieure à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases* ». ³⁵

La différence entre discours et texte réside dans le contexte, Jean-Michel Adam affirme : pour réaliser un discours, le rédacteur prend en compte la situation de communication réelle, les conditions de sa rédaction et l'objectif de sa production. Il a proposé les formules suivantes :

« Discours = Texte + condition de production ».

« Texte = discours – condition de production ». ³⁶

³⁵ Jean Dubois et al, 2012, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse, p150

³⁶ Jean-Michel Adam, cité dans S.C.Thomas, 2000, La cohérence textuelle, Paris, L'Harmattan, P28.IN : mémoire de Nedjla Djouimaa, question d'écriture en FLE chez les apprenants de la 2eme année moyenne. Université de Batna.2008/2009. PP 08,09

II.02./ Écriture en Français langue étrangère

II.02.01./ Enseignement-Apprentissage de l'écrit, aperçu historique

Depuis longtemps, l'enseignement-apprentissage des langues a toujours été sujet de recherches pour les spécialistes. Dans ces temps éloignés on peut distinguer différents courants méthodologiques distincts :

Vers les années 1840 le courant traditionnel a été rendu officiel. Dans ce courant, l'oral n'était guère enseigné. On apprenait les langues étrangères par la lecture, les exercices écrits de grammaire, la traduction, les rédactions et dissertations ; mais d'après Jean Pierre Robert, ce courant confond entre l'apprentissage de l'écrit et la lecture et il se basait sur la lecture.

Puis vers la fin du 19^{ème} siècle, les observations sur le processus d'apprentissage de l'allemand par F. Gouin qui sont à l'origine de la méthodologie naturelle, il a affirmé que l'apprentissage des langues se fait par nécessité de communiquer, c'est-à-dire par besoin de parler avec autrui, C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit.

L'opposition entre les deux courants a donné naissance à la méthodologie directe (active et orale). 1902, date à laquelle des instructions officielles imposeront l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement-apprentissage en France. Cette méthode est considérée comme la première méthode spécifique à l'enseignement des langues vivantes, elle vise l'enseignement de l'oral, mais semble ignorer l'écrit.

En 1929 la méthodologie active a conquis l'enseignement, elle est considérée comme la méthodologie éclectique de cette époque-là. Comme les dernières méthodologies n'ont pas donné une grande importance à l'enseignement/apprentissage de l'écrit, alors, cette nouvelle méthodologie ne va pas vraiment le faire. Dans les années 1950 des spécialistes de la linguistique appliquée ont créés la méthodologie audio-orale et en 1954 la méthodologie Audio-visuelle qui ont chassé l'écrit de la scène pédagogique et l'ont mis au second plan.

D'après Michel Dabène, cité par Jean-Pierre Robert, concernant la place de l'expression écrite dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, « *...quant à l'expression écrite...elle est repoussée en fin de niveau et la plus part du temps on y accède par le biais du récit oral.* »

Il faut attendre l'approche communicative, vers les années 1980, et l'approche actionnelle dans les années 1990 pour voir l'enseignement de l'écrit débiter. Son apprentissage se fait en parallèle avec l'oral. L'approche communicative se base sur les quatre compétences, l'expression et compréhension écrite et orale et leur développement se fait à travers des textes sonores et écrits. Et l'approche actionnelle, prend en compte ces quatre compétences mais

aussi différents type de connaissances : les savoirs, les savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.³⁷

II.02.02./ Caractéristiques des écrits produits par des apprenants du Français langue étrangère

D'après les spécialistes et les enseignants du Français langue étrangère les textes écrits par les apprenants se caractérisent souvent par :

II.02.02.01./ Syntaxe et lexique limités

Les apprenants utilisent une langue et syntaxe très simple par rapport aux écrits en langue maternelle. Ils produisent des textes qui comportent peu d'informations, si on les compare à des textes écrits en langue maternelle, ce qui fait que les textes écrits en langue étrangère ont un contenu court, parce que le lexique des apprenants est limité, leurs vocabulaire jugé par les spécialistes restreint et qu'il y a davantage de redondance lexicale, parce que les mêmes mots ont tendance à se répéter.³⁸

Les productions en langue étrangère comportent beaucoup d'erreurs de différents types :

II.02.02.02./ Erreurs de contenu

II.02.02.02.a./ La consigne : est faite pour être comprise par l'apprenant, parce qu'elle encadre l'apprenant lors de la rédaction pour lui éviter d'être totalement ou partiellement hors sujet.

II.02.02.02.b./ Le type de texte : est souvent négligé par l'apprenant, il doit le respecter, car il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif à la place d'un texte argumentatif ou descriptif, ni écrire une lettre qui prend la forme d'un récit.

II.02.02.02.c./ La construction du texte : est une tâche délicate lors de la production écrite, l'apprenant doit établir un plan qui comporte une introduction, un développement et une conclusion ; mais aussi la nécessité d'installer la cohésion lors de la transition entre les idées

³⁷ Jean Pierre Robert, Dictionnaire pratique du FLE, 2008, OPHRYS, Paris, p77

³⁸ Claudette Cornaire. Patricia Mary Raymond. 1999, La production écrite, édition CLE international. Paris. p64

et la cohérence entre les paragraphes, pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte.³⁹

II.02.02.03./ Erreurs de forme

Les différents types d'erreurs de forme d'une production écrite sont : linguistiques, lexicaux, syntaxiques, orthographiques et morphologiques. Les spécialistes divisent ces types en trois catégories différentes :

II.02.02.03.a./ Groupe nominal : sont des erreurs qui concernent le lexique et la grammaire, par exemple : les déterminants féminin et masculin, les adjectifs comparatifs et superlatifs, l'accord en genre et en nombre... etc.

II.02.02.03.b./ Groupe verbal : sont des erreurs qui concernent la morphologie des mots, comme la conjugaison des verbes, les temps, les modes, les auxiliaires, les voix passive et active...etc.

II.02.02.03.c./ Structure de la phrase : sont les erreurs qui concernent la syntaxe, par exemple : l'ordre des mots, les pronoms, les conjonctions, les connecteurs, la ponctuation et l'orthographe.⁴⁰

II.02.02.04./ Temps de rédaction est plus long

Les apprenants de langue étrangère consacrent beaucoup de temps à l'acte d'écriture, ce temps est utilisé dans la révision de leurs productions (vérification de l'orthographe et des règles de grammaire), mais aussi parce qu'ils rencontrent des contraintes et obstacles lorsqu'ils essaient de traduire leurs idées de langue maternelle vers la langue cible.⁴¹

³⁹ Article publié par Hamon Marcelin disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-erreurs-de-la-theorie-a-la-pratique> Consulté le 19/04/2017 à 15h15

⁴⁰ Claudette Cornaire. Patricia Mary Raymond. 1999, La production écrite, édition CLE international. Paris p. 66.

⁴¹ Lokman Demirtaş, Hüseyin Gümüş, Université de Marmara « De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE » Synergies Turquie n° 2 - 2009 p 130, disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>

II.03./ Enseignement/Apprentissage de la production écrite

Pendant longtemps, en didactique des langues, les théories et les méthodologies de l'enseignement-apprentissage n'ont accordé aucune place à la créativité. L'important a été donné à la répétition, mais, aujourd'hui avec la nouvelle réforme, les spécialistes ont consacré une grande place à la créativité de l'enseignant et de l'apprenant, parce que les nouvelles recherches en didactique jugent important et nécessaire d'introduire la créativité dans l'enseignement-apprentissage du Français langue étrangère car le métier d'enseigner est un métier de création où l'enseignant a de multiples occasions d'élaborer ou de concevoir grâce à son imaginaire des situations nouvelles. C'est à travers son imaginaire que l'enseignant véhicule ses choix suffisamment investis pour attirer l'attention de ses apprenants et les amener à être eux même créatifs dans leur apprentissage. Arpin Lucie et Capra Luise arrivent à confirmer que la créativité de l'enseignant réside dans l'enseignement-apprentissage par projet, comme il est programmé dans le manuel scolaire du système éducatif Algérien, cette nouvelle conception d'enseignement-apprentissage fait appel à cette créativité et aussi à l'autonomie de l'enseignant. Nous pouvons dire que la créativité est la capacité de l'enseignant et de l'apprenant à sortir de ses formes normales de pensée et à découvrir de nouvelles voies pour résoudre des problèmes ou améliorer leurs réalités, donc, nous avons besoin de cette créativité pour surmonter les obstacles qui influent profondément la communication éducative et parvenir à ce que les apprenants se comprennent, pour trouver des solutions pour un enseignement-apprentissage efficace.⁴²

D'après Reuter Yves, L'enseignement/apprentissage de l'expression écrite est une question complexe, parce que chaque situation d'écriture est un cas unique que l'apprenant doit élaborer. Dans tous les cas on attend de l'apprenant qu'il utilise des connaissances selon un certain assemblage qui correspond aux exigences du sujet.

Si l'enseignant fournit à l'apprenant une organisation rigide reflétant une structure idéale pour aider l'apprenant à représenter ces connaissances complexes, ceci ne facilite pas le développement de la compétence de la communication écrite, parce que l'organisation des connaissances de façon flexible nécessite des représentations mentales construites au moment où le scripteur fait face à une situation d'écriture particulière.

Un enseignement cloisonné, hiérarchique, simple et rigide mènera à des représentations mentales qui seront difficilement utilisées dans d'autres situations et contextes que ceux de leurs acquisitions. Il faut créer des atmosphères dociles qui permettent la présentation des informations selon plusieurs points de vue pour répondre à différents objectifs. Ces atmosphères permettent à l'apprenant d'interpréter un seul contenu dans différents contextes, c'est-à-dire, montrer à l'apprenant qu'il y'a différentes manières d'aborder un seul contenu.

⁴² Luise Capra et Lucie Arpin. « La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projet », Québec, Français, 2002, PP 67-71.

La plupart des enseignants décrivent l'expression écrite comme une mise en œuvre de plusieurs processus récursifs, ce qui fait qu'ils cloisonnent l'activité de production écrite en plusieurs petites activités d'enseignement-apprentissage. Ceci affecte le développement de la compétence d'expression écrite parce qu'ils réduisent cette compétence dans des principes et règles que les apprenants doivent mémoriser. Il faut donc aborder les activités de production écrite dans leurs globalités, en simulant des situations authentiques et réelles qui stimulent tout le processus de la production écrite. C'est pour cela qu'il est nécessaire de : prendre en considération l'imaginaire dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite du Français langue étrangère, prendre en compte les activités de la lecture dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite.⁴³

Pour mieux comprendre notre travail de recherche nous vous proposons une définition de la créativité dans ce qui suit.

II.03.01./ Créativité

Les définitions de la créativité sont nombreuses. Pour le dictionnaire encyclopédique des noms communs, Larousse, être créatif c'est être « capable de créer, d'imaginer, d'inventer quelque chose de nouveau, d'original, qui manifeste de la créativité ».⁴⁴ Et pour B, Schwartz la créativité est la « Capacité, pouvoir qu'a un individu de créer, c'est à dire d'imaginer et de réaliser quelque chose de nouveau ... La créativité et l'imagination exigent d'apprendre à se poser des problèmes ».⁴⁵

Craft définit la créativité comme « *the generating of novel ideas* » (l'élaboration d'idées nouvelles). « *Même si la créativité est souvent associée à la dimension artistique, différentes disciplines d'un curriculum peuvent concourir au développement de la créativité* ». Isabelle Puozzo

⁴³ Yves Reuter 1996 : *Enseigner et apprendre à écrire*. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°15, 1997. Pratiques langagières et enseignement du français à l'école, sous la direction de Michel Dabène et Gilbert Ducancel. pp. 181-182. Consulté le 10-05-2017 à 17h sur : www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2514_t1_0181_0000_1

⁴⁴ Larousse, Dictionnaire encyclopédique : 1 Noms communs, Locutions Latines, Grecques et étrangère. Paris 2012, p 126

⁴⁵ B. SCHWARTZ, *Réflex. Prospectives*, 1969, p. 15, in :

Du point de vue de la psychologie cognitive, la créativité pourrait s'analyser par des idées divergentes et convergentes. Du côté du Béhaviorisme, il s'agit d'observer le changement de comportement, c'est-à-dire, faire preuve de volonté pour cesser une mauvaise habitude, en revanche, pour la psychologie différentielle, selon Lubart, « *la créativité serait la capacité de réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste.* »⁴⁶

Ce qui concerne notre recherche est la créativité de l'enseignant et le caractère inventif dont il fait usage pour choisir une pratique enseignante qui correspond et répond aux difficultés réelles auxquelles il fait face.

II.03.02./ Pratiques enseignantes

La plupart des apprenants du primaire ont des difficultés dans l'activité de (lire) et d' (écrire). Les recherches en didactique démontrent que les choix des activités et les pratiques enseignantes, contribuent énormément dans le succès des apprenants dans leur apprentissage de (lire et écrire), Prenoveau, affirme que des pratiques enseignantes significatives facilitent et développent les compétences de (lire et écrire), et pour enseigner ces deux activités, il faut équilibrer l'enseignement de différentes activités : lecture collaborative, et interactive, écriture partagée et autonome, selon Prenoveau, les apprenants doivent lire et écrire chaque jour et réaliser des projets ce qui améliore les deux compétences. L'efficacité de ces pratiques dépend de la créativité ou le caractère inventif de leurs utilisations. Par exemple l'enseignant doit amener ses élèves à lire pour écrire, et leur écrit serait la réponse de ce qu'ils ont lu, parce que l'utilisation des activités significatives motive et crée un environnement constructif. Il faut faire comprendre aux apprenants en quoi le français est utile, c'est cela ce que les spécialistes appelle la signifiante des apprentissages.⁴⁷

L'enseignant est donc libre d'utiliser des cours, des outils ou des techniques pour un enseignement-apprentissage signifiant sans sortir du cadre et des objectifs fixés par la tutelle, par exemple :

<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/cr%C3%A9ativit%C3%A9>

⁴⁶ Isabelle Puozzo. « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage », in : Éducation relative à l'environnement/Éducation au développement durable. 2013. Paragraphe 04. Consulté le : 12-05-2017 à 14h25 sur : <https://edso.revues.org/174#authors>

⁴⁷ Jason Prenoveau. Cultiver le goût de lire et d'écrire : enseigner la lecture et l'écriture par une approche équilibrée, Montréal, Chenelière Éducation, 2007. Cité par Rakia Laroui et al dans « Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire », *Éducation et socialisation*. 2014, publié le 30 Mars 2014. Paragraphe 05. Consulté le 13-05-2017 à 17h30. URL : <http://edso.revues.org/663>

-L'utilisation des activités ludiques : Le mot (ludique) dans le dictionnaire de langue fait référence au terme « jeu ». Le dictionnaire didactique de français, cité par Boudjemaa Ilhem, définit l'activité ludique comme « *une activité d'apprentissage dite ludique, est guidée par des règles de jeu et pratiquée par le plaisir qu'elle procure [...]* ». Ce qui fait que les activités ludiques sont des jeux organisés par un processus de règles qui définissent un gain ou une perte. On peut donc affirmer que les activités ludiques désignent des activités qui suscitent le plaisir et qui sont soumises à des règles conventionnelles.

La pédagogie du projet est le lieu parfait où on peut utiliser des activités ludiques, afin de développer les connaissances et les habilités des apprenants.

Elle offre aux enseignants des situations d'apprentissage idéales et authentiques, dans lesquelles l'enseignant trouve des difficultés à faire comprendre aux apprenants des savoirs complexes, dans ce cas-là, il pourra faire recours aux jeux (Les jeux linguistiques, Les jeux de créativité, Les jeux culturels et Les jeux dérivés du théâtre), pour qu'il puisse atteindre ses objectifs, ce qui permet à l'enseignant de créer un contexte motivant pour les apprenants et favorable à l'enseignement/apprentissage imposé par le ministère.⁴⁸

-L'utilisation des ateliers d'écriture : Un atelier d'écriture est souvent un lieu de coopération réservé à l'écriture qui, à la fois, déclenche et fait appel à la créativité des participants, par le biais de contraintes proposées par l'animateur.

Un atelier d'écriture n'a jamais été un cours de grammaire ou d'orthographe ; mais il est le lieu de plaisir de s'exprimer, de jouer avec les mots, un lieu qui accorde une place de liberté d'imaginer, il représente une diversité de textes proposés par l'animateur dans un cadre de respect et du non jugement de l'autre.

L'atelier d'écriture fait apprendre aux participants l'art d'écouter et de lire les textes des autres, il fait vivre de façon personnelle l'acte d'écriture, tout en collaborant avec les pairs et l'animateur de l'atelier. Il est inspiré donc des travaux du courant socioconstructiviste

Les propositions d'écriture de l'animateur sont souvent drôles, motivantes et constructives. Cela exige une certaine maîtrise de la langue. Par contre l'important est d'avoir une envie d'écrire. Chaque apprenant peut arriver à s'exprimer par l'écriture. C'est surtout un lieu d'expression ouverte à tous les apprenants.⁴⁹

⁴⁸ Ilhem Boudjemaa. Mémoire de Master Option: Sciences du langage et Didactique. Univ : Larbi Tebessi, Tébessa. Thème : Le rôle des activités ludiques comme facteur de motivation dans l'enseignement du FLE (Cas des apprenants de la 2ème AM Ecole OTHMANE SAAD) 2015-2016 Pp : 13-15. URL : <http://www.univ-tebessa.dz/fichiers/masters/francais/04160117.pdf>

⁴⁹ Évelyne Plantier « Animer un atelier d'écriture pour tous », © Groupe Eyrolles, Paris, 2010, Pp : XIX-XXVI.

-L'utilisation des images : Tout le monde s'accorde sur la nécessité de prendre en compte les images dans l'éducation. De ce fait, l'image comme tout message, offre à l'interprétation, en plus de son contenu référentiel, l'acte de l'énonciation. Quelle que soit sa nature (dessin, peinture, photographie, une page de bande dessinée, affiche publicitaire...), l'image entre dans l'enseignement de l'élève et elle présente dans le programme de nombreuses activités. Elle a sa place dans les principaux objectifs de l'enseignement : Épanouissement de la personnalité, acquisition d'une culture, développement de l'esprit critique...etc.⁵⁰

La technique de production sur images est introduite par la méthodologie SGAV. Les spécialistes de cette époque regrettent la forte présence de grammaire dans les productions orales et cherchent à obtenir de la spontanéité.

Les images projetées présentent des situations où l'intention de communication est claire. Le rôle des apprenants est de verbaliser les énoncés des personnages. Les élèves sont donc chargés d'imaginer différentes réalisations du même acte de langage, et des commentaires de la situation. Dans ce cas-là, l'enseignant accomplit le rôle d'animateur tout en corrigeant les productions de ses apprenants.⁵¹

L'utilisation pédagogique de l'image comme un moyen et une simple illustration plutôt que comme objet d'analyse, ont fait disparaître l'essence de l'image.

L'invisibilité de l'image qui construit son pouvoir. Cette puissance est la base de son fonctionnement. Si on ne voit l'image que dans sa dimension de support, on ne percevrait que des couleurs et des formes. On doit être en mesure de voir ce que l'image représente. *« ...Notre culture se fonde en bonne partie sur cette supercherie, nous sommes captifs de ce pouvoir, il nous est nécessaire d'être dupé par l'image. Mais cette nécessité ne devrait pas signifier renoncer à comprendre le fonctionnement de ce pouvoir. »*

Il est évident qu'on ne peut pas tout montrer à l'école, on doit au moins fournir aux apprenants les outils nécessaires de distanciation et de compréhension, afin qu'ils apprennent à appréhender toutes les images.

⁵⁰ http://baataouiam.over-blog.fr/pages/LIMAGE_DANS_LENSEIGNEMENT_COLLEGIAL_MAROCAIN-3376076.html consulté le 16-05-2017 à 22h20

⁵¹ Catherine Muller, « *La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue* », Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. XXXI N° 1 | 2012, 10-27. Disponible sur : <https://apliut.revues.org/2224#authors>. Consulté le : 21-05-2017 à 13h25

Les images en soi ne représentent pas un réel danger, mais ce sont les images non interrogées et non questionnées qui représentent le vrai problème.⁵²

-L'utilisation des vidéos : Le travail sur des documents vidéo dans une classe de FLE sert à : amener les apprenants à observer, aimer, critiquer, décoder les images, des sons, des situations culturelles présents sur la vidéo, afin de développer l'imagination de l'apprenant et l'amener à anticiper et formuler des hypothèses. Ceci rend l'apprenant capable de résumer synthétiser produire et reformuler et ainsi il construit son savoir à travers l'utilisation de la vidéo

Les savoirs et les compétences à faire acquérir aux apprenants par des documents vidéo sont :

-Développer l'esprit critique : en reconnaissant les différents types de messages et leurs fonctions, les sources, les supports mais aussi savoir organiser et hiérarchiser les informations

-Apprendre à lire des documents en identifiant la source et le type de document mais aussi il faut avoir la capacité de rapporter ce qui a été compris du document.

-Savoir produire des énoncés adéquats avec la vidéo, avec lesquels l'apprenant exprime ses sentiments et émotions inspirés de ce qui a été vu dans le document, il faut savoir résumer ce qui a été compris en interprétant et en justifiant son interprétation.

-Développer l'imaginaire des apprenants en imaginant des causes à une situation donnée ou imaginer une suite de ce qui a été vu...etc.⁵³

-L'utilisation de l'éclectisme méthodologique : L'approche éclectique dans l'enseignement-apprentissage du FLE, facilite l'apprentissage de l'expression orale et écrite en langue cible, cela motive les apprenants en les encourageant à s'exprimer, aide les élèves en difficulté dans leurs apprentissages au niveau de l'oral et de l'écrit.

Cette approche offre à l'enseignant la possibilité de changer sa démarche d'enseignement en passant du plus complexe au plus simple et vice versa, selon la situation où il se trouve.

L'approche éclectique donne une sorte de liberté à l'enseignant d'appliquer la démarche qui l'aide à capter l'attention et la compréhension de ses apprenants, en variant les formes de travail, les techniques, les démarches et les principes d'enseignement-apprentissage, selon la situation et/ou le contexte que l'enseignant fait face, ce qui fait que l'éclectisme

⁵² Gianni Haver. Article « *L'image à l'école : l'écueil des bonnes intentions* » extrait de Projections n°29/30 Septembre - Décembre 2008 Disponible sur : <http://www.passeursdimages.fr/L-image-a-l-ecole-l-ecueil-des.html>. Consulté le 21-05-2017 à 18h50

⁵³ Article publié par Jean-Michel Ducrot, mardi 19 avril 2005, Disponible sur : <http://portail-du-fle.info/glossaire/videoenclassedeFLE.html>. Consulté le 30/05/2017 à 17h10

méthodologique aide les enseignants à choisir les méthodologies adéquates avec leurs contextes et les besoins de leurs apprenants.

Cette approche amène les apprenants à s'exprimer et se faire comprendre en classe pour communiquer leurs idées.

Le fait que l'enseignant utilise plusieurs approches, méthodes et méthodologies donne une certaine fluidité et souplesse au déroulement des cours, ce qui motive les apprenants parce qu'il crée un climat de confiance réciproque et par conséquent les fait parler sans contrainte.

L'éclectisme méthodologique est présent dans l'enseignement-apprentissage du Français langue étrangère en Algérie, malgré les exigences du ministère aux enseignants de pratiquer une seule méthodologie dans leur enseignement, alors qu'ils appliquent l'éclectisme méthodologique inconsciemment⁵⁴.

Pour que l'enseignant élabore une pratique enseignante, il doit prendre en considération plusieurs points :

II.03.02.01./ Prendre en compte l'imaginaire dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite du Français langue étrangère

Pour ce faire il faut que l'enseignant du Français langue étrangère prenne en compte l'imaginaire à l'école et ne pas le nier. Actuellement, avec la nouvelle réforme la tutelle a laissé une certaine liberté aux enseignants mais sans sortir du cadre imposé par le ministère, parce que cet imaginaire est présent dans tous les domaines. Plus un aspect est nié plus il agit par en dessous, sans qu'on en soit conscient et ceci influe positivement ou négativement sur le déroulement de la classe.

II.03.02.01.a./ L'imaginaire à l'école : Pour comprendre la source des difficultés des élèves, il faut d'abord tenir en compte l'imaginaire personnel de chaque apprenant. Si l'enseignant se contente juste de répéter à un élève en difficulté ce qu'il a déjà expliqué à toute la classe : cela sera sans effet pour cet apprenant. C'est ce qu'on appelle l'enseignement individuel ou la pédagogie différenciée ; mais pour favoriser la créativité de l'élève, il lui faut un accompagnement personnel, ce qui demande une capacité créatrice de l'enseignant pour s'adapter à la singularité de l'apprenant en difficulté.

⁵⁴ Fella Benlagha, Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de MASTER Option : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES : « L'APPORT DE L'APPROCHE ECLECTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'EXPRESSION ORALE EN FLE Cas des apprenants de la 2ème année secondaire Lycée BOUSBIATTE Mohamed Biskra ». Université Mohamed Kheider – Biskra, 2011-2012. Pp 64-65

Parfois, l'utilisation de la langue maternelle, les jeux, activités ludiques ou autres techniques des différentes méthodologies, méthodes et approches de l'enseignement-apprentissage comme objet intermédiaire, peut permettre cet accompagnement personnel de l'élève. Le choix ou l'agencement de ces techniques se fait par l'imaginaire de l'enseignant et que l'enseignant choisit l'outil didactique qu'il juge le plus efficace et adéquat à la situation problème à laquelle fait face.

De la même manière que les psychanalystes utilise lors d'une thérapie le photolangage pour permettre aux sujets d'exprimer leurs représentations, de même l'enseignant peut utiliser les séances de remédiations d'expression écrite ou orale, pour permettre aux élèves d'exprimer quelque chose de leurs personnes et pas seulement de l'individu qu'il est. C'est comme cela qu'un élève Algérien de 10 ans, ne veut pas apprendre la langue Française parce que pour lui cette langue est la langue du colonisateur et des mécréants. Cela ne veut pas dire que l'enseignant doit anticiper et interpréter cette réalité ; mais plutôt il doit laisser l'élève exprimer son imaginaire, pour que l'enseignant dédramatise le problème par l'apaisement, l'explication et la réconciliation. Cela permet à l'apprenant de dépasser cette situation de blocage.

Il ne faut pas que l'enseignant cherche à jouer le rôle du psychothérapeute en interprétant ; mais juste autoriser une parole de la personne de l'apprenant dans ce qu'elle a de plus unique par rapport aux autres mais aussi de ce qui lui fait peur et l'handicape dans son apprentissage, alors qu'il peut devenir créateur du désir d'apprendre. Exemple : Demander à un jeune quel auteur français il préfère, c'est lui donner un espace libre pour une expression de son imaginaire...etc. Laisser cette pensée s'exprimer c'est dédramatiser ce noyau unique de l'apprenant et lui apprendre à s'en servir pour développer sa compétence créative; plutôt que pour gêner ses études.

Une autre technique efficace interpelle l'attention de l'apprenant c'est la prise en compte l'imaginaire dans l'orientation, c'est-à-dire permettre aux apprenants d'étudier sur des supports qui traiteront des thèmes qui concernent des métiers qui feront la part à leurs rêves. La plupart des difficultés d'orientation viennent le plus souvent d'une difficulté de l'élève à exprimer ce qu'il veut ou son point de vue : quel est son rêve et comment adapter ce rêve à la réalité.

L'enseignant doit connaître les rêves de chaque apprenant pour un accompagnement personnel plus efficace, en les plongeant directement dans des documents basés sur des expériences réelles des métiers différents, pour laisser leurs désirs créer leur propre cheminement vers leurs rêves, c'est ce qui les pousse à s'adapter à la réalité. Laisser une place à l'écriture en dehors du cours et des heures de la classe, peut être utile dans la mesure où les apprenants sont plus interactifs et ce genre de production écrite donne une possibilité d'expression aux apprenants.

On distingue deux types d'imaginaire à l'école :

II.03.02.01.b./ L'imagination des apprenants : Le fait de reconnaître et savoir que l'imaginaire de l'apprenant existe c'est reconnaître l'autonomie, l'unicité, l'originalité de l'apprenant; et travailler avec eux en tant que des personnes et non pas des individus isolés les uns des autres dans un collectif classé en sous-ensembles : âge, sexe et niveau...etc. L'apprenant comme personne garde ses caractéristiques uniques, c'est-à-dire que c'est dans ses émotions, ses expériences quotidiennes ou son histoire personnelle, dès l'enfance, que s'est construit un stock d'images et d'informations avec leurs scénarios efficaces par les peurs et les désirs qu'ils engendrent : c'est ce qui caractérise son imaginaire. C'est donc cet imaginaire qui fait de la personne un être unique ; il est la source de ses désirs de comprendre, d'apprendre et de se motiver.

Nous avons bien besoin en Algérie de développer cette dimension dans notre école pour l'utiliser dans notre pays et faire face à la mondialisation. Ainsi l'imaginaire devient de plus en plus la source des projets des apprenants et les pousse à être créatifs dans leurs apprentissages. Les évaluations sévères des expressions et compréhensions écrites en sont une amorce un peu trop " exigeante ". Les facilitateurs pourraient être plus ouverts, plus souples, pour leur permettre ainsi de développer leur créativité.

II.03.02.01.d./ L'imagination des enseignants : Il faut que le facilitateur s'épanouisse dans différentes initiatives innovantes, exemple, l'utilisation d'un outil audio-visuel, ou d'autres techniques d'enseignement-apprentissage adaptées aussi bien à la personnalité du facilitateur qui les pratique qu'aux élèves qu'il a en face de lui. Parce-que c'est à travers son imaginaire que l'enseignant véhicule ses choix suffisamment investis pour intéresser et attirer l'attention de ses apprenants et les amener à un apprentissage efficace. Non par des " bonnes pratiques " ou des " gestes professionnels " que le facilitateur se motive ; mais plutôt c'est son imaginaire qui le motive à devenir enseignant et à faire ses choix didactiques. Bien sûr cela doit être accompagné, évalué au cours de confrontations avec d'autres facilitateurs et spécialistes (où se manifeste l'imaginaire de chacun), ce qui provoque une sorte d'encouragement grâce aux travaux en équipes. Ces confrontations de représentations sont sans doute plus efficaces pour réaliser des objectifs communs. Ceci a une efficacité plus grande dans l'accomplissement du scénario didactique qu'une évaluation individuelle des enseignants.⁵⁵

⁵⁵ Lucette Turbet, *L'imaginaire en classe de français*, (Professeur de Français, documentaliste) article sur : http://pedagopsy.eu/imaginaire_turbet.html consulté le 25/03/2017 à 14h20

II.03.02.02./ Prendre en compte la relation entre lecture et écriture

L'acte de lire et d'écrire ne sont pas dépendant l'un de l'autre, mais ils ont des points en communs, qu'il faut apprendre à vivre. La combinaison entre l'écriture et la lecture facilite l'enseignement-apprentissage de la compétence communicative écrite. Ecrire pour apprendre et comprendre ce qu'on a lu, favorise une construction solide de connaissances étendues et précises. Avec des activités d'écriture telle que la production des essais on peut reconnaître assez facilement que si les lecteurs manipulent davantage le contenu de leur lecture. Le transfert des connaissances se réaliserait plus aisément à la suite d'une activité comme la production d'un essai.

La compréhension et la production écrite représentent deux compétences de l'approche communicative. Quand on lit, on est alors en position de récepteur d'informations, et quand on écrit on est l'émetteur de l'information. C'est pourquoi on peut dire que ces deux activités de communication s'enrichissent mutuellement ; mais cela ne veut nullement dire qu'il faut les associer systématiquement, comme le font la majorité des enseignants, où ils finissent toutes les leçons de lecture par des exercices d'écriture isolées de l'enseignement-apprentissage de la communication.

La situation de communication de la production écrite et de la lecture sont différentes, mais ils ont un seul point en commun, qui est l'aspect langagier : les deux situations de communications nécessitent la maîtrise du fonctionnement de la communication à distance. On ne peut comprendre ce fonctionnement spécifique de la langue que par la lecture. C'est pour cela qu'il est nécessaire de lire des histoires écrites aux jeunes enfants, malgré le risque de provoquer une mauvaise compréhension, mais ceci n'est pas grave parce que l'essentiel de cette lecture est que les jeunes enfants, entendent cette langue écrite pour qu'ils s'en nourrissent et qu'ils puissent l'aimer. Les jeunes enfants aime cette belle langue écrite, et ils ne sont pas gênés de ne pas tout comprendre. L'objectif de ces lectures est de faire comprendre aux petits qu'on n'écrit pas comme on parle.

La communication écrite implique :

-La prise en compte du futur lecteur de ce qu'on écrit, parce qu'on n'écrit pas pour écrire, mais pour agir. D'un autre terme, le scripteur écrit ce qu'il veut que le lecteur comprenne, ce qui nécessite une anticipation et une connaissance des usages sociaux, déjà découverts en lecture, pour les utiliser comme outils d'écriture.

-La prise en compte du fait que la lecture est une activité fatigante qui ne plaît pas à tout le monde, ce qui fait que le scripteur écrit des textes courts et pleins d'informations, pour agir sur le lecteur. Il faut donc, dire beaucoup en peu de mots. Ceci est une sorte de paradoxe qui pourrait être résolu par la vraie grammaire, non pas celle qui réduit l'écriture à des règles à apprendre par cœur ; mais par la maîtrise de la langue écrite et ses transformations

grammaticales que la langue orale ignore, parce qu'elle n'en a pas besoin.

-La prise en compte de la mise en page, elle n'est pas une question de convention, mais une question de lisibilité, parce que écrire c'est passer du sonore vers le visuel et se sont deux choses différentes. Cette compétence se développe grâce aux différentes lectures et observations des textes ; parfois le contraire est possible et c'est l'écriture qui enrichit la lecture, par exemple :

-La prise en compte de la mise à distance de soi, est une des plus grandes difficultés de la compréhension pour les apprenants en lecture littéraire, c'est l'emploi des pronoms. La question souvent posée par les apprentis lecteurs est comment "je" ne peut-il pas être moi ? Pour aider les apprenants à mieux comprendre la lecture littéraire et cet amalgame créer par la grammaire traditionnelle, on leur demande d'imaginer une histoire où on retrouve deux personnages, l'un raconte et explique un fait à l'autre. Cette activité est le meilleur moyen pour qu'ils s'orientent clairement dans la distinction entre la notion de l'auteur "qui écrit" et du narrateur "qui raconte".⁵⁶

En fin, on voit mieux le type de relation qui existe entre l'activité de lecture et d'écriture, une relation complémentaire où chacune des activités enrichit l'autre sans aucune dépendance.

II.03.02.03./ Prendre en compte la mémorisation

L'apprentissage d'une langue étrangère recourt à la mémoire. Un jeune apprenant mis face à une langue nouvelle, doit mémoriser des nouveaux sons et des nouvelles graphies et les règles de combinaisons qui les régissent. Il est essentiel pour un enseignant d'avoir en vue le facteur de la mémoire, afin de pouvoir contourner certaines difficultés, et ce, pour mieux y remédier. Les spécialistes distinguent plusieurs types de mémoire :

-La mémoire à court terme où mémoire de travail qui stocke des éléments pour un laps de temps limité et ne peut traiter que peu d'éléments à la fois.

-La mémoire à long terme: Où sont emmagasinées les connaissances destinées à être conservées. La capacité de cette mémoire est supposée illimitée.

-La mémoire procédurale ou mémoire des habitudes qui permet d'assimiler la syntaxe.

⁵⁶ Eveline. Article n° 242, publié le : mercredi 28 mai 2014 à 10 h:49 : *Lectures et écriture : quelles relations entre elles ?* Disponible sur : <http://www.charmeux.fr/blog/index.php?2014/05/28/242-lecture-et-ecriture-queelles-relations-entre-elles>. Consulté le 21/04/2017 à 17h :44

- La mémoire sémantique qui sert à enregistrer des connaissances générales et culturelles.
- La mémoire épisodique ou personnelle, unique pour chacun d'entre nous.

C'est la mémoire sémantique qui facilite l'apprentissage d'une langue, de construire un lexique et de reconnaître les mots même lorsqu'ils sont mal prononcés. Ce répertoire lexical, peut être enrichi à l'infini. Donc aucun cerveau n'est plus apte à apprendre une langue qu'un autre.

Pour bien mémoriser une langue, il faut simplement exploiter la mémoire épisodique, Il y'a des techniques pour mémoriser. Chaque apprenant doit trouver la sienne. D'où l'intérêt pour l'enseignant de posséder des connaissances de base sur le fonctionnement du cerveau et de ses relations avec les langues, par exemple : L'aire de Wernicke permet à l'apprenant de comprendre les langues, sans faire de distinction entre eux, par contre l'aire de Broca est utilisée pour l'expression orale, il compartimente et dissocie chaque langue. Donc on peut dire que ces deux régions du cerveau ont un fonctionnement différent. Sauf une seule exception, le cerveau des enfants bilingue ou multilingue diffère légèrement du cerveau d'un apprenant monolingue. Dans ce cas-là l'aire de Broca du cerveau d'un bilingue ne fait pas de différenciation entre les langues apprises simultanément, ce qui explique pourquoi ils passent aisément d'une langue à l'autre⁵⁷.

II.03.02.04./ Prendre en compte la motivation

La plupart du temps les enseignants font face à des apprenants peu motivés, ce qui fait que les enseignants perçoivent cette réalité négativement et ils ne se donnent pas la peine de cerner les origines des lacunes de leurs apprenants. Ceci mène les enseignants à l'échec dans leur mission pédagogique, parce que agir comme cela c'est ignorer l'aspect psychologique de l'élève, il est donc nécessaire de trouver l'origine des éléments qui défavorisent la motivation des apprenants, pour travailler en classe en fonction de ces données et ainsi améliorer le déroulement du scénario didactique.

D'après les chercheurs, il y a différentes raisons pour que les enseignants prennent en compte la motivation à apprendre avant toutes pratiques enseignantes, voici les plus importantes :

-Dans notre société moderne, l'enseignant est le seul modèle à suivre pour les élèves. Leurs parents sont de moins en moins présents dans l'éducation de leurs enfants, donc c'est devenu très rare de trouver un apprenant qui peut observer ses parents trouver du plaisir dans

⁵⁷ Édition Assimil. *Apprentissage d'une langue : comment le cerveau fonctionne-t-il ?* Article Publié le 04/09/2015, Disponible sur : <http://blog.assimil.com/apprentissage-d-une-langue-comment-le-cerveau-fonctionne-t-il>. Consulté le 23/04/2017 à 12h30.

son apprentissage. De plus les différents acteurs sociaux ont laissé cette tâche à l'enseignant, ce dernier est devenu le seul adulte qui peut les observer entrain d'apprendre.

-Selon les psychopédagogues, l'acte d'apprentissage nécessite le sentiment de vouloir le faire, c'est-à-dire que la motivation est essentielle pour favoriser l'apprentissage et elle fait partie des sept éléments les plus essentiels qui expliquent la réussite scolaire.

-L'enseignement-apprentissage n'est pas motivant pour toutes les personnes, parce qu'elles ne savent pas apprendre quelque chose par plaisir, leurs apprentissages sont souvent par obligation, ce qui fait que l'enseignant est là pour encourager ses élèves en utilisant des supports attractifs, pour développer chez ses apprenants une motivation appelée (motivation intrinsèque).

-Les spécialistes ont démontré que les apprenants font leurs travaux de recherche dans un contexte de compétition, C'est pour cela que l'enseignant doit être présent et vigilant en classe, pour trouver les origines de la démotivation de ses élèves, surtout ceux qui présentent des difficultés afin de les encourager en leur proposant de contourner leurs lacunes grâce à ses pratiques enseignantes, parce que leurs échecs sont l'image qu'ils ont aux yeux des autres apprenants, ce qui amène un grand nombre d'entre eux à se démotiver. De plus les nombreux échecs qui façonnent leur histoire scolaire les amènent souvent à abdiquer et se dire que quoi qu'ils fassent, le succès n'est pas à leur portée

Un bon nombre des apprenants en difficulté d'apprentissage sont démotivés car ils :

-Jugent inutiles ou inintéressantes la matière et les pratiques d'apprentissage qui leur sont proposées.

-L'école n'est pas un endroit où ils peuvent s'épanouir comme les autres apprenants, mais un lieu qui leur envoie constamment une image négative de soi.

-Ils ont l'impression de n'avoir aucune responsabilité dans ce qu'on leur demande de faire et croient que leurs succès ou leurs échecs ne dépendent pas d'eux.

-Ils se sentent incapables d'accomplir ce qu'on leur demande ou craignent de ne pas posséder les capacités nécessaires pour le faire.

On peut trouver d'autres raisons de la démotivation des élèves en difficulté scolaire, mais selon les recherches sur ce domaine, on peut affirmer que la dynamique motivationnelle des apprenants est influé profondément par les perceptions négatives et/ou positives⁵⁸.

⁵⁸ Jean-Baptiste Ndagijimana. Thèse de doctorat, option : psychologie de l'éducation. LES FACTEURS DE LA FAIBLE MOTIVATION ET LEURS EFFETS SUR L'APPRENTISSAGE. Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC) au Rwanda. Psychologie et comportements. Université de Bouaké; /Cote d'Ivoire, 2013. Français. Pp : 05-06.

II.03.02.05./ Prendre en compte la perception émotionnelle dans l'enseignement/apprentissage

Selon Jean Pierre Cuq, l'établissement scolaire est un lieu où très fréquemment l'émotion peut être une contrainte ou un support facilitateur des apprentissages, ce qui fait que l'émotion fait partie des points essentiels dans l'enseignement-apprentissage qui ne sont pas négligeables pour une scolarisation efficace. En contexte du Français langue étrangère, les apprenants qui présentent des lacunes se retrouvent souvent dans des situations embarrassantes lors des productions écrites, ce genre d'émotion provoqué par l'incapacité de produire des écrits, parasitent le processus d'enseignement/apprentissage de la langue cible. La question qui se pose est donc, comment favoriser les émotions facilitatrices de l'enseignement-apprentissage ?

L'apprenant doit avoir une perception de ses compétences et avoir confiance en soi et à sa capacité de progresser, ceci dépend de son état émotionnel. Même si l'enseignant ne peut pas intervenir sur ce point, mais il peut créer un environnement qui favorise ce type d'émotions.

Vygotsky est le premier fondateur de l'idée qu'il existe un rapport entre un contenu d'une idée et l'affectivité de l'apprenant, dans sa théorie des émotions. Les chercheurs en psychologie différentielle ont traité et approfondi ce point-là et ils ont créé un nouveau concept : « endocept ». Ce dernier est attribué à une expérience émotionnelle qui a un lien avec un concept. En effet Lubart affirme qu' « à chaque concept ou représentation en mémoire sont associés des traces correspondant aux expériences émotionnelles vécues par l'individu ». Pour lui « le mécanisme automatique de résonance émotionnelle » se met en marche lorsque l'individu réactive ce concept. Ce qui fait que pour un apprentissage efficace d'un objet d'étude, il doit être réalisé dans un moment clé des séances de cours. C'est comme cela, la réactivation d'un concept déjà acquis doit faire resurgir à l'apprenant une certaine perception de ses compétences à travers une certaine émotion, pour pouvoir remobiliser le processus émotionnel de ce type d'apprentissage dans un autre contexte⁵⁹.

⁵⁹ Isabelle Puozzo. « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage », in : Éducation relative à l'environnement/Éducation au développement durable. 2013. Paragraphe 07-11. Consulté le : 15-05-2017 à 15h27 sur : <https://edso.revues.org/174#authors>

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons donc présenté la suite de la première partie théorique en essayant de mettre en évidence les différents concepts de l'enseignement-apprentissage de l'écrit, le développement des choix méthodologiques de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, les caractéristiques des textes écrits par les apprenants du Français langue étrangère et les stratégies de production écrite...etc. Pour qu'on clarifie le système d'écriture et ses fonctions d'une part, d'autre part pour démontrer que les activités pour développer la compétence de communication écrite peut être pour les uns, un moyen de détente et un loisir, mais pour les autres, une contrainte et une source de grandes difficultés que rencontrent les apprenants.

Ensuite, on a vu la complexité de la tâche de l'enseignement-apprentissage de la production écrite, qui nécessite des pratique enseignantes créatives, par exemple l'utilisation des activités ludiques, l'enseignement par des images, par des vidéos, l'application de l'éclectisme méthodologique et l'utilisation des ateliers d'écriture, tout en prenant en compte l'imaginaire dans l'enseignement-apprentissage, la relation qui existe entre lecture et écriture, avoir des connaissances qui concerne le fonctionnement du cerveau humain (la mémorisation), prendre en considération la motivation et la perception émotionnelle des apprenants. Cette complexité rend la tâche de l'enseignant difficile, qui peut créer une barrière à tout avancement pour les apprenants.

Le chapitre qui va suivre quant à lui sera consacré à une analyse pratique du manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire.