

## **Pour une compétence de la production en classe de français langue étrangère : le rôle de l'apprenant, de l'enseignant et de la famille**

**m<sup>elle</sup> khouiled sarra**

Université Ziane ACHOUR – Djelfa

### **Résumé**

L'enseignement de la production écrite en français langue étrangère a pour objectif de mener les apprenants à la maîtrise d'une compétence de la communication écrite, c'est une activité évaluative qui orne toutes expériences et connaissances acquises de l'apprenant, mais aussi une activité de synthèse du fait de l'ensemble des facteurs extrascolaires qui influent la vie de l'apprenant et surtout l'exercice de la production écrite, à savoir la famille et la société. La production écrite ne peut être réalisée en classe de langue qu'en présence des trois pôles; l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Les deux premiers présentent un partenariat d'enseignement/apprentissage pour transmettre le savoir proposé d'effectué en classe, mais ils sont avant tout des individus qui ont des personnalités différentes ; ils possèdent des caractères et des comportements qui influent le déroulement de cette activité, qui ont par conséquence des retombées directes sur la production écrite; parmi tant d'autres facteurs qui jouent un double rôles – motivant ou entravant– on

cite: la motivation, l'intelligence, la perception de l'enseignant, la société, la famille et le sexe.

### ملخص باللغة العربية

يهدف تدريس التعبير الكتابي باللغة الفرنسية كلغة أجنبية إلى تمكين التلميذ من إتقان مهارات التواصل الكتابي و هو عبارة عن نشاط تقييمي لكل الخبرات والمعرفة المكتسبة لدى التلميذ، وهو أيضا نشاط يلخص نتائج مجموعة العوامل غير المدرسية التي تؤثر في حياة المتعلم وعلى ممارسته لهذا النشاط، مثل الأسرة والمجتمع. إلا أنه لا يمكن أن يتم تطبيق وممارسة التعبير الكتابي إلا بحضور الأقطاب الثلاثة؛ المعلم، المتعلم والمعرفة. العنصران الأولان يمثلان (شراكة تعليم / تعلم ) لنقل المعرفة المقترح القيام بها في الصف، ولكن المعلم والمتعلم لديهما شخصيات مختلفة قبل القيام بأي نشاط. ولهم عادات و سلوكيات لها تأثير على سير هذا النشاط، سلبا أو إيجابا ، و بالتالي تؤثر مباشرة على نشاط التعبير الكتابي؛ ومن العوامل الدافعية الأخرى ، الذكاء ، ودور المعلم والمجتمع والأسرة.

La production écrite ne peut être réalisé en classe de langue qu'en présence des trois pôles; l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Les deux premiers présentent un partenariat d'enseignement/apprentissage pour transmettre le savoir proposé d'effectué en classe, mais ils sont avant tout des individus qui ont des personnalités différentes ; ils possèdent des caractères et des comportements qui influent le déroulement de cette activité, qui ont par conséquence des retombées directes sur la production écrite; parmi tant d'autres facteurs qui jouent un double rôles – motivant ou entravant– on cite: la motivation, l'intelligence, la perception de l'enseignant, la société, la famille et le sexe.

Au cours de notre recherche, on s'est confronté à deux autre appellations que l'apprenant, c'est l'élève et l'enseigné, Jean-Pierre CUQ les a différencié par leur rôle –passif ou actif– dans la situation

d'apprentissage, il a cité la définition du concept "apprenant" dans le dictionnaire didactique: «il a été longtemps considéré comme un barbarisme synonyme d'enseigné ou d'élève. Cette perception reflétait une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme le récepteur ou réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant »<sup>1</sup>.

Dans une approche psychologique, Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA ont confirmé l'idée citée avant, ils constatent que par contre au rôle d'un apprenant, un élève ou un enseigné jouent un rôle passif en classe: « On pourrait, dans un premier temps, établir une distinction entre les élèves (ou enseignés, comme on le trouve parfois), et les apprenants. Les premiers seraient, au mieux, Ceux qui, bon gré mal gré, subissent un enseignement. Ils exercent, comme dit Philippe Perrenoud, leur métier d'élève. [...] les seconds seraient, parmi les élèves, ou à certains moments, ceux qui adoptent une posture d'apprentissage positive, et qui procèdent, selon l'expression de Bernard Charlot, à une véritable (mobilisation cognitives) pour s'approprier l'objet d'enseignement apprentissage. »<sup>2</sup>

D'après Christine TAGLIANTE avoir un rôle actif ; l'interaction en classe contribuent à former la personnalité de l'apprenant, un future citoyen qui est capable d'établir et de réussir des relations fonctionnelles ; économique, sociale, politique, et culturelle ; « Ce jeune public, adolescent ou précoce, suit habituellement des cours de langue étrangère dite générale, dont le programme et la progression, voire la méthodologie d'enseignement, relèvent des cursus scolaires des pays où ils sont inscrits. »<sup>3</sup>

Alors, pour réussir son apprentissage Christine TAGLIANTE ajoute que l'apprenant a besoin des activités qui facilitent et favorisent la communication au sein de la classe. « On adoptera un rythme dynamique, en faisant varier ses modalités de travail : individuellement, à deux, à trois, en grand groupe, de façon à éviter la monotonie. Les activités doivent avoir un degré de difficulté qui correspond aux compétences des apprenants et leur proposer des tâches à réaliser. »<sup>4</sup>

D'autre part, il constate que certains apprenants ont envie d'apprendre une langue étrangère, chose qui les aide sans doute à s'améliorer, alors que certains d'autres ont des motifs qui les empêchent de l'apprentissage de la langue étrangère, ceci contribue à la variation de niveau des apprenants ; forts, moyens et faibles : « les motivations et les objectifs premiers de ce type de public sont très concrets : il s'agit de parler –et le plus souvent d'écrire– une langue étrangère suffisamment, correctement pour être capable de réussir à l'examen qui sanctionne ces compétences. »<sup>5</sup>

Le groupe d'apprenants dans les classes est hétérogène ; comme on l'a cité, leurs motivations donnent naissance à une variété des apprenants forts, faibles, ou moyens. Mais aussi leurs intelligences en jouent un rôle, ils n'ont pas les mêmes capacités pour établir des relations entre les choses, T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE, dans leur livre *les fondements de l'action didactique* ont cité la définition suivante de l'intelligence: « Certains psychologues la considèrent comme étant la faculté de s'adapter à des situations nouvelles, d'autres comme la capacité de résoudre des problèmes complexes et abstraits. »<sup>6</sup>

Ainsi, ils nous ont tiré au clair que : premièrement cette faculté n'est pas restreinte, d'une part elle change avec le temps, d'autre part dans la diversité des situations problèmes : «la corrélation croissante entre l'intelligence et les performances scolaires est due à l'augmentation de la complexité des disciplines scolaires. »<sup>7</sup>, deuxièmes, certes elle a un impacte important sur le processus d'apprentissage, mais elle n'est pas la seule condition de la réussite scolaire des apprenants; « L'intelligence n'est pas le seul facteur qui détermine le rendement scolaire. D'autres facteurs importants, souvent cités sont la motivation et le milieu familial.»<sup>8</sup>

Les récentes recherches en psychologie confirment que la motivation est une condition nécessaire à l'apprentissage pour tous les apprenants. D'après l'analyse de Wang, Haertel et Walberg en 1993, elle est notée parmi les éléments les plus importants à considérer pour expliquer le succès scolaire ; à côté on peut citer pouvoir et vouloir. V.Houdart-Merot dans son livre *des méthodes pour le lycée* l'a confirmé : « la motivation est bien l'une des clés de la réussite scolaire et toute réflexion sur l'acte d'apprendre doit en tenir compte »<sup>9</sup> Ainsi, elle est considérée la plus importante parmi les conditions de la réussite scolaire, L.Duric montre que : « nombre d'auteurs suggèrent qu'avec la capacité d'apprendre, c'est la motivation qui est l'essence même de l'apprentissage »<sup>10</sup>

Il s'agit donc d'un concept psychologique que Marie-Thérèse CHADUC, Isabelle de MECQUENEM et Harald PHILIPPE dans leur livre *les grandes Notions de pédagogie* le considère comme un concept : « extensif et polyvalent que les sciences de l'éducation ont adopté et légitimé, au point qu'il est couramment utilisé en pédagogie et que, dans

ce contexte, il apparaît comme déterminant pour la réussite d'un apprentissage. »<sup>11</sup>

Du point de vue pédagogique, la motivation concerne les facteurs qui incitent l'apprenant à apprendre, c'est un paramètre de la réussite ou l'échec scolaire. D'après T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE il semble que pour être motivé il existe des degrés différents ; une hiérarchisation relative de : au bien des facteurs intrinsèque: c'est apprendre pour apprendre ; c'est-à-dire pour une satisfaction dans l'apprentissage, défi aux problèmes ..., au bien des facteurs extrinsèques : l'apprenant peut apprendre souvent sous l'influence d'une motivation venue de l'extérieur ; les parents, l'enseignant, les amis, la société, par exemple: apprendre pour éviter l'échec scolaire, apprendre parce qu'ils sont obligés de le faire par leur enseignant ou par leurs parents, apprendre pour avoir une récompenses...<sup>12</sup>

D'après Yves REUTER amener un apprenant à être motivé envers l'activité de la production écrite, il est important que : d'une part l'enseignant leur montre l'utilité de l'écriture et des écrits : « Portant, nombre d'enquêtes et d'analyses montrent que l'utilité de l'écriture et des écrits est très inégalement construite chez les apprenants. Pour certains, il s'agit d'une évidence : ils « baignent » dans un milieu qui maîtrise l'écriture et la pratique constamment avec des formes et des usages très diversifiés [...]. D'autres, en revanche, c'est loin d'être une évidence : leur milieu ne pratique l'écrit que de façon restreinte et dans la tension avec des représentations et des discours d'accompagnement souvent contradictoires. »<sup>13</sup> De l'autre part, il s'agit de leurs sécuriser en

leurs faisant comprendre qu'ils sont capables, et tout est mise en œuvre pour les aider à se mettre plus facilement à écrire.<sup>14</sup>

Dans les milieux de l'enseignement des langues étrangères, l'enseignant joue un rôle primordial pour amener ses apprenants à la maîtrise de la compétence de la production écrite ; sa compétence, sa motivation et sa perception des apprenants doivent être susceptible de les amener à cette compétence. Carter-Thomas SHIRLEY lui a accordé le rôle d'un guide; « il encouragerait ses élèves-scripteurs à prendre conscience de leur propre processus de rédaction et à adopter les mesures nécessaires à son amélioration »<sup>15</sup>

La compétence de l'enseignant renvoie à des connaissances de base, des connaissances acquises par expérience et par le biais de la formation continue formelle ou informelle. Elle doit être susceptible d'intégrer les apprenants dans une démarche active pour la réorganisation des savoirs initiaux. Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA ont fait la distinction entre les enseignants par le facteur natif et non natif ; un enseignant natif a l'avantage de posséder la langue qu'il enseigne, en termes de la prononciation, de la finesse d'emploi syntaxique et lexical, cet argument est parfois monté en épingle par les centres de langue pour un succès infaillible pour l'enseignement.<sup>16</sup>

L'enseignant doit représenter un modèle, pour ainsi dire, idéal et susceptible d'être respecté de ses apprenants, pour maintenir leur motivation. Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA constatent qu'un enseignant a un rôle triple : pour transmettre le contenu du programme du manuel scolaire il a un rôle d'un organisateur et gestionnaire de formation, d'après Marie-Jos Gremmo il est le conseiller qui a pour tâche

d'aider l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage et d'organiser la mise en disposition des ressources aux demandes des apprenants, il joue aussi le rôle d'un interlocuteur des apprenants.<sup>17</sup>

La motivation de l'enseignant est susceptible de manifester celle des apprenants ; l'enseignant motivé a l'enthousiasme de chercher les outils et les méthodes pédagogiques les plus adéquates au niveau de ses apprenants, pour les inciter, les aident à surmonter leurs difficultés, et de développent chez eux des attitudes plus positives à l'égard de l'école. La motivation de l'enseignant apparaît donc comme une recherche de pratique pédagogique et des méthodes adoptées aux apprenants.

La façon dont un enseignant perçoit la capacité d'apprendre de ses apprenants influence indirectement le processus d'apprentissage, en effet, certains enseignants se comportent de la même façon envers les apprenants qu'ils jugent faibles et ceux qu'ils estimaient forts. Tandis que certain d'autres donnent plus souvent l'occasion d'apprendre aux apprenants qu'ils estiment forts et tendent à imposer des règlements plus stricts à ceux qu'ils jugent faibles, par conséquence les apprenants qui sont jugés faibles ne font aucun effort pour apprendre, car ils savent que leur enseignant ne les interroge jamais et qu'il ne leur adresse la parole que pour les réprimander.

Sylvie PLANE a dépendu les pratiques de l'enseignant au cours de l'exercice de la production écrite des apprenants qu'ils sont le résultat d'un fait social collectif de l'enseignement historiquement construit; « Les pratiques des enseignant du travail et des moments d'écriture des élèves sont un fait social construit dans et par une histoire collective de l'enseignement, intériorisée par l'enseignant et à laquelle, il a donné

sens (valeur) dans le cadre d'une expérience scolaire et professionnelle vécue dans différents milieux et groupes donnés.»<sup>18</sup> Il ajoute que : « Les pratiques d'écriture en classe des enseignants sont organisées par des synthèses, des combinatoires, complexe de ces différents éléments touchant tout à la fois les disciplines, l'écriture, la conception de l'enseignement et des apprentissages, les avoirs d'expérience... »<sup>19</sup>

Deux processus sont particulièrement à l'œuvre dans les médiations et les filiations des pratiques enseignantes de l'écriture scolaire. Le premier processus est celui de l'appropriation / réappropriation. D'une certaine façon, on pourrait dire que toute appropriation est une réappropriation.

Mais on peut parler davantage d'appropriation quand l'enseignant cherche à s'approprier une démarche dans le sens des auteurs, fabricants, quand il s'inscrit dans leur visée stratégique.[...] nous pourrions plutôt parler de réappropriation quand un enseignant fait usage d'un produit culturel, pédagogique, didactique, en l'intégrant à sa propre logique d'action.<sup>20</sup> Etudier les pratiques d'écriture, c'est également tenter d'élucider ce que les enseignants en font dans leur pratique.

L'école est le lieu où les apprenants ont besoin des conditions spatio-temporelle qui leurs facilitent l'apprentissage, pour les amener à une maîtrise de la compétence de la production écrite, il est important de mettre à leurs porté une bibliothèque, une classe avec une disposition des tables qui favorise le travail collectif, en groupe ou individuelle, et un volume horaire suffisant pour accomplir les tâches demandées. Picquenot ALAIN, Michel-Khayat MONIQUE et François LEBLOND estiment que ces conditions doivent être bonne pour les mener à la réussite scolaire:

« les jeunes, souvent majeurs dans le lycée, ont besoin de bonnes conditions de vie et de bonnes conditions de travail dans leur établissement »<sup>21</sup>

Ainsi plusieurs enquêtes montrent que les apprenants partagent une vie scolaire ; ils perçoivent l'école comme un lieu de rencontre, chose qui doit être prise en considération ; de l'exploiter pour créer un climat de concurrence et d'enthousiasme qui est susceptible de les inciter à s'intéresser beaucoup plus à l'apprentissage, sous la lumière de cette perception de l'école Yves REUTER l'a défini: « un état des relations – entre élèves, élèves et enseignant, élèves, enseignant et tâche – globalement et subjectivement perçu, de façon positive ou négative, par les acteurs concernés. »<sup>22</sup>

Les chercheurs ont fait plusieurs tentatives de définition du concept "classe", Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA se sont référés aux plusieurs critères, d'après eux: selon l'âge des apprenants, classe est un ensemble d'apprenants du même âge, réunis pour suivre un même cursus, selon le degré de compétence supposé atteint par les apprenants: c'est la valeur de base que lui donne Gilbert de Landsheere, classe est une division correspondant à un degré des études particulières, d'autre part Robert Galisson et Daniel Coste se sont référés à un assemblage, classe est un groupe de travail associant maître et apprenants dans la réalisation d'une tâche commune, à un lieu : classe est le lieu où se déroule un enseignement.<sup>23</sup>

On estime que la classe est le lieu le plus favorisé pour un processus d'enseignement/apprentissage. Elle peut être préparée avec des supports pédagogiques qui rendent l'apprentissage d'une langue

étrangère plus facile ; des supports vidéos, une bibliothèque, un tableau et des tables qui favorisent les trois façons de travail dont on se réfère pour réaliser les trois activités de la production écrite : préparation à l'écrit sous forme d'un travail de groupe, le moment de la production écrite qui est un travail individuel, et le compte rendu sous forme d'un travail collectif.

A côté de la préparation d'une classe de langue par les outils pédagogiques qui favorisent aux apprenants de se mettre plus facilement à l'apprentissage et la maîtrise des compétences, Josette GADEAU, Colette FINET ont accordé de l'importance au facteur temps; ils ont considéré le temps et l'espace comme deux éléments primordiaux ;

- « – 1 une organisation de la classe avec son aménagement spatial
- 2 une gestion du temps qui différencie
- temps collectifs
- temps d'ateliers.
- temps de chacun. »<sup>24</sup>

La classe est avant tout un espace, Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA l'ont défini: « C'est un lieu technique caractérisé du point de vue spatial par sa localisation et par sa configuration. »<sup>25</sup> D'après Josette GADEAU, Colette FINET selon la surface de la classe nous pouvons mettre les tables en deux possibilités : dans une classe de C.P. rectangle banal de 60 m<sup>2</sup>, il y a un espace collectif, espace de travail individuel ou collectif, espace ateliers et espace où les apprenants choisissent et empruntent.

Le modèle de l'organisation matériel d'une classe favorise des relations entre les deux partenaires les plus ciblés en deux sens pendant

les différentes activités ; relations entre enseignant/apprenant et apprenant/apprenant, comme il a consacré davantage un lieu pour la bibliothèque, un atelier pour les travaux pratiques et un ordinateur, il nous semble que cette organisation donne beaucoup plus d'importance au rôle des apprenants dans la classe. Bien qu'elle favorise la maîtrise des différentes compétences en langue étrangère, elle reste une classe idéale, qui n'a pas encore eu lieu dans les établissements Algériens.

Christine TAGLIANTE a proposé une autre manière d'organiser la classe, son modèle consacre un temps limité pour le travail en groupe: « La relation pédagogique est passée de la verticalité à sens unique (enseignant élève), à l'horizontalité interactive. Sur les deux schémas suivants, les flèches concrétisent l'échange pédagogique. Vertical et presque uniquement dans le sens professeur/élève dans une relation de type traditionnelle(...); horizontale et interactive aujourd'hui (...). »<sup>26</sup>

L'enseignement des langues étrangères obéit à une organisation temporelle proposée par le système éducatif, elle est centrée sur des séances qui se déroulent en quelques minutes jusqu'à une heure, Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA l'ont confirmé: « La classe est aussi caractérisée par la compression du temps : le nombre des séances est généralement choisi par l'institution. Et la durée des séances peut être variée de quelques minutes à une heure »<sup>27</sup> En Algérie une activité de production écrite en quatrième année moyenne est déroulée en trois séances de 45 minutes pour chaque une, la préparation à l'écrit, la production écrite et le compte rendu.

Le volume horaire proposé consacre des séances de rattrapage pour le groupe d'apprenants qui marquent un manque au cours de

l'apprentissage, les capacités des apprenants ne sont pas les mêmes, un groupe se satisfait du temps proposé pour la leçon du jour, un autre groupe a besoin de multiplier les exercices avec lesquels on ajoute des fois une séance pour la même leçon, il y a des apprenants qui ont besoin de prendre encore du temps. Yves REUTER montre qu'on peut dilater le temps pour rattrapé le manque constaté chez quelques apprenants: « Lorsqu'on s'aperçoit que les élèves n'ont pas intégré ou accepté cela et que le temps qu'on n'a pas voulu « perdre » fait constamment retour comme un obstacle. »<sup>28</sup> D'autre part Josette GADEAU, Colette FINET ont proposé de mettre avec ses apprenants des activités d'ateliers : -1 où les tâches peuvent : coexister, se diversifier, se combiner.-2 où les élèves peuvent : lire, écrire, expérimenter, consulter, discuter, dessiner.<sup>29</sup>

L'environnement social est parmi les facteurs à considérer pour justifier la réussite ou l'échec scolaire des apprenants, on cite à titre d'exemple la motivation d'origine sociale qui conditionne l'adaptation de l'apprenant en contexte scolaire; les conditions socio-économiques et culturelles entravant de l'apprentissage, mènent à l'oubli des connaissances véritablement acquises par les apprenants. Cette influence sociale peut conduire l'apprenant d'être motivé ou démotivé à l'apprentissage de la langue.

Les pratiques des apprenants dans la classe sont menées sur des apprentissages scolaires et d'autres extrascolaires; au cours de la production écrite ils font appel d'un savoir scolaire ; grammaire, vocabulaire, orthographe et conjugaison correctes, mais aussi d'un savoir générale ; pour raconter ou décrire une situation de communication de la

vie courante, Sylvie PLANE a constaté que : « l'école demande aux élèves d'avoir acquis des pratiques d'écriture qu'elle ne leur enseigne pas nécessairement, probablement parce qu'elles sont considérées comme naturellement acquises. »<sup>30</sup> Ainsi Yves REUTER l'a confirmé : dès qu'ils se penchent dans la rédaction, les apprenants se réfèrent à la société dans le sens où ils traitent une problématique d'après des principes religieux (de prohiber et de permettre), les traditions (des protocoles des fêtes), l'histoire de leur pays (colonisé, libre, la géographie, l'architecte...), le statut politique de leur communauté (les relations avec les autres pays...)<sup>31</sup>.

D'autre intervention de la société peut mener à la maîtrise de la compétence de la production écrite ; exercer cette activité en dehors de la classe, par les apprenants ou ses proches contribuent à manifester son utilité, mais nous remarquons qu'à Ouargla c'est rare de voir les parents, les amis et les voisins écrivent, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère ; car –dans la société– écrire est, souvent jugé, dépendant aux personnes douées, peu importe qu'ils sont scolarisé ou non.

Alors, l'écriture est un fait social ; bien que elle était considéré comme un travail au service aux rois à l'antiquité, quelques personnes produisaient des livres et des recueils tantôt à l'oral, tantôt à l'écrit à savoir, pour raconter ce qui c'est passé, pour décrire ce qu'il entourait...en prose et en poésie, Yves REUTER a montré que: «L'écriture est une pratique sociale [...] par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structure, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de

l'écrit». <sup>32</sup> D'ailleurs, au cours de l'exercice de la production écrite, nous constatons que les apprenants manifestent une motivation élevée lorsque nous leur proposons un sujet relatif à leur vie quotidienne ; aussi Sylvie PLANE a confirmé: « Les pratiques enseignantes d'écriture, les pratiques scolaires d'écriture, du travail et des moments d'écriture à l'école sont un fait social » <sup>33</sup>

Alors, pour amener les apprenants à une maîtrise de la compétence de la production écrite, ils ont à exploiter leurs apprentissages avec une certaine liberté dans leurs choix, Sylvie PLANE a décrit ce fait comme la circulation entre les acquis vu pour en tirer les nécessaires : « En écrivant, l'élève apprend à circuler dans les contenus du discours, les systèmes graphiques et leurs formes conventionnelles et la mise en mots et les normes linguistiques. Il apprend également à circuler entre le fait et le dit, de l'oral et de l'écrit, du déjà dit et du déjà écrit, par soi-même ou par autrui » <sup>34</sup>

Apprendre une langue étrangère éveille chez les apprenants des questions diverses de genres suivants : pourquoi faire apprendre cette langue ? Il s'agit d'une langue de quel pays ? Partant de ces idées, l'enseignement du français langue étrangère dans les institutions algériennes est perturbé par des représentations historiquement formées, l'Algérie était un pays colonisé par la France ; cela a instauré un comportement de refus de tout ce qui concerne le colonisateur, et surtout de ne pas donner de valeur à sa langue. Ceci est considéré parmi les facteurs entravant de l'apprentissage de la langue française dans l'Algérie.

La participation du père comme de la mère dans la vie scolaire des apprenants est importante: aider aux devoirs et aux leçons, conversation sur leurs journées scolaires, participation aux activités de l'école, suivi leurs études,... en effet dans les familles où le père intervient quotidiennement ou plus régulièrement, on remarque chez l'apprenant une motivation beaucoup plus importante pour apprendre et un plus grand plaisir à aller à l'école.

De plus, on observe que la préparation des enfants à l'entrée scolaire nécessite l'aide de la mère –les pères leur reconnaissent le mérite à cet égard– elles débordent l'imagination pour trouver des enjeux, des livres ou des activités éducatives pour favoriser l'apprentissage, des lettres, des chiffres et des couleurs pour montrer comment s'intéressent à un livre, ... . D'ailleurs, il est souhaitable, aussi que les pères présentent un modèle masculin d'intérêt envers l'apprentissage, les plus particulièrement pour les garçons.

Boudrien et Passeron indiquent, notamment, que les attitudes des familles socialement défavorisées diffèrent de celles des familles socialement favorisées. Ainsi, dans un milieu familial défavorisé, l'apprenant est censé être orienté vers une filière qui, elle-même, doit conduire à un emploi, alors que dans les milieux favorisés, on gratifie matériellement (argent, voyage...). Il est essentiel de mentionner aux parents l'importance de se tenir au courant de la vie scolaire de l'enfant et de son évolution au fil des années, d'encourager l'effort, de valoriser les réussites, de discuter les moyens d'apprentissage..., pour être comme étant un facteur efficace de motivation pour leurs enfants.

Ainsi T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE ont identifié deux sortes de facteurs culturels et familiaux qui sont susceptibles d'exercer une influence sur les prestations scolaires. Ils ont distingué entre des facteurs spécifiques et d'autres généraux: « 1) les facteurs culturels familiaux spécifiques : les facteurs pédagogiques et motivationnels qui touchent directement l'enseignement et 2) les facteurs culturels familiaux généraux : tous les facteurs qui ne concernent pas directement l'enseignement, mais qui déterminent indirectement le choix de l'école et le succès scolaire. »<sup>35</sup>

Des recherches récentes révèlent un lien significatif entre la construction de l'identité sexuelle des enfants et leur réussite scolaire. Ainsi, l'enfant reproduit le comportement qui s'adapte avec son sexe. A ce propos, Marie-Claude Béliveau affirme que les filles réussissent mieux que les garçons, ce qui est dû aux facteurs sociaux et aux facteurs neurologiques liés à la constitution du cerveau qui ne fonctionnent pas de la même façon chez un garçon que chez une fille.

De plus, une autre différence réside dans les processus cognitifs de traitement de l'information. Pour plus de précision, l'ensemble des recherches faites permet de dégager certaines caractéristiques qu'on peut observer fréquemment chez les garçons et les filles, qui ont des retombées considérables sur leur apprentissage :

Une fille désire se faire aimer, en mettant tout en œuvre pour adopter des comportements acceptables qui la permettent d'être valorisée par autrui, elle est tenace influencée par l'attitude des parents et des professeurs, elle se démotive moins facilement et persévère davantage et elle valorise les études (comme étant un prestige social). Quant à un

garçon, il est actif et aime la compétition, il apprend mieux en agissant et il aime jouer, contrairement à la fille, il a souvent d'autres activités que l'école pour se valoriser, par exemple : il peut se valoriser par le sport, les loisirs, leur force psychique... il est moins influencé que la fille par les commentaires des enseignants, il est intéressé par la réussite scolaire lorsque celle-ci devient l'occasion d'un défi.<sup>36</sup>

A partir de cela, il se trouve que ces caractéristiques entraînent les filles à adopter des comportements scolaires qui favorisent leur réussite et qui correspondent aux attentes des enseignants. Elles sont motivées à apprendre grâce à leurs caractéristiques psychologiques et intuitives qui sont, pour ainsi dire, innées et qui représentent les vrais motifs qui interprètent leurs comportements. Alors que cette perception pousse les garçons à éviter d'adopter un comportement semblable à celui des filles, comme les filles aiment l'école, les garçons considèrent qu'il leur faut se distancer de ces comportements et d'adopter d'autres qui manifestent, généralement, une perturbation scolaire ; tels que : ne pas écouter, ne pas s'inquiéter de ses mauvais résultats, faire rire les copains en classe...

Ceci dit montre que les garçons ont toujours besoins d'être convaincus et de savoir à quoi leur sert l'activité avant de s'y engager. Ils ne s'intéressent pas à l'école car leur estime de soi ne peut être réalisée qu'en dehors la classe où ils peuvent se manifester leurs forces et leurs capacités. Par ailleurs, leur nature active les attire vers les matières « technique » tout en négligeant les autres matières et leur importance. Certes la production écrite de l'élève sera distinguée entre l'écrit des filles et celle des garçons ; les garçons sont motivé à

apprendre les matières scientifique vont écrire des textes moins qualifié par rapport aux textes des filles.

Pour amener les apprenants à la maîtrise de la compétence de la production écrite, il est à prendre en considération les caractères des filles qui sont naturellement différents de celles des garçons, en leurs proposant des thèmes qui font montrer leur motivation; comme les thèmes relatifs au sport pour les garçons, ou ce qui fait parti de la maison pour les filles, et de créer un climat de compétition et surtout les récompenser après chaque réussite.

On termine le chapitre en disant que la pratique de la production écrite est passée par plusieurs étapes à travers les différentes approches, l'enseignement de la production écrite s'est abordé en plusieurs façons : une traduction des textes souvent littéraire, des exercices d'imitation et de substitution en proposant des nouvelles variations paradigmatique, la dictée de ce qui est appris en oral, écrire dans des situations de communication de la vie courante.

Ainsi, les travaux sur la production écrite ont fleuri en donnant des modèles d'écriture, ils étaient focalisés sur le produit finit ; qui est le résultat du processus rédactionnel, les travaux les plus récentes se focalisent sur le processus rédactionnel. Ces modèles étaient divisés en deux types : un modèle linéaire proposé par Rohmen en 1965, il fait appel les concepts de pré écriture, d'écriture et de réécriture. Le deuxième type est les modèles non linéaire entre 1980–1990, ils ont abordé des supports pédagogiques comme les enregistrements vidéos, le questionnaire, et des méthodes qui demande à l'apprenant de penser

tout haut pendant la pratique de la production écrite pour manifester sa créativité.

D'autres chercheurs ont travaillé avec des groupes d'apprenants différents, apprenants rédigent en langue maternelle et les autres rédigent en langue étrangère pour identifier les stratégies d'écriture en langue étrangère, ils ont noté que les apprenants font références aux mêmes stratégies d'écriture qu'en langue maternelle, ces stratégies sont : la lecture, la relecture, la modification des étapes de planification et la révision.

On a abordé aussi des facteurs relatifs à la pratique de la production écrite (des facteurs relatifs à l'apprenant et à l'enseignant). La motivation est notée parmi les éléments les plus importants à considérer pour expliquer le succès scolaire, ainsi l'enseignant doit présenter un modèle, pour ainsi dire, idéal et susceptible d'être respecté de ses apprenants. Ainsi le facteur temps et espace est très important ; les apprenants ont besoin de bonnes conditions de travail, ils perçoivent l'école comme un lieu de rencontre.

### **Références bibliographiques :**

1. Jean Pierre CUQ, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. Asdifle, Ed. CLE International, Paris, 2003, page 20.
2. Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble, 2002, p. 132
3. Christine TAGLIANTE, *la classe de langue*, Coll. CLE, Paris, 2000, p. 27

4. Christine TAGLIANTE, Ibid. P. 47

5. Christine TAGLIANTE, Ibid. P. 27

6. T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE, ***les fondements de l'action didactique***, Coll. Pédagogie en développement, Ed. De Boeck et Larcier, Paris, 1996, p.94

7. T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE, Ibid. P. 100

8. T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE, Ibid. P. 100

9. V. Houdart-Merot, ***des méthodes pour le lycée***, Hachette éducation, Paris, 1992, p. 16

10. Ladislav DURIC, ***élément de psychologie de l'éducation***, Coll. la science et la culture, Ed. L'organisation des Nations Unies pour l'éducation, Paris, 1991, p. 89

11. Marie-Thérèse CHADUC, Isabelle de MECQUENEM et Harald PHILIPPE, ***les grandes notions de pédagogie***, Ed. Armand Colin, Paris, 1999, p. 262

12. T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE, Ibid. P. 101

13. Yves REUTER, ***enseigner et apprendre à écrire***, Coll. Didactique du français, Ed. ESF, Paris, 2002, p. 99.

14. Yves REUTER, Op. Cite, p. 101

15. Carter-Thomas SHIRLEY, ***la cohérence textuelle***, Coll. Langue et parole, Ed. L'Harmattan, Paris, 1999, p. 116

16. Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op. Cite, p. 138

17. Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op. Cite, p. 140
18. Sylvie PLANE, *l'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, Coll. Repères, Ed. Dépôt Légal, la France, 2004, p. 119
19. Sylvie PLANE, Ibid. P. 120
20. Sylvie PLANE, Ibid. P. 120
21. Picquenot ALAIN, Michel-Khayat Monique et François Leblond *L'établissement scolaire*, Ed. Marketing, Paris, 1996, p. 12
22. Yves REUTER, Op. Cite, p.100
23. Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op. Cite, p.p.120-121
24. Josette GADEAU, Colette FINET, *évaluer les écrits à l'école primaire*, Coll. Didactiques 1<sup>er</sup> degré, Ed. Hachette, Paris, 1991, p. 196
25. Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op. Cite, p. 121
26. Christine TAGLIANTE, Op. Cite, p. 15
27. Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op. Cite, p.p. 122-123
28. Yves REUTER, Op. Cite, p. 99
29. Josette GADEAU, FINET Colette, Op. Cite, p. 197
30. Sylvie PLANE, Op. Cite, pp. 115-116
31. Yves REUTER, Op. Cite, p. 65
32. Yves REUTER, Ibid. P. 58
33. Sylvie PLANE, Op. Cite, p.p. 115-116
34. Sylvie PLANE, Op. Cite, p. 115
35. T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE, Op. Cite, p. 204
36. Gragnon, <http://www.tundp./articlemotivation>. Htm, p. 2