

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANCAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER
OPTION : Didactique des langues-cultures**

**La production de l'écrit en FLE dans le
cadre de l'approche actionnelle**

**Cas des apprenants de la deuxième année
secondaire**

**Directeur de recherche :
Mr. CHELLOUAI Kamel**

**Présenté et soutenu par :
BOUDJEMLINE Ikram**

Membres de jury :

Président : HASNI Fadhila

Université de Biskra

Rapporteur: CHELLOUAI Kamel

Université de Biskra

Examineur : GHIABA Souad

Université de Biskra

**Année universitaire
2021 - 2022**

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANCAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER
OPTION : Didactique des langues-cultures**

**La production de l'écrit en FLE dans le
cadre de l'approche actionnelle**

**Cas des apprenants de la deuxième année
secondaire**

**Directeur de recherche :
Mr. CHELLOUAI Kamel**

**Présenté et soutenu par :
BOUDJEMLINE Ikram**

Membres de jury :

Président : HASNI Fadhila

Université de Biskra

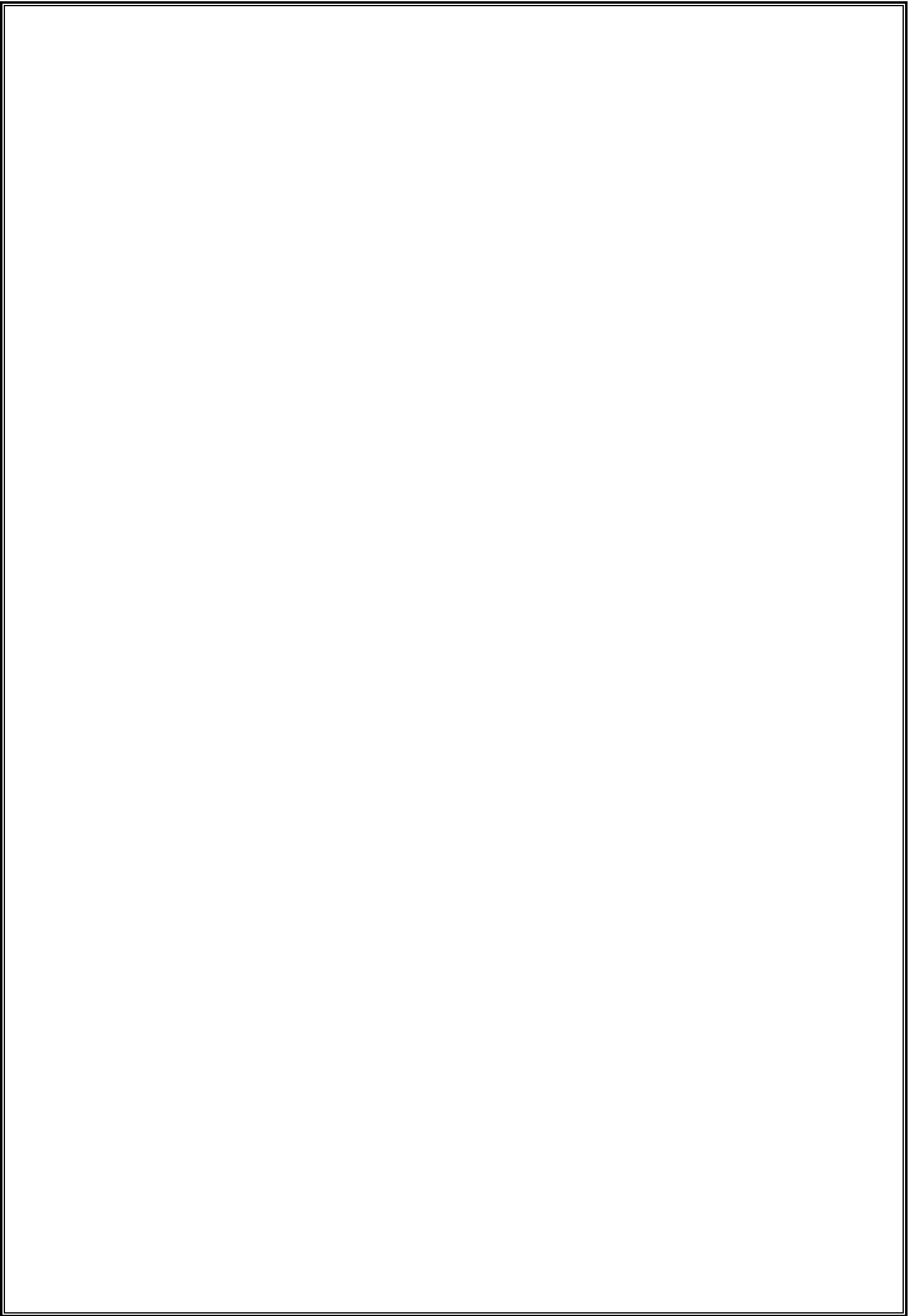
Rapporteur: CHELLOUAI Kamel

Université de Biskra

Examineur: GHIABA Souad

Université de Biskra

**Année universitaire
2021 - 2022**



DÉDICACES

C'est avec profonde gratitude et sincères mots, que je dédie ce modeste travail

A ma chère maman

A mon cher papa

Qui m'ont jamais cessé, de reformuler des prières à mon égard, de me soutenir et de m'épauler pour que je puisse atteindre mes objectifs

A mes adorables sœurs Inès & Ihen

A mon seul petit frère Tahar

A une amie que je la considère plus qu'une sœur Taous

A tous les membres de ma famille

A toutes mes amies

Et tous ceux qui m'aiment.

REMERCIEMENTS

Je remercie Dieu le Tout-Puissant de nous avoir donné la santé et la volonté d'entamer et de terminer ce mémoire.

Je remercie mon encadrant monsieur CHELLOUAI Kamel, pour la qualité de son encadrement exceptionnel, sa gentillesse, sa compréhension, la pertinence de ses orientations, pour ses encouragements et pour sa patience et sa disponibilité durant ma préparation de ce mémoire.

Mes sincères remerciements vont aussi aux membres de jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Mes profonds remerciements pour mes parents et surtout ma famille qui m'ont beaucoup aidé et m'encourager de compléter ce mémoire.

Une mention particulière à Mme CHALA Hadjer, l'enseignante du lycée, pour leurs bons conseils, leurs orientations et toute l'aide qu'elle m'a apporté.

Je tiens à remercier également tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin pour la réalisation de ce modeste travail.

Table des matières

Introduction générale	6
------------------------------------	----------

Premier chapitre

<i>La production écrite en classe de FLE</i>	11
I.1. La production écrite en langue étrangère	11
I.1.1. La production écrite dans les différentes méthodologies d'enseignements.....	11
I.1.1.1. La méthodologie traditionnelle	11
I.1.1.2. La méthodologie directe	12
I.1.1.3. Méthodologie audio-orale (MAO)	12
I.1.1.4. La méthodologie audio- visuelle (SGAV).....	13
I.1.1.5. L'approche communicative.....	13
I.1.2. La production écrite en psychologie cognitive	14
I.1.2.1. Le modèle linéaire de Rohmer 1965.....	14
I.1.2.2. Le modèle Hayes Flower	14
I.1.2.3. Le modèle non linéaire de Deschènes	15
I.1.2.4. Le modèle de Sophie Moirand	16
I.1.3. Processus et stratégies de la production écrite	16
I.1.3.1. La planification	16
I.1.3.2. La mise en texte	17
I.1.3.3. La révision	17
I.1.4. La compétence scripturale: Ecrire selon la démarche communic' actionnelle	17
I.1.4.1. La compétence scripturale	17
I.1.4.2. La production écrite en langue étrangère.....	18

Deuxième chapitre

<i>L'approche communicationnelle en classe de langue</i>	20
II.1. L'approche communic' actionnelle et enseignement des langues étrangères	21
II.1.1. De l'approche communicative à l'approche actionnelle	21
II.1.2. De la perspective actionnelle à l'approche communic' actionnelle.....	24
II.1.2.1. De l'apprentissage à l'apprentissage/usage	24
II.1.2.2. De la « tâche d'apprentissage » au projet dans une logique actionnelle.....	26
II.1.2.3. L'approche communic' actionnelle.....	27
II.2. Le scénario d'apprentissage-action.....	28
II.2.1. Définition du scénario d'apprentissage – action.....	29
II.2.2. Le pourquoi d'un scénario apprentissage-action ?.....	30
II.2.3. Les étapes de la réalisation d'un scénario-action.....	31

II.2.4. La tâche d'apprentissage	31
II.2.4.1. Distinction entre tâche, activité et exercice	31
II.2.4.2. Définition de la tâche	32
II.2.4.3. Les étapes de réalisation d'une tâche	33
II.2.5. L'enseignant et l'apprenant : nouveaux statuts et nouveaux rôles	33
Troisième chapitre	
<i>La production écrite dans la perspective du scénario apprentissage-action en pratique</i>	35
III.1. La présentation Méthodologie de la recherche	36
III.1.1. Le choix du terrain d'étude et population	36
III.1.3. La présentation de l'expérimentation	37
III.1.3.1. La description de l'expérimentation	37
III.1.3.2. Le déroulement de l'expérimentation	38
III.1.3.2.1. Le test de niveau en production écrite.....	38
III.1.3.2.2. La collecte et l'analyse des données.....	39
III.1.3.2.2.1. La situation d'évaluation.....	39
III.1.3.2.2.2. L'élaboration des grilles d'évaluation.....	40
III.1.3.2.3. Le déroulement de la séance sans tâche	43
III.1.3.2.4. Le déroulement de la séance avec tâche	44
III.2. L'évaluation des productions écrites des apprenants	47
III.2.1. L'évaluation globale des productions	47
III.2.2. L'évaluation de la dimension pragmatique	48
III.2.3. L'évaluation de la dimension linguistique	50
III.2.4. L'évaluation détaillée des copies des apprenants	51
III.2.4.1. L'évaluation des copies du « Groupe témoin »	51
III.2.4.1. L'évaluation des copies du « Groupe expérimental ».....	55
III.3. Synthèse sur l'évaluation des copies	59
Conclusion générale	61
Références bibliographiques	64
Annexes	69

Introduction générale

Ce mémoire est le fruit d'un travail de réflexion, de recherche et d'analyse qui porte sur l'une des thématiques dans l'enseignement du français langue étrangère, particulièrement dans les milieux scolaires.

Dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, l'écriture est considérée comme une dimension très importante de détermine la réussite des apprenants, tant dans leurs cursus scolaires ou leur avenir professionnel.

L'enseignement des langues a pour objectif de faire apprendre aux élèves des compétences en communication écrite et orale, cependant nous avons besoin de l'écriture dans l'enseignement.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de français langue étrangère et plus précisément en didactique de l'écrit. L'écriture au sens strict (transcription de paroles) existe depuis environ 5000 ans. Elle est apparue sous des formes différentes dans les premières civilisations : Egypte, Chine, Inde, etc.

L'apprentissage de l'écrit en classe est souvent restreint à l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques plutôt qu'à l'application de stratégies efficaces tout au long du processus d'écriture. L'apprenant doit être capable de lire, de comprendre et de produire des textes variés, tout en développant sa capacité à s'exprimer ce qu'il va permettre les apprenants d'acquérir non seulement la capacité de lire, mais aussi la capacité d'écrire.

La production écrite est donc une activité scolaire qui fait appel à plusieurs compétences activées simultanément : des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, cognitives. A cet égard, J. Ricardou affirme :

« Ecrire un texte c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composants (...) Les composants d'un écrit se répartissent en deux domaines : d'une part, ce qu'on peut appeler le domaine matériel, qui comprend tous les aspects sensibles de l'écrit ; d'autre part, ce qu'on peut nommer le domaine idéal, qui contient tous les effets de sens de l'écrit. Ces deux domaines sont solidaires»¹

Nous nous sommes intéressés à ce travail de recherche car la majorité des apprenants de français trouvent des difficultés au niveau de la production écrite avec lequel nous avons remarqué que la plupart d'entre eux étaient incapables d'écrire des textes

¹ Disponible sur : <https://www.rapport-gratuit.com/la-production-ecrite-et-son-evaluation/> consulté le : 02-06-2022

simples en raison de leur manque de compétences linguistiques. En conséquence, même l'enseignant trouve une difficulté à corriger la partie production de l'écrit.

Dans ce travail, basé sur des observations antérieures, nous nous intéresserons à une nouvelle méthode née en Europe en 2001, c'est l'approche actionnelle proposée par le Cadre européen commun de référence pour les langues en s'appuyant exactement sur les apports de l'approche communicationnelle et le scénario apprentissage-action de Claire Bourguignon.

Notre travail de recherche s'articule autour de la production de l'écrit dans le cadre d'une approche centrée sur la tâche et plus précisément sur un scénario apprentissage-action. Plus l'apprenant est heureux et motivé, il apprend mieux, alors il faut l'épanouir, le rendre heureux, mais, comment assurer la satisfaction et la motivation de l'apprenant à le laisser apprendre à écrire des textes ? Les méthodes appliquées dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture sont-elles efficaces pour construire et développer les compétences d'écritures des apprenants ? Cette étude porte sur la problématique suivante :

- ✓ *Quel serait l'impact de la mise en œuvre d'un scénario apprentissage-action conçu dans le cadre d'une approche communic'actionnelle sur le développement des performances des apprenants de la deuxième année secondaire dans la production écrite en FLE ?*

Afin de fournir des réponses à notre questionnement, nous émettons l'hypothèse suivante :

- ✓ En stimulant l'envie d'écrire et en facilitant une meilleure mobilisation, le scénario d'apprentissage-action permettrait le développement des compétences des apprenants dans la production écrite en FLE tant au niveau linguistique que pragmatique.

Pour confirmer nos hypothèses, nous proposons un plan de recherche articulé autour de trois chapitres. La recherche que nous présenterons s'articule autour de trois chapitres. Le premier sera consacré à la production écrite en langue étrangère. Le deuxième sera réservé à l'approche communic'actionnelle en classe de langues.

Le troisième chapitre sera réservé à la présentation du dispositif méthodologique, : déroulement de l'expérimentation, observation directe en classe des activités de la

production de l'écrit déroulées dont l'objectif consiste en la mise en pratique des stratégies pour apprendre à produire un texte écrit et à l'analyse, à l'interprétation des résultats des grilles d'évaluations obtenus auprès des apprenants de la deuxième année secondaire.

Notre conclusion passera brièvement en revue le cheminement vers la réalisation de ce travail, en terminant par la confirmation ou l'infirmité des hypothèses qu'on a proposées.

Premier chapitre

La production écrite en classe de FLE

Introduction

L'apprentissage de l'écrit en langues étrangères est le plus souvent restreint à l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques plutôt qu'à l'application de stratégies efficaces tout au long du processus d'écriture. Nous nous attachons à aborder, dans ce chapitre, la production de l'écrit, ses dimensions, ses compétences, ainsi nous essaierons de souligner tout ce qui peut aider l'apprenant dans l'apprentissage de cette compétence.

I.1. La production écrite en langue étrangère

I.1.1. La production écrite dans les différentes méthodologies d'enseignements

Pour comprendre et décrire la place de l'écrit dans la didactique, il est nécessaire d'effectuer au antérieur un large détour par les méthodologies essentielles connues dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère.

I.1.1.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, appelée aussi méthode grammaire-traduction, a été utilisée à partir du 18^{ème} siècle jusqu'à la seconde moitié du 19^{ème} siècle et a continué à exister pendant une bonne partie du 20^{ème} siècle. Cette méthodologie vise à faciliter la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère. Un accent particulier est donc mis sur les aspects écrits de la langue avec pour objectif fondamental la connaissance de la culture de la langue.

Au 18^{ème} siècle, cette méthodologie utilisait le thème comme exercice de traduction, la mémorisation de phrases représentait une technique d'apprentissage de la langue. Au 19^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle a connu une évolution par l'introduction de la version-grammaire. Il s'agissait de découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue maternelle.

Cette méthodologie a été considérée inefficace puisqu'elle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui rejetait toute créativité de la part de l'élève. En proposant aux apprenants des manipulations de formes littéraires artificielles et en conformité avec des consignes grammaticales, cette méthodologie ne favorise pas la mise en place de « *conditions propices à un véritable apprentissage de l'expression écrite* »² comme le soulignent Cornaire et Raymond en précisant que « *cette génération d'exercices pouvait-*

² Cornaire, Claudette et Raymond, Patricia Mary, (1999), p .5

elle servir à former de bons traducteurs de textes littéraires, mais non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible»³.

I.1.1.2. La méthodologie directe

Cette méthodologie est considérée selon Puren comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères du fait qu'elle tient compte de la motivation de l'apprenant, qu'elle adopte une méthode progressive du simple au complexe, adaptée aux intérêts, aux besoins et aux capacités des apprenants, basée sur l'enseignement des langues étrangères parlées et pratiques, en évitant l'utilisation de la langue maternelle et en insistant sur la maîtrise de la langue comme moyen de communication. Son point de mire est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer. Partant de cet objectif, l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'activité d'écriture est placée au second plan, elle n'est pas considérée comme un système de communication autonome, mais comme une activité subordonnée à la langue parlée permettant de transcrire ce que l'apprenant sait employer oralement.

I.1.1.3. Méthodologie audio-orale (MAO)

Cette méthodologie qui a connu un grand succès aux États-Unis. Elle a été rendue nécessaire pendant la guerre pour assurer la formation de spécialistes aptes à comprendre et à parler les langues des pays impliqués dans la deuxième guerre mondiale dans le but de communiquer en langue étrangère « *les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours* »⁴. Selon P. Martinez, il s'agit d'une méthodologie qui :

« Prend son origine dans divers travaux de linguistique appliquée visant à donner des bases plus scientifiques à un enseignement des langues centré sur l'oral et la contextualisation des contenus lors de l'apprentissage. Il s'agit donc à la fois de sélectionner des éléments linguistiques, lexicaux par exemple, et d'examiner dans quels contextes on peut les faire apparaître : trouver des principes d'organisation des contenus et des moyens de les faire pratiquer. En d'autres termes il faut concevoir une sélection, une gradation un dispositif de présentation »⁵

Donc, il n'est toujours pas question d'un véritable apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite et surtout d'une autonomie à l'écrit. Nous verrons

³ Cornaire, Claudette et Raymond, Patricia Mary, (1999), p.5

⁴ Cuq, Pierre, Jean, dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE international, Première édition, 2003, p.237

⁵ Martinez, Portero « *La didactique des langues étrangères, Paris, CLE International* », (2004), p.55

que dans la méthodologie SGAV, qui a suivi la méthode audio-oral la situation ne s'est pas améliorée.

I.1.1.4. La méthodologie audio- visuelle (SGAV)

Elle est considérée comme la méthodologie représentative des MAV (Méthodologie audio-visuelle). L'intégration de l'image au support audio en plus la conception globalisante de la communication donne aux MAV une spécificité vraiment nouvelle en comparaison à la MAO. Cette méthodologie se donne pour objectif l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tous les jours. La langue est vue comme un moyen d'expression et de communication oral « *dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage* »⁶

Son principe fondamental est l'utilisation combinée d'images et de sons. Dans la méthodologie SGAV a recours à deux types d'images : des images de transcodage qui transmettent le contenu sémantique du message et des images contextuelles qui favorisent la situation d'énonciation et les éléments non linguistiques gestes, mimiques, les attitudes, etc. Par conséquent, la langue parlée prime sur la langue écrite. Ainsi, l'écriture est considérée comme une activité dérivée de la langue parlée, et la dictée continue sa fonction de production écrite.

I.1.1.5. L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée au début des années 1970 en réaction aux méthodologies précédentes et principalement aux méthodologies audio-orales et SGAV. Effectivement, elle rejette le béhaviorisme pour adopter la psychologie cognitive qui défend l'idée qu'« *il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens* »⁷ Par conséquent, il est question d'un recentrage sur le sens longtemps négligé au détriment d'un inventaire de structures à apprendre par cœur.

L'approche est basée sur le principe que le langage est un outil de communication (tout comme le concevaient les méthodologies audio-orales et SGAV) et une d'interaction

⁶ Cornaire Claudine « *La compréhension orale, Paris : Cle International, collection Didactique des langues étrangères* », 1998, p.18.

⁷ Cornaire Claudine « *La compréhension orale, Paris : Cle International, collection Didactique des langues étrangères* », 1998, p.18.

⁷ M'hand Amoudén « *L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique* », disponible sur : <https://journals.openedition.org/multilinguales/3733>

sociale. Elle vise donc à acquérir une compétence de communication dans laquelle interviennent des composantes linguistiques, sociologiques, discursives et stratégiques.

I.1.2. La production écrite en psychologie cognitive

Dans leur ouvrage de la production écrite, Cornaire et Mary Raymond⁸ nous proposent des modèles de production écrite qui sont regroupés en deux types : des modèles *linéaire* « qui proposent des étapes très marquées et séquentielles »⁹, tel que le modèle de Rohmer, et des modèles de type non linéaire « où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveau différents »¹⁰: le modèle de Hayes et Flower, le modèle de Bereiter et Scardamalia et le modèle de Deschènes. Dans ce mémoire, nous nous contentons de citer le modèle de Rohmer, le modèle de Deschènes et surtout le modèle de Sophie Moirand vu leur nécessité dans notre recherche sur terrain.

I.1.2.1. Le modèle linéaire de Rohmer 1965

C'est un modèle élaboré pour l'anglais langue maternelle par Rohmer. Ce modèle décompose le processus d'expression écrite en trois étapes : l'écriture et la réécriture et la pré écriture. Ce sont des étapes séparées, mais le texte réalisé représente le résultat du travail réalisé durant ces étapes. Ces dernières doivent être respectées par le scripteur.

I.1.2.2. Le modèle Hayes Flower

Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle se présente en trois composantes¹¹ : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture. Ce modèle montre bien la progression du scripteur en situation d'écriture par rapport à son produit, où il va établir un retour sur ce qu'il écrit par rapport au fond ou la forme du texte.

⁸ CORNAIRE Claudette & Mary Raymond, La production écrite, Paris : clé international, 1994, p 20.

⁹ Ibid. p.25.

¹⁰ Ibid. p.25.

¹¹ CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. « *La Production Ecrite* ». Paris: Clé International, 1999, p.27

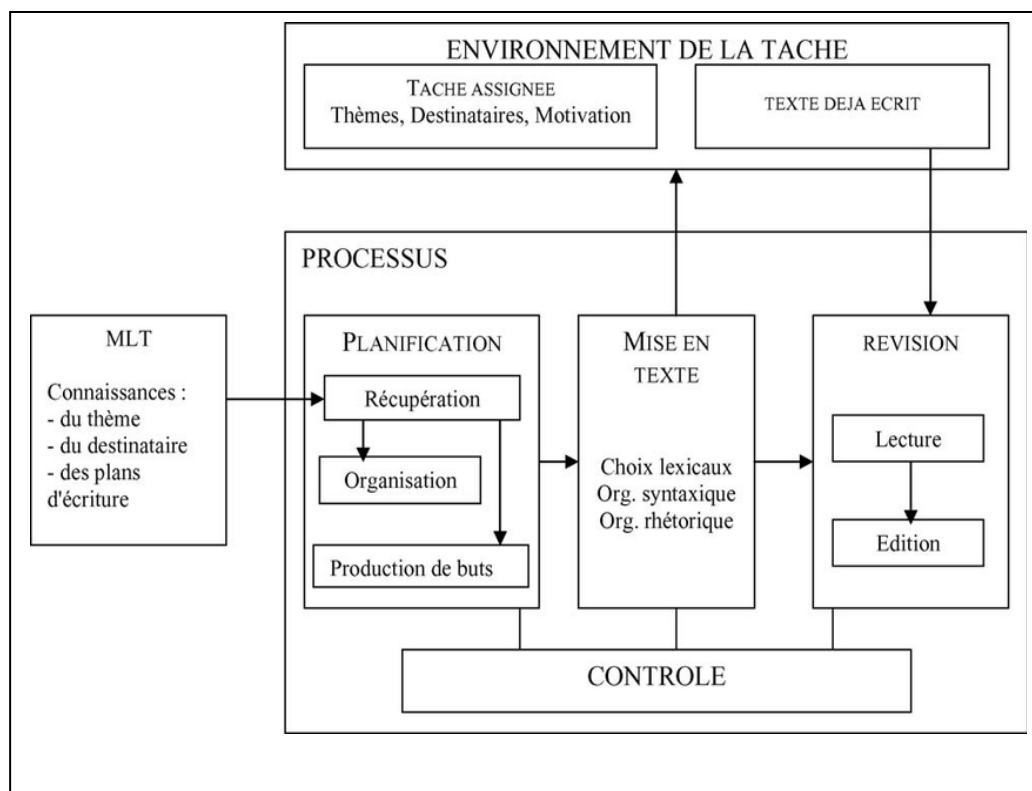


Figure 01: le modèle de Hayes et Flower (1980) ¹²

I.1.2.3. Le modèle non linéaire de Deschènes

Deschènes ¹³ propose un modèle en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite. Ce modèle de production écrite englobe deux variables :

- ✓ La situation d'interlocution : cette variable englobe la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus ou moins proche, les sources d'information externes.
- ✓ Le scripteur : cette variable englobe Les structures de connaissances (des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels, etc.) et les processus psychologiques. Ces derniers ont un peu négligé l'aspect socioculturel de l'écriture, un élément qui prend également de l'importance aujourd'hui.

¹²Nguyen Viet Anh, *La compétence de production écrite dans l'approche par compétences* ; VNU journal of science, *Forgien langages* 27 (2011) 256-264 256, 2011, P : 03

¹³DESCHENES Jules, *La compréhension et la production de texte*. Montréal, les presses de l'université du Québec., 1988, p.31

I.1.2.4. Le modèle de Sophie Moirand

Sophie, MOIRAND¹⁴ propose une nouvelle démarche pour l'enseignement de la production écrite en langue seconde qui se base sur la lecture. Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite. D'abord l'apprenant doit acquérir des stratégies de lecture, puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production. D'après Cornaire et Mary Raymond « Moirand S'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture. Le modèle de Moirand est donc assez différent des modèles précédents, qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture. Le modèle de Moirand diffère des autres modèles qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre dans l'activité d'écriture car il relie étroitement la situation de production écrite à la lecture. Moirand met en relief les vertus de la lecture, qui peuvent aider l'apprenant pour mieux élaborer sa production écrite.

I.1.3. Processus et stratégies de la production écrite

La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion. Nous présentons brièvement dans ce qui suit les différentes étapes que le scripteur enchaîne lors de la rédaction de sa production écrite :

I.1.3.1. La planification

Le processus de planification permet aux apprenants de se remettre en question et de décider quoi et comment traiter leurs textes. Dans ce cas, l'auteur organise sa pensée et se fixe des objectifs qui guident son apprentissage. Cette phase est composée de trois sous processus qui ont pour but guider la mise en texte à partir des pré-requis de l'apprenant. La conception de sous-processus aide les apprenants à construire des connaissances à long terme organisées en chaînes. Les processus organisationnels permettent de structurer les informations collectées dans un plan chronologique ou hiérarchique. Enfin, le sous processus de recadrage permet d'évaluer et de réajuster ses écrits. Cette phase de planification peut être nommée aussi « pré-écriture » car elle donne l'occasion à l'apprenant d'activer sa mémoire à long terme et de réordonner dans un plan pour pouvoir transmettre un message.

¹⁴ MOIRAND, Sophie, Situation d'écrit : compréhension et production. Paris : Clé international, 1979, p.20

I.1.3.2. La mise en texte

Le temps de rédaction est plus long : les apprenants en langue étrangère passent plus de temps à écrire, pour vérifier ce qu'ils viennent d'écrire, que ce soit basé sur l'orthographe des mots ou pour une règle de grammaire. Les apprenants montrent beaucoup plus de difficultés à traduire leur pensée en langue étrangère qu'en langue maternelle. Se fait pendant la production réelle. Elle organise le texte linéairement. Le scripteur cherche à choisir ses mots, à soigner son style. D'où la complexité de l'écrit. Selon Fayol, lors de cette étape de production écrite, l'erreur n'est pas exclue. A ce stade, il est nécessaire de reprendre la production une seconde fois pour l'améliorer.

I.1.3.3. La révision

Le but de ce processus est de revoir le texte généré pour l'améliorer. Après avoir lu attentivement le texte écrit, l'auteur peut apporter des modifications pour améliorer son premier jet (soit au niveau de l'organisation du texte, soit au niveau des formes linguistiques, soit au niveau des idées en les changeant ou en ajoutant d'autres, etc.) et de terminer la rédaction la « lecture », qui permet à l'auteur d'évaluer l'adéquation entre le texte exécuté et le texte visé, et, la « correction » par laquelle le scripteur peut diminuer la distance entre son intention d'écrire et le texte qu'il a produit.

I.1.4. La compétence scripturale: Ecrire selon la démarche communic'actionnelle

I.1.4.1. La compétence scripturale

Michèle Dabène propose que si la didactique de l'écrit veut donner plus d'importance à l'écriture et à son enseignement, elle doit s'intéresser à toutes ses composantes afin de faire acquérir aux apprenants une véritable compétence scripturale. Il l'a défini en tant que : « *sous-ensemble de la compétence langagière, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale* ». La compétence langagière en tant que : « *dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux* »¹⁵. Elle se compose de la compétence orale et la compétence scripturale. Elle inclut non seulement les savoirs linguistiques mais aussi, l'usage de ces derniers de manière adéquate dans de différentes situations oralement ou par écrit. On peut appliquer la même définition pour parler de la compétence scripturale en tant que dispositif qui inclut des savoirs linguistiques et des savoirs sociaux.

¹⁵ DABENE Michèle (1991). « *Un modèle didactique de compétence scripturale* » Centre de la didactique du français université Stendhal. Grenoble II, disponible sur : http://www.ife.ens-lyon.fr/publications/éditions.électroniques/repères/INRP_RS004_2.PDF/pp.2, consulté le 08-05-2022

Selon Marie-Claude Albert¹⁶, la compétence de l'écrit se décline en cinq composantes:

- ✓ Une compétence linguistique : relative à la langue cible : la compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), la compétence lexicale, etc.
- ✓ Une compétence référentielle : « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde ».
- ✓ Une compétence socioculturelle : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle ».
- ✓ Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.
- ✓ Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

I.1.4.2. La production écrite en langue étrangère

Produire un texte en langue maternelle et en langue étrangère fait appel à plusieurs processus cognitifs et physiques. Nous allons exposer dans cette partie les caractéristiques des textes, les processus d'écriture et le développement de l'écriture au niveau de la phrase. Il existe de nombreuses caractéristiques des langues étrangères. Tout d'abord les textes en langue étrangère peuvent être en général plus courts. Ils contiennent moins d'information et moins de contenu. Ensuite, le vocabulaire est assez restreint. Cela se voit dans les redondances lexicales existantes ainsi que les répétitions et périphrases.¹⁷ De plus, la syntaxe est moins complexe et les erreurs de forme et de fond sont plus présentes qu'en langue maternelle¹⁸. Enfin, le développement de l'écriture en langue étrangère ressemble à celui de l'écriture en langue maternelle mais ce développement est plus rapide en langue étrangère. À ce propos Krashen¹⁹ considère que les expériences répétées en production écrite conduiront à une amélioration de la forme mais pour y arriver il faut passer par une lecture extensive tout en se concentrant sur le message du texte.

¹⁶ ASLIM-YETİŞ Veda (2008). « Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Andalou en Turquie. ». Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de Gülnihâl GÜLMEZ & Jean-Claude REGNIER. Présentée et soutenue publiquement le 10 novembre 2008

¹⁷ Connor 1897, op. Cit. Note 35

¹⁸ Woodley 1985, op. cit. Note 35

¹⁹ Krashen (1984), dans GERMAIN, C. (1999). La production écrite. Paris: Clé international. P. 70

Conclusion

Au cours de ce premier chapitre, nous avons abordé la production écrite en classe de FLE. Dans un premier temps, nous avons explicité les éléments définitoires inhérents de l'acte de l'écriture et la production écrite. Puis, nous avons évoqué les modèles de la production écrite, ses processus, mis en œuvre lors de l'écriture. En dernier lieu, nous avons représenté la place de la production écrite dans les méthodologies d'enseignement, ainsi que son rôle en classe de 2ème année secondaire (AS).

Deuxième chapitre

L'approche communicationnelle en classe de langue

Introduction

La perspective actionnelle, la nouvelle perspective de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, proposée par le CECRL. Cette nouvelle approche constitue l'un des points clés de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes étrangères, où elle vise à former à la fois un médiateur culturel et linguistique à travers la réalisation de tâches.

Dans cette section, nous voulons projeter la lumière sur un nouveau concept dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, qui est la tâche, c'est le mot-clé de la perspective actionnelle et Le scénario d'apprentissage le mot clé de l'approche communicationnelle, sur l'intégration leur dans les activités faites autour des textes.

II.1. L'approche communic' actionnelle et enseignement des langues étrangères

II.1.1. De l'approche communicative à l'approche actionnelle

Le CECRL adopte la perspective actionnelle et la définit comme suit :

« La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel 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 un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé »²⁰

Le Cadre européen commun de référence pour les langues propose dans cette perspective d'action que la condition nécessaire à la formation en cours de langue n'est plus un étranger de passage, mais un acteur social plurilingue et pluriculturel, apte de s'adapter ou de s'intégrer dans les différentes sociétés.

Un acteur social qui doit désormais pouvoir travailler dans une langue/culture étrangère. En d'autres termes, le but de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère n'est plus de former un apprenant à pouvoir communiquer dans une langue

²⁰ CECRL: Le cadre européen commun de référence pour les langues : *apprendre, enseigner, évaluer*, éd. Didier, Paris, 2005, p. 15

étrangère dans des circonstances limitées, mais de l'aider à devenir un utilisateur autonome et efficace de la langue.

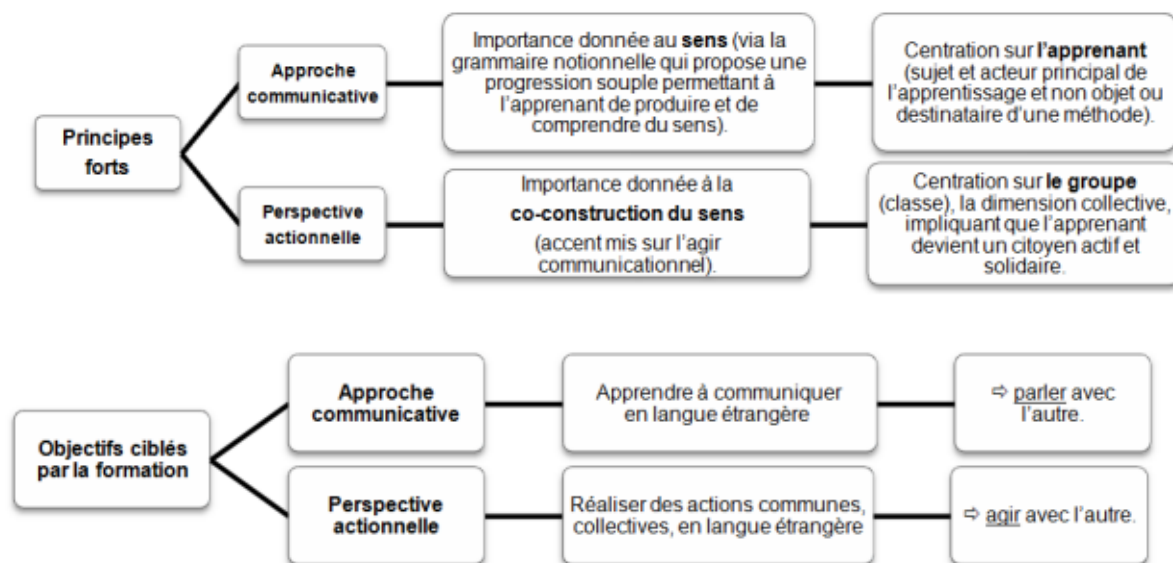
D'après cette présentation de la perspective actionnelle par le CECR, Puren observe quatre prises de distance d'avec l'approche communicative²¹ :

- ✓ La distinction entre « apprentissage et usage » (apprenant et usager). Dans l'approche actionnelle, la tâche de référence est la simulation dans laquelle cette distinction est neutralisée puisqu'on demande à l'apprenant de faire précisément comme s'il était un usager.
- ✓ L'approche communicative « privilégie les tâches langagières » et notamment les tâches communicatives. Cependant, le CECR affirme que les tâches ne sont pas seulement langagières.
- ✓ « L'agir de référence de l'approche communicative est l'acte de parole », qui est un agir sur l'autre par la langue. Or l'agir de référence dans la perspective actionnelle est « l'action sociale », à laquelle les actes de parole sont hiérarchiquement subordonnés.
- ✓ La situation de référence de l'approche communicative est « l'interaction conçue principalement comme action réciproque de deux interlocuteurs ». Or la notion d'action sociale dans le CECR élargit cette situation de référence à l'ensemble de la communauté, aussi bien pour l'usage dans la société que pour l'apprentissage dans la classe.

La nouvelle perspective actionnelle s'inscrit dans un nouveau modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative (ou communicationnelle). Les figures ci-dessous illustrent les travaux de Robert et Rosen qui synthétisent les évolutions de l'approche communicative (des années 1980) à la perspective actionnelle (des années 2000).²²

²¹ ROBERT. J-P et ROSEN. É, *Dictionnaire Pratique du CECR*, éd. Ophrys, Paris, 2010, p.15-16

²² ROBERT. J-P et ROSEN. E, *op.cit*, pp. 15-16



Les deux approches sont comparées dans le tableau ci-après que j'ai conçu. Il s'agit d'un résumé des caractéristiques des deux approches.²³

	Approche communicative	Approche actionnelle
Définition : <i>parler une langue en...</i>	Echangeant, communicant	Agissant ensemble
Activités en classe	Jeux de rôles, simulations	Dépendent de la tâche finale, apprentissage authentique
Pilotées par	Des documents (audio vidéo papier)	La tâche
Centration sur	L'apprenant	La classe
Décisions	Individuelles	Collectives
But	Apprentissage de capacités langagières	Idem + aboutissement de la tâche

Tableau 01: les caractéristiques de l'approche communicative et l'approche actionnelle

Pécheur²⁴, lors de son intervention au 7^e congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français à Athènes le 24 octobre 2010, schématise la perspective actionnelle comme suit: « notes personnelles »

²³ Mathilde Barrié, *L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire*, Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2, p.12

²⁴ Alrabadi, Elie. « Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère » Synergies Canada, N° 5 (2012) 1 Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère Elie Alrabadi Université du Yarmouk Jordanie ; p.2

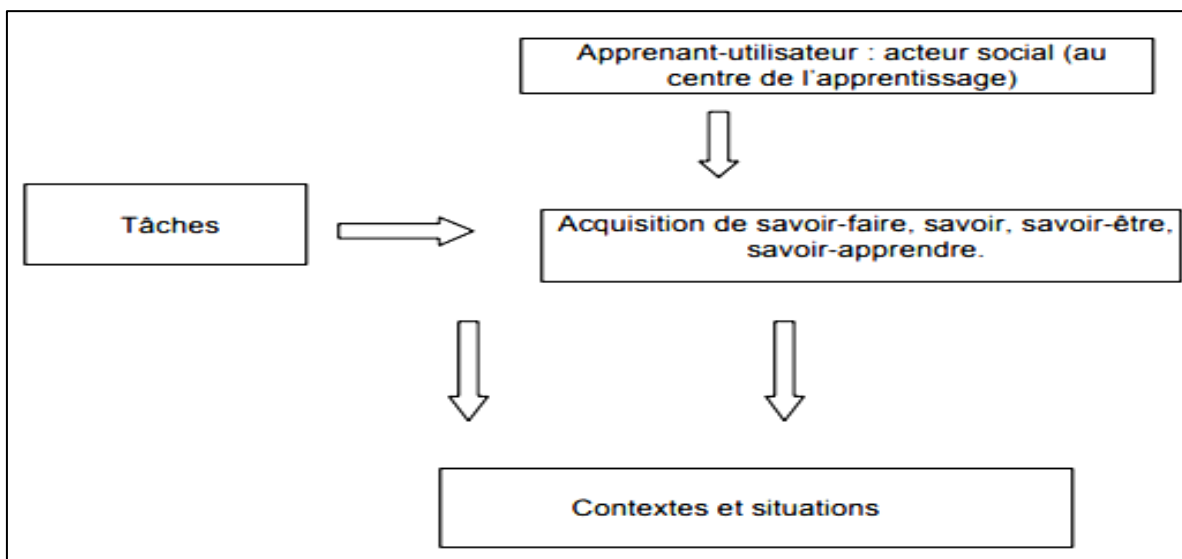


Figure 02 : schéma de la perspective actionnelle selon Pêcheur

II.1.2. De la perspective actionnelle à l'approche communic'actionnelle

En reconnaissant un « vide » au niveau méthodologique, le CECR ouvre une boîte de Pandore. Le danger est double. Soit son utilisation risque d'entraîner des pratiques hétéroclites plutôt qu' « éclectiques » largement ancrées sur des approches traditionnelles de l'enseignement/apprentissage des langues. Soit on cherchera dans le CECR à trouver des indices qui cadrent avec la représentation que l'on a de l'enseignement/apprentissage (ce qui se passe actuellement d'ailleurs). Bien évidemment, l'une et l'autre solution irait à l'encontre de l'évolution annoncée.²⁵ Avec l'approche communic'actionnelle, nous proposons certaines pistes de réflexion.

II.1.2.1. De l'apprentissage à l'apprentissage/usage

Cette nouvelle approche repose sur trois postulats :

- ✓ La communication n'est pas une fin en soi ; la communication est au service de l'action : je communique toujours « pour quelque chose ». De ce fait, il

²⁵ Bourguignon Claire « De l'approche communicative à l' « approche communic'actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures » Maître de Conférences HDR, IUFM de l'Académie de Rouen, p.66

n'est pas possible de déconnecter la communication d'un objectif à atteindre.

- ✓ Développer des aptitudes pour comprendre d'un côté, et pour produire de l'autre, ne garantit pas que l'on soit un usager de la langue opérationnel dès lors que compréhension, production et interaction seront intégrées.
- ✓ Etre un usager de la langue autonome ne signifie pas « *j'ai un capital de connaissances que j'ai développées à travers des stratégies cognitives de plus en plus élevées* » mais « je suis à même de gérer l'Autre sans lequel il n'y a pas de communication ».

C'est dans par et pour l'action que l'apprenant va comprendre pourquoi il a besoin de « connaître ». C'est dans et par l'action que les connaissances seront « légitimées », car comme le souligne J.L Lemoigne « la connaissance de la réalité n'a d'autre réalité que la représentation que s'en construit le sujet, l'interaction 'objet et sujet' étant constitutive de la construction de la connaissance »²⁶. Nous appellerons ce processus, « cogn-action ».

Christian Brassac parle lui de « cognition située »²⁷. Faire de la connaissance d'une langue une finalité n'a de sens que pour l'élève qui se dirige vers des études littéraires (et encore!). Comprendre un texte ou en produire un n'ont aucun sens pour l'élève si aucune de ces activités ne l'intéressent. Pour que l'apprentissage des langues ait un sens, il faut que l'apprenant réalise que la langue n'est pas un objet inerte qu'on manipule pour avoir une bonne note. Il faut, comme le souligne Claire Bourguignon²⁸, que cet apprenant se rende compte que la manipulation de la langue est stratégique pour arriver à un objectif à atteindre et qu'il est l'acteur de cette stratégie.

De ce fait, mener à bien un projet ou être engagé dans une action pour lesquels il aura besoin de la langue peut et doit l'amener à vouloir connaître toujours plus; l'action devient donc facilitatrice d'apprentissage.

La logique qui sous-tend le concept de « cogn-action » est la suivante : « La cognition et l'action-situation deviennent inconcevables l'une sans l'autre. L'expérience, la

²⁶ Bourguignon Claire « *De l'approche communicative à l' « approche communic'actionnelle* » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures » Maître de Conférences HDR, IUFM de l'Académie de Rouen, p.136

²⁷ Brassac C., « Génie de la connaissance, entre conception et création », in Complexité de la formation et formation à la complexité, Paris : L'Harmattan, 2005, p.96

²⁸ Bourguignon Claire, « *de l'approche actionnelle à l'approche communic'actionnelle* » une rupture épistémologique des langues- cultures, p.66

prise de conscience et la connaissance s'y relient naturellement et peuvent contribuer à l'émergence d'un « nouvel ordre », produit localement par l'activité cognitive et sensible située. Ce nouvel ordre, généré par une nouvelle alliance entre des formes sensibles de savoirs situés peut être enrichi par la mobilisation cognitive, active, de multiples ressources expérientielles, théoriques, méthodologiques, éthiques, toutes autorisant la réflexivité et la complexification des formes déjà là. A l'inverse, on a souvent consacré les savoirs théoriques enseignés en amont de l'action située. »

II.1.2.2. De la « tâche d'apprentissage » au projet dans une logique actionnelle

Dis-moi quels sont les projets par rapport auxquels tu ordonnes, tu organises, tu donnes sens, tu articules, les propositions que tu me proposes. Si j'entends ce projet, les connaissances que tu me transmets m'iront ; si je n'entends pas ce projet, j'aurai une attitude a priori dubitative sur les connaissances que tu me proposes, mais je m'efforcerai de les interpréter par rapport à mes projets, élaborant alors des connaissances que tu pourras peut-être trouver intelligibles²⁹.

Nous pourrions tout à fait imaginer que ces propos soient extraits d'une discussion entre un « apprenant » et un « enseignant ». Ils posent clairement le problème :

- a) Du « projet didactique » « dis-moi quels sont les projets par rapport auxquels tu ordonnes, tu organises, tu donnes sens, tu articules, les propositions que tu me proposes »
- b) Du sens de l'apprentissage « Si j'entends ce projet, les connaissances que tu me transmets m'iront ; si je n'entends pas ce projet, j'aurai une attitude a priori dubitative sur les connaissances que tu me proposes ».
- c) Du lien inextricable entre connaissances et action « mais je m'efforcerai de les interpréter par rapport à mes projets ».
- d) De l'évaluation « élaborant alors des connaissances que tu pourras peut-être trouver intelligibles »

²⁹ Propos tenus par J-L Lemoigne dans sa conférence « Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un Nouveau discours sur la méthode des études de notre temps ? », Colloque international sur la didactique comparée des langues-cultures, Interculturalité et interdidacticité : la Didactique des langues-cultures entre culture d'enseignement et cultures d'apprentissage, Université J. Monnet de Saint Etienne, 2005.

- e) Du contrôle de connaissances à l'évaluation de la compétence : le scénario, support d'évaluation.³⁰

Pour transformer la perspective préconisée en démarche didactique, trois éléments sont à prendre en compte :

- Il s'agit maintenant de s'adresser à l' « apprenant-usager » d'une langue. Nous sommes invités à repenser la logique causale : « meilleur apprenant je serai, meilleur usager je ferai ». C'est à travers l'usage de la langue que se fait l'apprentissage ; ce n'est pas à l'usage à travers des tâches scolaires auquel le *CECR* nous invite à réfléchir mais à l'usage à travers des « tâches qui ne sont pas seulement langagières ». Ceci nous amène au deuxième point.
- Demander aux apprenants-usagers d'une langue d'accomplir des « tâches qui ne sont pas seulement langagières » impose d'inscrire la tâche communicative, aujourd'hui considérée comme une finalité de l'apprentissage, dans l'accomplissement d'une action qu'il est nécessaire de mener à bien. Ainsi la communication est au service de l'action qui seule lui donne du sens, ce qui est explicité dans le troisième point.
- Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification

Ces trois points repérés, il s'agissait de voir comment il était possible d'aller dans le sens des préconisations du *Cadre* sans perdre de vue que l'objectif d'un cours de langue, c'est que les élèves apprennent une langue. C'est ainsi qu'est née l'idée du scénario d'apprentissage-action.³¹

II.1.2.3. L'approche communic'actionnelle

Une autre réflexion est proposée par Claire BOURGUIGNON qui est appelée par son auteure : « l'approche communic'actionnelle ». L'approche communic'actionnelle est basée sur les mêmes axes de l'approche actionnelle et représente selon son auteur : « *une*

³⁰ Clénet J et Poisson D., coordinateurs, « Complexité de la formation et formation à la complexité », Paris : L'Harmattan, 2005, p.23

³¹ Disponible sur : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php> , consulté le 15-04-2022

démarche opérationnelle de cette dernière »³².

L'auteur a réutilisé l'expression de Sophie MOIRAND de : « approche minimaliste » pour parler de l'ancrage communicatif dans l'approche actionnelle, et pour expliquer les raisons derrière sa nouvelle réflexion de proposer une démarche communic'actionnelle en tant qu'une « approche maximaliste » de l'approche actionnelle.

Dans l'approche minimaliste, l'apprenant n'est qu'applicateur qui utilise ses connaissances dans des tâches proposées par l'enseignant, et qui ne pratique aucune réflexion sur ce qu'il apprend, de ce fait, BOURGUIGNON a proposé cette approche porteuse de sens³³. A travers cette nouvelle démarche, l'auteur vise à redonner du sens à l'apprentissage des langues en se basant sur les principes de l'approche actionnelle proposée par le CECRL mais, en modifiant le rapport entre l'apprenant et le savoir.

Selon l'approche maximaliste, l'apprentissage se fait à travers l'exécution de la tâche proposée par l'enseignant, en classe. La communication est une action : les apprenants agissent en parlant entre eux la langue cible, et en réalisant de différentes activités communicatives.

Cette synergie entre la communication et l'action ne pourrait pas être réalisée que par un enseignement basé sur le mode « choix pertinent-proposition ».

L'apprentissage et l'usage de la langue sont liés dans cette approche, car il n'y a pas une connaissance sans usage, l'apprenant doit être « un chef de projet » qui construit ses connaissances par lui-même, en se basant sur ce dont il dispose et ce qu'il a besoin d'apprendre pour réaliser les différentes tâches proposées par l'enseignant. Ce sont ces besoins qui donnent lieu à un nouvel apprentissage³⁴.

II.2. Le scénario d'apprentissage-action

Claire Bourguignon a proposé une nouvelle démarche didactique: l'approche communic'actionnelle qui repose sur les principes suivants :

- ✓ La communication est au service de l'action, alors, la communication n'est plus une fin, mais c'est un outil par lequel, on peut atteindre un objectif précis.
- ✓ Il est important de développer chez les apprenants des aptitudes de compréhension, de production et d'interaction.

³² Bourguignon Claire « *De l'approche communicative à l' « approche communic'actionnelle »: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures* », p.61

³³ BOURGUIGNON Claire (2003). « *L'apprentissage des langues par l'action. L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* ». Paris : Edition maison des langues, 2e édition révisée et enrichie, p.53

³⁴ Ibid., p.21

- ✓ L'apprenant doit avoir un degré d'autonomie dans l'usage de la langue (être un usager autonome de la langue ne se réduit pas à la quantité des savoirs accumulés).
- ✓ Donner un sens à l'apprentissage, est l'idée directive de la logique communic'actionnelle : on ne communique sans but, de ce fait, l'apprenant va comprendre pourquoi il a besoin de la langue, dans cette approche, le scénario est un support d'enseignement/apprentissage qui assure la maîtrise opératoire de la langue.

II.2.1. Définition du scénario d'apprentissage – action

Il est défini comme la planification des actions que les apprenants ont à entreprendre pour réaliser une tâche (à la différence d'une séquence didactique qui organise avant tout l'action de l'enseignant).

- ✓ Viser la réalisation d'une tâche réelle (participer à un forum de discussion par exemple), fictive (rédiger un article en se mettant dans la peau d'un journaliste sportif ou planifier un séjour à l'étranger que l'on ne projette pas de faire) ou pédagogique (réaliser un exposé).
- ✓ Comprendre des documents authentiques divers (textes, vidéo, images, enregistrements sonores) et proposer une variété d'activités, en référence aux activités langagières telles qu'elles sont définies dans le cadre ³⁵
- ✓ Prévoir des périodes d'échanges entre pairs, qu'il s'agisse de mutualisation (mise en commun des productions), de coopération (partage des tâches) et/ou de collaboration (réalisation de chaque tâche en commun).
- ✓ Proposer des aides multiples, tant en ce qui concerne le domaine (méta) cognitif (exercices de compréhension, questionnaire ou sondage sur les manières d'apprendre), (méta) linguistique (dictionnaires, traducteurs, conjugueur, ce que F. Mangenot appelle des ressources d'arrière-plan, mais aussi des ressources pédagogiques) et méthodologique (aides rédactionnelles par exemple. Mais c'est bien sûr le scénario en lui-même qui constitue l'apport principal de ce point de vue).

³⁵ Thierry Soubrié « Scénarios TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ?, Maître de conférences en sciences du langage », Laboratoire LIDILEM Université Stendhal – Grenoble 3, p.18

Selon Bourguignon :

*« Le scénario d'apprentissage-action comme, une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale ».*³⁶

II.2.2. Le pourquoi d'un scénario apprentissage-action ?

Le scénario d'apprentissage-action s'agit de donner du sens à l'apprentissage en remobilisant l'intérêt des élèves en les impliquant dans la résolution d'un problème qui fait naître le besoin de connaissances et donc le désir d'apprendre. Dans le même temps, il vise à supprimer le cloisonnement des apprentissages qui sont uniquement reliés par un thème (aujourd'hui, l'apprentissage de la langue se fait autour d'un thème) et ne suscite pas nécessairement l'intérêt.

Par ailleurs, ce type de progression autour d'une mission est tout à fait en accord avec la progression des apprenants-usagers vers un objectif tel que le préconise le *Cadre*. On mesurera l'atteinte de l'objectif (non langagier) fixé par la mission au niveau de compétence en production défini par les descripteurs du *Cadre*. En faisant progresser les apprenants-usagers dans la mission, l'enseignant cherche à les amener d'un niveau de compétence de départ vers un niveau de compétence à atteindre. La construction des apprentissages se fait au fil de la mission et non pas par paliers autour de chaque activité proposée. Enfin, le scénario est peut-être une réponse à un problème très justement posé dans le rapport de l'Inspection générale.³⁷

³⁶ Hussein Taha Atta1, D'Oaa Ismaël El- Kady2, Dina Alaa Hussein, « A Effet d'un programme proposé à la leur de l'approche actionnelle pour développer quelques compétences de la production écrite en FLE chez les apprenants de la deuxième année secondaire », p. 96

³⁷ Claire Bourguignon « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », disponible sur <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865> , consulté le 12-06-2022

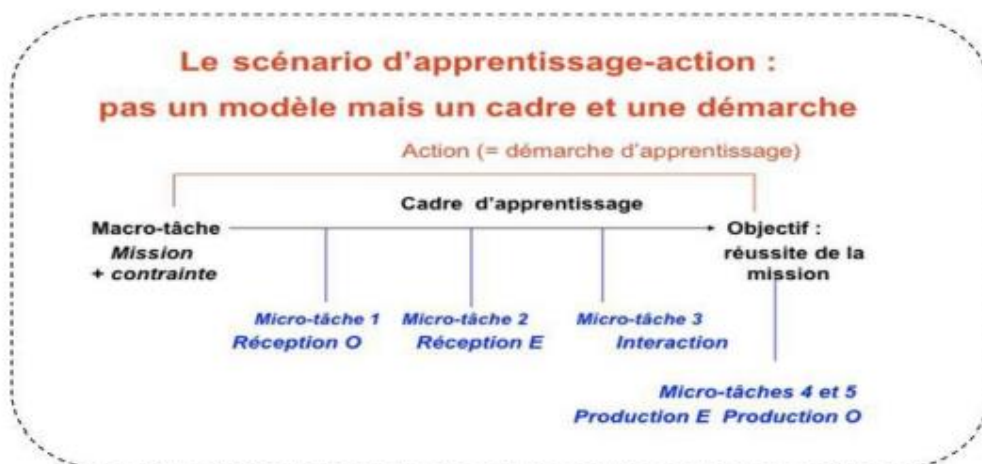


Figure 03 : La démarche d'apprentissage-usage dans une unité d'action³⁸

II.2.3. Les étapes de la réalisation d'un scénario-action

- Choisir une thématique de l'action.
- Définir la mission à accomplir par laquelle l'apprenant sera actif et motivé pour apprendre.
- Réaliser un groupement de textes autour d'un thème. Ces textes seront au service de l'exécution de la mission. Le choix entre ces textes devrait répondre à deux critères :
 - ✓ Le texte dans une unité d'action, représente une source d'informations nécessaires à l'accomplissement de la mission. La lecture ou l'écoute d'un texte lui sert à identifier, relever et sectionner les informations nécessaires (point focal).
 - ✓ Les textes doivent être complémentaires en termes d'information.
- Après avoir défini la mission et choisi les textes, c'est à l'enseignant de définir les objectifs langagiers à atteindre, et ce à travers des activités langagières.³⁹

II.2.4. La tâche d'apprentissage

II.2.4.1. Distinction entre tâche, activité et exercice

³⁸ Claire BOURGUIGNON (2014). « Pour enseigner les langues avec le CECRL, clés et conseils », 2ème édition actualisée, Delagrave Edition, Paris ; p. 34

³⁹ Disponible sur <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865> consulté le 29-03-2022

La terminologie utilisée pour ces trois notions n'est pas précise. Parfois, les méthodes actuelles ne distinguent pas entre les termes « exercice » et « activité ». Mais ce n'est pas le cas du CERC qui les distingue assez clairement. Il réserve le terme « exercice » aux exercices hors contexte. Selon le Cadre, les exercices formels peuvent appartenir aux types suivants ⁴⁰:

textes lacunaires
construction de phrases sur un modèle donné
choix multiples
exercices de substitution dans une catégorie (par exemple, singulier/pluriel, présent/passé, actif/passif, etc.)
combinaison de phrases (par exemple, relatives, propositions adverbiales et nominales, etc.)
traduction de phrases de la L1 vers la L2
questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures
exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc.

II.2.4.2. Définition de la tâche

L'approche actionnelle se traduit par le fait que chaque métier se termine par ce que nous appelons une tâche :

Elle est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Selon NARCY⁴¹, une tâche est une activité menée par l'apprenant dont l'objectif est de déclencher les processus mentaux qui conduiront à un apprentissage et qui permettra une évaluation personnalisée. C'est une unité de sens à l'intérieur du processus d'apprentissage.

Par conséquent, selon P. RIBA, « *Par la tâche les élèves deviennent effectivement actifs et le travail prend sens à leurs yeux. La tâche favorise leur engagement personnel dans l'apprentissage* » ⁴². Dans cette perspective, Bourguignon précise que :

« [...] la tâche ne doit pas être un habillage nouveau d'une réalité ancienne. Elle ne doit pas seulement motiver l'apprenant ; elle doit lui permettre de mettre en

⁴⁰ Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer [en ligne]. [Consulté le 8 avril 2013]. Disponible sur : <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home> p. 115.

⁴¹ NARCY-COMBES et WALASKI. J-P, Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions, éd Les Cahiers de l'APLIUT, vol XXIII, 2004, pp. 27- 44

⁴² RIBA. P, De l'approche communicative à l'approche actionnelle : apports du CECRL, 27/06/ 2006, Universidad Libre de Bogota, Colombia, consulté le 23/03/2015, disponible sur : <https://sites.google.com/site/seminairebogota2006/del'approchecommunicativeàl'approcheactionnelle>

relation ses besoins et un objectif à atteindre de manière autonome, comme il aura besoin de le faire en situation réelle. »⁴³

II.2.4.3. Les étapes de réalisation d'une tâche

Une tâche se développe en cinq étapes :

- ✓ Choix de la tâche: idée du but à atteindre.
- ✓ Préparation de sa mise en œuvre: ressources, contraintes, plan d'action, obstacles prévisibles, méthodes, planification temporelle.
- ✓ Réalisation: les apprenants investissent leurs savoirs et savoir-faire pour l'accomplissement des différentes tâches nécessaires au développement du projet. Cette phase requiert l'autonomie de l'apprenant et l'effacement de l'enseignant.
- ✓ Exposition du résultat: les apprenants présentent leur production finale qui fait appel à toutes les compétences acquises.
- ✓ Evaluation du résultat et du processus: évaluation diagnostique, formative, sommative et autoévaluation.

II.2.5. L'enseignant et l'apprenant : nouveaux statuts et nouveaux rôles

L'apprenant est considéré comme l'acteur de son apprentissage. Il le met en activité et introduit à cette occasion la langue et la culture comme instruments d'action et non seulement de communication. On ne communique plus seulement pour parler avec l'autre comme le proposait l'approche communicative des années 1980 mais on communique pour agir avec l'autre. Lorsque l'apprenant entre en action pour communiquer, il sollicitera ces trois composantes : la composante linguistique, la composante sociolinguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents) et la composante pragmatique (choix du registre de langue, choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).

Dans l'approche actionnelle, l'enseignant et l'apprenant ont de nouveaux rôles. Ernesto Martin PERIS souligne le nouveau rôle de l'enseignant : Une des principales fonctions dans ce rôle de médiateur des apprentissages, c'est celle de transférer progressivement le contrôle ou la régulation du processus aux apprenants mêmes. Dans le

⁴³ Bourguignon Claire, *Enseigner les langues dans la logique actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*, 2008 ; p. 9

nouveau rôle de l'élève, la participation active, la prise d'initiative et l'exploration des procédés les plus effectifs et les plus adéquats par rapport à chacun deviennent primordiaux⁴⁴.

Afin de rendre l'apprenant actif et acteur de son apprentissage, l'enseignant doit accepter de lui laisser la main. Il n'est plus la seule source du savoir, certes il est le référent linguistique, le médiateur qui stimule la communic-action et la co-action mais, il encadre la séance et observe les comportements des apprenants dans leurs apprentissages. Il doit laisser à l'apprenant l'occasion de la réalisation des tâches par lui-même avec ou sans aide, il doit lui laisser la possibilité d'affronter le nouveau et l'imprévu. Il ne peut pas s'effacer totalement mais il reste comme un guide, un correcteur, etc.

De son côté, l'apprenant n'est plus l'élément passif qui reçoit le savoir et le réutilise en fonction des consignes. Guidé par la mission de la tâche, il affronte les nouvelles situations, prend des décisions et des initiatives, mobilise ses ressources les plus adéquates, fait les choix pertinents, etc. C'est à l'enseignant de les rendre responsables de leur apprentissage en leur faisant prendre des initiatives, de s'auto évaluer et même d'évaluer leurs camarades, voire de les obliger à faire des choix en leur proposant progressivement des tâches complexes. En effet, la logique actionnelle exige de l'enseignant de développer l'autonomie des apprenants dans leur apprentissage en les accompagnant en cas de difficultés et d'obstacles.

Conclusion

Pour conclure ce chapitre ; le scénario apprentissage est un moyen didactique pour le but d'améliorer la production écrite des élèves ; parce que la majorité des élèves trouvent des difficultés lors la production écrite et même les enseignants trouvent des difficultés lors la séance de la production écrite.

⁴⁴MEZDAOUD Hacina, *De la théorie à la pratique, quelles stratégies pour développer la compétence scripturale chez les apprenants du FLE ? Cas des apprenants de la première année moyenne du collège Ali BEDGHIOU Khenchela. Tome-1-*, Université Laarbi BEN M'HIDI Oum Elbouaghi-2018- p.107

Troisième chapitre

*La production écrite dans la
perspective du scénario apprentissage-
action en pratique*

Introduction

Nous avons choisi une thématique de recherche mêlant un des thèmes classiques en didactique des langues étrangères, celui de la production de l'écrit, avec une approche didactique disciplinaire, l'approche actionnelle en langues-cultures et plus spécifiquement le scénario d'apprentissage-action.

Ce chapitre est réservé à la présentation de notre dispositif méthodologique. Nous nous appuyons sur la démarche communicationnelle pour développer les trois unités d'action utilisées dans notre travail. Préliminairement les apprenants passent un test portant sur les activités de production écrite.

III.1. La présentation Méthodologie de la recherche

III.1.1. Le choix du terrain d'étude et population

Nous avons choisi, un établissement secondaire dans la wilaya de Biskra et exactement à Ouled Djellal « lycée Smati Mohamed Ben El-Abed » ce qui nous a permis d'observer la classe choisie dans une période de quinze jours.

Durant cette période, nous avons été guidés par une enseignante qui nous a donnée des conseils lors des séances. Nous avons choisi une classe de deuxième année secondaire dont le nombre, des apprenants est 34. La classe été divisé en deux groupes. Le groupe expérimental comprenait 18 apprenants : 12 filles et 06 garçons, et le groupe témoin comprenait 16 apprenants : 09 filles et 07 garçons. Le choix de cette population n'est pas aléatoire parce que dans ce cycle, les apprenants :

- ✓ Possèdent au préalable des acquis en langue française et quelques connaissances, ils sont habitués au rythme de travail.
- ✓ Devront passer un examen officiel à la fin du cycle, ce qui exige beaucoup de préparation et de travail.

Durant la période d'observation, nous avons assisté dans les deux groupes cibles au déroulement d'une même séance et même séquence du projet pédagogique afin de voir et comparer comment l'enseignante développe les capacités et les compétences des élèves dans la production de l'écrit. Avant de nous lancer dans cette entreprise, nous avons effectué les demandes d'autorisation nécessaires.

III.1.3. La présentation de l'expérimentation

Nous avons choisi une approche méthodologique de nature expérimentale. Pour ce faire, la classe soumise à l'expérimentation est répartie en deux groupes distincts : un groupe expérimental et un groupe témoin. Avec la description de déroulement de l'activité des deux groupes, pour faire ensuite une étude comparative des deux groupes.

Les objectifs de notre recherche exigent de nous conduire avec méthode, en appliquant les principes de la démarche communic'actionnelle en classe par le biais de trois unités d'action (Claire BOURGUIGNON). Celles-ci seront en adéquation avec les principes du CECRL.

III.1.3.1. La description de l'expérimentation

Nous avons choisi la démarche communic'actionnelle qui favorise un logique constructiviste de l'apprentissage et assure une situation d'apprentissage-usage de la langue en accomplissant des tâches. Pour réaliser notre expérimentation et atteindre notre objectif, nous avons consacré deux séances pour chacun des deux groupes.

Nous nous sommes basés sur la démarche communic'actionnelle afin d'élaborer les trois unités d'action utilisées dans notre travail. Les apprenants ont passé un test préliminaire, ils ont effectué quatre tests de : réception orale et écrite, de production orale et écrite.

Notre expérimentation s'est réalisée dans deux séances avec laquelle nous avons divisé notre échantillon en deux groupes hétérogènes ; un groupe témoin et un groupe expérimental. Ces deux groupes ont partagé la même production écrite qui a été proposée dans le manuel scolaire de 2^{ème} année secondaire. Pour le groupe témoin : nous avons travaillé l'activité de la production écrite sans mettre l'utilisation d'un support pédagogique (l'internet). Par contre pour le groupe expérimental avec lequel nous avons mettre en œuvre notre protocole d'expérimentation qui incluse l'utilisation de l'internet pour écrire leurs productions écrite après avoir testé les niveaux de nos apprenants.

En terminant cette étape, nous avons corrigé les tâches de la production écrite en déterminant les points de convergences et divergences en vue de montrer l'apport de

l'approche actionnelle pour améliorer la production écrite et pour voir est-ce qu'elle bénéficie ou non pour les apprenants.

III.1.3.2. Le déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation sera axée sur le déroulement des activités de la production de l'écrit selon deux méthodes différentes (sans et avec tâche) pour suivre toutes les interactions et les interventions au sein de la classe.

III.1.3.2.1. Le test de niveau en production écrite

Avant de commencer l'expérimentation nous avons administré un test de lagune sera permettra de déterminer le niveau des apprenants et par voie de conséquent d'adapter les tâches proposées en fonction de ce niveau. (Voir l'annexe)

Avant de commencer l'expérimentation, un test de niveau ou une évaluation diagnostique est obligatoire pour définir le niveau initial de compétences de chaque apprenant. En fonction des résultats obtenus nous pourrons préparer les unités d'action de notre expérimentation. Ces unités d'action doivent viser un niveau plus élevé que leur niveau actuel. Il est à noter que le test, ainsi que l'évaluation, doivent être en adéquation avec le CECRL et ses descripteurs de niveaux. Nous avons respecté la même démarche suivie pour la construction des groupes de niveaux de compétences.

Groupe témoin		Groupe expérimental	
Apprenants	Niveau en production écrite	Apprenants	Niveau en production écrite
1	A1	1	A2
2	A1	2	A1
3	A2	3	A2
4	A1	4	A2
5	A2	5	A2
6	A2	6	A1
7	A1	7	A1
8	A1	8	A1
9	A2	9	A2
10	A2	10	A2
11	A1	11	A1
12	A2	12	A2
13	A1	13	A1
14	A1	14	A1
15	A1	15	A1
16	A1	16	A2

Tableau 01 : niveau des apprenants du groupe témoin et expérimental

III.1.3.2.2. La collecte et l'analyse des données

III.1.3.2.2.1. La situation d'évaluation

En nous appuyant sur les principes et conditions de base utilisées dans la démarche communic'actionnelle, nous avons mené par nous-mêmes l'ensemble des unités d'actions et établi les grilles d'évaluation utilisées dans la présente expérimentation. Notre corpus est constitué d'une analyse de deux séances de travail sur la production de l'écrit, pour les deux groupes. C'est-à-dire une séance pour le groupe témoin et une séance pour le groupe expérimental, suivie des productions que rédigent notre échantillon d'apprenants de 2^{ème}

année secondaire (2AS). En nous appuyant sur les principes et conditions de base utilisées dans la démarche communic'actionnelle. Les apprenants réactivent leurs connaissances antérieures, définissent les connaissances qui favorisent l'acquisition d'autres savoirs nécessaires à l'action et prennent conscience de ce dont ils ont besoin d'apprendre.

Bourguignon ⁴⁵note trois éléments clés à prendre en compte pour la situation d'évaluation de la compétence :

- ✓ La situation doit être complexe quant au nombre de ressources à mobiliser ;
- ✓ Toute situation doit déboucher sur une production sinon il n'y aurait pas de réalité observable porteuse d'indices pour inférer le niveau de compétence ;
- ✓ Cette production doit respecter les contraintes inhérentes à la tâche proposée

Donc, la situation d'évaluation des compétences est une situation de performance en lien avec une tâche complexe, elle doit permettre à l'apprenant de mobiliser plusieurs connaissances et compétences, elle implique la résolution d'un problème réaliste et doit déboucher sur une production.

Pour Mc Namara⁴⁶, l'évalué doit être impliqué dans un acte de communication situé dans le monde réel et il doit jouer un rôle. L'accent est mis sur la fonction communicative et sociale de la langue. Ainsi, les tâches que nous avons conçues pour les deux tests prennent le format d'une mission à accomplir et d'un rôle à investir les apprenants avaient pour une mission la participation à une journée de sensibilisation aux méfaits de l'utilisation des vrais noms de réseaux sociaux en rédigeant un texte argumentatif où ils précisent leurs points de vue.

III.1.3.2.2.2. L'élaboration des grilles d'évaluation

Les grilles d'évaluation cratérisées sont donc un élément essentiel de notre démarche d'évaluation permettant de fonder le jugement de l'enseignant évaluateur. Dans ce qui suit, nous présenterons en détails la grille d'évaluation élaborée compte tenu des critères et les descripteurs qui la composent.

⁴⁵ Claire Bourguignon « Evaluer la compétence en langue: C'est quoi? C'est pourquoi? C'est comment? », p.16

⁴⁶Disponible sur : <https://books.openedition.org/pun/6418?lang=fr>, consulté le 25-03-2022

La grille vise à l'évaluation de la compétence langagière communicative. Elle porte sur toutes dimensions de cette compétence à savoir la dimension linguistique et la dimension pragmatique. Pour chacun de ses dimensions nous avons établi des critères d'évaluation et des indicateurs observables de performance. Ainsi, pour la compétence linguistique nous avons identifié trois rubriques : syntaxe, lexique et grammaire, auxquelles nous avons associé des critères de correction et de variété/complexité.

Pour la compétence pragmatique, Bourguignon met en avant les critères de « quantité d'informations transmises », de « pertinence » et d' « organisation » des informations », ainsi que ceux de « l'intelligibilité » de la communication et du « respect des règles culturelles ». Nous avons retenu quatre critères en fonction des compétences essentielles à l'accomplissement de la tâche à savoir : le développement thématique qui renvoie à l'efficacité de la communication et à sa longueur (donc la fluidité) ; la cohérence et l'organisation des informations, la précision qui renvoie à la pertinence des informations, et le respect de la forme/du registre de la tâche.

Pour élaborer les descripteurs associés à chaque critère et à chaque niveau de l'échelle, nous avons sélectionné dans la banque de descripteurs mise à disposition dans le CECRL, ceux associés aux dimensions de la compétence langagière que nous évaluons. Ainsi, les descripteurs concernant le lexique ont été définis par rapport aux tableaux « étendue du vocabulaire » et « maîtrise du vocabulaire »⁴⁷ et ceux concernant la grammaire s'appuient sur le tableau « correction grammaticale »⁴⁸. Étant donné la vocation translangue du CECRL, certains descripteurs ne sont pas suffisamment spécifiques à l'anglais et manquent de détails, il a donc fallu rajouter des descripteurs pour la syntaxe et détailler pour la rubrique correction grammaticale les types de structures qui peuvent poser problème ou au contraire sont acquis à tel et tel niveau en fonction des théories en acquisition. Ainsi, pour le critère de correction pour la rubrique « grammaire », le descripteur précise qu'un apprenant au niveau A2 « peut utiliser des structures simples correctement mais montre que la maîtrise des temps autres que le présent ou le prétérit n'est pas encore en place », tandis que pour un apprenant au niveau B1, nous nous attendons à « un bon contrôle grammatical [..]. Les temps sont généralement bien en place. Modaux simples maîtrisés, tentative d'emploi de la voix passive, tentative d'emploi du gérondif »

⁴⁷ CECRL: Le cadre européen commun de référence pour les langues : *apprendre, enseigner, évaluer*, éd. Didier, Paris, p.88-89

⁴⁸ Ibid., p.90

Pour la grille pragmatique, nous nous sommes appuyés sur les trois tableaux suivants : « développement thématique », « cohérence et cohésion » et « précision »⁴⁹ (afin de les adapter à nos besoins et de les enrichir. Comme pour les critères précédemment, nous avons élaboré ces descripteurs en tenant compte des principes soulignés dans le chapitre 4 en ce qui concerne leur lisibilité, leur précision, leur clarté, leur brièveté et leur cohérence. Les descripteurs pour les grilles linguistiques et pragmatiques. En adéquation avec les propositions de bourguignon, nous avons

Grille d'évaluation pragmatique

Respect de la consigne	0	0,5	1						
Performance globale	0	0,5	1	1,5	2				
Respect du destinataire (registre en adéquation)	0	0,5	1	1,5	2				
Articulation et cohérence de la synthèse (structuration, présence d'articulateurs)	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		
Pertinence de la reformulation	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4

⁴⁹ CECRL: Le cadre européen commun de référence pour les langues : *apprendre, enseigner, évaluer*, éd. Didier, Paris, p.97-100

Grille d'évaluation linguistique

Morphosyntaxe (temps, structure, complexité des phrases)	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Lexique précis et approprié	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4

III.1.3.2.3. Le déroulement de la séance sans tâche

C'est une séance de production de l'écrit. Qui se déroule sans tâche, c'est-à-dire avec l'approche appliquée par l'enseignante au sein de la classe, qui est l'approche par compétence et l'approche communicative.

Nous avons demandé, lors d'une séance de production écrite aux apprenants d'écrire un texte argumentatif sans l'utilisation de l'internet. Nous allons travailler sur le troisième (3ème) projet du manuel scolaire de la deuxième année secondaire (2AS) année du cycle secondaire, ce projet s'intitule : « mettre en scène un procès pour défendre des valeurs ». Cette séance est consacrée purement à la production écrite ou nous avons demandé aux élèves de produire un paragraphe de dix (10) lignes sur les méfaits des pseudonymes de facebook et d'instagram, en suivant la consigne donnée et tout ce qui est demandé par l'enseignante.

La fiche pédagogique de la séance sans tâche

Projet 03 : mettre en scène un procès pour défendre des valeurs.

Objet d'étude : le plaidoyer et le réquisitoire.

Intention communicative : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer

Séquence : produire un discours pour plaider ou dénoncer/ discréditer une opinion ou une cause

Séance : Mise en place de la séquence

Les objectifs d'apprentissage:

L'apprenant sera capable de :

- Identifier et comprendre les mots clés de la séquence et de l'objet d'étude.
- Identifier les grands axes de la séquence : structure du texte argumentatif, ses caractéristiques et sa visée communicative.
- Produire un texte argumentatif en réinvestissant ses connaissances préalables...

Lancement du sujet de production écrite

Actuellement, les utilisateurs de facebook et d'Instagram choisissent des pseudonymes pour masquer leur identité. En tant qu'adolescents utilisateurs, rédigez un texte argumentatif (environ 10 lignes) dans lequel vous montrerez les méfaits de l'utilisation du vrai nom sur les réseaux sociaux.

Plan du texte :

1. Introduction :
 - a. Présentation du thème
 - b. Problématique posée
2. Développement :
 - a. La thèse (ses arguments + exemple)
 - b. L'antithèse (ses arguments + exemple)
3. Conclusion : le point de vue de l'apprenant

Les consignes méthodologiques (les critères de réussites) :

- On doit utiliser les phrases déclaratives (pour présenter les thèses et les arguments)
la phrase interrogative pour poser le problème
- Les articulateurs de classements : d'abord, ensuite, enfin.
- Les articulateurs logiques qui expriment la cause, la conséquence, l'opposition, ...
- On doit respecter la structure du texte
- On doit utiliser le présent de l'indicatif

III.1.3.2.4. Le déroulement de la séance avec tâche

Pour opérationnaliser les principes de l'approche actionnelle dans l'enseignement apprentissage de la production écrite, nous nous sommes inspirés de la perspective communicationnelle de Claire Bourguignon qui dans son article : « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-

action »⁵⁰, qui expose les étapes à suivre pour la conception et mise en œuvre d'un scénario apprentissage-action. En se référant à ce dernier, Dans cette tâche, l'activité de production de l'écrit proposée est répartie en quatre étapes :

- Choisir une thématique de l'action : nous avons opté la même thématique que la première séance (séance sans tache). Pour le choix de ce thème « les méfaits de l'utilisation du vrai nom sur les réseaux sociaux, nous avons veillé à son inscription dans le contexte socioculturel des apprenants afin de les motiver.
- Définir la mission à accomplir par laquelle l'apprenant sera actif et motivé pour apprendre : les apprenants avaient pour une mission la participation à une journée de sensibilisation aux méfaits de l'utilisation des vrais noms de réseaux sociaux en rédigeant un texte argumentatif où ils précisent leurs points de vues.
- Réaliser un groupement de textes autour du thème choisi et qui seront au service de l'exécution de la mission. Le choix entre ces textes devrait répondre à deux critères les textes de la compréhension de l'écrit étaient sur les jeux vidéo (voir l'annexe)
 - ✓ Le texte dans une unité d'action, représente une source d'informations nécessaires à l'accomplissement de la mission. La lecture ou l'écoute d'un texte lui sert à identifier, relever et sectionner les informations nécessaires (point focal).
 - ✓ Les textes doivent être complémentaires en termes d'information.
- Après avoir défini la mission et choisi les textes, nous avons défini les objectifs langagiers à atteindre, et ce à travers la mise en place des activités langagières, les apprenants répondent par internet, et vont apprendre à rédiger un texte argumentatif.

Eveil de l'intérêt des apprenants

C'est la première séance avec les apprenants de la deuxième année secondaire, c'est pour cela il est important de susciter leur intérêt et leur curiosité, en leur proposant la mission accompagnée de quelques contraintes. Cette tâche complexe vise le niveau A1-A2.

La tâche :

⁵⁰ Claire Bourguignon, , *Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble*, , *Maître de conférences HDR, IUFM de l'Académie de Rouen* « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action »

Dans le cadre d'une journée de sensibilisation aux dangers des réseaux sociaux organisée par la direction de l'éducation, , rédigez un texte argumentatif (environ 10 lignes) dans lequel vous montrerez les méfaits de l'utilisation du vrai nom au lieu d'un pseudonyme sur ces réseaux sociaux tels que facebook et instagram.

Une fois que les apprenants sont impliqués dans la tâche, ils auront envie de travailler, d'imaginer et de la réaliser.

Objectif de l'activité

Définir le niveau de compétence de l'apprenant en évaluant sa capacité de produire un texte écrit. Nous avons demandé aux apprenants de rédiger un texte argumentatif sur les méfaits de l'utilisation du vrai nom sur les réseaux sociaux avec l'utilisation du support qu'on a proposé (l'internet). Ensuite, nous sommes passés récupérer les copies des apprenants, après leur avoir donné le temps nécessaire. A la fin, nous avons évalué la production écrite des apprenants en utilisant la grille d'évaluation de la production écrite.

La première unité d'action

La tâche : l'enseignante demande aux apprenants de décorer la classe en utilisant des affiches des réseaux sociaux, de facebook et d'instagram, des fiches comportent des informations sur ces deux applications par ex (comment changer leurs pseudonymes).

La compétence communic' actionnelle visée à :

- Mobiliser les ressources acquises lors des activités langagières de manière pertinente afin de réaliser une affiche pour décorer la classe.
- Réaliser des affiches pour la classe
- Mobiliser les ressources acquises afin de produire un écrit cohérent pour montrer les méfaits de l'utilisation du vrai nom sur les réseaux sociaux.
- Concevoir et écrire de manière autonome un texte argumentatif.
- Relire sa production et la corriger

Parcours pédagogique

Étape 1 : Se préparer à la rédaction d'un texte argumentatif

Étape 2 : Planifier son travail.

Étape 3 : Rédiger le texte argumentatif

Etape 4 : Réaliser la fiche

Etape 5 : Evaluer les travaux des apprenants.

Planifier son texte

Distribuer la fiche apprenant :

Nous avons demandé aux apprenants de planifier leurs textes, en utilisant la fiche. Il est important d'habituer les apprenants à la planification et à la révision de leurs productions écrites. La rédaction est une activité complexe qui fait intervenir trois processus :

- Le processus de planification : ce processus comporte les opérations de conception, d'organisation et d'adaptation du texte aux destinataires
- La mise en texte : rédiger le texte
- La révision : repérer les erreurs et de leur correction.
- ✚ Pour vérifier l'apport de la tâche pour l'amélioration de la production écrite, nous tenons à analyser les copies rédigées par les apprenants du groupe témoin puis expérimentale.

III.2. L'évaluation des productions écrites des apprenants

III.2.1. L'évaluation globale des productions

Groupe témoin		Groupe expérimental	
Apprenants	La note	Apprenants	La note
A1	10	A1	10,5
A2	9	A2	9
A3	11,5	A3	13
A4	8	A4	7,5
A5	12	A5	14,5
A6	12	A6	12,5
A7	12,5	A7	13
A8	11	A8	10,5
A9	8	A9	8
A10	9,5	A10	10
A11	7	A11	10,5
A12	14,5	A12	17
A13	15,5	A13	17,5
A14	6,5	A14	6
A15	8	A15	8,5
A16	9	A16	9
A17	15	A17	18
Moyenne générale de la note	10,52	Moyenne générale de la note	11,29

Commentaire

Le tableau nous montre une différence remarquable entre le niveau et la qualité des productions écrites des deux groupes témoin et expérimental : la moyenne générale de groupe témoin est de 10,52 et la moyenne générale de group expérimental est 11,29 avec une différence de 0,77. Ce résultat montre que le scénario apprentissage-action a réalisé avec le groupe expérimental avait un impact positif sur les performances des apprenants en production écrite.

III.2.2. L'évaluation de la dimension pragmatique

Groupe témoin		Groupe expérimental	
Apprenants	La note	Apprenants	La note
A1	6	A1	6 ,5
A2	6	A2	5,5
A3	7	A3	8
A4	4,5	A4	3,5
A5	7,5	A5	9,75
A6	5,5	A6	6,25
A7	6,5	A7	6,5
A8	6,5	A8	6
A9	3,5	A9	3,5
A10	5,5	A10	5,5
A11	2,5	A11	5,5
A12	8	A12	10
A13	8,5	A13	10
A14	3,5	A14	2,5
A15	5	A15	5,5
A16	4,5	A16	4,25
A17	8,5	A17	10,5
Moyenne générale de la note	5,32	Moyenne générale de la note	6,42

Commentaire

Ce tableau représente deux résultats différents par rapport entre le niveau et la qualité des productions écrites des deux groupes témoin et expérimental : la moyenne générale de groupe témoin est de 5,32 et la moyenne générale de group expérimental est 6,42 avec une différence de 1,1.

Ce qui nous résulte qu'une augmentation au niveau de la dimension pragmatique des apprenants. Ce que nous permet de remarquer que le scénario apprentissage-action montre son efficacité dans l'amélioration des compétences des apprenants au niveau de la production écrite.

III.2.3. L'évaluation de la dimension linguistique

Groupe témoin		Groupe expérimental	
Apprenants	La note	Apprenants	La note
A1	4	A1	4
A2	3	A2	3,5
A3	4,5	A3	5
A4	3,5	A4	4
A5	4,5	A5	4,75
A6	5,5	A6	6,25
A7	6	A7	6,5
A8	4,5	A8	4,5
A9	3,5	A9	3,75
A10	4	A10	4,5
A11	4,5	A11	5
A12	6,5	A12	7
A13	7	A13	7,5
A14	3	A14	3,5
A15	3	A15	3
A16	4,5	A16	4,75
A17	6,5	A17	7,5
Moyenne générale de la note	4,58	Moyenne générale de la note	5,02

Commentaire

Dans ce tableau qui est centré sur un type de progression pragmatique où la moyenne du groupe témoin est 4,58 et la moyenne du groupe expérimental est 5,02 avec une différence de 0,44.

Ce qui nous attire qu'une progression au niveau du bagage linguistique des apprenants. Alors nous avons constaté que le scénario apprentissage-action montre son efficacité dans l'amélioration des compétences des apprenants au niveau de la production écrite.

III.2.4. L'évaluation détaillée des copies des apprenants

III.2.4.1. L'évaluation des copies du « Groupe témoin »

Le tableau ci-dessous réuni les critères de la grille d'évaluation de la production écrite des apprenants de la deuxième année secondaire.

	Respect de la consigne	Performance globale	Respect du destinataire	Articulation et cohérence	Pertinence de la reformulation
A1	-Manque de la conclusion	-Il respecte la structure de texte	-Oui	-Manque des articulations grammaticaux -L'utilisation des articulations chronologiques	-Utilisation des phrases à l'aide du texte sans reformulation
A2	-Respect de la nature du type de texte demandé (argumentatif)	-Il donne des arguments pertinents	-Oui	-L'utilisation d'organiseurs textuels : (d'une part, d'autre part, d'abord ; ensuite ; enfin...)	-La construction des phrases est variée et adapté au type d'écrit
A3	-Respect de la consigne	-Il donne une argumentation adéquate	-Oui	-La fonction du guidage de lecteur est assurée	-Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables adaptée (système du discours, utilisation des démonstratifs...)
A4	-Non respect des	-Le texte ne comporte	-Oui	-La cohérence syntaxique est	-La syntaxe de la phrase est

	caractéristiques du texte argumentatif	aucune contradiction sur le plan argumentatif		assurée 'utilisation des articles défini, des pronoms de reprise	grammaticalement acceptable -La morphologie verbale est maîtrisée
A5	-L'apprenant a fait une argumentation ce qui est conforme à la consigne	-Pertinence des idées et leur enchainement	-Oui	-La cohérence temporelle est assurée	Les expressions sont bien structurées
A6	-L'apprenant a respecté la nature du type de texte demandé	? Et enrichissement des idées	-Oui	-La concordance des temps et des modes n'est pas respectée comme il faut	-Le lexique est adéquat (absence d'imprécision ou de confusions portant sur les mots)
A7	-L'apprenant n'a pas respecté ce qui a été demandé car il a juste défini 2 situations proposées dans la consigne	-Le respect de la mise en page et la lisibilité soin	-Oui	-La segmentation des unités du discours est pertinente (organisation en paragraphes)	-Les phrases sont sémantiquement acceptables (absence de contradictions d'incohérence)
A8	-L'apprenant a bien respecté la consigne	-Capacité à argumenter	-Oui	-La maîtrise de la ponctuation	-La ponctuation de la phrase est maîtrisée -Les majuscules sont utilisées conformément à

					l'usage (en début de phrase, pour les noms propres...)
A9	-L'apprenant a produit un texte qui correspond à la consigne	- Compréhension du sujet (respect de thématique proposé)	-Oui	-L'apprenant a argumenté en essayant de respecter les signes de ponctuation	-Le vocabulaire suffisant pour l'argumentation
A10	-L'apprenant n'a pas respecté la consigne	L'apprenant n'a pas persuader son texte	-Oui	L'apprenant possède théoriquement la structure du texte argumentatif	Manque de ponctuation, de cohérence
A11	-L'apprenant donne son opinion sur la consigne demandé	-Certaines capacités à expliquer son argumentation	-Oui	-L'utilisation des modalités appréciatives	-La répétition du pronom « il » -Erreur sur l'accord des adjectifs
A12	-L'apprenant a produit un texte qui ne correspond pas exactement à la consigne	-une certaine ambiguïté relevé au niveau sémantique	-Oui	-L'apprenant n'est pas impliqué dans son écrit	-Confusion entre la préposition « à » et le verbe « avoir » dans quelques phrases
A13	-L'apprenant à respecter la consigne	-L'apprenant n'a pas donné des arguments pertinents	-Oui	-L'apprenant ne manifeste pas dans son conclusion (pour donner son opinion)	-L'emploi de lettres minuscule au début du paragraphe

A14	-Respecte de la nature type de texte demandé	-Absence de cohésion textuelle en générale	-Oui	-Non respect de la ponctuation -L'emploi de temps adéquat (le présent)	-Le vocabulaire utilisé est insuffisant pour les besoins de l'argumentation
A15	-L'apprenant n'a pas respecté la consigne	-L'apprenant n'a pas respectée la structure de texte argumentatif	-Oui	-L'apprenant à rarement utilisé des verbes et le temps qu'il a utilisé est le présent de l'indicatif	-Erreur syntaxique dans la répétition du sujet -Erreur sur l'accord et la terminaison de l'adjectif
A16	-La consigne été respectée faisant argumentation	-L'apprenant n'a pas présenté une argumentation adéquate	-Oui	-L'utilisation d'articulateur d'opposition pour marquer la transition	-Emploi excessif de la conjonction de coordination « et »
A17	-Respect de la consigne	-Manque d'enchaînement des idées	-Oui	-L'apprenant n'a pas utilisé les articulateurs qui exprime la conséquence pour conclure	-Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et »

Commentaire

Après avoir analysé la majorité des copies, on a remarqué qu'aucun apprenant n'était hors sujet et cela est normal car la production écrite est précédée d'une activité de « préparation à l'écrit »

- ✓ Au niveau textuel le type demandé a été respecté (argumentatif)

- ✓ Les connecteurs logiques et chronologiques correctement utilisés dans la plupart des productions écrites.
- ✓ On remarque aussi beaucoup d'erreurs au niveau de l'orthographe, grammaire et les homophones, l'accord et le choix du temps conjugaison des erreurs multiples et commune tel que
- ✓ Interférence avec l'arabe dans pas mal des productions.
- ✓ Sur le plan textuel un respect acceptable du paragraphe et un pauvre respect des signes de ponctuation qui montre qu'ils ont besoin de s'améliorer encore plus en matière de ponctuation.
- ✓ Mais malgré les points positifs, une information et un message a été transmis. Certains apprenant ont fait preuve d'argumentation et ont respecté le plan d'un texte argumentatif demandé.

III.2.4.1. L'évaluation des copies du « Groupe expérimental »

	Respect de la consigne	Performance globale	Respect du destinataire	Articulation et cohérence	Pertinence de la reformulation
A1	Respect de la nature du type de texte demandé	L'apprenant respecte la structure du texte	Oui	Texte cohérent sur le plan sémantique et ne comprend aucune contradiction	- Emploi excessif du « et ».
A2	Respect de la consigne	Il donne une argumentation adéquate	Oui	-Respect de la structure du texte -Présentation des parties de l'argumentation - Non respect de la ponctuation - L'emploi impropre du temps convenable (Pr)	- Redondance du « et » - Erreur sur l'accord et la terminaison de l'adjectif - Erreur sur le choix du temps des verbes.
A3	Respect de la	Il donne des	Oui	-La présence	- Erreur sur

	nature du type de texte demandé (argumentatif)	arguments pertinents		des signes de ponctuation -L'emploi du temps adéquat(le présent de l'indicatif).	l'emploi des adjectifs - Erreur au niveau de la construction de la phrase
A4	L'apprenant a respecté la consigne	Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan argumentatif	Oui	-Manque de l'utilisation des signes de ponctuation (le point, la virgule). - L'emploi du temps adéquat (présent de l'indicatif).	- Erreur sur la conjugaison de l'auxiliaire « être » avec un sujet au singulier
A5	Respect de la consigne	Pertinence des idées et leur enchainement	Oui	Texte cohérent sur le plan sémantique	- Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et »
A6	La consigne a été respectée en faisant l'argumentation	Capacité à argumenter	Oui	- Erreur sur la terminaison des verbes	- Absence de cohésion textuelle (Ambiguïtés au niveau sémantique)
A7	Respect de la consigne.	Le respect de la mise en page et la lisibilité, soin	Oui	l'apprenant possède théoriquement la structure du texte argumentatif. le temps utilisé est le présent de l'indicatif	-Vocabulaire insuffisant pour l'argumentation.
A8	Non respect des caractéristiques du texte argumentatif	Compréhension du sujet	Oui	L'analyse du texte nous permet de constater que le texte n'est pas	-Non respect des règles de majuscule pour les noms propres. -

				cohérent sur le plan sémantique	Erreurs dans l'orthographe de pas mal des mots.
A9	Texte argumentatif est conforme à la consigne.	Originalité et enrichissement des idées	Oui	La fonction de guidage de lecteur est assurée	Le texte n'est caractérisé par l'emploi du vocabulaire courant de l'argumentation.
A10	L'apprenant n'a pas respecté toute la consigne	Manque de cohérence	oui		//
A11	L'apprenant a produit un texte qui ne correspond pas exactement à la consigne.	Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan argumentatif	Oui	La concordance des temps et des modes n'est pas respectée.	Emploi d'une majuscule au milieu des phrases. - Erreur dans l'accord des adjectifs
A12	L'apprenant a respecté la consigne dans quelque part.	Certaine capacité à expliquer son argumentation.	Oui	L'apprenant possède théoriquement la structure du texte argumentatif.	- Erreur sur le choix de l'auxiliaire « être » à la place de « avoir ». Inversion nom / adjectif. - Omission de l'article indéfini « un » avant le nom.
A13	L'apprenant a respecté la nature du type de texte demandé.	Absence de cohésion textuelle en générale	Oui	La segmentation des unités du discours est pertinente.	- Erreur sur le choix de l'auxiliaire et confusion entre le verbe « avoir » et la préposition «à».
A14	La consigne est respectée	Une certaine ambiguïté relevée au niveau	Oui	L'utilisation d'organismes textuels : d'abord, en	Erreur syntaxique au niveau de la structure de la

		sémantique		plus, en fin...	phrase. choix inapproprié de l'adjectif possessif « sa » à la place de « son »
A15	L'apprenant donne son opinion sur la consigne demandé	L'apprenant n'a pas respecté la structure du texte argumentatif comme il faut.	Oui	Manque des articulateurs grammaticaux	- Erreur dans le choix de l'auxiliaire « avoir » à la place de « être » dans : il a méchant.
A16	L'apprenant n'a pas respecté la consigne.	Manque d'enchaînement des idées	Oui	L'apprenant ne manifeste pas dans sa conclusion.	- Emploi faux de l'article « le » pour un mot pluriel dans plusieurs phrase.
A17	L'apprenant a bien respecté la consigne.	L'apprenant n'a pas présenté une argumentation adéquate	Oui	L'apprenant n'a pas marqué la transition	L'apprenant a utilisé un vocabulaire usuel et riche avec emploi des substituts lexicaux et grammaticaux pour éviter à chaque fois la répétition du pronom « il ».

Commentaire

Lors de l'analyse des productions écrites des apprenants ; nous avons constaté que plusieurs difficultés rédactionnelles ont disparues.

- Sur le plan pragmatique : les élèves savent les caractéristiques d'organisation du texte argumentatif. La majorité a respecté la consigne, mais cela résulte qu'il y a une maîtrise suffisante de la construction argumentative.
- Sur le plan textuel : un respect acceptable des signes de ponctuation et de l'alinéa qui montre qu'ils sont améliorés en matière de ponctuation.

- Sur le plan de la cohérence sémantique et énonciative et l'articulation une maîtrise de la cohésion textuelle. Sur le plan de la pertinence de la reformulation, lexicale et orthographique : les erreurs sont remarquables, multiples et communes plus l'accord et le choix du temps.

III.3. Synthèse sur l'évaluation des copies

Pour vérifier l'apport de l'approche communic'actionnelle sur l'amélioration de la production écrite, nous tenons à analyser les copies rédigées par les apprenants du groupe témoin puis l'expérimental. Dans cette analyse, nous corrigeons les productions écrites en s'appuyant sur une grille d'évaluation dans laquelle nous indiquons les points sur lesquels nous focalisons notre étude. Cette grille d'évaluation insiste sur la cohérence et la pertinence textuelle, pragmatique ainsi que les points de langues.

A travers l'expérimentation que nous avons effectué et l'évaluation des copies des apprenants de la deuxième année secondaire et en comparant les résultats obtenus, Nous constatons que :

- Le résultat positif du groupe expérimental prouve l'amélioration des performances en production écrite. Les apprenants ont pu optimiser la qualité de leur écrit en travaillant dans le cadre de scénario apprentissage-action qui propose des supports pédagogiques variés et plus équilibrant tout en favorisant la mise en place de modalité d'apprentissage collectif. En effet le scénario incite les apprenants à interagir, à débattre, à échanger information de point de vue et à s'entre idée en cas des difficultés ou d'obstacles.
- Les élèves possèdent théoriquement la structure du texte argumentatif. Commençant par le groupe témoin, Le point de vue pragmatique En se référant à la grille d'évaluation concernant le respect de la situation communicationnelle, nous avons constaté que l'apprenant de groupe témoin tient compte de cet aspect : le texte respecte la consigne, mais la majorité d'entre eux n'ont pas développé leurs idées. Leurs productions sont de nature argumentative (présence de thèse, d'arguments et d'exemples). Aussi nous avons remarqué que les textes du groupe expérimental sont plus long et que du côté informationnel ces textes contiennent plus d'information et que la dimension argumentatif est plus étoffée le nombre des arguments contenus dans ce texte est supérieur à celui des textes produit par les

apprenants de groupe témoin. Après avoir terminé l'expérimentation, nous avons constaté chez nos apprenants une véritable amélioration au niveau du respect de la consigne.

- En interrogeant les apprenants du groupe expérimental sur l'expérience vécue dans le cadre du scénario apprentissage action proposé, nous avons constaté que les apprenants étaient très satisfaits. Aussi ces apprenants considèrent la tâche proposée comme très efficace et plus attrayante. Et les dimensions qui ont été jugé plus intéressante c'est la participation concrète et l'interaction avec les autres apprenants de groupe classe.

Conclusion

La démarche communic'actionnelle engendre un processus interactif entre les apprenants et l'enseignant, qui est motivant et répond bien aux besoins des apprenants. Ceux-ci améliorent leur expression en développant des activités variées de production et de réception. Le travail de groupe stimule l'entraide et enrichit les relations personnelles.

Conclusion générale

Dans ce travail, nous avons cherché à montrer que l'utilisation du scénario apprentissage-action dans la production de l'écrit en tant que nouvelle méthode d'enseignement avec les apprenants du FLE et précisément avec les apprenants de deuxième année secondaire, permettrait de mieux développer chez ces derniers la compétence de la production de l'écrit pour qu'ils puissent devenir de plus en plus autonomes.

Cette méthode est une démarche motivante permettant un apprentissage-usage des connaissances lors de l'écriture. Cette situation d'apprentissage-usage fournie dans les unités d'action, en effet, un rôle primordiale dans la construction et l'appropriation de la compétence communic'actionnelle - ou la capacité d'utiliser la langue de manière adéquate au service de l'action par le biais des stratégies. Cette compétence a permis de soutenir le développement de la compétence d'écriture des apprenants qui ont eu envie d'écrire, en mobilisant les ressources qu'ils acquièrent et en apprenant d'autres nouvelles pour accomplir différentes missions. De plus, on constate que l'engagement des apprenants donne du sens à leurs apprentissages, développe des stratégies et exerce un contrôle sur les ressources appropriées.

La problématique de notre travail de recherche tourne autour de l'impact d'une approche centrée sur la tâche et plus précisément sur un scénario d'apprentissage-action sur l'apprentissage de la production de l'écrit et sur l'amélioration des compétences d'écriture des apprenants.

Pourquoi la tâche et pourquoi un scénario d'apprentissage-action ? Parce que nous avons pensé que c'est une démarche qui convient à l'âge des apprenants dont ils vont prendre de responsabilité vers leur apprentissage, une démarche qui par sa conception (activité, action, agir) et par sa présence en tant que pivot central de l'activité de écriture-production, offrirait à ces apprenants un bain linguistique leur permettant de développer leurs compétences de production de l'écrit mieux que le fait leur démarche ordinaire appliquée en classe.

C'était donc notre objectif de vérifier l'impact de l'approche communicationnelle sur l'apprentissage de l'écriture et de l'amélioration des compétences de la production de l'écrit.

D'après avoir cerné notre problématique, nous avons proposé les hypothèses qui ont pu répondre à notre problématique qui sont les suivantes :

- ✓ Les stratégies communic'actionnelle permettent de diminuer les difficultés rencontrées par les apprenants du FLE, en production écrite.
- ✓ L'utilisation de la méthode communic'actionnelle en classe de FLE stimule l'envie d'écrire et, par le contexte d'apprentissage et facilite une meilleure mobilisation des ressources dans cette activité préconisée.
- ✓ Les stratégies de communic'actionnelle simplifient les difficultés rencontrées par les apprenants de FLE dans la production écrite.

Donc on peut dire que l'approche communic'actionnelle joue un rôle fondamental pour l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de deuxième année secondaire, elle est très utile, Elle très efficace pour but de bien produire en écrit.

Références bibliographiques

I. Ouvrages

- BRASSAC, Christian, *Génie de la connaissance, entre conception et création*, Harmattan, Paris, 2005
- BOUCHARD, Robert, *texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte*, in *L-e Français dans le monde*
- BOURGUIGNON, Claire, *L'apprentissage des langues par l'action : L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Edition maison des langues, Paris, 2003
- BOURGUIGNON, Claire, *Pour enseigner les langues avec le CERCL*, Editions Delagrave, Paris 2014
- CLENET, Jean, POISSON, Daniel, *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Harmattan, Paris, 2005
- CORNAIRE, Claudine, *La compréhension orale*, Clé International, Paris, 1998
- CORNAIRE, Claudette, MARY-RAYMOND, Patricia, GALISSON, Robert, *La production écrite*, Clé International, Paris, 1999
- CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris, 2003
- DESCHENES, Jules, *La compréhension et la production de textes*, Les presses des universités du Québec, Montréal, 1988
- MARTINEZ, Portero, *La didactique des langues étrangères*, Clé International, Paris, 2004
- MOIRAND, Sophie, *Situation d'écrit : compréhension et production*, Clé International, Paris, 1979
- ROBERT, Jean-Pierre, ROSEN-REINHARDT, Evelyne, *Dictionnaire pratique du CECR*, Ophrys, Paris 2010

II. Articles et revues

- ALRABADIE, Elie, *Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère*, disponible sur : <https://www.semanticscholar.org/paper/Pour-l%E2%80%99introduction-de-la-perspective-actionnelle-Alrabadi/87a799dcac63f324db134671704891de3e84f664>

- AMMOUDEN, M'hand, *L'approche par les compétences en Algérie : De la théorie à la pratique*, disponible sur : <https://journals.openedition.org/multilinguales/3733>
- ATTA, Hussein, EL-KADY, Doaa, Hussein, Dina, *A Effet d'un programme proposé à la lueur de l'approche actionnelle pour développer quelques compétences de la production écrite en FLE chez les apprenants de la deuxième année secondaire*, disponible sur : <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Effet-d%C2%B4un-programme-propos%C3%A9-%C3%A0-la-lueur-de-pour-Atta-Kady/fa9c430f95734edf8c1dcc39c3d5f4b68da37038>
- BARRIE, Mathilde, *L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire*, disponible sur : <https://www.semanticscholar.org/paper/L'approche-actionnelle-%3A-la-r%C3%A9alit%C3%A9-pratique-et-ses-Barrie/27f126030ef48e7ebb061873320309c4a68cace1>
- BOURGUIGNON, Claire, *De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, disponible sur : <https://www.semanticscholar.org/paper/De-l%E2%80%99approche-communicative-%C3%A0-l%E2%80%99approche-une-en-des-Bourguignon/6b402baa5f40e685d79011282f9023e84c73d9dd>
- BOURGUIGNON, Claire, *Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence*, disponible sur : <https://journals.openedition.org/apliut/3198>
- MOIGNE, J.L., *Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un « nouveau discours sur la méthode des études de notre temps » ?*, disponible sur : <https://www.semanticscholar.org/paper/Les-enjeux-%C3%A9thiques-de-la-didactique-des-langues-et-Moigne/52bf2d0bb8421dde976ea9458859f019b7891859>
- NGUYEN, Viêt Anh, *La compétence de production écrite dans l'approche par compétences*, disponible sur : <https://www.semanticscholar.org/paper/La-comp%C3%A9tence-de-production-%C3%A9crite-dans-l%E2%80%99approche-Nguy%C3%AAn/8cd146d674002708ea7e4d797cbf1f70ca0609bd>

- RIBA. P, *De l'approche communicative à l'approche actionnelle*, disponible sur : <https://sites.google.com/site/seminairebogota2006/del'approchecomunicativeal'approchearctionnelle>
- SOUBRIE, Thierry, *Scénarios TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ?*, disponible sur : <https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/pj/soubrie2009.pdf>

III. Thèses et mémoires

- MAJOUBA, Karima, « *Stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE cas des la 1 ère année moyenne* », Université d'Oran, 2012
- MEZDAOUD, Hacina, « *De la théorie à la pratique, quelles stratégies pour développer la compétence scripturale chez les apprenants du FLE ?* » Cas des apprenants de la première année moyenne du collège Ali BEDGHIOU Khenchela. Tome-1-, Université Laarbi BEN M'HIDI Oum Elbouaghi, 2018.
- KASSOUS, Rachida, *Le problème de la cohérence textuelle en production écrite en classe de FLE : Cas de la 2 ème AS*, Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem, 2016.
- SEGHIOUR, Mounira *Apprentissage de la production écrite : Vers une adaptation de la progression thématique*, Université de Biskra, 2018.

IV. Dictionnaires

- CUQ, Pierre, Jean, dictionnaire didactique du français langue *étrangère* et seconde, Paris, CLE international, Première édition, 2003
- Grancher, Paris 1992.
- LAROUSSE, Pierre, Le Petit Larousse, Hachette, Paris, 2004.
- POZZUOLI, Alain, KREMER, Jean-Pierre, Dictionnaire du fantastique, Jacques
- ROBERT, Paul, Dictionnaire le petit robert, Dictionnaire le Robert, Paris, 2001.

V. Sitographie

- <https://www.cairn.info>
- <https://www.fabula.org>
- <http://info.persee.fr>
- <https://www.universalis.fr>
- <http://www.lorientlitteraire.com>

- <https://la-plume-francophone.com>
- <https://journals.openedition.org>
- <https://www.franceculture.fr>
- <https://www.linternaute.fr>
- <https://books.google.dz>
- <https://gallica.bnf.fr>
- <https://www.linternaute.f>
- <https://www.semanticscholar.org/>

Annexes

La fiche :

Séances/ compétences disciplinaires	Supports	objectifs
Evaluation diagnostique	Deux courts textes sur « les jeux vidéo » : un plaidoyer et l'autre réquisitoire	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluer les connaissances préalables de l'apprenant. - Repérer ses insuffisances pour les combler durant la séquence.
Mise en place de la séquence	<ul style="list-style-type: none"> -Explication de l'intitulé de la séquence (mots clés). -Lancement du sujet de la production orale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage et explication des mots clés de l'objet d'étude et de la séquence - Lancement du sujet inducteur de la production de départ
Compréhension de l'oral	Vidéo: Support audio visuel « le télétravail »	<ul style="list-style-type: none"> -Développer son écoute et prendre des notes. -Saisir le sens à partir d'un support audio -visuel. -Repérer le thème, la thèse et arguments. - Déduire la visée communicative.
Compréhension de l'écrit	<p>Support 1 : La lecture, Pello Jasni, Le train des mots.</p> <p>Support 02 : texte sur les dangers des feux d'artifice » de Tahar Mansour, le Quotidien d'Oran le 26-10-2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Emettre des hypothèses de sens à partir du para-texte. - Lire et comprendre un texte. - Repérez le thème, la thèse et les arguments. - Comprendre qu'est-ce qu'un plaidoyer/réquisitoire. - Repérer les articulateurs logiques de cause et de conséquence et les articulateurs de classement. - Distinguer le lexique mélioratif/lexique péjoratif. - Identifiez les modalisateurs. - Distinguer entre argument/exemple. - Identifier le rapport d'opposition et de concession. - Déduire la visée communicative. - Dégager le schéma du texte argumentatif. - Faire le compte rendu du texte.

Production écrite	Actuellement, les utilisateurs de facebook et d'Instagram choisissent des pseudonymes pour masquer leur identité. En tant qu'adolescents utilisateurs, rédigez un texte argumentatif (environ 10 lignes) dans lequel vous montrerez les méfaits de l'utilisation du vrai nom sur les réseaux sociaux.	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser le sujet inducteur et élaborer collectivement une grille d'évaluation. - Améliorer sa production du 1 er jet en réinvestissant ce qui a été fait durant la séquence. - Faire une élaboration collective pour améliorer une copie d'élève et l'évaluer. - S'autoévaluer.
Activités de remédiation	Ensemble d'activités sur les points de langues étudiés tout au long de cette séquence	Remédier les lacunes des apprenants à savoir : analyse d'une introduction d'un texte argumentatif, identification du lexique mélioratif-péjoratif, expression du rapport d'opposition/ concession.
Fait poétique	Chanson « A quoi ça sert l'amour » d'Edith Piaf & Theo Sarapo. Youtube	<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter et comprendre une chanson. - Comprendre l'argumentation à travers la chanson. - Comprendre la structure de l'argumentation. - Repérer le thème, les thèses et les arguments. - Distinguer entre le plaidoyer et le réquisitoire. - Comprendre qu'est-ce que le débat.

Texte01 :

Les jeux vidéo sont nuisibles pour l'apprentissage. En effet, les enfants qui passent trop de temps à jouer aux jeux vidéo dorment mal, ce qui dégrade leur mémoire et leurs capacités d'apprentissage. D'ailleurs une étude scientifique a montré que les enfants qui jouent après leurs devoirs retiennent moins bien les leçons qu'ils viennent d'apprendre. De plus, ils mettent plus de temps à s'endormir et leur sommeil est moins réparateur. « C'est un problème qui ne doit pas être pris à la légère », disent certains spécialistes, qui avertissent ainsi les parents.

Texte 02 :

De nombreuses études ont montré que la pratique des jeux vidéo développait diverses compétences chez les enfants. D'abord, la capacité à traiter l'information en parallèle : pouvoir manier plusieurs données à la fois, savoir s'interrompre pour traiter une urgence, puis revenir à la tâche précédente au bon endroit. Les jeux vidéo entraînent également à évaluer la situation et à prendre la bonne décision. Enfin, ils accroissent les capacités d'anticipation et du développement donc l'adaptabilité à des situations différentes.

Les textes de compréhension de l'écrit

Les utilisateurs de sites de réseaux sociaux dont Facebook et Instagram, utilisent des pseudonymes pour cacher leur identité, car cela leur cause du tort lorsqu'ils mettent leurs vrais noms.

La seule raison de leur utilisation de pseudonymes est la liberté de publier divers sujets, tels que la défense de l'opinion et de la liberté d'expression, même de la part des politiciens et la défense des problèmes des femmes et des droits des enfants sans connaître leur véritable identité. Ce sont ceux qui écrivent leurs pseudonymes selon leur personnalité ou leur humeur, comme le courage ou le bonheur. Mais s'ils utilisent leurs vrais noms sur les sites de réseaux sociaux, cela leur causera un grand préjudice en termes de jouissance de la liberté dans le pays, et ils ne peuvent pas publier leurs opinions sur Facebook ou Instagram, même pour défendre leurs droits, car en cela il y a des questions et jusqu'

Facebook et Instagram sont des médias sociaux qui permettent à l'utilisateur de communiquer avec d'autres personnes. Tant qu'il y a un compte ou qu'il se trouve dans le monde, il permet une communication facile sur internet sans avoir besoin d'utiliser la méthode de communication traditionnelle, tels que les téléphones fixes, les courriels ordinaires, etc. Il suffit d'ouvrir l'application Facebook via l'ordinateur ou le smartphone de l'utilisateur et de commencer à communiquer avec les gens!

Facebook et Instagram sont des sites Web et sont considérés comme les médias sociaux les plus populaires et font partie des moyens de communication modernes les plus importants qui ont aidé à connecter de nombreuses personnes, indépendamment de leurs différences culturelles, malgré les migrations par exemple. Parfois, une personne peut son vrai nom au lieu de son vrai nom, il peut faire face à de nombreuses humiliations et préjudice pour le compte.

Qu'est-ce que la liberté? Les dernières années, réparties sites de réseautage social une salle de Facebook et Instagram où ils ont été la demande pour être beaucoup de ce qui leur sont à partir de les caractéristiques, mais la plupart de leurs comptes dans lequel ils sont en utilisant les noms des pseudonymes, c'est pourquoi l'application est beaucoup de tels que la construction de vie différente ou l'identification des personnes caractère est vrai caractère ou pour éviter collision avec les gens les connaître dans la vie réelle ou maintenir des renseignements personnels de peur de la piraterie ou de vol et d'éléments que.

Il y a de nombreuses opinions sur les raisons de l'utilisation des pseudonymes et de faux noms dans les comptes Facebook et Instagram. Ne pas avoir le courage d'écrire des choses audacieuses ou des sujets au vrai nom à cause de la disense de bonne aventure et des coutumes de la société. Chère à?

Les utilisateurs de Facebook et d'Instagram choisissent de pseudonymes pour masquer leur identité en raison de ses effets négatifs sur la vie d'une personne, telle que ne pas être soi-même. D'abord, l'utilisation du vrai nom sur Facebook et Instagram entraîne un préjudice, comme le menacer le surnom ou le garder.

Ensuite cela peut également entraîner le piratage de Facebook ou d'Instagram et l'utilisation du nom de cette personne pour des activités illégales telles que la cybercriminalité et autres.

Enfin, lorsque vous mettez le vrai nom sur Facebook et Instagram, il est facile d'accéder aux données de cette personne, dans lequel ses photos et informations sont prises et renvoyées au cybercriminalité.

Finalement, c'est pourquoi vous devez éviter d'utiliser le vrai nom sur les sites de réseaux sociaux pour éviter tous ces méfaits et risques.

Les utilisateurs de Facebook et d'Instagram choisissent de pseudonymes pour masquer leur identité en raison de ses effets négatifs sur la

P'abord, l'utilisation du vrai nom sur les sites de réseaux conduit à faire de mauvaises choses au nom de cette personne, ce qui conduit à ternir sa réputation.

Ensuite, ces informations sont déformées et modifiées pour être utilisées à des fins illégales et préjudiciables à la société.

Enfin, en mettant le vrai nom, toutes les personnes peuvent vous joindre, vous envoyer et vous nuire.

Finalement, les gens devraient éviter de mettre leur vrai nom sur les sites de réseaux sociaux pour éviter tous les dangers et les utiliser confortablement et librement.

Le respect de consigne : (avec le sujet)

- performance : en 2000

in construction de phrase

- manque de conclusion

Résumé

La maîtrise du langage écrit est l'un des objectifs de l'enseignement du FLE dans le contexte algérien, Elle est considérée comme l'une des quatre compétences de la réussite scolaire. Notre travail de recherche vise à améliorer les productions écrites des élèves de deuxième année secondaire à travers l'apport de l'exploitation de l'approche communic' actionnelle lors de la rédaction de production écrite. Nos résultats montrent que les scénarios d'apprentissage-action, lorsqu'ils sont appliqués, aident les apprenants à améliorer leurs compétences en production écrite et plus précisément leurs compétences pragmatiques.

Mots clés : production écrite – approche actionnelle – approche communicationnelle - tâche – projet – scénario d'apprentissage-action.

Abstract

Mastering written language is one of the objectives of teaching French as a foreign language in the Algerian context. It is considered one of the four skills for academic success. Our research work aims to improve the written productions of second year secondary students through the contribution of the exploitation of the communicative-actional approach when writing written production. Our results show that learning-action scenarios, when applied, help learners improve their writing skills and more specifically their pragmatic skills.

Keywords: written production – action-oriented approach – communicational approach - task – project – learning-action scenario.