

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALES EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

UNIVERSITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR THE
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
EDUCATION SCIENCES AND
EDUCATION ENGINEERING

**PRODUCTION D'ÉCRITS ET DÉVELOPPEMENT
DES COMPÉTENCES RÉDACTIONNELLES DANS LE
RÉGIME SCOLAIRE À MI-TEMPS : CAS DES
APPRENANTS DU CM2 DES ÉCOLES PRIMAIRES
PUBLIQUES FRANCOPHONES DU BLOC SCOLAIRE
BILINGUE DE BIYEM-ASSI CITÉ SIC**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en didactique des disciplines

Option : Didactique du français

Spécialisation : Enseignement normal

présenté par

Alphonsine Laure KUATE TCHOFFO

(Licenciée ès lettres)

Matricule : 17S3087

sous la direction de

M. Barnabé MBALA ZE

Professeur



Année Académique : 2023-2024

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTES DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES PHOTOGRAPHIES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ANNEXES	viii
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	7
PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	8
CHAPITRE II : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	25
INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	26
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	62
MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	63
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	76
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	77
CHAPITRE V : INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	100
INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	101
CONCLUSION GÉNÉRALE	114
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	114
TABLE DE MATIÈRES.....	114
ANNEXES	114

Je dédie ce travail
à
Maman Régine

REMERCIEMENTS

Nous ne saurions présenter ce mémoire, sans exprimer notre profonde gratitude à toutes les personnes qui nous ont accompagnés dans son élaboration. Nous pensons notamment :

- Au professeur Barnabé MBALA ZE, notre directeur, pour sa disponibilité et ses précieux conseils ;
- Au professeur René Solange NKECK BIDIAS, Chef du département de didactique de disciplines, pour sa disponibilité et sa rigueur durant de notre formation ;
- À tous les enseignants du département de didactique de discipline qui ont marqué, de leur empreinte, notre cursus académique
- À toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail.

LISTES DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APC : Approche par les compétences ;

A : Acquis ;

ECA : En cours d'acquisition ;

NA : Non acquis ;

BIE : Bureau international de l'Éducation ;

CEP : Certificat d'Étude primaire ;

DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance économique ;

DSSEF : Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation ;

ENIEG : École normale des Instituteurs de l'Enseignement normal ;

EP : École publique ;

EPT : Éducation pour Tous ;

FLE : Français Langue étrangère ;

HG : Hypothèse générale ;

HR : Hypothèse de Recherche ;

MINEDUB : Ministère de l'Éducation de Base ;

NAP : Nouvelle Approche pédagogique ;

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes éducatif

PPO : la Pédagogie par Objectifs ;

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la culture ;

VD : Variable dépendante ;

VI : Variable indépendante ;

SIC : Société immobilière du Cameroun ;

SRC : Sensation, Repère historique et Control des Actions.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Triangle didactique de Yves Chevallard.....	27
Figure 2 : Structure Globale Du Systeme Scolaire Camerounais Francophone.....	29
Figure 3 : Structure de l'enseignement primaire camerounais francophone	30
Figure 4 : Le triangle pédagogique de Jean Houssaye.....	36
Figure 5 : Triangle de la Nouvelle Approche didactique de Simon Belinga Bessala (2005).....	50
Figure 6 : Formulation du modèle de Carroll sous forme d'équation (Carroll, 1963 ; 730)	56
Figure 7 : Répartition des enseignants selon le sexe	77
Figure 8 : Répartition des enseignants selon l'âge	78
Figure 9 : Répartition des enseignants selon la formation professionnelle	78
Figure 10 : Répartition des enseignants selon le niveau académique.....	79
Figure 11 : Répartition des enseignants selon le statut.....	79
Figure 12 : Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle	80

LISTE DES PHOTOGRAPHIES

Photographie 1 : Bâtiment abritant les bureaux des différents directeurs du bloc Scolaire Bilingue de Biyem Assi Cité Sic	65
Photographie 2 : les deux bâtiments abritant les quatre groupes francophones du bloc scolaire	66

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Récapitulatif des questions et objectifs de recherche	20
Tableau 2: Tableau synoptique de recherche	60
Tableau 3 : Tableau récapitulatif des effectifs des élèves et enseignants des groupes francophones du complexe scolaire de biyem-assi cité SIC	66
Tableau 4 : Répartition de l'échantillon de recherche	69
Tableau 5 : Tableau récapitulatif de l'analyse des critères de compétences portant sur la cohérence et de la cohésion des productions des apprenants	86
Tableau 6: Tableau récapitulatif de l'analyse des critères de compétences portant sur la clarté du texte des productions des apprenants.	87
Tableau 7	88
Tableau 8: Tableau récapitulatif de l'analyse des critères de compétences portant sur la créativité dans les productions des apprenants.	90
Tableau 9: Tableau des contingences relatives à HR1	93
Tableau 10: Statistiques de HR1 issues du SPSS 22.00	93
Tableau 11: Tableau des contingences relatives à HR2	95
Tableau 12: statistiques de HR2 issues du SPSS 22.00.....	95
Tableau 13: Tableau des contingences relatives à HR 3	97
Tableau 14: statistiques de HR3 issues du SPSS 22.00.....	97
Tableau 15 : Synthèse des résultats des tests.....	99
Tableau 16: problèmes liés à l'enseignement de la production écrite en classe de CMII	104
Tableau 17: Canevas commenté d'une fiche de préparation en production d'écrits	113

LISTE DES ANNEXES

- 1- Autorisation de recherche du Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation ;
- 2- Autorisation d' accès aux synthèses de compétences des disciplines de la première , deuxième et troisième unité de compétences pour le compte de l' année 2019-2020 ;
- 3- Synthèses de taux d'acquisition des compétences par unité disciplinaire pour le compte de l'année 2019-2020 de l'IAEB de Yaoundé VI ;
- 4- Synthèses d'acquisition des compétences des apprenants pour le compte de mars 2020 de l'école publique de Biyem-assi Grpe IV ;
- 5- Synthèses d'acquisition des compétences des apprenants pour le compte de mars 2020 de l'école publique de Biyem-assi cité SIC IA ;
- 6- Questionnaire adressé aux enseignants ;
- 7- Questionnaire adressé aux apprenants ;
- 8- Grille d'analyse de productions écrites des apprenants ;
- 9- Photocopie des copies des productions des apprenants.

RÉSUMÉ

Ce travail s'effectue dans le cadre de la recherche de l'amélioration en qualité de la pratique enseignante, dans le processus « enseignement /apprentissage » en production d'écrits, au cours moyen-deux des écoles primaires à régime scolaire à mi-temps. Ce choix émane de la baisse de niveau des compétences rédactionnelles, de plus en plus perceptible de nos jours chez les apprenants en cycle primaire, pourtant ceux-ci, devront pouvoir faire l'objet d'une insertion socio-professionnelle au terme de ce cycle. L'un des problèmes décrié de nos jours est celui de l'enseignement effectif et efficace de la production d'écrits dans nos salles de classe du primaire. Cette préoccupation nous a conduite à une interrogation : « Quel est l'apport de l'enseignement de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps ? » La réponse à cette question a donné lieu à une hypothèse générale : l'enseignement de la production d'écrits influence de manière considérable le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps. De cette hypothèse générale, découlent trois hypothèses secondaires de recherche. Pour analyser ces hypothèses, nous avons effectué une recherche exploratoire auprès d'une population de 930 apprenants, un échantillon de 160 apprenants et 44 enseignants. Pour la collecte des données, nous avons d'abord utilisé comme instrument les questionnaires et une grille d'analyse des productions de quatre groupes d'apprenants. Ensuite, nous sommes passée au dépouillement manuel des données, à leur analyse, la présentation des résultats sous forme de tableaux statistiques et enfin la vérification des hypothèses selon le test de khi^2 . La confirmation de nos hypothèses a permis d'affirmer que, l'enseignement de la production d'écrits influence de manière considérable le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps. De cette conclusion, nous avons mis en relief quelques pistes pour le meilleur développement des compétences rédactionnelles, et nous avons proposé à cet effet une fiche de préparation d'une leçon de production d'écrits au niveau III.

Mots clé : didactique, production d'écrits, compétence rédactionnelle, enseignement, régime scolaire à mi-temps

ABSTRACT

This work is carried out within the framework of improving the quality of teaching / learning in writing production for middle-two pupils of primary schools with part-time schooling. This choice emanates from the observation made on the drop in the level of writing skills, more and more noticeable nowadays among learners in this school system, yet a new pedagogical approach "APC" is introduced in classrooms in view. to boost the development of skills among these learners. This concern led us to a question: What is the contribution of the teaching of writing production to the development of writing skills in learners in a part-time school system? The answer to this question gave rise to a general hypothesis: the teaching practice of writing production significantly influences the development of writing skills in learners in a part-time school system. From this general hypothesis derive three secondary research hypotheses. To analyze these hypotheses, we carried out exploratory research with a population of 930 learners, a sample of 160 learners and 44 teachers. For the data collection, we have firstly used questionnaires and an analysis grid of student productions as an instrument. Then, we moved on to manual data analysis followed by analysis, presentation of the results in statistical tables to endly finish with the verification of the hypotheses according to the χ^2 test. Confirmation of our hypotheses made it possible to state that the teaching practice of writing production significantly influences the development of writing skills in learners in a part-time school system. From this conclusion, we have carried out some avenues of research wish could permit us in the futur to continue this work and therefore we proposed a preparation sheet for a writing lesson at level III.

Keywords: didactics, writing skills, writing skills, teaching practice, part-time school system

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Tous les ministères en charge de l'Éducation au Cameroun, dans la mouvance de restructuration des enjeux de la formation scolaire et académique, ont statué sur la mise sur pied d'un nouveau paradigme d'enseignement, ceci en droite ligne avec les initiatives prises dans le Document de Stratégie pour la Croissance économique (DSCE).

Ce paradigme a pour mission, la consolidation du pont entre la pédagogie par objectifs et l'approche par les compétences. L'APC va dès lors mettre l'apprenant au cœur du processus enseignement-apprentissage ; il agira désormais pour le compte de sa propre formation en vue d'une professionnalisation future.

Au Cameroun, le français est la langue de scolarisation des élèves du système francophone. C'est ainsi qu'à l'école primaire, la didactique du français converge vers la formation d'un individu capable de bien s'exprimer en français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

L'enseignant dans sa pratique de classe dans la discipline du « Français » se déploie à développer chez ses apprenants des compétences en orthographe, grammaire, vocabulaire, conjugaison, production d'écrits, ceci dans l'optique de leur fournir des armes leur permettant de produire les différents types de texte qui constituent le discours comme le prescrit la politique éducative au terme de leur cursus scolaire à l'école primaire.

Mais l'atteinte de cet objectif ne semble toujours pas aisée. « *Un texte, en effet n'est pas un simple assemblage de phrases, fussent-elles grammaticales et impeccables au plan de l'orthographe* » (Vandendorpe, 1995). L'enseignement de la production d'écrits permet d'outiller l'apprenant des savoirs, savoir-faire et savoir-être, lui permettant de rédiger des textes respectant les normes y afférentes. Cependant la longueur du canevas de l'enseignement de cette sous-discipline à l'école primaire rend très difficile cette tâche et plonge plusieurs enseignants dans un embarras quand il est question de cette sous discipline, plus encore, lorsque la leçon doit être présentée dans un contexte de mi-temps où le temps alloué à cet enseignement est considérablement réduit.

Le problème qui en découle est celui de la pratique dans le processus enseignement/apprentissage dans un système scolaire à mi-temps. En effet, lors des différents stages académiques et professionnels, plusieurs observations laissent voir qu'un nombre considérable d'enseignants dans les classes des écoles à mi-temps ne présente pas leur leçon en suivant le canevas que prescrit la didactique de la production d'écrits. C'est ainsi que sur un effectif de trente-sept enseignants, quinze enseignants soit 40,5% accusent le temps très

court qui est alloué à cette sous-discipline ; douze enseignants soit 32,4 % accusent le canevas très long et ambiguë.

Quoique l'APC soit implémentée au Cameroun depuis 2014 au niveau du primaire, avec pour principe fondamental, de doter l'apprenant des compétences en mettant ce dernier au centre de son apprentissage, bon nombre d'enseignants sont encore le maître-orchestreur dans le processus enseignement-apprentissage dans leurs salles de classe ; ceux-ci trouvent l'APC inapproprié pour le contexte Camerounais et plus précisément dans un système scolaire fonctionnant en mode de mi-temps.

En outre, vu la complexité et la longueur du canevas de l'enseignement de la production d'écrits, et surtout l'importance que revêt l'acquisition des compétences dans les autres sous-disciplines du français pour pouvoir développer celles à acquérir en production d'écrits, bon nombre d'enseignants préfèrent la reléguer au second rang et durant le peu de temps qu'ils lui accordent, ils utilisent des méthodes passives. Cette pratique est observée surtout dans le régime à mi-temps où le temps accordé au processus enseignement-apprentissage dans la classe est très réduit. Plus encore, un examen fait sur la répartition des quotas horaires dans le nouveau curriculum du Cours moyen premier palier et deuxième palier au Cameroun, laisse apparaître un très grand déséquilibre au niveau de la répartition des quotas horaires par régime d'enseignement. En effet, l'enseignement du français dans l'emploi de temps du régime à mi-temps occupe un volume horaire annuel de 92 heures, soit un volume hebdomadaire de 04 heures contrairement à 115 heures comme volume annuel, soit un volume hebdomadaire de 5 heures dans le régime à plein temps. Or, indépendamment du fait qu'il s'agisse du régime à mi-temps ou de celui à plein temps, au niveau des contenus d'enseignement, l'on ne note aucune différence entre eux. L'enseignant du régime scolaire à mi-temps doit donc dispenser les mêmes unités d'enseignement (8 unités d'apprentissage réparties en 8 centres d'intérêt) en production d'écrits que l'enseignant du système de plein-temps même si son quota horaire est réduit.

Notre recherche se situe dans le cadre de la didactique de la production d'écrits et à cet effet, nous nous intéresserons au développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime à mi-temps. Notre préférence est portée sur le niveau trois, plus précisément sur le cours moyen-deuxième palier. Ce choix se justifie par le fait que cette classe est le lieu par excellence où l'apprenant doit mobiliser toutes les compétences acquises tout au long de son cursus à l'école primaire pour pouvoir résoudre des problèmes qui lui sont

présentés dans la vie courante, et pour pouvoir braver les épreuves du concours d'entrée en sixième et du CEP.

En nous appuyant sur l'enseignement de la production d'écrits au cours moyen deux à l'école primaire dans le régime à mi-temps, notre étude se propose de trouver une réponse à la question principale de recherche suivante : Quel est l'apport de l'enseignement de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps ?

De cette question principale peuvent être formulées les questions secondaires suivantes :

- **Question de Recherche Secondaire 1** : quel est le lien entre le texte de lecture utilisé comme support didactique lors de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime à mi-temps ?
- **Question de Recherche Secondaire 2** : Quel est l'influence de la pédagogie inversée lors de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime à mi-temps ?
- **Question de Recherche Secondaire 3** : Quel rapport peut-on établir entre la prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps ?

Considérant les questions posées précédemment, notre hypothèse générale est la suivante : *L'enseignement de la production d'écrits influence de manière considérable le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.*

L'hypothèse générale s'opérationnalise en hypothèses spécifiques de la manière suivante :

- Le texte de lecture utilisé comme support didactique lors de la production d'écrits facilite le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.

- La pédagogie inversée lors de la production d'écrits améliore le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.

- La prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de production d'écrits impacte sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.

Notre recherche est de type descriptif, les données sont de ce fait recueillies sur le terrain dans les écoles primaires francophones du bloc scolaire bilingue de Biyem-assi cité Sic. Cette restriction est due à la pandémie qui secoue depuis 2019 le monde entier, et qui ne facilite pas l'accès dans plusieurs écoles primaires publiques du Département du Mfoundi, dans la région du Centre Cameroun. Lors de nos investigations sur le terrain deux questionnaires ont été administrés : l'un aux enseignants (annexe 1) et l'autre aux apprenants (annexe 2). Nous avons ensuite sélectionné par tirage au sort 10 apprenants de la classe du cours moyen-deux de l'école primaire de Biyem-assi cité SIC I A, à qui nous avons proposé un sujet de rédaction portant sur le portrait et ils devaient produire des textes que nous avons analysés par la suite.

L'objectif principal de cette pratique est de mettre en exergue le rapport entre l'enseignement de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps. Autrement dit, il est question de montrer comment la pratique enseignante de la production écrite peut entraîner le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans une école primaire fonctionnant dans un système de mi-temps.

Nous voulons soulever les problèmes que rencontre l'enseignant dans sa salle de classe et contribuer à l'amélioration des techniques et stratégies d'enseignement de la production d'écrits, afin de développer chez nos apprenants la compétence rédactionnelle.

La pratique enseignante est interpellée parce qu'elle n'échappe pas au constat relevé plus haut. Ce travail revêt ainsi les intérêts suivants : Déconstruire les représentations que se font les enseignants de cet enseignement, les aider en leur proposant des méthodes et stratégies efficaces dans leur pratique de classe afin de mieux développer les compétences rédactionnelles chez leurs apprenants et interpellier les personnes ressources afin qu'elles intensifient le recyclage des enseignants de l'école primaire dans cette sous discipline.

Notre étude est structurée de cinq étapes correspondantes aux cinq chapitres suivants :

1- La problématique de l'étude qui fera ressortir la formulation et la position du problème, ainsi que l'intérêt, les objectifs, les limites et les délimitations de l'étude ;

2- L'insertion théorique du sujet (domaine descriptif et explicatif du travail) qui concerne la définition des concepts, les théories explicatives du sujet, la revue de la littérature, la formulation des hypothèses et la définition des variables ;

3- La méthodologie où seront définis le type de recherche, la population de l'étude, l'échantillon de l'étude, l'instrument de collecte des données, l'enquête, la méthode de traitement des données ;

4- La présentation et analyse des résultats de l'étude au cours desquelles les résultats des données recueillies sur le terrain seront présentés et analysés ainsi que la vérification des hypothèses ;

5- L'interprétation des résultats et suggestions : Les données étant présentées et analysées, nous les expliquerons dans le contexte de l'étude et à la lumière des travaux antérieures. A partir des résultats, des hypothèses, des théories et des auteurs qui ont abordé la question étudiée, on pourra procéder à des inférences, tirer des conclusions ; élaborer une théorie et faire des suggestions ; prodiguer des conseils.

CHAPITRE I :
PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La didactique du français comme toute didactique de disciplines, s'intéresse aux méthodes et techniques de l'enseignement du français. Elle a pour objet spécifique le développement des compétences chez les apprenants en situation d'enseignement/apprentissage de cette discipline subdivisée en plusieurs sous-disciplines dans les salles de classe à l'école primaire. Ces compétences visent globalement l'écrit,

La didactique de l'écrit, cadre dans lequel s'inscrit la présente recherche, touche l'enseignement de la production de texte, plus précisément, dans un régime scolaire spécifique à l'Afrique subsaharienne dans les établissements primaires.

Ce premier chapitre mettra en relief le contexte, la justification de l'étude, la formulation du problème, les questions de recherche, les objectifs de l'étude ; les intérêts et la délimitation de l'étude.

1.1-CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Depuis des décennies, la question de l'éducation est au cœur des préoccupations des dirigeants camerounais, qui veulent former avec la mondialisation, des hommes dotés de compétences nécessaires pour réaliser le projet d'émergence et de développement de ce pays.

Cette question se traduit par la mise sur pied, d'une réforme scolaire d'envergure en 1998 où l'assemblée nationale a, le 14 avril de cette année délibérée et adoptée la loi N° 98/004 portant orientation scolaire au Cameroun. La production d'écrits fait partie de ces différentes réformes. Elle joue un rôle très important dans la réussite de l'apprentissage à l'école primaire. Cette sous partie de notre travail s'ouvrira sur le contexte de l'étude qui nous situe dans l'environnement dans lequel cette recherche émerge, elle s'achèvera par la justification de l'étude.

1.1.1 Contexte général de l'étude

Le Cameroun est un pays dont l'histoire est complexe et singulière, complexe de par les passages de plusieurs colonies sur son territoire et singulière par sa richesse humaine et sa diversité culturelle et langagière.

L'article I de la constitution du Cameroun de 1972 stipule que le Français et l'Anglais sont les deux langues officielles du pays. Ces deux langues le deviennent après la colonisation française et anglaise. Cependant, c'est le Français qui est parlé dans la grande partie du territoire nationale, assurant la communication entre les citoyens. Selon Biloa, cité par Justine Nkengne Zogang(2016), les anglophones compteraient pour 33% de la population. Pour lui, malgré le fait que le français et l'anglais soient reconnus comme ayant un statut légal, dans l'administration, tous les secteurs d'activités sont plus influencés par la langue française, ceci est d'autant plus accentué par le fait que la capitale économique (Douala) et la capitale politique (Yaoundé) soient situées dans la zone francophone.

La langue maternelle pouvant se définir comme la langue qui est acquise « *dès le plus jeune âge par le biais de l'interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial, langue qui est supposée être mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement* » Besse (1987 ; P13), disparaît progressivement dans plusieurs familles et se voit progressivement substituée par le français lorsque les parents sont francophones. Ainsi, le français devient au fil du temps la langue commune dans plusieurs familles, celle qui permet la communication entre les membres de la famille. Malgré cette implantation sur le territoire camerounais et dans nos familles, le français reste une langue étrangère et plusieurs difficultés sont rencontrées dans son usage au quotidien selon qu'il s'agisse de l'oral ou de l'écrit.

Le système éducatif camerounais régi par la loi d'orientation de l'éducation N° 98/004 du 14 Avril 1998 (opcit) en son article 17, détermine les différents niveaux d'enseignement au Cameroun et consacre l'éducation des plus jeunes à l'école primaire, lui confiant la mission de former le futur citoyen « *enraciné dans sa culture mais ouvert au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* ». Pour ce faire, l'Etat camerounais a institué dans son programme d'enseignement la discipline du « Français » comme langue seconde. Cette discipline répartie en sept sous composantes (Lecture, expression orale, production d'écrits, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) vise à faire développer chez l'apprenant les compétences de penser et de communiquer en Français. Cette communication est à la fois orale et écrite. Les compétences développées en Français sont indispensables pour la participation active de l'élève dans la vie de société. Progressivement, l'élève se familiarise avec la lecture et l'écriture, il découvre jour après jour les subtilités de la langue française.

L'UNESCO traitant la question de la finalité de l'éducation émet l'idée selon laquelle l'un des buts spécifiques de l'enseignement est celui d'établir la base d'une éducation permanente et d'un développement humain (UNESCO 1997).

Le secteur de l'éducation au Cameroun évolue dans un contexte général de démographie galopante où les sujets âgés de moins de 15 ans représentent un taux de 43% de l'ensemble de la population. Ils accroissent ainsi la demande en éducation. Le nombre total d'élèves scolarisés dans l'ensemble des écoles primaires est passé de 3120357 en 2007 à 4371381 en 2017 sous la poussée d'une croissance moyenne annuelle de 3,1% (recensement scolaire 2016-2017 du MINEDUB), alors même que les ressources humaines, matérielles et d'équipements disponibles restent insuffisantes malgré les efforts du gouvernement dans la création des nouvelles écoles et les recrutements des enseignants.

Le Cameroun se doit ainsi dans l'optique d'honorer ses engagements pris en 1990 à Jomtien en Thaïlande vis-à-vis de la communauté internationale dans le cadre de l'initiative « Education pour tous (EPT) » de permettre à chaque citoyen camerounais d'accéder à une éducation de qualité à l'école primaire. Ainsi nous assistons à la scission de certaines écoles en plusieurs groupes (Arrêté N°7420/B1/1464/MINEDUB/SG/DEMP du 09 Juillet 2019). Aussi à l'instauration du système de mi-temps comme mode de fonctionnement dans plusieurs de ces écoles, cherchant de ce fait à résoudre le problème du manque d'infrastructures et des dépenses qu'engendre la création de nouveaux établissements scolaires.

Malgré toutes les mesures prises pour permettre aux citoyens camerounais d'accéder à l'éducation du moins à l'école primaire, les rapports de l'institut de la statistique de l'UNESCO (ISU) de 2018 montrent qu'environ 32,2 millions d'élèves du primaire ont redoublé et 31,2 millions ont quitté l'école (ISU.2018).

Le taux d'abandon dans les écoles primaires est élevé en Afrique subsaharienne à 42%, ce phénomène va tirer la sonnette d'alarme sur l'inadéquation formation/emploi avec pour corollaire l'accroissement du chômage dans les pays et suite aux assises internationales de Bamako en 1998 et de Séoul 1999 (auxquelles le Cameroun a pris part et a adhéré aux résolutions y afférentes), le système éducatif camerounais s'est vu confronté à un défi : Dès lors, il était question de s'arrimer à l'évolution de la société en proposant des réponses de qualité dans le dispositif de l'éducation de sa jeunesse .

L'amélioration de l'offre et de la qualité de l'éducation est devenue une préoccupation permanente pour son système éducatif, (DSSEF 2013-2020)

Ainsi, la professionnalisation des enseignements constitue l'une des composantes du dispositif stratégique global mis en œuvre par le document de la DSSEF (2013-2020).

Selon Vlan (cité par Philippon, 2008, P43) *la professionnalisation relève de trois dimensions* : « la professionnalisation renvoie au développement de compétences d'ordre

méthodologique relationnel et communicationnel, professionnalisation comme réponse à la nécessité de développer un nouveau métier, une nouvelle culture professionnelle, dans le contexte d'évolution rapide, comme moyen d'une revalorisation sociale du métier d'enseignant ». Et c'est dans cette optique de la relève de ces défis que les programmes de l'école primaire subissent des révisions dans les années 2000, l'une d'elle fut le changement de dénomination de la sous discipline du Français « rédaction » en « production d'écrits », et ces programmes se verront encore révisés en profondeur en 2018, tant au niveau des méthodes que des contenus d'enseignement. (Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. Année 2018).

Tout comme ces programmes, l'on assistera successivement à l'adoption des méthodes pédagogiques :

- La pédagogie par objectifs (PPO) de 1990 à 1994 :
- La nouvelle Approche Pédagogique (NAP) de 1995 à 2002 ;
- L'approche par les compétences (APC) de 2003 à nos jours.

Proposée par le ministère de l'Éducation du Québec, l'Approche Par les Compétences est la base pédagogique de toutes les actions d'enseignement de la nouvelle réforme curriculaire dans les différents ministères en charge de l'éducation au Cameroun.

Pour Barnabé Mbala Zé (2016), la formation à l'autonomie et à la réflexivité fait de l'apprenant un lecteur ou un créateur compétent. L'entreprise didactique appuyée par l'atteinte des objectifs cognitifs psychomoteurs et affectifs devraient logiquement aboutir au plaisir du texte, contexte et culture. Ainsi lorsque les apprenants s'habituent à manipuler les textes et développent l'amour de la lecture, ils cherchent à en produire également et ce selon les modèles qu'ils ont en face d'eux.

Dans cet optique au Cameroun, l'enseignement de la production d'écrits au niveau III à l'école primaire quitte de l'objectif essentiel d'amener les élèves à plus d'autonomie dans la production de textes écrits, dans les programmes officiels de l'enseignement primaire en vigueur depuis 1995, pour, comme le prescrit les nouveaux curricula, faire développer chez l'apprenant la production par écrit des différents types de textes. Pour y parvenir, son enseignement sera en étroite relation avec la lecture de ces différents types de texte en rapport avec le thème retenu en expression orale.

La pédagogie prescrite est celle de projet. Afin d'aider l'enseignant à y parvenir, des stratégies et méthodes d'enseignement y sont indiquées : L'enseignant présente une situation de communication au groupe classe qui analyse et choisit le type d'écrits à produire dans un

temps bien déterminé. Ses élèves et lui définissent ensemble l'objectif à atteindre sous forme d'un résultat concret et communicable.

Les différentes phases du développement du projet sont anticipées. Ces différentes phases sont introduites sous formes d'activités à réaliser. Une programmation dans le temps est envisagée, les tâches à accomplir sont réparties entre les partenaires après discussion préalable. Les élèves travaillent alternativement, individuellement et en groupe. L'enseignant est le facilitateur, il recentre la question à traiter, rappelle l'objectif à atteindre mais n'émet aucun jugement sur les hypothèses émises par les élèves. Il est régulateur des échanges en groupe, il est informateur si l'acquisition de connaissances est nécessaire à un moment donné.

1.1.2 Justification de l'étude

Selon Vigner (2012), l'enseignement de l'interaction et de la production écrite a toujours été perçu, par les enseignants et les apprenants, comme un domaine de formation particulièrement délicat à mettre en œuvre et dont l'articulation avec les autres domaines de compétences (maîtrise de la langue, maîtrise de l'interaction orale, etc) a toujours été problématique.

L'état du Cameroun au travers de son ministère en charge de l'Education de Base, dans l'optique de renforcer la pratique enseignante dans les salles de classe, et plus précisément en production d'écrits, organise des séminaires de recyclage pour les enseignants, des journées d'animation pédagogique par bassin, des leçons collectives et modèles, des inspections conseils et contrôles dans les écoles primaires. Des différentes activités qui permettent de s'assurer que tout le monde suit la nouvelle vision de l'éducation et œuvre à l'atteinte des objectifs escomptés.

Le facteur socioculturel est important dans l'enseignement de la production d'écrits au Cameroun. En effet, les apprenants viennent de cultures différentes, le français y est une langue seconde, ce qui fait en sorte que plusieurs apprenants la considèrent comme un don pour ceux qui s'en sortent. Le manque de moyens financiers et la conjoncture actuelle entraînent un manque de documents dans les salles de classe, ayant ainsi pour conséquence la non exploitation du support didactique, et la non manipulation de texte lors de la présentation de la leçon dans les salles de classe.

Plusieurs recherches en didactique ont été menées sur l'enseignement de la production d'écrits à l'école primaire. Cependant, peu d'études ont été menées sur le processus d'enseignement/apprentissage de la production d'écrits dans un régime scolaire à mi-temps,

une réalité pour plusieurs pays de l'Afrique subsaharien en général et du Cameroun en particulier.

Notre expérience de la pratique enseignante dans le système de mi-temps et celui de plein temps est l'un des facteurs majeurs qui ont motivé le choix de notre sujet. En effet, notre expérience professionnelle dans une école primaire à système de mi-temps depuis 2011, les stages académiques organisés par le département de didactique de la faculté des sciences de l'éducation de 2018 à 2019, dans les écoles primaires d'Application et à l'ENIEG bilingue de Yaoundé, sont des éléments déclencheurs qui ont provoqué notre choix du thème.

Toutefois, d'autres motifs nous ont poussés à travailler sur ce thème : les résultats non satisfaisants enregistrés par l'Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base de Yaoundé VI dans la discipline du Français ; les résultats non satisfaisants enregistrés au premier trimestre en production d'écrits en sixième dans certains établissements de l'enseignement secondaire de l'arrondissement de Yaoundé VI ; mais aussi les difficultés spécifiques que rencontrent les enseignants dans leur pratique de classe lorsqu'il s'agit de l'enseignement de la production d'écrits et surtout dans le régime scolaire à mi-temps.

Il est donc question pour nous de chercher à détecter les causes du faible développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un système scolaire à mi-temps ; les difficultés rencontrés dans le processus enseignement apprentissage de cette sous discipline dans ce régime. Ceci en vue de proposer aux acteurs de cet apprentissage les méthodes et techniques pouvant faciliter le développement des compétences dans cette branche de l'enseignement de la langue française en suggérant quelques pistes d'amélioration.

1. 2- FORMULATION DU PROBLÈME

L'éducation en général au Cameroun, a pour mission, selon l'article 4 de la loi d'orientation du MINEDUC, la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, moral et son intégration harmonieuse dans la société, en prenant en compte des facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. La langue française étant une des deux langues adoptées par le Cameroun, elle occupe une place prépondérante à tous les niveaux (social, économique, éducatif). L'accroissement dans son utilisation lui permet de maintenir son prestige, surtout dans les milieux intellectuels. Ainsi, selon la nouvelle politique éducative du Cameroun (les nouveaux curricula), à la fin du cycle primaire, l'apprenant doit être capable de produire par écrit différents types de textes (narratif, descriptif, informatif, injonctif, argumentatif, poétique, prédictif).

Cependant, les résultats de fin du premier trimestre de l'année scolaire 2020-2021 dans certains établissements du secondaire de l'arrondissement de Yaoundé VI montrent que les compétences en production d'écrits n'ont pas été totalement développées dans le cursus scolaire primaire de nos apprenants. C'est dans ce même ordre d'idée que Simonard et Lacoste (2003), cité par Sandra Fleurantin déclare que : *« lorsque l'on aborde des questions de lecture et de production d'écrits avec des enseignants de cycle3, on a souvent le sentiment de toucher à un sujet très délicat. Sans doute parce que certains professeurs, relayés par les médias, dénonçant avec véhémence la baisse de niveau des jeunes collégiens et incriminent ainsi, implicitement l'enseignement dispensé au primaire. »* Certains indices laisseraient penser que la raison de la non acquisition des compétences par les élèves au secondaire relèverait de la non acquisition de ces compétences à l'école primaire.

Les résultats scolaires obtenus ne sont pas toujours meilleurs et le développement des compétences par les apprenants n'est pas toujours effectif. Dans l'arrondissement de Yaoundé VI où les statistiques dénombrent quarante-trois (43) écoles primaires publiques dont vingt-quatre (24) écoles à système de mi-temps, pour un total de neuf mille trois cent six (9306) élèves, seulement deux mille quatre cent quatre-vingt-onze (2491) élèves ont la mention « A+ » soit un pourcentage de 26,76 % de taux d'acquisition des compétences en français contre un pourcentage de « NA » égal à 33,83% lors des compositions du premier trimestre.

De la comparaison des fiches des taux d'acquisition des compétences par cours, discipline et sexe du premier trimestre de l'année scolaire 2019-2020 à l'école primaire publique de Biyem-assi groupe 4 et de l'école primaire publique de Biyem-assi cité sic I A dans l'inspection d'arrondissement de l'éducation de base de Yaoundé VI, il ressort que :

- L'école primaire publique de Biyem-assi groupe 4, a un effectif 303 ;
- L'école primaire publique de Biyem-assi cité sic I A, a un effectif 305
- que les taux d'acquisition A+ est de 38,25 % pour l'école Publique de Biyem –Assi Groupe 4 (plein temps) et de 18,84 % pour l'école Publique de Biyem-assi Cité Sic IA (mi-temps) et le taux de NA est respectivement pour les deux écoles de 24,66 % contre 27,68 %.
- Au cours moyen deux, le taux de « A+ » est 21,7 % et le taux de « NA » est de 34,8 % pour le régime à mi-temps contre 32,78 % de taux de « A » contre un taux de « NA » égale à 8,18 % pour le régime à plein temps.

Durant le stage pratique de master 1 et 2 et au travers de nos expériences personnelles en tant qu'enseignante du Cours moyen deux dans une école primaire publique à régime de mi-temps, force a été de constater que la majorité d'enseignants dans les classes du cours moyen deux dans les écoles à mi-temps ne présente pas leur leçon en suivant le canevas que prescrit la didactique de la production d'écrits. En effet, bien que l'APC soit implémentée au Cameroun depuis 2014 avec pour principe fondamental de doter l'apprenant des compétences en mettant ce dernier au centre de son apprentissage, bon nombre d'enseignants sont encore « *des détenteurs incontestés du savoir absolu* » dans le processus enseignement-apprentissage dans les salles de classe, ils trouvent l'APC inappropriée pour le contexte Camerounais et plus précisément dans un système scolaire fonctionnant en mode mi-temps.

En outre, un examen fait sur la répartition des quotas horaires dans le nouveau curriculum des Cours moyen un et deux au Cameroun, laisse apparaître un très grand déséquilibre au niveau de la répartition des quotas horaires par régime d'enseignement. En effet, l'enseignement du français dans l'emploi de temps du régime à mi-temps occupe un volume horaire annuel de 92 heures ce qui suppose un volume hebdomadaire de 04 heures contrairement à 115 heures comme volume annuel, soit un volume hebdomadaire de 5 heures dans le régime à plein temps. Or, la conduite d'une séance normale de production d'écrits occupe une plage horaire de trente minutes pour un quota hebdomadaire d'une heure trente minutes par semaine, indépendamment du système à mi-temps ou à plein temps. Ainsi la production d'écrits occupe en principe 37,5% du temps alloué à l'enseignement du français dans les salles de classe, ne laissant qu'une marge de 62,5% pour les six autres sous-disciplines de cette discipline (2 heures trente minutes). Mais au niveau des contenus d'enseignement, l'on ne note aucune différence, donc l'enseignant du système de mi-temps doit enseigner les mêmes unités d'enseignement en production d'écrits que l'enseignant du système de plein-temps, même si son temps d'enseignement est réduit.

Vu la complexité et la longueur du canevas de cet enseignement, et surtout l'importance que revêt l'acquisition des compétences dans les autres sous disciplines du français pour pouvoir développer celles à acquérir en production d'écrits, bon nombre d'enseignants préfèrent la reléguer au second rang. Durant le peu de temps qu'ils lui accordent, ils utilisent les méthodes passives, surtout dans le système de mi-temps où le temps accordé au processus enseignement – apprentissage dans la salle de classe est très réduit.

L'enseignement du français en général et celui de la production d'écrits dans les classes de cours moyen-un et deux en particulier, est très indispensable et nécessite une attention

particulière, compte tenu des objectifs assignés à ce niveau et du fait qu'après l'école primaire, bon nombre de citoyens arrêtent les études pour se lancer dans la vie active au Cameroun. Ils seront appelés à produire différents types de texte dans leur vécu quotidien, mais les résultats scolaires des apprenants en cette sous-discipline ne laissent rien présager de bon dans le développement des compétences y afférentes surtout dans le régime scolaire à mi-temps à Yaoundé VI.

De nos différentes observations et analyses, force est de constater que malgré le facteur « temps réduit », ces difficultés sont également liées aux ressources, aux activités didactiques et à la démarche pédagogique utilisée par l'enseignant dans la conduite de la leçon dans sa salle de classe.

Dès l'école de formation, l'enseignant acquiert des principes sacrés de l'enseignement, parmi lesquels « un enseignant doit toujours préparer ses leçons avant de se rendre dans une salle de classe pour enseigner », cette préparation est le fil conducteur de ses activités dans une salle de classe, elle lui permet de savoir où il va, ce qu'il attend de ses apprenants, les méthodes et techniques à utiliser pour atteindre ces objectifs dans la salle de classe. Lors de ses préparations, l'enseignant déterminera les ressources didactiques qu'il aura à utiliser pour mieux faire passer sa leçon. Ces ressources sont des matériels ou des outils qui sont utiles dans un processus éducatif. En production d'écrits, il est important de noter que les ressources didactiques facilitent non seulement la tâche de l'enseignant mais aussi rend plus accessible le processus d'apprentissage chez l'apprenant, car lui permettant de présenter les connaissances d'une manière moins abstraite. En observant et en manipulant des types de texte, il sera plus facile pour lui d'en produire également.

Avec le régime scolaire à mi-temps où le temps alloué à la production d'écrits n'est pas vaste, il serait judicieux pour l'enseignant de choisir un texte court ou un texte déjà étudié lors de la leçon de lecture, ceci favorise la lecture, la compréhension du texte et l'identification du type de texte et permet de passer moins de temps dans la phase de lecture.

La deuxième difficulté, quant à elle, réside dans la prise en compte de l'erreur : Maquillo (2003), pense que les erreurs proviennent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement. Ces erreurs relèvent de deux catégories : les erreurs de contenus et les erreurs de forme. Il reviendra de prime abord à l'enseignant de distinguer les erreurs de contenu et les erreurs de forme avant d'entamer son intervention didactique en vue de se rendre compte du

besoin de ses apprenants et de s'engager dans la déconstruction des représentations de ceux-ci. Cela favorise un bon développement des compétences chez l'apprenant.

Pour ce qui est de la pédagogie de la classe inversée, très rarement appliquée dans nos salles de classe, elle est une inversion de la classe traditionnelle telle que nous la connaissons : l'enseignant dispense sa leçon et à la fin donne du travail à faire à la maison. Dufour (2014) écrit à cet effet que c'est un processus qui consiste à : « *donner à faire à la maison, en autonomie, les activités cognitives de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration.* » Dans cette pratique, l'enseignant envoie les enfants menés des recherches de façon individuelle ou en groupe, à la maison ou hors de la classe. Les résultats desdites recherches sont restitués lors de la prochaine séance en salle de classe et l'enseignant coordonne les corrections et amendements.

Ainsi avec cette technique, l'enseignant utilise le temps réduit alloué à la production d'écrits dans la salle de classe pour la restitution des travaux, la détection et la correction des erreurs et la consolidation des acquis, ces activités pouvant tenir en deux séances de trente minutes chacune.

1.3- QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans notre contexte actuel, il est vite fait de pointer le doigt accusateur directement vers le système éducatif et ses approches pédagogiques dès qu'il y a échec. De plus, en ce qui concerne l'enseignement de la production d'écrits en particulier au cours moyen-deux, une comparaison est toujours vite faite entre la plage horaire allouée à cet enseignement dans le régime scolaire à plein temps et celle allouée au régime à mi-temps, laissant croire que le système de mi-temps est très inapproprié pour cette sous discipline. Toutes ces idées n'étant que spéculations, dans ce travail nous allons nous préoccuper de l'influence de la pratique enseignante dans cet enseignement sur le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants au cours-moyen deuxième palier dans un régime scolaire à mi-temps.

Dès lors, notre travail est guidé par une question principale et trois questions de recherche secondaires.

1.3.1 Question principale

La question qui guide ce travail de recherche est la suivante : Quel est l'apport de l'enseignement de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps ?

1-3-2 Questions Secondaires

Notre question principale de recherche renvoie à un ensemble de questionnements subsidiaires dont l'objectif est de l'opérationnaliser et de baliser la piste aux hypothèses de recherche. Nous avons formulé trois questions spécifiques qui se déclinent ainsi qu'il suit :

- **Question de Recherche Secondaire 1** : quel est le lien entre le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps ?

- **Question de Recherche Secondaire 2** : Quelle est l'influence de la pédagogie inversée lors de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps ?

- **Question de Recherche Secondaire 3** : Quel rapport peut-on établir entre la prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps ?

Ces différentes questions suscitées orientent nos recherches. Ainsi, nous avons décliné notre recherche en deux catégories d'objectifs, notamment un objectif principal de recherche et trois objectifs spécifiques.

1.4- LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

La clarification préalable des objectifs de notre recherche apparaît utile dans la mesure où celle-ci permet de préciser son but, ce que nous nous proposons de vérifier, d'examiner, d'observer, de démontrer ou d'expliquer.

1.4.1 Objectif principal

L'objectif principal de cette recherche est de vérifier s'il existe un rapport entre l'enseignement de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles

des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps. En effet, en se focalisant sur le temps accordé au processus d'enseignement/apprentissage en production d'écrits dans le système scolaire de mi-temps au niveau III dans les écoles primaires, nous prenons en compte les méthodes, les techniques et les procédés qu'utilise l'enseignant dans sa pratique de classe, afin de favoriser le développement des compétences rédactionnelles chez ses apprenants.

1.4.2 Objectifs Spécifiques

Les objectifs spécifiques de cette étude sont au nombre de trois. Ils résultent de l'objectif principal et répondent à la logique des questions spécifiques de recherche formulées plus haut. Ces objectifs spécifiques sont les suivants :

Objectif Spécifique 1

Démontrer qu'il existe un lien entre le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.

Objectif Spécifique 2

Déterminer l'influence de la pédagogie inversée lors de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.

Objectif Spécifique 3

Etablir le rapport entre la prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.

Tableau 1: Récapitulatif des questions et objectifs de recherche

QUESTION PRINCIPALE	OBJECTIF GÉNÉRAL	QUESTIONS SPÉCIFIQUES	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES
Quel est l'apport de l'enseignement de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps ?	vérifier s'il existe un rapport entre l'enseignement de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps	quel est le lien entre le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrit et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime à mi-temps ?	Démontrer qu'il existe un lien entre le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.
		Quelle est l'influence de la pédagogie inversée lors de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps ?	Déterminer l'influence de la pédagogie inversée lors de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.
		Quel rapport peut-on établir entre la prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps ?	Etablir le rapport entre la prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.

1.5- INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

Notre recherche se déroule dans le cadre de la didactique des disciplines, didactique du français, option enseignement Normal et présente plusieurs centres d'intérêt : scientifique, pédagogique, didactique, social et psychologique.

1.5.1-- Intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, ce sujet semble digne d'intérêt à plus d'un titre. En effet, la problématique de l'enseignement du français est au cœur des productions des chercheurs en didactique. Cette recherche entend être une contribution scientifique permettant de comprendre pourquoi il est difficile de développer des compétences en français plus précisément en production d'écrits dans un système éducatif à mi-temps. Elle vise à apporter une contribution dans les thématiques portant sur la didactique du Français à l'école primaire en Afrique en général et au Cameroun en particulier. Elle s'inscrit également dans la perspective de devenir un guide pour les recherches futures en didactique du français dans les Écoles Normales Supérieures et les facultés de sciences de l'éducation.

1.5.2- Intérêt pédagogique

Sur le plan pédagogique, cette recherche se présente comme un outil essentiel à la professionnalisation des enseignements. Les retombés de la présente recherche sont liés au processus d'enseignement/apprentissage de la production d'écrits au Cameroun.

L'amélioration de ce processus ne peut se faire sans la formation des enseignants. Cette étude compte apporter une contribution aux pratiques de classe des enseignants en production d'écrits car, elle permettra à ces derniers de revoir leurs pratiques afin de contribuer au développement des compétences chez les apprenants et ceci de façon durable. En effet, en utilisant le texte lu lors des séances de lecture dans la classe, la première phase et la seconde phase ne seront pour les apprenants qu'une sorte de révision ; le temps que prendra cette activité sera relativement réduit, ceci parce que les apprenants ne seront pas en train de découvrir le texte pour la première fois, ils se seront familiarisés avec celui-ci à l'avance.

1.5.3- Intérêt didactique

Contrairement aux pratiques jusque-là observées dans certaines salles de classe, l'enseignant jouera désormais le rôle de guide, celui qui parraine l'apprenant, l'accompagne dans l'accomplissement de ses tâches ; cette prescription de l'APC n'est pas toujours évidente

surtout dans des écoles à mi-temps, pour que cela soit effectif, il faut tenir compte des facteurs programme et temps. Rendu dans une atmosphère harmonieuse de recherche collaborative avec les collègues, l'on souhaiterait aboutir à un modèle de transposition didactique de production d'écrits qui nécessiterait moins de travail, moins de désagrément, moins d'effort et de temps qui permette à l'apprenant de mettre plus de temps sur son apprentissage. Il s'agit d'aller à la conquête d'un modèle qui faciliterait le travail de l'enseignant et permettrait de dire d'un apprenant au sorti de l'école primaire qu'il est compétent dans la production de textes.

1.5.4- Intérêt sociolinguistique

Il est important de rappeler que nous sommes en présence d'une langue étrangère. Le FLE n'est pas une langue « maternelle » au Cameroun ; toutefois même si elle paraît être la première langue de socialisation de par son statut de langue officielle, il y a lieu de relever qu'elle est plus souvent mal parlée et très mal écrite par la population.

Les grandes orientations de l'école primaire camerounaise découlent de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, l'une d'elle précise que l'école primaire doit former des jeunes camerounais capables, à l'issue du cycle d'étude, de communiquer oralement et par écrit dans les deux langues officielles, de s'adapter au contexte socio-économique de leur milieu de vie. Ainsi, la société envoie les enfants à l'école pour leur permettre de réussir, de s'épanouir et plus tard de s'insérer dans le marché de l'emploi. L'élève à la fin du cycle primaire devrait avoir développé des compétences c'est-à-dire devrait être capable de mobiliser les connaissances acquises pour résoudre les problèmes auxquels il fait face dans la société. De ce fait, les savoirs construits doivent perdurer pour être utilisés plus tard. Avec ce travail, les enseignants pourront désormais laisser de côté les appréhensions qu'ils ont de l'enseignement de la production d'écrits dans le système à mi-temps et se livrer avec aisance à la pratique de cet enseignement. Nicolas BOILEAU affirme : *« tout ce qu'on conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire viennent aisément »*. Ceci permettra à ses apprenants de mobiliser les connaissances acquises en production d'écrits pour la résolution des problèmes auxquels ils sont confrontés au quotidien dans la société notamment, la rédaction des correspondances (demande d'emploi, correspondance administrative, correspondance à titre personnel), des textes argumentatifs, des discours, des récits, etc.

Ce travail permettra également aux parents d'élèves de comprendre l'utilité de la lecture et la nécessité d'acheter des livres pour leur progéniture au lieu des smartphones et encourager ces derniers à lire et faire de la bonne lecture.

1.6- DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Le présent mémoire vise de façon générale à réfléchir sur l'enseignement de la production d'écrits au niveau III du cycle primaire dans un régime scolaire à mi-temps, les méthodes et techniques qui peuvent concourir à une meilleure transmission des connaissances rédactionnelles pour le développement des compétences chez les apprenants.

Dans sa particularité, il est question de mener une réflexion sur les obstacles qui occasionnent le développement des compétences chez les apprenants en production d'écrits. Nous nous sommes intéressés aux efforts des acteurs (enseignant et apprenant) qui composent la situation didactique de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, mais aussi aux procédés utilisés pour faciliter le développement des compétences.

1.6.1-- Délimitation Géographique

La présente étude sur « *La production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles dans le régime scolaire à mi-temps* » a pour ambition de se servir de la didactique de la production d'écrits pour développer les compétences rédactionnelles chez les apprenants dans les écoles à système de mi-temps du Cameroun. Mais compte tenu de l'impossibilité de toucher toutes les écoles du Cameroun à cause de l'insuffisance de moyens financiers, de la logistique, du temps alloué à cette recherche et de la pandémie du COVID qui sévit dans le monde entier, nous allons mener nos enquêtes de terrain dans la région du centre, précisément dans le département du Mfoundi, inspection d'arrondissement de l'éducation de base de Yaoundé VIème ; le complexe scolaire comportant quatre écoles francophones fonctionnant avec le système de mi-temps à savoir : l'école publique de Biyem-Assi cité Sic IA, l'école publique de Biyem-Assi cité Sic IB, l'école publique de Biyem-Assi cité Sic IIA et l'école publique de Biyem-Assi cité Sic IIB, constitue le site de notre expérimentation.

1.6.2- Délimitation temporelle

Notre travail de recherche couvre deux années académiques 2019-2020 ; 2020-2021 dans le cadre de l'obtention du diplôme de Master II en Science de l'Education à l'Université de Yaoundé I. Notre travail sera mené en trois phases : La phase de recherche documentaire et

de pré enquête ; la phase dite pratique qui consiste à administrer à notre population d'étude le questionnaire et à soumettre notre échantillon à un test qui nous permettra d'analyser leurs productions ; la dernière phase sera la rédaction du manuscrit.

1.6.3- Délimitation théorique et thématique

Le présent mémoire s'appuie sur trois théories didactiques : le modèle du processus rédactionnel du groupe Diepe ; la théorie de la transposition didactique et enfin la théorie de temps d'apprentissage. Les différentes thématiques abordées dans notre travail ont un lien inséparable avec notre thème de recherche dont la spécificité est sur la didactique de l'enseignement de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de mi-temps.

CHAPITRE II : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Le deuxième chapitre de cette recherche s'articule autour de six points principaux. Nous y abordons la délimitation conceptuelle, la revue de la littérature, les théories relatives au sujet, la formulation des hypothèses, la définition des variables et le tableau synoptique.

2.1-Définition des concepts

Nous nous proposons d'éclairer, dans le contexte de cette recherche, les termes considérés comme clés, ceux-là même qui ouvrent les portes de la compréhension du sujet. En effet, leur compréhension dans le contexte de cette étude nous aidera à conduire notre recherche de manière fiable, dans la perspective d'atteindre de bons résultats. Emile Durkheim (1986 :51) soutient cette affirmation lorsqu'il affirme :

« Les mots de la langue usuelle, comme les concepts qu'ils expriment, sont ambigus et le savant qui les emploierait tels qu'il les reçoit de l'usage et sans leur faire subir d'autre élaboration s'exposerait aux plus graves confusions. Non seulement la compréhension est si peu circonscrite qu'elle varie d'un cas à l'autre suivant les besoins du discours, mais encore, comme la classification dont ils sont le produit ne procède pas d'une analyse méthodique, mais ne fait que traduire les impressions confuses de la foule, il arrive sans cesse que les catégories des faits très disparates sont réunies indistinctement sous une même rubrique, ou que des réalités de même nature sont appelées de noms différents » Dans le cadre de cette étude, nous essayons de définir les mots et expressions suivantes : Didactique ; Pratique didactique ; Système scolaire ; Régime scolaire à mi-temps ; L'école primaire ; Le niveau III ; La pratique enseignante ; Développement des compétences rédactionnelles ; L'écrit/un écrit ; L'enseignement de l'écrit ; Production d'écrits .

2.1.1- Didactique

De son étymologie, le mot didactique vient du grec « didaskein » qui veut dire enseigner, montrer, mettre en exergue, c'est-à-dire mettre les connaissances à la disposition de l'apprenant. Partant de son origine grecque, la didactique est perçue comme une science ou l'art de l'enseignement, de l'instruction. Ce concept a été employé, pendant longtemps, comme adjectif qualitatif. Substantivement, il n'est apparu que dans les années 1950 pour désigner l'art d'enseigner. Utilisé comme adjectif, il apparaît dans le grand Larousse Encyclopédique, comme étant ce qui est propre à l'enseignement. Cependant, pris en substantif, il est considéré comme un synonyme de pédagogie. La didactique apparaît alors comme une science s'occupant des problèmes de l'enseignement.

Pour Robert Lafond(1963), la didactique est « l’art d’enseigner exercé par un adulte », Henri Piéron quant à lui pense que la didactique est « une science auxiliaire de la pédagogie relative aux méthodes les plus propres à faire acquérir telle ou telle matière ».

Gaston Mialaret(1979), définit la didactique comme « l’ensemble de méthodes, de techniques et procédés pour enseignement ». C’est la science appelée à résoudre les problèmes émanant du processus de l’enseignement et de l’apprentissage ; elle a aussi pour rôle de gérer des stratégies d’action pouvant améliorer qualitativement ces processus, élaborer systématiquement des savoirs et méthodes ayant une incidence directe sur les activités didactiques de l’enseignant et de l’apprenant. Il en ressort que la didactique est cette discipline qui s’occupe des méthodes, techniques et contenus de l’enseignement /apprentissage propre à chaque discipline.

Guy Palmade définissant, la didactique « les méthodes en pédagogie » comme une discipline qui vise à amener l’élève à acquérir telle ou telle notion, telle opération ou telle technique de travail. Dans presque tous les programmes scolaires, les tâches de la didactique sont définies en termes de notions à acquérir.

Pour Michel Descotes, c’est la discipline qui se propose d’étudier sur les bases scientifiques, les principes et les méthodes de l’acte pédagogique quand il concerne l’acquisition des connaissances.

De façon générale, la didactique est une méthode pédagogique fondée sur le principe de la transmission et de l’acquisition des savoirs. Chevillard illustre cette définition à travers la figure suivante :

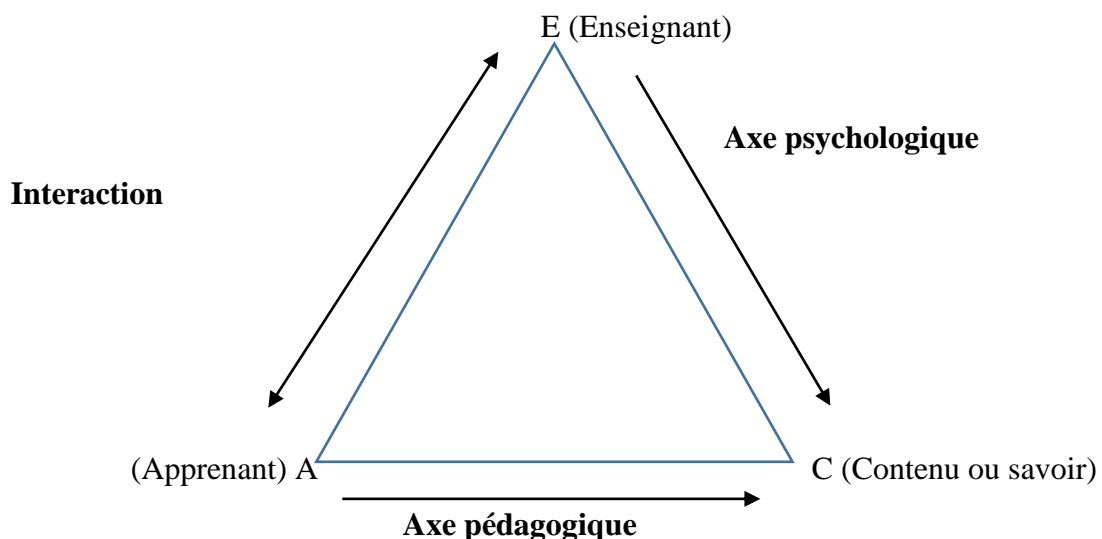


Figure 1 : Triangle didactique de Yves Chevillard

2.1.2- Pratique didactique

Les travaux en didactique professionnelle effectués par Pastré (2002) mais aussi les recherches sur les savoirs professionnels faites par Habboub, Lenoir et Tardif(2008) présentent la pratique didactique comme la capacité de lire, de décrire, d'interpréter l'action professionnelle des enseignants en vue de faire progresser la description ainsi que la compréhension de l'activité humaine en rappelant sa nature complexe et en développant une réflexion sur les méthodologies les plus intelligibles de cette action professionnelle. Dans la même lancée Barbier (1996) affirme que les recherches sur l'analyse des pratiques visent à comprendre la pratique en la définissant comme un ensemble de processus de transformation d'une réalité en une autre requérant l'intervention humaine. A leur suite, Chevallard (1999) considère que la pratique didactique enseignante peut se définir comme « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement.* » La pratique didactique n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions-réactions mais, elle comporte aussi les procédés de mise en œuvre dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décisions. Pour Jacky Beillerot (1998), la notion de pratique didactique comporte une double dimension : elle englobe d'un côté les gestes, les conduites, les langages et, de l'autre, les règles, les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont convoqués. La pratique didactique englobe donc à la fois la manière de faire singulière (le faire propre à cette personne) les procédés pour faire qui correspondent à une fonction professionnelle (le savoir-enseigner) telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier, en fonction des buts, d'objectifs et du choix d'autonomie. On peut donc le souligner, la pratique didactique et son analyse prennent en considération trois grands niveaux : le premier est centré sur les objectifs et les méthodologies (quoi enseigner et comment enseigner), le deuxième niveau est centré sur les processus d'enseignement apprentissage, tels qu'ils se déroulent réellement dans la salle de classe et le troisième niveau est celui de la formation des formateurs.

De ce fait la pratique didactique est un concept qui peut se définir comme une activité qui consiste à voir l'enseignant dans la gestion d'une séance d'apprentissage des élèves moyennant des activités et dans le strict respect de l'ordre.

2.1.3- Système scolaire

Syntagme nominal formé d'un substantif « Système » qui signifie selon le dictionnaire Larousse (1986), « un ensemble d'éléments interagissant entre eux selon certains principes ou

règles ». Selon Wikipédia « n'importe quel dispositif assurant une fonction déterminée » et de l'adjectif qualificatif « Scolaire ».

Le système scolaire peut être encore assimilé ici au système éducatif, il est constitué de toutes les composantes et acteurs interagissant dans l'enseignement et la formation. L'étude des systèmes éducatifs d'après Lafontaine D et Simon M (2009) cité par JUEGO NKOUNTCHOU Léonie permet de comprendre le fonctionnement, leurs mécanismes et leurs effets, d'identifier les points forts et les points faibles des différents systèmes. Le fait que les différentes composantes soient en interaction et en contexte explique pourquoi un simple transfert d'une disposition particulière qui semble efficace ailleurs n'est pas une garantie de résultat.

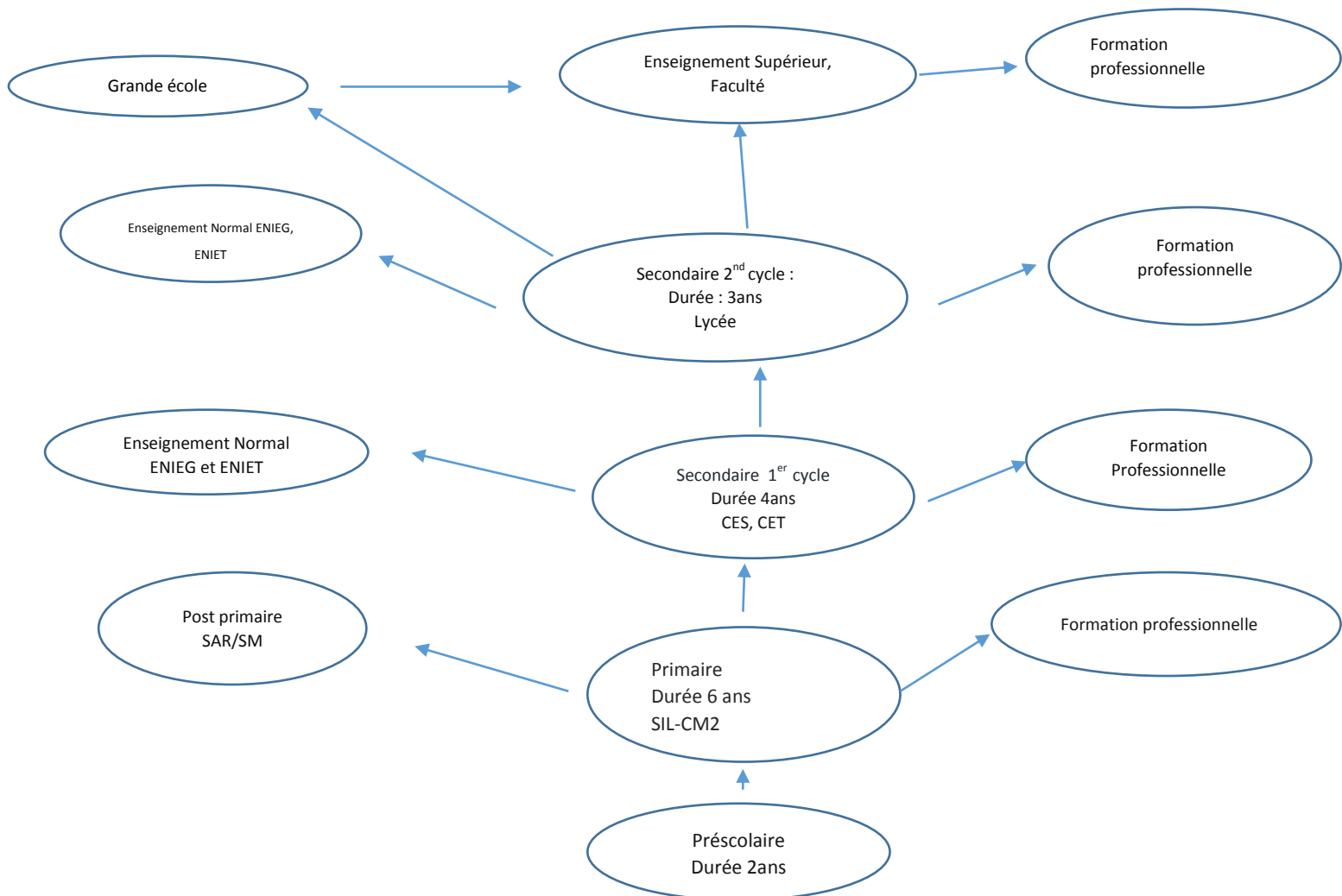


Figure 2 : STRUCTURE GLOBALE DU SYSTÈME SCOLAIRE CAMEROUNAIS

2.1.4- Le régime scolaire à mi-temps

Selon le dictionnaire Larousse le groupe nominal régime à mi-temps est, « un poste qui n'occupe que la moitié du temps normal ». Sur le plan national les écoles primaires fonctionnent selon trois régimes : Le régime à plein temps ; le régime à mi-temps et le régime mixte. (PASEC 2014)

Dans le régime à mi-temps les groupes classes (de la SIL au Cm2) sont opérationnels de lundi à vendredi en matinée de 07 heures 30 à 12 Heures 20 et les autres groupes de 12heures 30 à 17heures 30 et éventuellement le samedi.

Chaque groupe a son administration et son fonctionnement autonome mais, tous partagent les mêmes bâtiments et les mêmes salles de classe.

2.1.5- L'École primaire

L'école primaire est le second niveau de l'enseignement dans le sous-système francophone. Elle reçoit les enfants de six à douze ans. Les jeunes apprenants reçoivent dans ces écoles des connaissances de base : lecture, l'écriture, l'arithmétique, et même la connaissance du milieu dans lequel ils vivent.

Ce niveau d'enseignement est planifié sur la durée de six ans dans les classes :

- Section d'Initiation à la Lecture (SIL)
- Cours Préparatoire (CP)
- Cours Elémentaire Un (CEI)
- Cours Elémentaire Deux (CEII)
- Cours Moyen Un (CM I)
- Cours Moyen Deux (CM II)

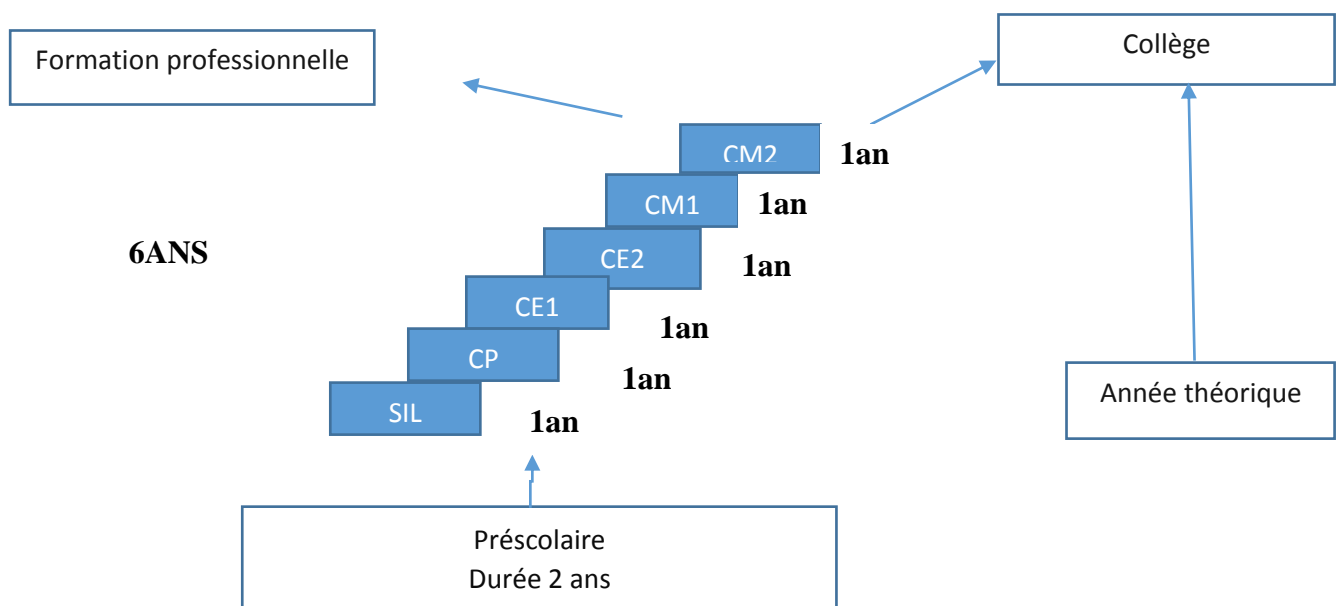


Figure 3 : STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE CAMEROUNAIS

2.1.6- Le Niveau III

D'après la loi d'orientation N°98/004 du 14 Avril 1998 (Opcit), le niveau fait partie de l'une des divisions de l'enseignement primaire au Cameroun. Il est constitué du cours Moyen première année et du Cours Moyen deuxième année.

Tous les niveaux concourent à la préparation du Certificat d'Etude primaire(CEP), mais le niveau III en général et le Cours Moyen deuxième palier en particulier prépare l'élève soit à l'entrée au collège ou à l'entrée au lycée, soit à une formation professionnelle. Cette période dure deux ans, elle est la phase terminale du primaire ; à cet effet, ils doivent lire couramment et bien écrire, avoir également une bonne compréhension des situations problèmes de leur niveau, l'âge de recrutement à ce niveau est de 11 ans au moins et 13 ans au plus (texte N° SECRE-ENS/21/1/66)

2.1.7- La pratique enseignante

Marguerite Altet la définit comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. Cette pratique comporte « *une double dimension qui la précise* » comme le dit Jacky Beillerot (1998) cité par Altet, la pratique enseignante recouvre ainsi à la fois la manière de faire de chaque personne singulière et « *les procédés pour faire* » qui correspondent à une fonction professionnelle.

Ainsi, la pratique enseignante peut être considérée comme une activité professionnelle de l'enseignant en situation d'enseignement-apprentissage. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle, visant à développer chez ses apprenants des compétences précises.

2.1.8- Développement des compétences rédactionnelles

La notion de compétence est au cœur du nouveau programme d'étude de français au Cameroun. Selon Perrenoud, (1995 ; 22) « *les compétences sont des savoir-faire qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes* »

Autrement dit, il s'agit d'une capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour le traitement d'un problème soumis à l'élève après un apprentissage précis. C'est d'ailleurs ce qui ressort de la définition de ROEGIERS (2000 ; 66) lorsqu'il affirme : « *La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisé un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes* ».

G Le Boterf (2000) pense que « la *compétence est la mobilisation ou l'utilisation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné* ». Il distingue plusieurs compétences :

- Savoirs théorique (savoir comprendre, savoir interpréter) ;
- Savoirs procéduraux (savoir comment procéder) ;
- Savoirs faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire) ;
- Savoirs faire cognitifs (savoir traiter l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

L'enseignement des langues se base sur deux compétences essentielles, l'une de l'orale, l'autre de l'écrit. Pour acquérir toute langue, il faut développer ces deux compétences. En effet, une langue est parlée avant d'être écrite, et l'oral seul est insuffisant pour la transmission d'un message, lors de la rédaction d'un texte on fait appel à l'écrit.

Depuis l'avènement de l'APC, la production d'écrits est considérée comme une activité qui vise la construction de sens. Son enseignement conduit à développer chez les apprenants la capacité à produire des textes variés aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative. Dès lors les apprenants écrivent pour être lu. Ils sont invités à exprimer leurs sentiments, transmettre leurs idées pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite que Bouchard cité par Pouliot (1993 ; 120) définit comme étant « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées.* »

D'après Moirand (1982 ; 20), cette compétence fait entrer en action quatre types de compétences à des degrés divers de la production. Il s'agit de :

- La composante linguistique qui consiste à maîtriser les divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques, que textuelles et, qui aident à la réalisation des différents messages ;
- La composante référentielle qui englobe d'une manière générale la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde ;
- La composante socioculturelle qui consiste à connaître l'histoire culturelle et l'appropriation des règles sociales et normes d'interaction entre les individus et les institutions ;
- La composante discursive (ou pragmatique) qui renvoie à la connaissance des différents types de discours qu'il faut savoir adapter dans toutes les situations de communication qui se posent.

De même, Cuq (2003 ; 246) reprend ces critères définitionnels de la compétence rédactionnelle tout en déclinant son importance dans une situation de communication :

« Ces quatre composantes, qui mettent en valeur les conditions pragmatiques de l'usage de la langue, vont constituer le noyau dur de toutes les unités didactiques du matériel pédagogique : que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.) ».

Il en ressort que la compétence de communication écrite et même orale est le résultat de la prise en compte des quatre conditions, c'est-à-dire que la connaissance de la langue s'étend au-delà des règles de grammaire pour toucher la visée communicative qui est en rapport avec le milieu social ainsi que le niveau des interlocuteurs.

A cette définition de la compétence de communication écrite, Albert (1998 ; 60) ajoute « la composante cognitive » pour désigner celle qui permet la mise en œuvre des processus d'acquisition /apprentissage de la langue.

Ainsi, pouvons-nous dire que la production d'un texte est une tâche difficile, car elle fait appel à un cumul de compétences dont l'apprenant est contraint d'en faire usage lors de la rédaction. Ce qui signifie qu'il se doit d'écrire d'une façon correcte, mais aussi de manière ordonnée ; d'où la complexité de l'activité d'écriture puisque plusieurs savoirs et habilités s'y impliquent.

2.1.9- L'Écrit, un écrit

Selon J.P Robert (2008 ; P 76) dans son dictionnaire "Pratique de Didactique au FLE", « l'écrit » est tout ce qui concerne le phénomène de la production, en représentant le processus « d'écriture ». Cette dernière constitue : une activité complexe qui repose sur une situation, exige des connaissances relatives au thème et au public, un savoir-faire comprenant trois étapes :

- La production planifiée des idées ;
- La mise en mots ;
- La révision.

Ainsi l'écrit est un processus complexe qui établit un lien de communication entre un scripteur et un lecteur autour d'un sujet déterminé. Robert (op.cit.) affirme que l'écrit est « le

domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières »

L'écrit constitue donc un domaine très vaste de l'enseignement de la langue, l'enseignant dans sa salle de classe est appelé à faire apprendre à son apprenant multiples activités comme la lecture, la graphie, l'orthographe ainsi que la production d'écrits.

En outre F. François cité par Sophie Moirand définit l'écrit en rapport avec la situation de communication, en démontrant que l'écrit est l'une des deux faces de la communication, où le scripteur sera sensé partager ses idées et ses sentiments avec son lecteur, en faisant appel à ses connaissances et en interaction avec son milieu. Selon lui, l'écrit est un ensemble de messages qui s'inscrivent dans des situations de communication et d'interaction entre le scripteur et son lecteur, « *la situation de communication orale ou écrite est l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques* ».

Dans cette perspective, le fait d'amener l'apprenant à bien écrire exige de le conduire à produire des textes dans différentes situations de communication et cela ne se fait qu'en le dotant d'une compétence langagière d'une part et en lui fournissant un milieu favorable dans lequel il adopte sa propre stratégie, il développe sa capacité de production vis-à-vis de la situation de communication.

Tandis qu'« *un écrit* » désigne d'après J.P Robert (op.cit.) « *Le produit du processus d'écriture* », ce produit est constitué d'un discours écrit qui repose sur les intentions énonciatives du scripteur, ayant plusieurs fonctions langagières : informer, convaincre, raconter ou décrire par exemple.

Ce discours s'inscrit également dans un texte, en prenant plusieurs formes. En effet, il peut être un article journalistique, un livre, une lettre, une publicité.

En d'autres termes « *un écrit* » est le fait de l'acte d'écrire, il est tout discours ou tout texte qui répond à la visée communicative de celui qui écrit tout en ouvrant la voie à une typologie textuelle (texte explicatif pour informer, texte argumentatif pour convaincre, texte narratif dans le but de raconter et provoquer des sentiments chez le lecteur).

Jean Pierre Cuq (2003 ; P 78-79), définit généralement « *un écrit* » par opposition à l'oral, il est par conséquent « *une manifestation du langage caractérisé par l'inscription sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu...* ». Ainsi, un écrit est un moyen d'expression, une sorte de concrétisation de la pensée de l'homme et sa

propre capacité de communiquer, par le biais des signes graphiques, constituant une langue qui peut être lue, un message écrit qui peut être décodé par un lecteur.

En définitive, l'écrit est le processus de production et un écrit est le produit de ce processus.

2.1.10- L'enseignement de l'écrit

Dubois et al (1994 ; P164) présentent la langue écrite en deux volets :« Dans un premier sens, la langue écrite est l'ensemble des formes spécifiques qu'on utilise quand on « écrit », c'est-à-dire quand on fait un travail d' écrivain ou lorsqu'on rédige des textes exigeant une certaine tenue (...) Dans un second sens la langue écrite est la transcription de la langue orale ou parlée. (...) La langue écrite a une variation en nombre pour presque tous les noms et adjectifs (auxquels on ajoute « s » pour marquer le pluriel) alors que la langue parlée n'a de formes particulières au pluriel que dans le cas des liaisons ».

En clair, la langue écrite a une forme qui diffère de la langue orale. Elle s'intéresse aux marques grammaticales et obéit aux règles orthographiques. Autrement dit, l'écrit est le côté matériel d'un son ou la représentation graphique d'une représentation phonique. Le lien étroit entre l'oral et l'écrit est le message, bien que le vocabulaire pour le véhiculer soit moins riche à l'oral qu'à l'écrit.

Vygostki conçoit le langage écrit comme une fonction psychique supérieure, un passage au langage abstrait qui utilise non pas les mots mais les représentations des mots. De ce fait, le passage à l'écrit permet de clarifier son idée, en affinant sa pensée. C'est dans cette mesure que Malmquist(1973) présente l'écrit comme un acte qui implique à la fois des habilités de réflexion et des habilités langagières mais aussi certaines connaissances des typologies et genres textuels. Il estime que l'exposition à une typologie variée de textes (narratif, descriptif, argumentatif) devrait amener l'apprenant à produire lui-même des textes divers. En d'autres termes, c'est durant l'activité de l'écrit que l'élève développe l'habileté d'écriture.

C'est à ce même titre que Cuq(2003) distingue quatre habilités à savoir : l'habileté de la compréhension de l'oral ; l'habileté de la production de l'oral ; l'habileté de la compréhension de l'écrit et l'habileté de la production de l'écrit. L'auteur pense qu'au quotidien nos compétences en production verbales orales ou écrites sont en permanence contrôlées sur tous les plans (linguistique, discursif, pragmatique, socioculturel, cognitif.) par le destinataire. Par conséquence, toute communication orale ou écrite suppose une évaluation.

Ceci a poussé Cuq à postuler l'existence d'une cinquième composante dans la compétence communicative à savoir la composante évaluative. Autrement dit, l'écrit rend compte du niveau langagier du scripteur.

L'enseignement de l'écriture est donc l'une des missions de l'école. Dans le cadre de l'apprentissage selon l'APC, le rôle de l'enseignant est celui d'aider l'apprenant à savoir apprendre les savoirs notionnels et méthodologiques. Dès lors ces savoirs lient l'enseignant à l'apprenant pour former ce que Houssaye (1988 ; 233) appelle « triangle Pédagogique ». En fait, il s'agit de définir l'acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle :

L'enseignant, l'élève et le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de formation à transmettre.

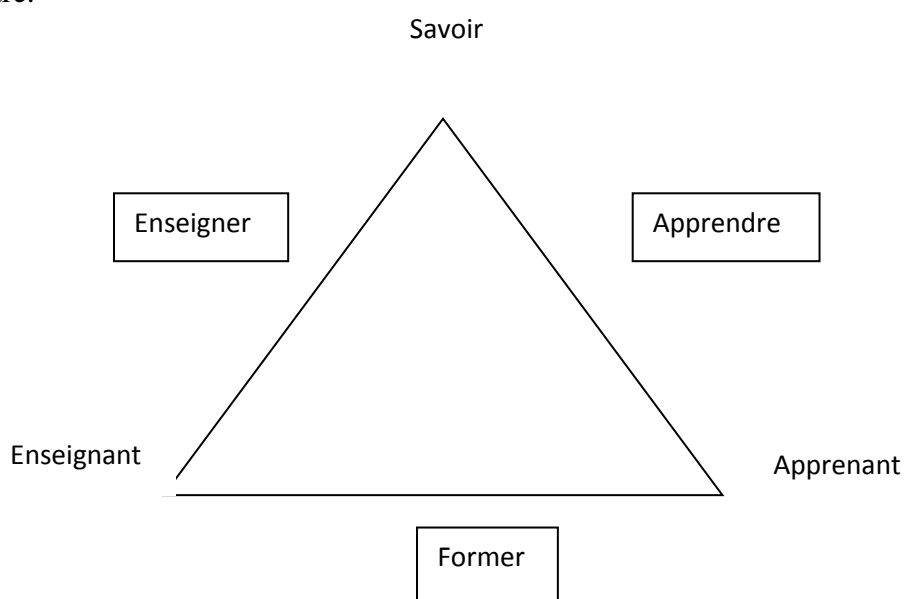


Figure 4 : Le triangle pédagogique de Jean Houssaye

2.1.11- Production d'écrits

Dans le domaine de la didactique en général, et celui de l'écriture en particulier, les didacticiens attribuent plusieurs appellations à la production d'écrits : production de textes, rédaction de textes, expression écrite, acte scriptural. Mais les expressions de production écrite et expression écrite sont le plus souvent employées par les praticiens.

Robert (2008 P76) explique qu'au niveau sémantique, production et expression écrite sont proches de sens : on parle aussi bien de production écrite que d'expression écrite. Les deux termes sont utilisés comme des équivalents. La production écrite a donc connu diverses définitions selon les domaines dans lesquels elle est inscrite.

Dans cette perspective linguistique, Malmquist(1973), protett et al (1987) cités par Robert (op.cit.) perçoivent la production écrite comme une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habilités de réflexion et des habilités langagières.

Dans une perspective de communication, Deschênes (1988) considère la production écrite comme une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un texte.

Il découle de ces deux définitions que l'activité de production écrite requiert des savoirs langagiers. Elle est associée à la production de textes et de discours qui vont constituer des messages s'inscrivant dans une situation de communication interactive entre un scripteur et un lecteur. La séance de production d'écrits est donc le moment durant lequel les apprenants doivent communiquer leurs idées dans le respect de la consigne mais cette séance apparaît non seulement comme une source d'erreurs différentes dans le domaine de l'orthographe, de la grammaire, mais aussi du lexique. La production d'écrits ne consiste pas seulement à assembler des phrases ou des propositions grammaticales valables. En effet, elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe car elle implique à la fois des savoirs notamment en grammaire, lexique, orthographe, syntaxe et sémantique et des savoir-faire.

Pour Sylviane Leoni, la production d'écrits « est un exercice scolaire qui est supposé offrir à l'élève l'occasion de communiquer une expérience ou des réflexions personnelles ».

En général, la production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations pour les communiquer à d'autres. Cette manière de communiquer exige la mise en œuvre des habilités et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours des apprentissages scolaires.

Longtemps connue sous le nom de rédaction, la production d'écrits constitue aujourd'hui un exercice de français à l'école primaire, qui permet d'une part à l'enseignant de voir si les autres enseignements (vocabulaire, conjugaison, grammaire de phrase et de texte) ont été bien assimilés et d'autre part si les élèves ont acquis les capacités de s'exprimer clairement par l'oral ou l'écrit.

2-2- REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.2.1- LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS

Selon Courty (2003 :47) « *écrire exige en premier lieu que l'apprenant soit placé dans une situation authentique de production* ». Il faudra l'aider à maîtriser les niveaux de compétences (discours et langue), en travaillant chaque niveau avec précision, mais en les réunissant toujours dans des activités de production d'écrits ; et ce ne peut se faire qu'en confrontant auparavant les apprenants à des textes de tous types qui, en les analysant, fonctionneront comme des modèles à suivre. Il faut également établir avec les apprenants une liste de textes qui leur sont utiles autrement dit motivants par leur authenticité (il s'agit des écrits fonctionnels : demande de renseignement, de résiliation de bail, etc.) et qu'en utilisant les écrits littéraires pour que l'apprenant puisse imiter leurs structures narratives et descriptives mais aussi pour faire pratiquer le plaisir de l'écrit non-fonctionnel, l'écrit intérieur et créatif, l'écrit pour soi. Mais il est important de faire rappeler que produire de l'écrit n'est pas une accumulation de phrases correctes car la cohérence d'un texte dépend à la fois des plans pragmatique, syntaxique et sémantique. Les séances de compréhensions écrites auront sensibilisé l'apprenant à un certain nombre de notions qu'il faudra approfondir tout au long du projet. C'est à l'enseignant de rechercher les activités qui permettront aux apprenants de travailler sur trois plans qui sont l'erreur comme un indice d'apprentissage, le paramètre communicationnel dans la compréhension du fonctionnement de la langue et l'écrit comme lieu privilégié des transferts. Il doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte est un acte de communication : il écrit dans un but particulier, à un lecteur particulier et doit avoir une présentation particulière.

2.2.1.1- La prescription des nouveaux curricula

La méthodologie de l'enseignement est exprimée de manière à traduire les démarches qui permettent d'installer des compétences chez les apprenants. Comme le prescrit les nouveaux curricula du niveau III, nous l'avons déjà dit, l'enseignement de la production d'écrits vise à faire développer chez l'apprenant la production par écrit des différents types de textes, pour y parvenir son enseignement sera en étroite relation avec la lecture de ces différents types de texte en rapport avec le thème retenu en expression orale.

L'enseignement de la production d'écrits se déroule en trois séances réparties en plusieurs étapes.

La première séance qui compte deux étapes :

- Mise en place du projet d'écriture : Il s'agit de passer d'un projet de classe à un projet d'écriture. L'enseignant part d'une situation très motivante tirée de l'environnement des apprenants, de leur vécu ; le projet est formulé par les apprenants ;
- Séance de lecture : c'est ici qu'intervient le texte de référence, texte ayant les mêmes caractéristiques que celui à rédiger, ceci afin de dégager la silhouette du texte.

La deuxième séance compte également deux parties :

- L'élaboration du projet d'écriture : l'enseignant fait rappeler ce qu'il a été convenu de faire comme projet, ensuite une grille de critères de réussite est construite par les apprenants. Il est préférable de la présenter sous forme de tableau pour plus de lisibilité et pour un besoin de fixation intellectuelle ;
- L'écriture du 1^{er} jet : Il s'agit de laisser les enfants « se jeter à l'eau » en s'appuyant sur les éléments de la grille des critères de réussite, cet exercice peut se faire individuellement ou en petits groupes.

La troisième séance comporte quatre parties :

- Confrontation du 1^{er} jet avec les éléments de la grille de réussite. Ici il est question de comparer le 1^{er} jet aux éléments de la colonne contenue dans la grille des critères de réussite
- La relecture et la réécriture, il s'agit de l'étude en profondeur du texte produit sur les plans syntaxique et orthographique.
- La production définitive : Les apprenants sont appelés à réaliser un travail définitif en tenant compte une fois de plus des éléments de la grille des critères de réussite et des différents amendements apportés.
- L'évaluation : En production d'écrits, l'évaluation peut être immédiate ou différée. Elle est individuelle et doit présenter les mêmes caractéristiques que le texte de référence.

Chaque séance doit tenir sur une durée de trente minutes donc un total hebdomadaire d'une heure trente minutes pour faire développer une compétence chez un apprenant dans un sous centre d'intérêt au niveau III. La pédagogie prescrite est celle de projet.

2.2.1.2-Quelques démarches pédagogiques dans l'enseignement de la production d'écrits

2.2.1.2.1- la pédagogie de projet

Dans son dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde, Cuq définit le projet comme étant : « *une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci [...]. Un projet est réfléchi, calculé, progressif et mesuré* ». Pour lui, le projet s'avère être un ensemble d'activités adéquates mis sur pied dans une situation d'enseignement-apprentissage afin d'atteindre un but bien déterminé, ce projet doit être préalablement conçu, organisé de manière progressive et pouvant se mettre à l'évaluation.

Dans son mémoire Djemaoune Khaled (2009/2010) définit le projet comme : « *l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme* ». Il est, en effet, un ensemble d'activités, didactiquement organisées, selon le programme, servant à l'installation de compétences bien précises.

Selon Lebrun(2002), le projet est initié à partir d'une thématique concrète de la vie , soit par l'enseignement, soit par les apprenants eux-mêmes ; il fait appel à diverses connaissances à intégrer et à des compétences comme l'anticipation , l'innovation, la création ; Il fait l'objet d'une négociation permettant l'explication et la socialisation de l'intention d'action et aboutissant à un consensus explicite entre enseignant et étudiants ; le projet suscite l'intérêt et la motivation car, il articule un but et les moyens pour y arriver ; aboutit à la production d'un objet au sens large(intellectuel, matériel...); permet à l'apprenant :

- L'acquisition personnelle de savoirs et de savoir- faire nouveaux ;
- L'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au « problème contextualisé » de départ et par toutes les découvertes engendrées par le processus du projet ;

- L'acquisition d'une meilleure connaissance de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner ;

Il existe quatre étapes principales au service de la réalisation d'un projet :

- **La négociation** : dans laquelle se fait le choix du thème du projet de la part des élèves, soit à partir des thèmes déjà proposés par l'enseignant ou à travers leurs propres propositions.

- **La planification** : C'est la schématisation du plan de travail, suivant une démarche proposée par l'enseignant, la constitution des élèves en groupe homogènes et la répartition des tâches...

- **La réalisation** : c'est le passage à l'action de la part des élèves, en effectuant les activités nécessaires et les apprentissages indispensables à la tâche à réaliser.

- **L'évaluation** : c'est une vérification faite par l'enseignant, portant sur : la réalisation du projet pédagogique, l'atteinte des objectifs d'apprentissage, le mode de fonctionnement du groupe, afin de donner une appréciation sur le travail.

Bref, nous concluons que la démarche de la pédagogie de projet s'effectue selon deux phases principales : phase de conception et de réalisation suivies d'une autre phase d'évaluation à visée formative.

La pédagogie de projet est vue par certains didacticiens comme étant un courant synthétique sur les propositions qui touchent l'apprentissage et les savoirs disciplinaires, dans ce propos Reuter (2000 ; P 25) avance qu'elle est : « *un courant important qui tentera une synthèse de diverses propositions alternatives touchant les dispositifs, l'apprentissage, les démarches, mais aussi les savoirs disciplinaires* ».

Cette dernière, constitue l'une des formes de pédagogie, où l'apprenant est en association contractuelle envers l'élaboration de ses savoirs et la réalisation des tâches concrètes évaluables « des projets », c'est pourquoi Bouguera(1991 ; P91) la définit comme suit :

« *La pédagogie de projet est une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activité, fondé sur les besoins et les intérêts des élèves et sur les processus de l'environnement, et qui débouche sur une réalisation concrète (comme par exemple la réaction d'un journal scolaire). Cette forme de pédagogie implique une évaluation contenue reposant sur l'analyse des différences entre l'escompté et l'accompli* ».

En outre, dans une perspective de pédagogie de projet l'apprenant doit interagir avec son milieu pour acquérir de nouvelles connaissances, ce qui suscite chez lui la motivation et le plaisir d'apprendre.

Jean -Piaget, cité par, Françoise Raynal et Alain Rieunier (2009 ; P300) affirme « *Un élève, dans un contexte d'apprentissage par projet, doit puiser dans son environnement, orienter son questionnement, mettre en relation de nouvelles connaissances avec les connaissances qu'il possédait, interagir avec les autres et modifier ainsi ses représentations*

initiales. La pédagogie cognitive met également l'accent sur la motivation qui constitué également une part importante dans l'acquisition des connaissances. Or, dans la pédagogie du projet, l'élève est motivé à élaborer le projet auquel il adhère. Il vit activement toutes les étapes avec une volonté de réussir et d'en voir la réalisation ».

De ces définitions, il ressort que, La pédagogie de projet est un ensemble de stratégies visant, précisément l'acquisition des savoirs et des savoir-faire par l'apprenant, à partir de sa réalisation individuelle ou collective d'un projet évaluable en cours et à la fin, ce qui lui permet d'être un acteur actif participant à son apprentissage, en collaboration avec ses pairs et sous l'orientation de son enseignant.

La pédagogie de projet regorge plusieurs objectifs dont :

- Laisser le plus souvent l'apprenant en activité, afin de développer son autonomie et sa liberté, du fait qu'il tente à chaque fois de résoudre une situation-problème, en classe ou en dehors ;
- Le rendre responsable de son apprentissage ;
- Constituer un excellent moyen de motivation, pour l'aider à apprendre avec plaisir ;
- Favoriser le travail de groupe en renforçant l'apprentissage et en diffusant la solidarité et le respect entre les apprenants, afin d'atteindre un but final ;
- Lui faciliter l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales ;
- Lui permettre de s'ouvrir sur le monde extérieur ;
- Instaurer un climat de confiance et favoriser le rapport de négociation entre l'enseignant et son apprenant.

En somme, l'objectif primordial de la pédagogie de projet est de faire acquérir à l'apprenant une sorte de confiance en soi, à travers son engagement personnel ou collectif dans la réalisation d'une tâche précise, le conduisant en effet vers son autonomie.

2.2.1.2.2- La Pédagogie de la classe inversée

Son appellation « Flipped Classrooms» est apparue en 2007, aux Etats Unis afin de qualifier l'expérience de deux professeurs de chimie, Jonathan Bergmann et Aaron Sams, qui avaient utilisé des capsules vidéo permettant à des élèves malades ou absents de suivre le cours. Ce qui a permis, non seulement, de visionner ces capsules par tous les autres élèves, mais aussi, de rendre les séances des cours plus dynamiques et motivants.

Contrairement à la pédagogie traditionnelle où l'enseignant était le seul détenteur et transmetteur du savoir, l'apprenant était considéré comme un récipient, un être passif qui ne réagit pas à son apprentissage, la méthode de la classe inversée constitue une pédagogie dite innovante, qui porte quelques changements dans la pratique enseignante et favorise l'activité et la participation de l'apprenant dans son apprentissage.

Selon Marcel Lebrun et Julie Lecoq (2015 ; P16), la classe inversée est une forme d'enseignement inversant le travail à distance et celui qui est en présence, en déplaçant la partie magistrale de la leçon à la maison ; ces derniers nous définissent le concept de la classe inversée ainsi :

« une flipped classroom , ou classe inversée, est une méthode (ou une stratégie) pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement (exposé, consignes, protocole, etc.) se fait à distance en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies (vidéo en ligne du cours ,lecture de documents papier, préparation d'exercice, etc.) et où l'apprentissage qui est fondé sur les activités et les interactions se fait en présence (échange entre l'enseignant et les apprenants et entre pairs, projet de groupe, activités de laboratoire, séminaire, débat, etc...) ». Ils ajoutent (opcit ; P17) que c'est *« Un moyen d'amplifier les interactions et les contacts personnalisés entre les élèves et l'enseignant. Un environnement dans lequel les étudiants prennent la responsabilité de leurs propres apprentissages sous la guidance du formateur dans laquelle l'enseignant n'est pas le maître sur l'estrade, mais l'accompagnateur attentif ».* Ainsi l'application de la méthode de la classe inversée favorise le rapport négociation entre l'enseignant et son apprenant, dans la mesure où l'enseignant n'est plus le détenteur absolu du savoir mais plutôt un guide, un animateur et un accompagnateur qui dirige l'apprenant vers son apprentissage en le rendant responsable de cet apprentissage.

Quant à Ariane Dumont et Denis Berthiaume(2016 ; P 39), la classe inversée est parmi les stratégies d'enseignement, dont l'accompagnement de l'enseignant en classe fait émerger le style d'apprentissage propre à chacun de ses apprenants, la classe inversée pour eux constitue :

« Une Approche mettant en œuvre une stratégie d'enseignement qui touche un large éventail de styles d'apprentissage. Les nouvelles technologies permettent que les exposées, traditionnellement présentés en classe, se produisent en dehors de celle-ci et que les événements qui se produisent habituellement en dehors de la classe se réalisent en classe avec l'accompagnement de l'enseignant ».

La pédagogie de la classe inversée est donc une approche pédagogique consistant à mettre à la disposition de l'apprenant, avant le cours programmé en classe des informations

sur son contenu, des activités, de manière à ce que l'apprenant travaille et prépare la leçon à l'avance et vienne réinvestir les informations apprises à domicile, en groupe, en classe, sous le guide de l'enseignant. L'enseignant propose des activités d'élargissement, d'approfondissement, de remédiation afin de mieux asseoir les nouveaux savoirs à acquérir ; il fait des explications, et répond aux interrogations, oriente les débats entre pairs, favorisant ainsi les interactions dans sa salle de classe.

la classe inversée est un dispositif pédagogique hybride , dans la mesure où il combine le présentiel et le distanciel , il met en exergue un ensemble de stratégies, de méthodes, et des partenaires qui interagissent dans un contexte bien déterminé, visant l'atteinte des objectifs aussi bien précis. Dans cette optique Lebrun (2015 ; P41) souligne que : « *Les dispositifs hybrides que nous considérons ici sont les plus souvent supportés par une plateforme technologique, et leur caractère hybride provient d'une modification de leurs constituants (ressources, stratégies, méthodes, acteurs, et finalités) par une combinaison des temps, des lieux d'enseignement et d'apprentissage* ». D'après lui ce modèle hybride se base, sur quatre moments :

Le premier moment (à distance) :

Où l'élève fait des activités de contextualisation d'une manière structurée, c'est la phase de l'expérience concrète.

- Le deuxième moment (en présence) :

C'est le moment où intervient l'observation en présentant des éléments de contexte comme : (l'identification des convergences et de divergences, la création de conflits-cognitifs...), ce qui permet à l'apprenant de poser ses questions et d'émettre ses hypothèses.

- Le troisième moment (à distance) :

Tournant autour de la conceptualisation abstraite par le biais de la prise de connaissance des théories, le repérage des éléments pertinents sur un thème définis, la préparation d'une synthèse, l'exercice et le fonctionnement du modèle...

- Le quatrième moment(en présence) :

Donne lieu à l'expérimentation active, visant la consolidation des acquis, son application et même le transfert à d'autres contextes.

Dans le contexte camerounais où le pays est plongé dans une conjoncture économique et l'accès aux nouvelles techniques de l'information n'est pas facile pour les élèves de l'école primaire, l'enseignant communique des informations à ses apprenants qui sont appelés à aller chercher, ils se documentent et travaillent en groupe pour pouvoir construire leurs propre savoir. Dans le cas du système de mi-temps, l'enseignant devient le guide exclusif dans sa

salle de classe, il n'intervient que pour apporter quelques amendements aux travaux des enfants, réorienter ces travaux, modérer les échanges, il n'occupe plus l'extrême du savoir mais est au même niveau que ses apprenants. L'apprenant en travaillant en dehors de la classe passera plus de temps sur son apprentissage et le travail de groupe permettra à l'élève le moins doué de se faire entraîner par ses pairs. Les activités dans la salle classe tourneront autour de trois principaux axes :

- Restitution des travaux ;
- Amendements et corrections ;
- L'évaluation : En production d'écrits, l'évaluation peut être immédiate ou différée.

2.2.1.2.3- L'erreur en production d'écrits

L'écriture est une activité complexe dont l'apprentissage pose de sérieux problèmes aux scripteurs. Selon G. Vigner (2001) citée par Batendo Mapenda dans son mémoire, dans toutes les situations d'enseignement que ce soit, en langue étrangère ou maternelle, l'accès à l'écrit est toujours délicat à organiser et se révèle le plus souvent décevant dans ses résultats.

Cela revient à dire que la rédaction d'un énoncé ou d'un texte convoque l'exécution de plusieurs tâches dont la maîtrise ne peut jamais aller de soi. Ladite tâche implique l'assemblage de multiples activités.

Le Robert, dictionnaire du français (1985 ; P 154) présente l'erreur comme : « *acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement* » c'est-à-dire l'erreur est une action qui se fait d'une façon indirecte.

Il existe deux grandes catégories d'erreurs en production écrite : les erreurs de forme et les erreurs de contenus.

Dans la production d'un texte, le respect strict des consignes doit être observé, Il ne serait pas indiqué que l'on produise un texte argumentatif lorsque la consigne nous invite à produire un texte descriptif. Le texte produit doit être en accord avec les normes préétablies observées lors du processus d'apprentissage. Cela revient à mettre une emphase sur la structure, la cohésion et la cohérence.

Charnet et Robin(1997) déclarent « *Il est évident que lors d'une production écrite, un certain nombre de normes soient imposées et on lui accordera une marge* ». Cependant les écarts à la norme s'accompagnent aussi des erreurs linguistiques qui compromettent la forme du texte.

Les erreurs de forme sont celles ayant trait au lexique, à l'orthographe, à la morphologie ainsi qu'à la séquence. Au niveau III, dans les salles de classe à titre d'exemple les apprenants ont de sérieux problèmes au niveau de la ponctuation, on note un emploi hasardeux des temps verbaux ; la non maîtrise de l'utilisation de la ponctuation dans le texte ; l'écriture du son, etc. Ces erreurs ou lacunes engendrent de sérieux problèmes au niveau de la clarté de l'expression et de sa compréhension.

Le plus important lors d'une production écrite étant la transmission du message, une confusion entre l'erreur et la faute peut subvenir lors de la production.

Contrairement à l'erreur, la faute, mot qui vient du latin « *fallita, de fallere signifiant se tromper* », petit Robert(1985). La faute en didactique de l'écrit peut être considérée comme le pense Marquilo Larry(2003) à un manquement du type lapsus résultant de la fatigue, de l'inattention, de stress, des émotions. Dans ce cas l'apprenant connaît les règles et peut corriger ses manquements,

Dans le contexte enseignement/Apprentissage, l'erreur est un outil obligatoire pour apprendre, donc l'enseignant doit activer les stratégies d'enseignement qui permettent à l'élève de prendre conscience de la nature de ses erreurs et pratiquer l'autocorrection.

L'objectif ici ce n'est pas la détermination des erreurs mais c'est la connaissance des causes de ces erreurs. Donc l'erreur se considère comme un moteur des processus cognitifs et mentaux. G. Bachelard explique en disant : « *on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui dans l'esprit même fait obstacle* »

2.2.2- LES DIFFICULTÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT

Marcel Guilhem et Roger Maguères dans « in éduquer... enseigner. Orientation pédagogique » pensent que les instituteurs d'Afrique en général considèrent la rédaction comme un enseignement décevant et affirment que « *la rédaction c'est la bête noire des maîtres du cours moyen. Et ce mot excessif donne bien la note de découragement et de déception qui s'attarde à cet enseignement.* »

Pierre Guibbert et Michel Verdelhan ont produit une étude sur l'évolution des pratiques traditionnelles de l'écrit scolaire et des tentatives d'amélioration ou de rénovation de la pédagogie de « l'écrire » depuis les années trente. Ils déclarent que l'objectif« *n'est pas d'offrir des solutions définitives et universelles, mais de proposer des bases de réflexion et des voies concrètes. Il est traditionnellement demandé à l'élève d'écrire un mot, une phrase,*

un exercice, un devoir. Mais il ne lui est proposé d'écrire pour répondre à son besoin, pour satisfaire son désir ou tout simplement pour lui procurer un plaisir ».

Pour Teberosky dans le « *le Français dans le monde* » l'écrit représente une activité scolaire primordiale car, ce n'est qu'au sein de l'école qu'on peut apprendre aux enfants à lire et à écrire. Il en vient à affirmer qu'une des premières tâches de l'école élémentaire est d'apprendre à lire et à écrire aux jeunes enfants, jusqu'au moment où ils peuvent utiliser de manière instrumentale la lecture et les rédactions écrites, et accéder ainsi en poursuivant leur apprentissage aux informations et aux savoirs écrits qui circulent autour d'eux.

Guyot Michel (1971 ; P261-262) présente la production d'écrits comme l'occasion de « *réactiver les connaissances passives de l'élève* ». Sophie MOIRAND (1979) ajoute en décrivant la production écrite comme un exercice qui témoigne de l'aptitude d'un individu à produire, à exprimer une opinion dans une optique bien précise. Ceci révèle le degré d'acquisition de la langue, or la langue française écrite n'est pas familière aux tous petits enfants : Ils ne l'emploient uniquement qu'à l'école. Bien plus, RAZIKA dans son mémoire déclare que dans la production écrite, le scripteur ne doit faire passer son message qu'à travers les signes linguistiques. Il n'a pas l'opportunité d'utiliser des moyens non-linguistiques, il doit alors les remplacer par des mots. Elle est une activité complexe, c'est un procédé de retranscription de connaissances d'ordre linguistique suivant une certaine hiérarchie, ce qui équivaut à une représentation structurée de mots, d'idées respectant des règles précises.

Aussi le Programme d'Etude en FLE présente la production d'écrits comme une habilité à écrire un texte, à produire un texte « *c'est un acte significatif qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, intérêts, ses préoccupations pour communiquer à d'autres* ». Les enfants doivent donc tout au long de leur scolarité faire face au monde de l'écrit et y trouver leur place non pas seulement en tant que lecteurs mais, également en tant qu'éditeurs et producteurs, d'où l'importance et la nécessité comme le souligne Claudine Garcia DEBANC cité par Sophie MOIRAND « *d'affronter le plus tôt possible des situations de production de textes* ».

La tâche de la production d'écrits est cependant souvent pénible pour les apprenants. Elle exige des efforts qui dépassent les simples connaissances linguistiques que l'enseignant se charge généralement de leur faire acquérir. Les élèves se lancent en général dans la production d'écrits sans aucune planification. Après la lecture de la consigne d'écriture et éventuellement la recherche des idées, ils entament directement la tâche d'écriture.

Ils ont déjà en eux des représentations vis-à-vis de cette discipline qui constituent en elles-mêmes une entrave à l'apprentissage. Reuter (1996 : 96) en énumère plusieurs dont celles qui considèrent l'écriture comme « un don ». Charolles (1986) précise dans le même sens que « dans *l'esprit des élèves, l'écrit est la plupart du temps associé au beau langage dont l'usage est réservé à certains spécialistes qui en maîtrisent toutes les surnommes et toutes les subtilités* ».

Dans leur ouvrage « *Ecrire en français : cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite* », Marie-josé Reichler-Beguelin, Monique Denervaud et Janine Jespersen empruntent les concepts et les notions développés par ce qu'elles appellent « *les grammaires de texte* » et « *la linguistique du discours* » pour proposer des exercices qui permettent aux apprenants » d'effectuer une observation ou une manipulation bien précise à partir d'un ou plusieurs textes donnés. Dans cet ouvrage, les auteurs font un examen de corpus de texte écrits par les élèves ou des étudiants présentant des anomalies, à partir desquels les acteurs illustrent les problèmes de mise en texte. Ainsi, ils donnent une attention particulière à l'anaphore, à la progression thématique et à la cohérence textuelle. Par ailleurs, les auteurs cherchent à fonder la didactique du texte sur « *une grammaire de fautes* » dans le domaine de la cohérence textuelle. Ils ont « regrammatisé » la question de progression thématique en la rapprochant du problème de stratégie d'interprétation des anaphores.

L'enseignant ne peut ainsi intervenir efficacement pour aider les élèves à mieux écrire que s'il tient compte de cette situation et comme le précise Pendanx « *les représentations se modifient au cours de l'apprentissage, soit de façon naturelle soit parce que l'enseignant a choisi d'intervenir directement sur elles* » (1998 ; 13). Pour conduire l'apprenant à les modifier, il est important que l'enseignant les identifie et qu'il tienne compte de leur importance dans l'apprentissage. Cependant, en général les enseignants ne savent pas quelle démarche choisir pour amener les élèves à faire de bonnes productions : selon Zétili , il se contente de montrer aux élèves « *quelques principes de base de ce qu'il faudrait faire dans telle ou telle situation d'écrit pour produire tel ou tel type de texte* » (2006 ;48). Il ajoute que « *la tâche essentielle de l'enseignant consiste à dédramatiser la production d'écrits en intervenant au bon moment et en leur expliquant que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice* » Ainsi, les enseignants doivent les orienter tout au long de l'activité. Or, souvent « *ils n'expliquent pas les étapes du processus d'écriture pas plus qu'ils ne font s'exprimer les élèves sur l'acte d'écrire* » (Prefontaine et Fortier, 1994 ; 161)

L'intervention de l'enseignant se limite à aider les élèves à reformuler leurs expressions ou à trouver les mots adéquats pour leurs idées et dans ce cas, le travail de production de l'écrit revient à l'élève seul, d'où l'intérêt d'inscrire l'activité d'écriture dans une démarche de projet- apprenant qui tient compte de l'ensemble des liens entre l'intérêt, l'attention et la motivation, impliquant l'apprenant en tant qu'acteur.

Selon le groupe EVA (1991 ; 21) tout projet d'écriture s'inscrit dans une démarche de travail composée de trois phases essentielles

- L'étape de la prise de décision qui consiste à définir les tâches qu'il faut accomplir (choisir le thème de travail, fixer les objectifs à atteindre) et la manière dont elles seront organisées.
- L'étape de la réalisation qui comprend l'ensemble des activités (écriture, révision, évaluation, réécriture...) pour conduire le projet à terme.
- L'étape de la socialisation dont la finalité est de soumettre le produit réalisé aux destinataires afin de connaître leur réaction et leur jugement en rapport avec leurs attentes, leurs besoins et les objectifs fixés.

La démarche de projet d'écriture implique les élèves dans une réalisation collective ; elle constitue un moyen pour l'intégration et la diversification d'activités qui pourront amener les élèves à la maîtrise de l'écrit avec l'avantage de la prise en charge de leurs difficultés.

2.2.3- L'APC ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES RÉDACTIONNELLES

D'après Perrenoud (1998 p.67), « *Une approche par compétences précise la place des savoirs savants ou non dans l'action : ils constituent des ressources souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à entrer en phase avec la situation* ».

L'APC est basé sur la notion d'objectif terminal d'intégration, ROEGIERS (2000) ; elle a été opérationnalisée par le Bureau International de l'Education (BIE) progressivement dans plusieurs pays d'Europe et d'Afrique depuis les années 90. L'Approche Par les Compétences, est une approche pédagogique qui construit les apprentissages étape par étape pour permettre aux apprenants de faire face à n'importe quelle situation professionnelle et /ou de la vie courante, E Nguengang(2013 ; P2). Elle prend appui sur le curriculum comme base et projet de formation en misant sur le développement des connaissances que l'apprenant doit acquérir, appliquer et intégrer dans les situations complexes liées à la profession ou à la vie courante. Il

s'agit de développer chez chaque apprenant l'agir-compétent ou le savoir-agir en situation. En d'autres termes, sa finalité est de permettre aux apprenants d'être compétents. C'est pourquoi actuellement, les pratiques didactiques orientent l'apprenant sur l'autonomisation de ses apprentissages.

DEVELAY (1996) cité dans son mémoire par ZOGHLAMI Ismahene Fradi, pense que l'apprenant doit impérativement trouver du sens à ce qu'il fait pour pouvoir apprendre. De plus en plus, les didacticiens du Français insistent sur l'instrumentalisation du processus d'écriture. Il ne suffit pas de mettre les élèves en projet, mais il faut leur donner des moyens concrets, des outils et des supports pour réussir et réguler au mieux leur activité (Niquet, 1987). Les membres du groupe EVA élargissent cette idée en proposant de construire les outils en même temps que les activités et de les faire évoluer tout au long de l'année. L'enseignant détermine le temps d'utilisation des outils, des fonctions précises et planifie avec les élèves les moments où tel outil devra être intégré, ou tel comportement automatisé.

L'APC place l'élève au centre de son apprentissage. Il est considéré comme étant naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'étude présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de son apprentissage et il lui revient de construire lui-même ses propres connaissances. Cette centration sur l'apprenant prend ses racines dans le courant de l'école nouvelle mettant un accent de manière radicale sur l'apprenant.

L'APC rejoint ce que S Belinga Bessala (2005 ; P127) appelle la « Nouvelle Approche Didactique (NAD). Vue sur cet angle l'APC obéit au principe du triangle de cette NAD. En effet, c'est l'élève qui se met en contact avec la matière pour apprendre moyennant les orientations méthodologiques de l'enseignant. Les compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme, c'est l'élève qui les développe, les construit et les mobilise pour résoudre une situation quelconque.

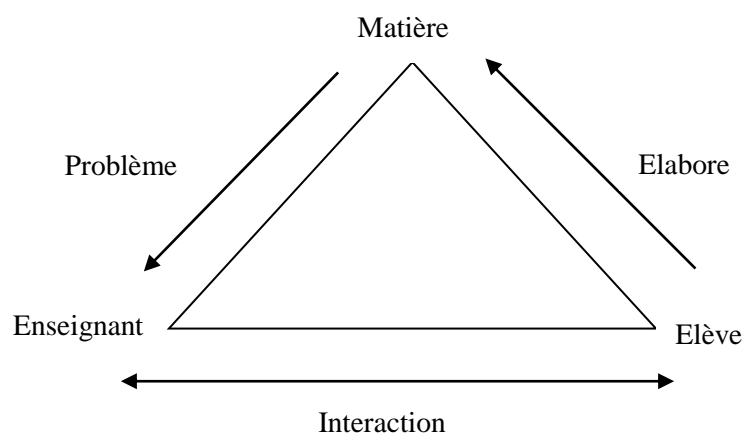


Figure 5 : Triangle de la Nouvelle Approche Didactique de Simon Belinga Bessala (2005)

2.3 –THÉORIE EXPLICATIVE DE L'APPRENTISSAGE

KARL POPPER, abordant la notion de théorie explicative, affirme « qu'une théorie est un système axiomatique, formé d'énoncés scientifiques universels, tel qu'il permet à l'aide de conditions initiales appropriées, de favoriser une explication causale des faits exprimés par énoncés singuliers ou d'en effectuer la prédiction. » Autant comprendre qu'une théorie est une mise en place d'un ensemble de concepts et de propositions relatifs à un domaine et à un objet d'étude.

2.3.1- La théorie socioconstructiviste

Le socioconstructivisme est un courant pédagogique, une théorie d'apprentissage qui introduit une dimension supplémentaire au constructivisme de Piaget : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de Co-construction. Selon Bruner, « apprendre est un processus interactif dans lequel les uns apprennent des autres ». L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activité sociocognitives, liées aux échanges didactiques enseignant-élèves et élèves-élèves. C'est donc une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Ainsi, la construction d'un savoir, bien que personnel s'effectue dans un cadre social. Les connaissances sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel et proviennent à la fois de ce que l'apprenant pense et de ce que les autres apportent lors des interactions. On dira donc que l'apprenant élabore sa compréhension de la réalité en combinant ses perceptions avec celles de ses pairs et de l'enseignant. Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent. Le socioconstructivisme est donc un modèle d'enseignement –apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès. Il s'agit de :

- La dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend ;
- La dimension sociale qui fait référence aux partenaires en présence à savoir les autres apprenants et l'enseignant ;
- La dimension interactive qui fait référence au milieu, aux situations d'enseignement-apprentissage ainsi qu'à l'objet d'apprentissage mis en exergue durant ces situations.

De ce fait, dans le cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car ce qui se joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration des connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser, à

maîtriser les outils d'enseignement-apprentissage. Ce n'est donc plus seulement par ce que l'enseignant transmet, et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit.

Selon Vygotsky, l'apprentissage n'est pas une simple adaptation au milieu. Car c'est en transformant son milieu que l'homme se transforme lui-même. De plus, les transformations du milieu passent par l'intermédiaire de divers outils (matériel, techniques mentaux, instruments psychologiques). L'enseignant de production d'écrits doit donc permettre à l'apprenant de se développer en rapport avec ses pairs. En travaillant avec les autres, il parvient à se situer et à évoluer. La fiche de préparation de la leçon ne doit pas être le seul outil, mais l'enseignant fait intervenir d'autres ressources y compris l'élève lui-même. Il faut que ce dernier se sente concerné, qu'il voit son évolution, qu'il se sente utile dans son apprentissage.

2.3.2- Le modèle du processus rédactionnel du groupe Diepe (1995)

Tenant compte de la complexité de la compétence de production écrite dans l'Approche Par les Compétences, le groupe belge DIEPE pose un modèle tridimensionnel, à savoir :

- le processus d'écriture ;
- le produit ;
- le scripteur.

Dans ce modèle DIEPE (1995), à côté des connaissances et des savoir-faire que doit mobiliser le scripteur pour aboutir à un texte, tient compte d'un facteur non négligeable concernant ce dernier, celui des attitudes. Ce facteur est défini comme l'ensemble des comportements adaptés par le scripteur face à la tâche d'écriture, au produit attendu, au processus mais aussi à sa motivation et ses représentations.

Pour le groupe DIEPE, écrire, c'est produire une communication au moyen d'un texte dans une langue donnée. De ce point, la compétence à écrire consistera à savoir produire un message qui véhicule un contenu, se placer dans la position du lecteur et respecter les conditions matérielles de la communication. Ce produit doit se conformer aux conditions et aux caractéristiques de la textualité écrite : organisation (structure), respect des genres, cohésion, progression. Ce produit doit également se conformer au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de la langue utilisée, dans son usage écrit.

Dans le processus d'écriture apparaissent quatre étapes: la planification, l'écriture, la réécriture et la révision. Elles portent toutes les quatre sur les trois aspects du produit : communication, langue et texte.

La planification peut se faire en tout début de processus d'écriture ou apparaître à tout moment en cours de processus. Elle vise d'abord l'aspect communicationnel : précision des objectifs, connaissance du lecteur, etc. ; recherche des informations et des idées à transmettre, choix du ton, du rythme, du style, etc. Pour l'aspect texte, la planification établit une structure provisoire ou déterminée et pour l'aspect langue, elle permet de chercher un vocabulaire, de mettre à sa disposition des ouvrages de référence linguistique, etc.

Les opérations complexes qu'un scripteur doit effectuer dans cette étape sont : analyser la situation de communication, mobiliser les connaissances acquises, adapter le contenu au contexte de production en opérant des choix préalables répondant aux consignes de la tâche à réaliser, organiser les idées principales du texte, prévoir un schéma textuel et élaborer un plan définitif.

L'écriture (la rédaction) est la mise par écrit des idées et des intentions retenues. Elle est la mise en mots, en phrases, en paragraphes et en texte. Elle exploite les possibilités sémantiques, syntaxiques et orthographiques, mais aussi rhétoriques et stylistiques de la langue et du discours pour assurer la correction et la cohérence du texte, l'exactitude et l'efficacité de la communication. Autrement dit, dans cette étape, le scripteur doit élaborer les propositions concrètes, savoir structurer les phrases, construire des paragraphes cohérents, utiliser sciemment des articulateurs chronologiques et logiques et réfléchir sur la textualisation et l'argumentation.

La réécriture est la modification du texte en vue de l'améliorer. La compétence à réécrire est intimement liée à la compétence à relire et à analyser. En relisant le texte, le scripteur ajoute, précise ou réajuste ses idées, les réorganise, si c'est nécessaire. Il réexamine et/ou reformule en même temps les termes utilisés.

La révision est la vérification systématique d'un texte ou d'une partie du texte pour en déceler les défauts résiduels et les corriger. Autrement dit, elle concerne le toilettage du texte en vue de s'assurer du respect des normes.

Ces deux dernières phases dans le processus d'écriture, la réécriture et la révision, selon le modèle DIEPE, représentent des surcharges ainsi que des répétitions inutiles dans le processus d'écriture d'un scripteur apprenant. En effet, ces deux phases demandent chez le scripteur les savoir-faire suivants : contrôler le style écrit ; articuler les consignes et le

contexte d'énonciation du texte ; corriger des erreurs de fond, de forme et de présentation matérielle ; relier et décider afin de mettre au propre le produit final.

Le modèle tridimensionnel du groupe belge DIEPE décrit la complexité de la compétence de production écrite. Ce modèle met en évidence non seulement le texte comme « produit », mais également l'importance du « scripteur », tant au plan des connaissances et des savoir-faire à mobiliser qu'au plan de ses représentations et attitudes, ainsi que l'importance du « processus » d'écriture. La production écrite n'est donc plus un seul jet, une transposition de quelques idées mais un processus d'interactions entre le contexte (la communication), le texte (le produit) et le scripteur. Cela veut dire qu'un scripteur crée le sens de son texte à partir d'interactions complexes entre différentes composantes. Ce texte peut se perfectionner par des révisions continues et efficaces qui obligent le scripteur à justifier ses choix de forme et de contenu face à un lecteur réel, dans une situation de communication réelle.

2.3.3- La théorie du temps d'apprentissage de Carroll

Depuis des siècles, le temps est considéré comme une variable centrale dans les recherches en laboratoire sur l'apprentissage animal et humain. La variable temps est de plus en plus prise en considération dans les courants de recherche qui ont jalonné le XXe siècle, seul varie le statut qui lui est accordé et cela en fonction des paradigmes dominants de l'époque.

Carroll entreprend au début des années 60, de produire « *un modèle conceptuel des facteurs affectant la réussite dans l'apprentissage scolaire et de la manière dont ils interagissent* » (Carroll, 1963 ; 723). La particularité de son modèle tient à sa formulation en termes de temps.

Il s'appuie sur le postulat selon lequel un « apprenant réussira son apprentissage d'une tâche donnée dans la mesure où il passe la quantité de temps dont il a besoin pour apprendre la tâche ». Les deux éléments centraux de son modèle à savoir :

➤ Le temps nécessaire à l'apprentissage

Carroll définit le temps nécessaire à l'apprentissage sur la base de trois éléments :

- La qualité de l'instruction ;
- La capacité de l'élève à comprendre l'instruction ;
- L'aptitude de l'élève.

*** La qualité de l'instruction :**

Quatre principes définissent la qualité de l’instruction :

- L’explication : on doit dire à l’élève, dans des termes qu’il puisse comprendre ce qu’il y a à étudier et comment l’étudier ;
- La mise en contact de l’élève avec le matériau permettant l’apprentissage ;
- La présentation ordonnée et séquencée (par étape) de l’enseignement ;
- L’adaptation de l’enseignement aux caractéristiques de l’élève.

***La capacité à comprendre l’instruction :**

Elle correspond à une combinaison d’intelligence générale et d’habileté verbale. Il s’agit pour Carroll, d’une manière de rentrer en contact avec l’enseignement dispensé.

***L’aptitude de l’élève :**

Le modèle de Carroll comporte ici une dimension tautologique, même si l’auteur précise plus loin que l’aptitude est également liée aux connaissances anciennes de l’élève ainsi qu’à une série de caractéristiques personnelles sur lesquels il ne fournit guère d’informations.

➤ **Le temps passé à l’apprentissage est défini par deux éléments :**

- Le temps alloué par le professeur
- La persévérance de l’élève
 - Le temps alloué pour l’enseignement

Il est le plus souvent bien trop court du fait d’un curriculum trop chargé. Mais Carroll pointe qu’il est surtout toujours trop court pour certains élèves qui « ont besoin » de plus de temps (le temps nécessaire évoqué plus haut) Il est capital de disposer d’une quantité de temps conséquente pour qu’un enseignement soit efficace.

- La persévérance de l’élève, située du côté de l’apprenant est primordiale pour investir le temps alloué de manière optimale

Finalement, Carroll déclare « le degré d’apprentissage toutes choses égales par ailleurs, est une simple fonction de la quantité de temps durant laquelle l’élève s’engage activement dans l’apprentissage » (P 732)

Le modèle de carroll est ainsi traduit par « une formule exprimant le degré d’apprentissage pour un individu *i* et une tâche *t*, sous la forme d’une fonction du rapport de

la quantité de temps que l'apprenant consacre réellement à la tâche sur la quantité totale dont il a besoin »

$$\left(\text{Degré d'apprentissage } f = \frac{\text{Temps passé à l'apprentissage}}{\text{Temps nécessaire à l'apprentissage}} \right)$$

Figure 6 : Formulation du modèle de Carroll sous forme d'équation (Carroll, 1963 ; 730)

Pour Bloom (1974), Carroll a suscité un changement majeur dans la recherche sur l'enseignement. Bloom se réfère aux travaux de Carroll, pour lui « s'il était possible de donner le temps et l'aide nécessaire et d'être en mesure de motiver l'élève pour utiliser le temps disponible, la plupart des élèves atteindraient le niveau de réussite attendu » (1974, P684). L'auteur renforce ici l'idée d'un temps d'apprentissage naturalisé et propre à chaque élève. La référence qu'il fait aux travaux de Glasser (1968) et d'Atkinson (1968) en témoigne : les apprenants différencieraient selon un rapport de cinq pour un dans leur vitesse d'apprentissage, « c'est-à-dire que les 5% d'apprenants les plus lents prennent environ cinq fois plus de temps pour atteindre l'objectif d'enseignement que les 5% les plus rapides » (Bloom, 1974 P684). Manipuler les variables de l'enseignement revient ainsi à affiner le profil de l'enseignement de qualité déjà esquissé par Carroll. Pour Bloom, « un bon enseignement » consiste dès lors à :

- Expliciter la nature de la tâche et la procédure de sa réalisation ;
- Décomposer des unités d'apprentissage en fragments au terme desquels les connaissances de l'élève sont évaluées et les feed-back nécessaires sont délivrés par le professeur ;
- Favoriser l'engagement des élèves dans l'activité.

2.3.4 Justification du choix des théories

Le modèle tridimensionnel du groupe belge DIEPE décrit la complexité de la compétence de production écrite. Désormais l'enseignant pourra mieux observer, stimuler, encadrer, réorienter l'activité mentale des apprenants qui leur est indispensable pour le développement de ses compétences. En plus du fait que l'apprenant apprend en acquérant des nouvelles connaissances, le milieu dans lequel il se trouve a un impact considérable sur cette acquisition. La production d'écrits est une activité obéissant à des principes scientifiques très objectifs. L'enseignant aidera ses apprenants à créer le sens de leurs textes, ces textes peuvent être perfectionnés par des révisions continues

La théorie du socioconstructivisme vise à expliquer que les connaissances se construisent par les apprenants en situation classe mais aussi, par l'impact qu'a la société sur la construction des connaissances de l'enfant. Le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants n'est pas seulement le fruit des enseignements de l'enseignant, mais aussi celui de l'inter-réaction entre les apprenants et leur enseignant, les apprenants entre eux et les apprenants et leur milieu de vie.

Le facteur temps est très important dans le développement des compétences rédactionnelles de l'apprenant dans un régime à mi-temps. En effet l'apprenant réussira son apprentissage dans la mesure où il passe la quantité de temps dont il a besoin pour apprendre la tâche. Le système de mi-temps étant un système où le temps passé dans la salle de classe est très réduit, l'enseignant devrait donc multiplier les stratégies pour pouvoir permettre à ses apprenants de passer le maximum de temps dans son apprentissage.

2.4- FORMULATION DES HYPOTHÈSES

La production d'écrits à l'école primaire intervient après des séances de lecture et de compréhension de textes. Dans cette perspective, il est fondamental d'initier l'élève à l'organisation des différents types de textes et à leurs règles linguistes, dans le but de leur faire comprendre leurs caractéristiques et par ricochet, de disposer des ressources nécessaires pour produire tel ou tel type de texte lors de la tâche écrite proprement dite. Cependant le système de mi-temps où le temps alloué à l'enseignement de cette sous-discipline ne la rend pas aisée, il n'est pas facile de développer des compétences chez les apprenants. Notre problématique table sur la pratique enseignante en production d'écrits dans un système de mi-temps. Dans cette optique, il a été énoncé une hypothèse générale et trois hypothèses de recherche.

2.4.1- Hypothèse Générale

Les difficultés rencontrées dans le développement des compétences chez les apprenants lors de la production d'écrits dans le système de mi-temps ne sont pas seulement liées au facteur temps alloué, mais aussi lié aux stratégies et techniques d'enseignement qui ne sont pas adéquats. Dans le cadre de cette recherche notre hypothèse générale est la suivante : *l'enseignement de la production d'écrits influence de manière considérable le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.*

2.4.2- Hypothèses spécifiques de recherche

Les hypothèses spécifiques (HS) de recherche permettent l'opérationnalisation de l'hypothèse générale. Elles découlent des questions spécifiques.

- **H.S. 1:** Le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrit facilite le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à Mi-temps.
- **H.S.2 :** La pédagogie inversée lors de la production d'écrits améliore le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.
- **H.S.3 :** La prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de la production d'écrits impacte sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.

2.5- DÉFINITION DES VARIABLES

Notre travail de recherche comporte deux types de variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

La variable indépendante est la caractéristique manipulée par le chercheur dans l'optique de contrôler ou d'analyser son effet sur le comportement étudié. La variable dépendante quant à elle, constitue la réponse fournie par le chercheur ou alors une caractéristique de cette réponse.

2.5.1- Les variables de l'hypothèse générale

Les variables qui ressortent de notre hypothèse générale sont :

- La variable indépendante (VI) : l'enseignement de la production d'écrits ;

La variable dépendante (VD) : Le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.

Ces variables de l'hypothèse générale génèrent des variables des hypothèses spécifiques

2.5.2 - Les variables des hypothèses spécifiques

-
- Pour les hypothèses spécifiques, nous avons une même variable dépendante (VD) : le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.

Les différentes variables indépendantes dans chaque hypothèse spécifique sont :

- Variable indépendante de l'hypothèse spécifique 1 : Le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrits.
- Variable indépendante de l'hypothèse spécifique 2 : La pédagogie inversée lors de la production d'écrits.
- Variable indépendante de l'hypothèse spécifique 3 : La prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de la production d'écrits.

2.6- TABLEAU SYNOPTIQUE DE RECHERCHE

Tableau 2: Tableau synoptique de recherche

Sujet de recherche : production d'écrits et développement des compétences rédactionnelles dans le système scolaire de mi-temps.

Questions de recherche	Hypothèse Générale	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude		Les indicateurs	Modalités	
			Dépendante	Indépendante		ui	on
QRP Quel est l'apport de l'enseignement de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps ?	L'enseignement de la production d'écrits influence de manière considérable le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.	L'enseignement de la production d'écrits influence de manière considérable le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.	Le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.	L'enseignement de la production d'écrits	-L'utilisation du texte de lecture comme support didactique -La pédagogie inversée -La prise en compte de l'erreur		
QRS1 quel est le lien entre Le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps ?		HS1 Le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrits facilite le développement des compétences	Le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps	Le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrits.	- Les textes de lectures lus en classe - Les textes tirés du livre de l'apprenant		

		réductionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.					
QRS2 Quel est l'influence de la pédagogie inversée lors de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps ?		HS2 La pédagogie inversée lors de la production d'écrits améliore le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.	Le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps	La pédagogie inversée lors de la production d'écrits.	-les travaux de recherche à faire à la maison -Les travaux à faire en groupe - la restitution des travaux en classe		
QRS3 Quel rapport peut-on établir entre la prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps ?		HS3 la correction des erreurs lors d'une leçon de la production d'écrits impacte sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.	Le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps	la prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de la production d'écrits.	-Les erreurs de fond -les erreurs de la forme		

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre, il sera d'abord question de préciser le type de recherche, les caractéristiques de la population d'étude sur laquelle l'enquête a été menée et à partir de laquelle les informations ont été recueillies, ensuite, d'expliquer et de justifier les méthodes et les instruments utilisés pour appréhender et collecter les données en réponse aux questions posées et aux hypothèses formulées, et enfin, de décrire le déroulement de la collecte des données et de préciser sur cette base le plan de l'analyse des données.

3.1- LE TYPE DE RECHERCHE

Pour notre étude, nous avons optée pour une recherche mixte : quantitative et qualitative.

3.1.1 Le volet qualitatif

L'approche qualitative nous permet d'analyser les productions des apprenants et cela se justifie dans le cadre de cette étude par le fait que les productions d'écrits des élèves de ce cours dans les écoles primaires sont difficiles à cerner, alors nous attèlerons à y faire une analyse des contenues pour pouvoir cerner le processus de développement des compétences rédactionnelles en production d'écrits dans le système à mi-temps.

3.1.2 Le volet quantitatif

L'approche quantitative, grâce au traitement des questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants, ensuite à l'exploitation du logiciel SPSS, nous pourrions mettre en exergue avec des chiffres et des statistiques, les différentes variables qui sous-tendent le développement des compétences rédactionnelles en production d'écrits dans un système à mi-temps.

3.2 SITE DE L'ÉTUDE

Dans le souci de parvenir à des résultats probants au terme de cette recherche, nous avons jugé judicieux de mener notre enquête dans une zone qui regorge plusieurs écoles qui fonctionnent sous le régime scolaire à mi-temps.

3.2.1 Présentation de l'Arrondissement de Yaoundé VI

Selon la carte géographique de l'arrondissement de Yaoundé VI, consultée dans sa sous-préfecture, l'arrondissement de Yaoundé VI a pour chef-lieu Biyem-assi, il s'étend du Centre au Sud-ouest du département du Mfoundi, est limité au nord par les arrondissements de Yaoundé VII et II, à l'Est par l'arrondissement de Yaoundé III, "la rivière MINGOSSO" constitue la limite au Sud-ouest et le sépare de la commune de Mbankomo.

Il est créé en 1993, par le démembrement de la partie nord-ouest de la commune de Yaoundé III. Constitué de sept grands blocs repartis en quartiers : Biyem-assi, Mendong, Nkolbikok, Etoug-ebe, Melen, Mvog-Betsi, EbaBiyem-assi ; l'arrondissement de Yaoundé VI s'étale sur une superficie de 2220 ha et compte une population de 268 428 habitants soit 12 091 habitants par kilomètre carré (2020). L'arrondissement de Yaoundé VI selon les statistiques dénombre quarante-trois (43) écoles primaires publiques francophones et anglophones dont vingt-quatre (24) écoles à système de mi-temps, pour un total de neuf mille trois cent six (9306) élèves francophones. (Fiches de la synthèse de l'IAEB 2019-2020).

3.2.2 Présentation du site de l'étude

La collecte des informations tout au long de notre recherche s'est effectuée à l'inspection de l'arrondissement de l'éducation de base de Yaoundé VI et dans ses structures rattachées, plus précisément dans les quatre groupes francophones que compte le bloc scolaire bilingue de l'école publique de Biyem-assi cité Sic, il s'agit de :

- Ecole primaire publique de Biyem-Assi cité Sic 1 A ;
- Ecole primaire publique de Biyem-Assi cité Sic 1B ;
- Ecole primaire publique de Biyem-Assi cité Sic 2 A ;
- Ecole primaire publique de Biyem-Assi cité Sic 2B .



Photographie 1 : Bâtiment abritant les bureaux des différents directeurs de l'école

Créé en Septembre 1986, le groupe scolaire Bilingue de Biyem-assi cité Sic est composé au départ de quatre groupes. Ces quatre groupes sont repartis en deux sous-groupes francophones et deux sous-groupes anglophones fonctionnant dans un système de plein-temps. En 2004, ce complexe scolaire se verra scissé en huit groupes par Arrêté Ministérielle N°6925/B1/175 /MINEDUC du 29 Septembre 2004 de Monsieur le ministre de l'éducation nationale de l'époque Monsieur Joseph OWONA, et les huit groupes seront officiellement fonctionnels par arrêté d'ouverture N° 361/A/550/MINEDUB/CAB du 02 Septembre 2005 de sa collègue Madame le Ministre de l'Education de Base Hamann ADAMA, les quatre groupes francophones se partageant deux bâtiments sur les quatre que compte le complexe, chaque groupe occupe pour son fonctionnement six salles de classe (SIL,CP, CE1,CE2,CM1,CM2) et fonctionnent en mode de mi-temps de manière autonome.



Photographie 2 : les deux bâtiments abritant les quatre groupes francophones du bloc scolaire

Ce complexe compte pour l'année scolaire 2020-2021 un effectif total de neuf cent trente(930) apprenants sous l'encadrement de quarante-quatre(44) enseignants réparti comme suit :

- Ecole primaire publique de Biyem-Assi cité Sic 1 A, enregistre Deux cent quarante-neuf (249) apprenants et douze (12) enseignants ;
- Ecole primaire publique de Biyem-Assi cité Sic 1B, enregistre Deux cent quatorze (214) apprenants et onze (11) enseignants ;
- Ecole primaire publique de Biyem-Assi cité Sic 2 A ; Deux cent trente-six (236) apprenants et dix (10) enseignants ;
- Ecole primaire publique de Biyem-Assi cité Sic 2B ; enregistre Deux cent trente un (231) apprenants et onze (11) enseignants.

Tableau 3 : Tableau récapitulatif des effectifs des élèves et enseignants des groupes francophones du complexe scolaire de biyem-assi cité SIC

N	Ecoles	Effectifs élèves			Effectif enseignants		
		F	G	Total	H	Total	
<u>1</u>	Ep Biyem-assi cité Sic I A	132	117	249	11	01	12
<u>2</u>	Ep Biyem-assi cité Sic I B	92	112	214	09	02	11
<u>3</u>	Ep Biyem-assi cité Sic II A	117	119	236	10	00	10
<u>4</u>	Ep Biyem-assi cité Sic II B	105	126	231	10	01	11
Total		446	474	930	40	4	44

3.2.3- Justification du choix du site d'étude

Plusieurs raisons ont motivé le choix du site de notre étude :

-
- Sa position géographique : Ces écoles sont toutes regroupées au même endroit ce qui nous a épargné un souci de déplacement ou de frais de transport supplémentaire.
 - L'accueil et la disponibilité de la majorité des responsables administratifs de ce bloc scolaire, nonobstant la pandémie du Corona Virus qui secouait le monde ;
 - La disponibilité et la volonté manifeste des enseignants de nous aider dans nos investigations.

3.3- POPULATION DE L'ÉTUDE

Beau et Weber (2010 ; 18) définissent la population comme « l'ensemble des éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments sur lesquels porte l'investigation ». Pour Grawitz (2001 ; 876), « la population d'étude est l'ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une même nature » Il existe donc trois type de population d'étude : la population parente, la population cible et la population d'étude.

3.3.1 La population parente

Elle se définit comme l'ensemble d'individus concernés par l'étude. Dans notre étude il s'agit des élèves et enseignants du système scolaire de mi-temps de la ville de Yaoundé.

3.3.2 La population cible

Dans le cadre de notre recherche, notre population cible est constituée des apprenants et enseignants du cours moyen deux des écoles primaires des écoles à système de mi-temps de l'arrondissement de Yaoundé VI. le choix de ce groupe d'étude découle du fait que le cour moyen deux est la classe terminale du cycle primaire, le niveau où les apprenants doivent mobiliser tous les savoirs acquis dans leurs cursus scolaires de l'école primaire pour pouvoir affronter les épreuves du concours d'entrée en sixième et le certificat d'étude primaire et être prêts à résoudre les situations de la vie courante comme le recommande les objectifs généraux

3.3.3. La population accessible

Elle est un sous ensemble de la population cible, c'est l'ensemble des individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer, dans le cadre de notre travail de recherche, ce sont

tous les apprenants et enseignants du Cours moyen deux du système francophone dans le complexe scolaire de Biyem-assi cité sic.

3.4- ÉCHANTILLONNAGE ET TECHNIQUE DE L'ÉCHANTILLONNAGE

L'échantillonnage est un moyen de sélectionner un sous ensemble d'unités dans une population aux fins de la collecte de l'information sur ces unités pour formuler des inférences sur l'ensemble de la population. L'échantillonnage est la constitution de l'échantillon. C'est un procédé par lequel le chercheur choisit des individus devant représenter la population d'étude.

3.4.1- Technique d'échantillonnage

Dans le cadre de notre étude nous avons opté pour l'échantillonnage non probabiliste. Il est également connu sous le nom de l'échantillonnage pragmatique, parce que le principe de cette méthode est par « choix raisonné ». C'est-à-dire, qu'il suffit de connaître la répartition de la population parente selon certaines variables, ensuite il n'y a pas de tirage au sort (aléatoire). Aucune base de sondage n'est alors nécessaire, une méthode subjective de sélection des unités est appliquée à une population. Car, elle nous permet de construire un échantillon dont la structure est identique à celle de la population parente pour certaines variables. Pour établir la structure de l'échantillon, nous avons choisi des variables qui sont déterminées par plusieurs facteurs :

- Les objectifs de la recherche ;
- La corrélation des variables étudiées (plus les variables sont liées au phénomène étudié, plus les résultats de l'échantillon sont intéressants);
- L'accessibilité des établissements (Avec la pandémie actuelle du Corona virus qui sévit dans le monde) ;
- La disponibilité des individus.

3.4.2- Échantillon d'étude

Nous attendons par échantillon le nombre limité d'individu extrait d'une population de façon à ce qu'il soit représentatif de cette population. Notre échantillon est donc un sous-ensemble de la population accessible. Il compte quatre établissements dont 44 enseignants et 160 apprenants.

Tableau 4 : Répartition de l'échantillon de recherche

N°	Ecoles	Effectifs élèves			Nom bre de classe	Effectif enseignants		
		F	G	Total		F	H	Total
1	Ep Biyem-assi cité Sic I A	18	18	36	06	11	01	12
2	Ep Biyem-assi cité Sic I B	20	27	47	06	02	09	11
3	Ep Biyem-assi cité Sic II A	19	19	38	06	00	10	10
4	Ep Biyem-assi cité Sic II B	19	20	39	06	01	11	11
Total		76	84	160	24	14	31	44

3.5- DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Selon Henritt Bertrand (2007 ; 54), en fonction du type d'information que le chercheur souhaite collecter, de la précision des réponses attendues, du nombre de personnes concernées, le chercheur est appelé à choisir une méthode et les instruments de collecte des données appropriées. Compte tenu de la spécificité du caractère mixte de notre méthodologie adoptée (quantitative et qualitative), nous avons utilisé deux instruments de collecte de données ; le questionnaire pour les enseignants et la grille d'analyse des productions écrites des apprenants.

3.5.1- Le questionnaire

Dans le cadre de notre recherche, nous avons conçu deux questionnaires : l'un destiné aux apprenants et l'autre destiné aux enseignants.

➤ Le questionnaire destiné aux enseignants est constitué sur le plan de la forme de trois grandes parties ou sections :

La première section est réservée au préambule. Il s'agit de l'introduction du questionnaire, il précise la consigne et les critères en garantissant l'aspect anonyme de ce questionnaire.

La deuxième section est réservée à l'identification de l'enquêté. Ici il est question de rassembler des informations sur le répondant : sexe, âge, le diplôme académique le plus élevé, le statut et l'expérience professionnelle de l'enseignant.

La troisième section est constituée des questions proprement dites en relation avec notre thème de recherche, elle compte treize items subdivisés en cinq grandes orientations:

- L'importance de l'enseignement de la production d'écrits dans un système à mi-temps (2 Items) ;
 - La ressource didactique utilisée dans la salle de classe lors de son enseignement (3 Items);
 - Les démarches pédagogiques mobilisées par l'enseignant (2 Items) ;
 - Les activités didactiques menées par l'enseignant dans sa salle de classe (4 Items) ;
 - Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la production d'écrits dans un système à mi-temps (2 Items).
- Le questionnaire destiné aux apprenants quant à lui est constitué sur le plan de la forme de deux grandes parties ou sections ;

La première section est réservée à l'identification de l'enquête. Ici il est question de rassembler des informations sur le répondant : sexe, âge, le statut de l'élève.

La deuxième section est constituée des questions proprement dites en relation avec notre thème de recherche, elle compte onze items subdivisés en quatre grandes parties :

- L'importance de l'enseignement de la production d'écrit chez les apprenants dans un système à mi-temps (3 Items) ;
- la ressource didactique utilisée dans la salle de classe lors de son apprentissage (3 Items);
- Les démarches pédagogiques mobilisées par son enseignant (2 Items);
- les activités didactiques menées par son enseignant (3 Items).

3.5.2- La grille d'analyse des productions écrites des apprenants

Nous avons conçu un sujet de production écrite en tenant compte de la progression mensuelle de les salles de classe dont les enseignants ont accepté de nous libérer une plage horaire pour le faire. Le sujet était le suivant : « Pendant *les vacances, tu t'es rapproché d'un vieillard, ton regard le balayait des pieds à la tête et au soir, assis dans un coin du feu, tu l'écoutais attentivement.*

- *Fais le portrait de ce vieillard en dix phrases : précise son aspect physique et moral. »*

Il est questions pour les apprenants de faire le portrait d'un vieil homme rencontré dans leur village.

Afin de mieux analyser les échantillons de productions recueillis auprès des élèves, nous avons fait appel à une grille par nous préalablement élaborée. Cette grille présente quatre grands modules d'analyse des productions des apprenants.

- **La cohérence et la cohésion**

Dans ce module, il est question pour nous d'analyser les productions des apprenants selon quatre axes à savoir :

- La progression de l'information dans la production ;
- La continuité de l'information ;
- La non-contradiction ;
- La relation entre les idées ou l'organisation du texte.

- **La clarté de la langue**

Dans ce module, nous avons voulu voir si la formulation des idées conduit à une seule interprétation. Pour ce faire nous avons décliné cette rubrique en trois principaux axes à savoir :

- Agencement des éléments de la production ;
- Concision des idées du texte ;
- Précision des idées.

- **Les jeux linguistiques**

Dans ce module, il est question pour nous d'étudier comment les apprenants de chaque groupe s'approprient la langue française dans sa production. Nous analyserons comment l'information est donnée. A ce niveau notre analyse sera portée sur trois rubriques à savoir :

- Le vocabulaire ;
- La langue ;
- Style.

- **Créativité**

Cette analyse est basée sur trois critères :

- L'innovation ;
- Imagination ;
- Originalité.

3.6- VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Il est question pour nous de présenter la démarche scientifico-méthodologique qui nous a permis de nous assurer non seulement de la fiabilité, mais aussi de la validité de l'outil de collecte des données. Selon Amin (2005 ; 284) « *la validité et la fiabilité sont deux concepts*

importants dans l'acceptabilité de l'utilisation d'un instrument de recherche » Ainsi donc, la validité se rapporte à son uniformité dans le but de mesurer ce qu'on est censé mesurer.

3.6.1 – La pré-enquête

La pré-enquête est une étape préalable au lancement de l'enquête proprement dite au cours d'un travail de recherche (Mucchielli 1988). Cette méthode nous a permis de tester nos outils de collecte de donnée, l'objectif étant de voir la pertinence, la validité, la fiabilité et cohérence des différents items ou articulations qui composent nos outils de collecte des données.

Elle nous a permis de vérifier, de corriger et de recadrer des erreurs de forme et de fond qui se trouvaient dans le questionnaire en le débarrassant des questions inutiles, ambiguës et superflues.

Pour le test des outils de collecte des données, nous avons obtenu une autorisation de le faire passer dans la classe du Cours Moyen deux de l'école publique de Mendong SIC 2 B 2, le 8 Février 2021, nous avons remis notre questionnaire aux enseignants du niveau III (quatre enseignants) et aux élèves de la classe du Cours moyen-deux (36). Ainsi dans le but d'évaluer la clarté et même la pertinence des questions, les enseignants et les élèves devaient à ce qui les concerne mentionner l'item incompris et y placer le nombre d'Astérix devant l'item en question en fonction de du niveau de difficulté. Il en ressortait que certaine question destinée aux apprenants étaient ambiguës et prêtait à équivoque, le niveau de langue était inapproprié pour la classe du Cours moyen-deux.

Ensuite dans l'optique d'évaluer notre sujet d'analyse de production d'écrits, nous avons également soumis nos jeunes apprenants à un test. Il ressort des copies que le sujet proposé ne posait pas de problème au niveau de la compréhension des apprenants en production d'écrits, car nous l'avons construit avec l'aide des enseignants. Mais de la correction des copies nous avons relevé des lacunes au niveau de la cohésion et de la cohérence du texte.

3.6.2- L'enquête proprement dite

L'enquête définitive s'est déroulée au mois de Mars 2021. Dans un premier temps, le Mardi 02 Mars 2021, nous nous sommes rendus à l'école publique de Biyem- assi cité SIC, où nous avons fait passer le test avec l'approbation de l'administration dans les différents

cours moyen. Après avoir recueillis les copies, nous avons tiré au sort de manière aléatoire quatre copies sur lesquelles sont centrées notre analyse.

Ensuite le vendredi 8 mars 2021, nous sommes encore rendus dans ce complexe à partir de 11 heures, nous avons administré notre questionnaire aux 23 enseignants des deux groupes et qui étaient en service « de matin », puis à partir de 13 nous avons également remis le même questionnaire aux enseignants « qui étaient de midi ».

La méthode d'administration du questionnaire était directe, il était en effet question de donner la possibilité à l'enquêté de remplir lui-même le questionnaire. Cette technique a permis de rompre les soupçons et de garder l'originalité des propos des personnes enquêtées.

3.6.3- Difficulté rencontrées sur le terrain

Durant notre enquête, nous avons été confrontés à plusieurs difficultés : Les moyens financiers modestes et le temps ne nous ont pas permis d'étendre cette étude dans tous les établissements primaires fonctionnant sous le régime de mi-temps dans l'arrondissement de Yaoundé- VI, voire dans toute la ville de Yaoundé. Relevons ensuite l'accès très difficile dans les établissements scolaires primaires suite aux mesures préventives édictées au Cameroun par le Président de la république contre la pandémie du Corona Virus. L'indisponibilité de plusieurs directeurs et le refus catégorique de certains à nous recevoir malgré la présentation des autorisations de recherche signées aussi bien par le doyen de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I que par madame l'inspectrice d'arrondissement de l'éducation de base de Yaoundé VI. Enfin, comme autre obstacle rencontré, l'indisponibilité des enseignants dans plusieurs établissements où nous avons pu obtenir l'accord du directeur.

3.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES

Les instruments statistiques utilisés dans le cadre de cette étude sont : la statistique descriptive (le calcul des pourcentages), la statistique différentielle (χ^2) et l'interprétation de la grille d'analyse des productions d'écrits des apprenants afin de déterminer la qualité de productions d'écrits des apprenants.

L'aspect quantitatif a consisté à reporter les données de chaque item dans un tableau et à calculer leurs pourcentages selon la formule $P = \frac{n_i}{N} \times 100$

$\frac{n_i}{N}$

n_i = effectif considéré ; N = effectif total ; P = Pourcentage

S'agissant de la statistique différentielle, il est important de rappeler que le but de notre étude est de démontrer qu'il existe un lien significatif entre l'enseignement de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans une école à régime à mi-temps. Le test de khi-deux de Bravais Pearson a été utilisé en raison de la nature relationnelle de l'étude. Ce test permet de tester et de vérifier la relation qui s'établit entre deux variables données. Basé sur le calcul des fréquences, ce test statistique permet de dire s'il existe une différence significative entre les fréquences observées (**fo**) et les fréquences théoriques (**fe**).

Le khi carré ou khi-deux s'exprime par la formule suivante :

$$X^2 = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

$$fo = \text{fréquence observée} ; fo = \frac{ni \times 100}{N}$$

fe fréquence théorique ; $fe = \frac{TC \times TL}{N}$ avec TC= total des colonnes ; et TL= total des lignes

\sum = Somme

Le test du khi carré (X^2) s'est avéré le mieux indiqué pour analyser les rapports d'interdépendance entre les variables. La vérification de nos variables passera donc par 7 étapes conformément à la procédure qui suit :

1^{ère} étape : formulation des hypothèses de recherche (HR) et des hypothèses statistiques : l'hypothèse nulle (H_0) et l'hypothèse alternative (H_a).

H_a : établit qu'il existe une relation significative entre les variables dans une étude : c'est la reprise de l'HR.

2^{ème} étape : définition du seuil de signification ($\alpha = 0,05$)

Le seuil de signification précise la marge d'erreur ou de confiance acceptée. L'erreur étant humaine, le seuil généralement utilisé en sciences social est $\alpha = 0,05$ soit 5% de chance de se tromper dans la prise de décision.

3^{ème} étape : Calcul de khi-carré

Le choix du test statistique étant opéré, il ne nous reste qu'à calculer :

$$\Sigma = \frac{(fo - ft)^2}{ft}$$

4^{ème} : le calcul du nombre de degré de liberté (Nddl) et la lecture de la valeur critique du test sur le tableau de distribution.

Cette étude tiendra compte du nombre de ligne (nl) et du nombre de colonne (nc) dans le tableau de contingence. Pour déterminer ce nombre dont la formule est $Nddl = (nl-1)(nc-1)$.

Le nddl permet de déterminer la valeur critique de X^2

5^{ème} étape : énoncé de la règle de décision

Si $X^2_{cal} > X^2_{lu}$, on accepte H_a et l'on rejette H_o

Si $X^2_{cal} < X^2_{lu}$, on rejette H_a et H_o est accepté

En général, lorsque le test calculé est supérieur au test lu, H_a est accepté et H_o est rejeté

6^{ème} étape application de la règle de décision

Si H_a est accepté, HR est vérifié ou encore confirmée. Il y'a donc un lien entre la variable indépendante et la variable dépendante.

Si H_o est accepté, HR est infirmée. Dans ce cas, il n'ya aucun lien entre la VI et VD

En somme le but dans cette étape est de présenter les données chiffrées des tests lus et calculés puis décider du rejet ou de l'acceptation de H_a ou de H_o .

7^{ème} étape : Conclusion

En définitive, il est question de dire si l'hypothèse est validée ou pas. Avec le calcul du X^2 , On déterminera l'existence ou non d'une relation entre la VI et la VD. Lorsque cette relation existe, c'est-à-dire que H_a est accepté, nous calculons le coefficient de contingence (CC) pour déterminer si la relation est forte, modérée ou faible. Sa formule est la suivante :

$$CC = \sqrt{\frac{x^2}{x^2 + N}}$$

X^2 est le khi carré calculé et N l'effectif total

- Si $CC \leq 0,49$, la relation entre les variables est faible
- Si CC est compris entre 0,5 et 0,6, la relation entre les variables est modérée
- Si $CC \geq 0,7$, la relation entre les variables est forte
- Si CC est égal à 1, la relation entre les variables est parfaite.



CHAPITRE IV :
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse minutieuse des différentes données recueillies lors de nos enquêtes effectuées sur le terrain, à la vérification des différentes hypothèses de recherche émises pour aboutir à une interprétation issue de cette investigation.

Nous utiliserons des tableaux et des diagrammes dans cette partie pour présenter nos données parce qu'ils offrent une meilleure visibilité.

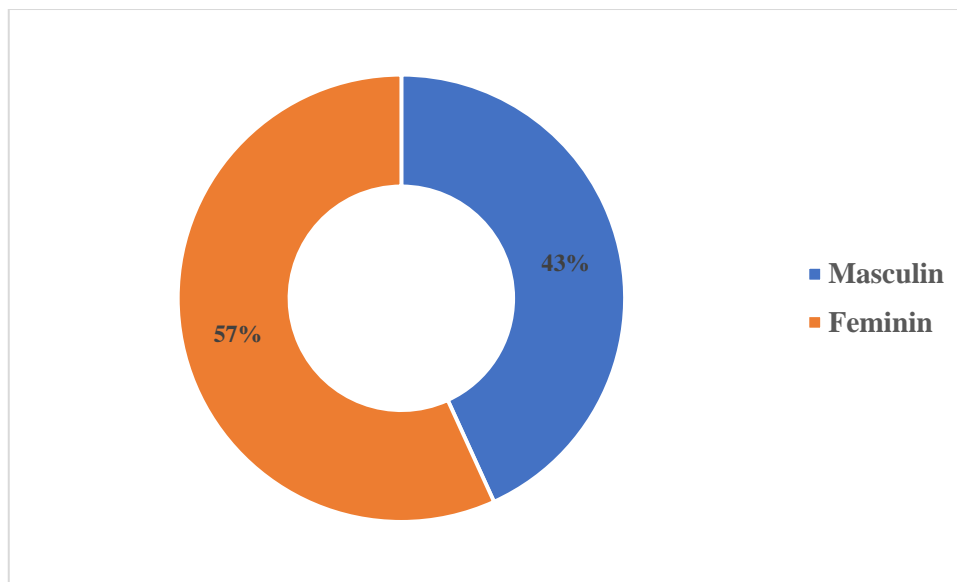
4.1- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans cette étude, les données sont issues des questionnaires et de la grille d'analyse des productions écrites des apprenants.

4.1.1. Présentation et analyse des données issues des questionnaires

Section 1 :

1- Répartition des enseignants par sexe

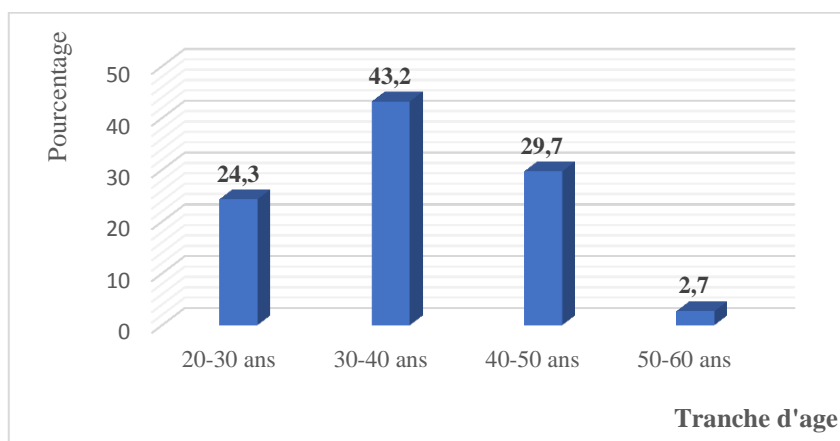


Source : enquêtes de terrain, 2021

Figure 7 : Répartition des enseignants selon le sexe

Dans cette figure, il ressort que les enseignants enquêtés sont dominés par les femmes. En effet, 57% des enseignants sont constitués de femmes contre 43% d'enseignants de sexe masculin.

2- Répartition des enseignants par âge

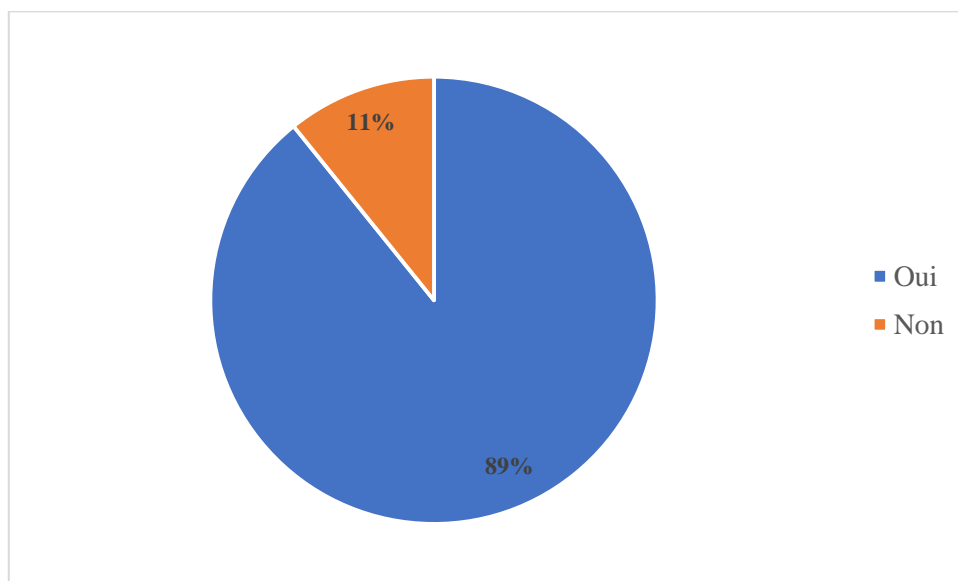


Source : enquêtes de terrain, 2021

Figure 8 : Répartition des enseignants selon l'âge

Cette figure, présente la distribution des enseignants selon l'âge. A cet effet, 43,2% des enseignants sont âgés de 30-40 ans, 29,7% de 40-50 ans et seulement 24,3% d'enseignants ont entre 20-30 ans.

3- Formation professionnelle

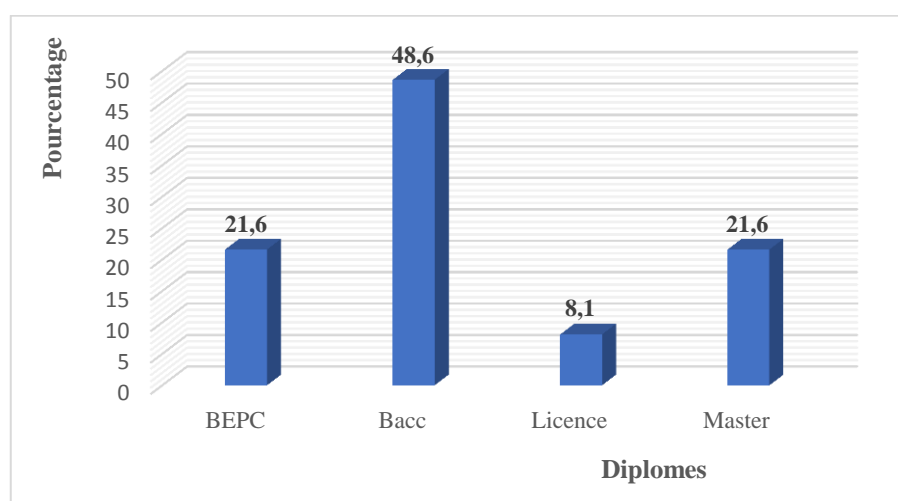


Source : enquêtes de terrain, 2021

Figure 9 : Répartition des enseignants selon la formation professionnelle

Cette figure montre que la majorité des enseignants enquêtés ont reçu une formation professionnelle dans les ENIEG. A cet effet, 89% affirment avoir été formés dans une école normale des instituteurs contre 11% qui n'ont pas eu de formation de professionnelle.

4- Niveau académique des enseignants

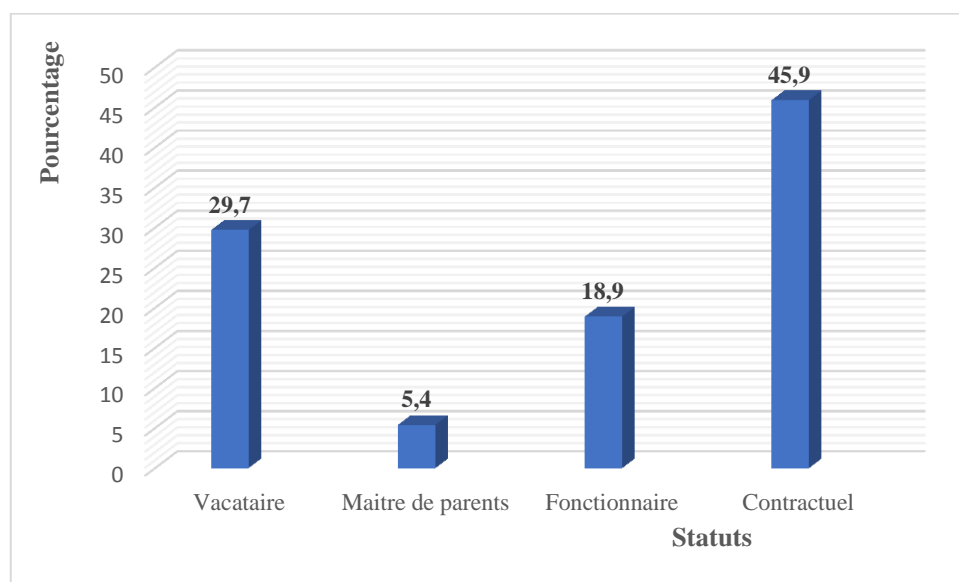


Source : enquêtes de terrain, 2021

Figure 10 : Répartition des enseignants selon le niveau académique

Cette figure montre que 21,6% des enseignants enquêtés ont le niveau de BEPC ; 48,6 % ont le BACC ; 8,1% ont la Licence et 21,6 % ont le Master. Cette forte proportion des enseignants ayant atteint des niveaux d'étude égale ou supérieure au Baccalauréat démontre à l'importante place qu'occupe l'éducation au Cameroun.

5- Statut des enseignants

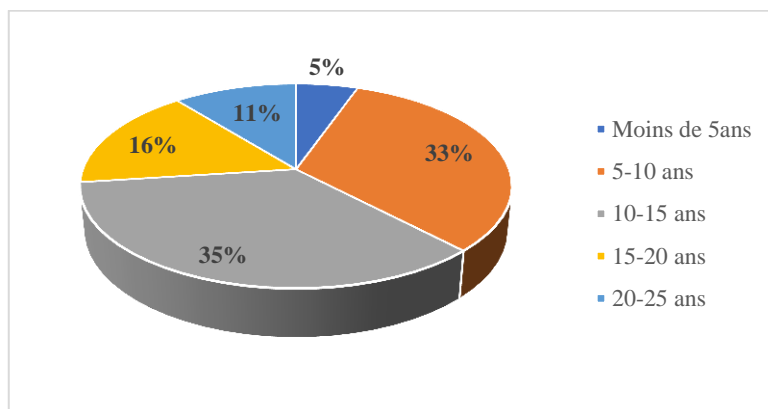


Source : enquêtes de terrain, 2021

Figure 11 : Répartition des enseignants selon le statut

Selon leur statut, les enseignants présentent des profils divers. Ils sont majoritairement représentés par les enseignants-contractuel soit 45,9%. On y retrouve aussi les vacataires (29,7%), les fonctionnaires (18,9%) et les maîtres de parents (5,4%).

6- Expérience professionnelle des enseignants



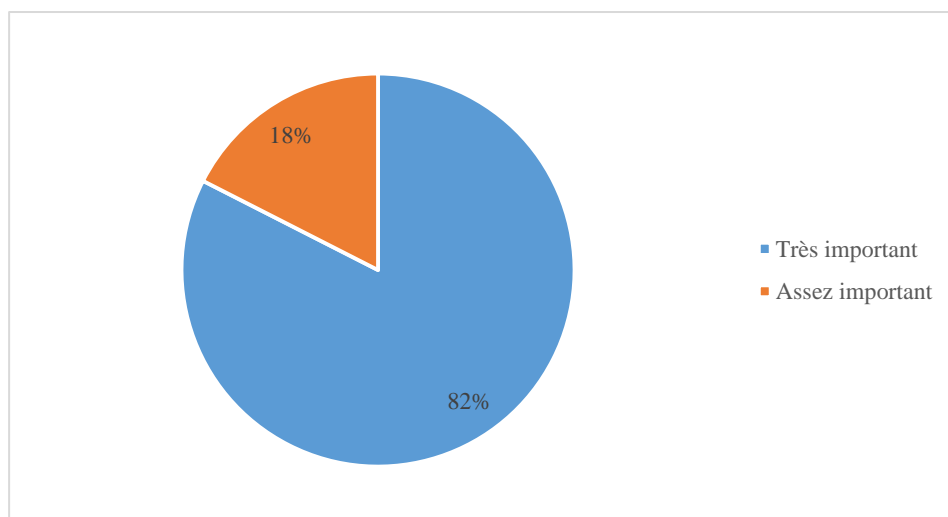
Source : enquêtes de terrain, 2021

Figure 12 : Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle

Cette figure montre clairement que, 35% des enseignants ont une expérience de 10-15 ans. Nous avons également les 5-10 ans d'expérience (33%) et 15-20 ans (16%).

Section 2 : Statut de la production d'écrit dans un système de mi-temps

1- Importance de l'écrit dans l'enseignement du français à l'école primaire.



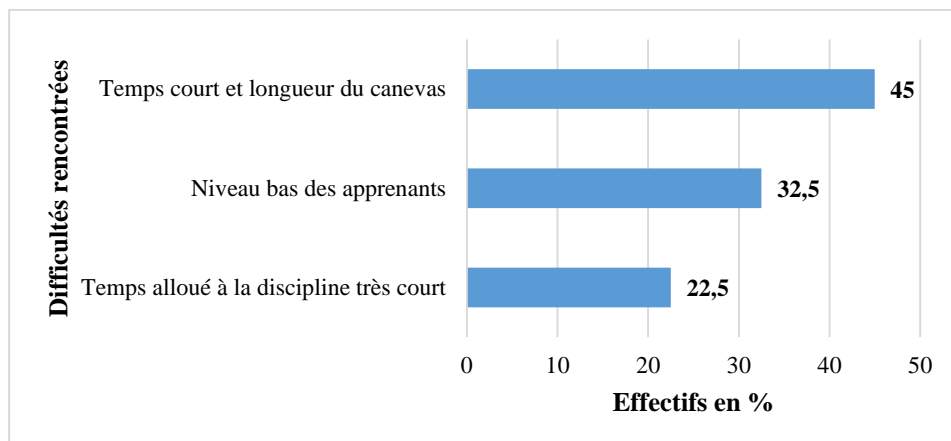
Source : Enquêtes de terrain 2021

Figure 13 : Répartition de l'enseignant selon leur avis sur l'importance de l'écrit

La place de l'écrit suscite parfois des interrogations compte tenu des nouvelles approches pédagogiques utilisées dans nos salles de classe. Cette figure présente l'importance

de l'écrit dans l'enseignement du français à l'école primaire, il en ressort que : 82% d'enseignants interrogés pensent que l'enseignement de la production d'écrit est très important contre 18 % qui estiment qu'il est assez important.

2- Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la production de l'écrit.

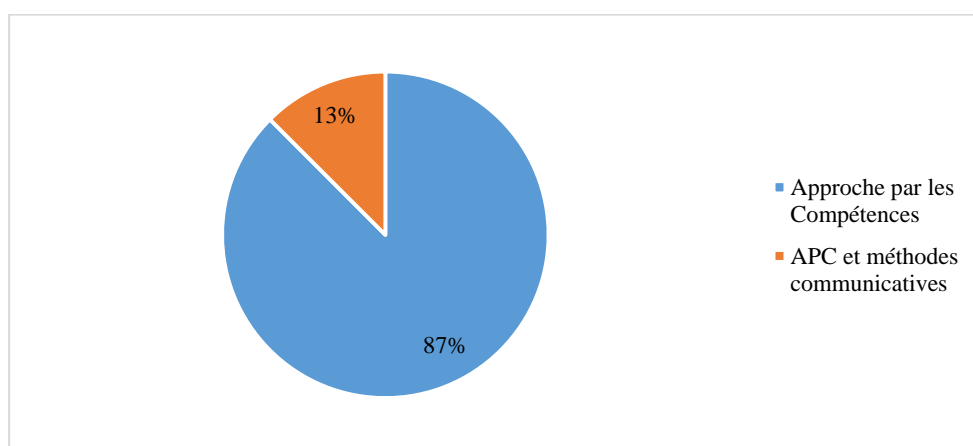


Source : Enquêtes de terrain 2021

Figure 14 : Répartition des enseignants selon leur avis sur les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la production d'écrit.

Cette figure présente la répartition des enseignants selon leur avis sur les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la production d'écrit. 45% des enseignants pensent que l'une des difficultés de l'enseignement de l'écrit est le temps court par rapport à la longueur du canevas ; 32,5% des enseignants estiment que la plus grande difficulté dans cet enseignement est le niveau bas des apprenants, et 22,5% des enseignants estiment que c'est le temps alloué à la discipline très court.

3- Méthodes d'enseignement de la production d'écrit.

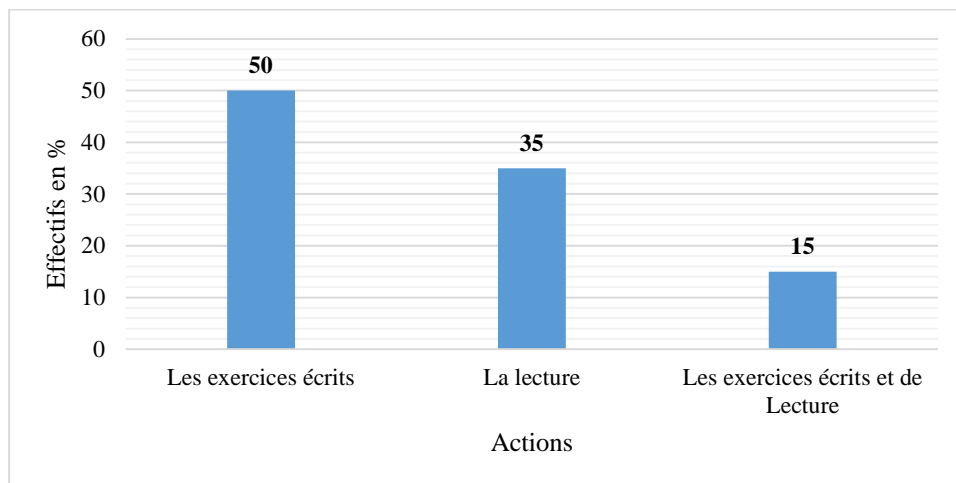


Source : Enquêtes de terrain 2021

Figure 15 : Répartition des enseignants selon leur avis sur la méthode d'enseignement de la production d'écrit.

Selon cette figure qui porte les méthodes d'enseignement de la production d'écrit, 87% d'enseignants adoptent l'APC exclusivement pendant que 13 % des enseignants utilisent l'APC et les méthodes communicatives.

4- Les actions pédagogiques dans la production d'écrit

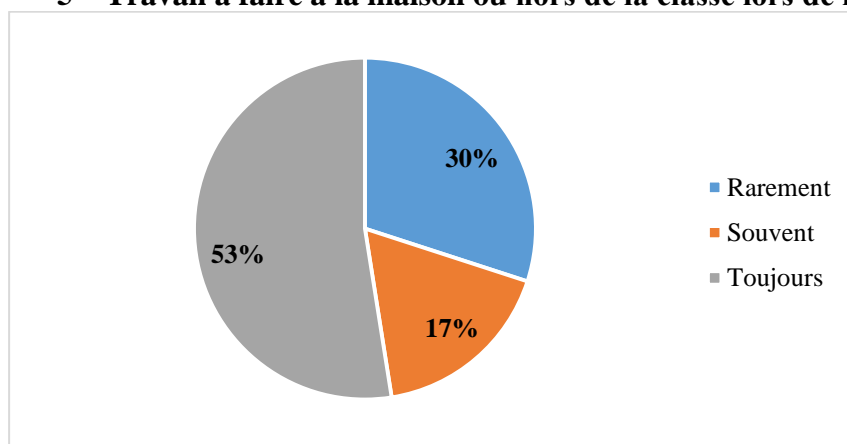


Source : Enquêtes de terrain 2021

Figure 16 : Répartition des enseignants selon leur avis sur les actions pédagogiques dans la production d'écrit

Cette figure présente la répartition des enseignants selon leur avis sur les actions pédagogiques dans la production d'écrit. 50% des enseignants déclarent avoir recourt aux exercices écrits uniquement lors de l'enseignement de la production d'écrit dans leurs salles de classe; 35% des enseignants ont recourt à la lecture ; 15% ont recourt aux exercices écrits et à la lecture.

5- Travail à faire à la maison ou hors de la classe lors de la production d'écrits

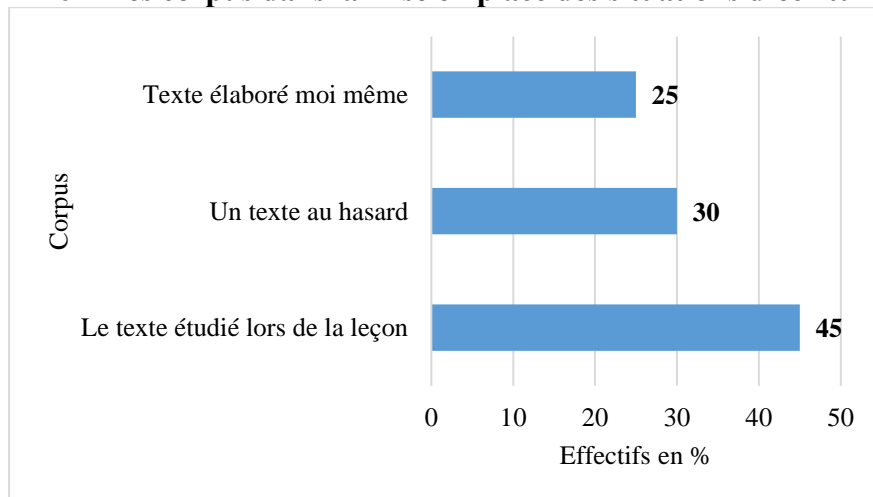


Source : Enquêtes de terrain 2021

Figure 17 : Répartition des enseignants selon leur avis sur la fréquence des travaux à faire à la maison ou hors de la classe.

Dans cette figure, il est question de présenter à quelle fréquence sont donnés les travaux à faire à la maison ou hors de la classe aux apprenants, il en ressort que 53% des enseignants déclarent toujours donner du travail à faire contre 30% qui donnent souvent les travaux à faire à la maison et 17% qui donnent rarement.

6- Les corpus dans la mise en place des situations d'écriture.

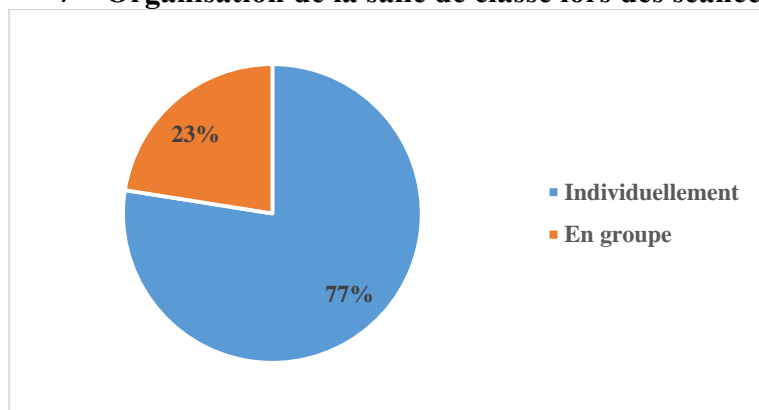


Source : Enquêtes de terrain 2021

Figure 18 : Répartition des enseignants selon leur avis sur les corpus dans la mise en place des situations d'écriture.

Dans cette figure, 45% des enseignants enquêtés déclarent utiliser dans la mise en place de la situation d'écriture des textes lus et étudiés lors de la leçon de lecture ; 30% d'enseignants enquêtés utilisent par texte pris au hasard dans les livres de lecture ; tandis que 25% des enseignants enquêtés font intervenir des textes élaborés par eux même.

7- Organisation de la salle de classe lors des séances de production d'écrit

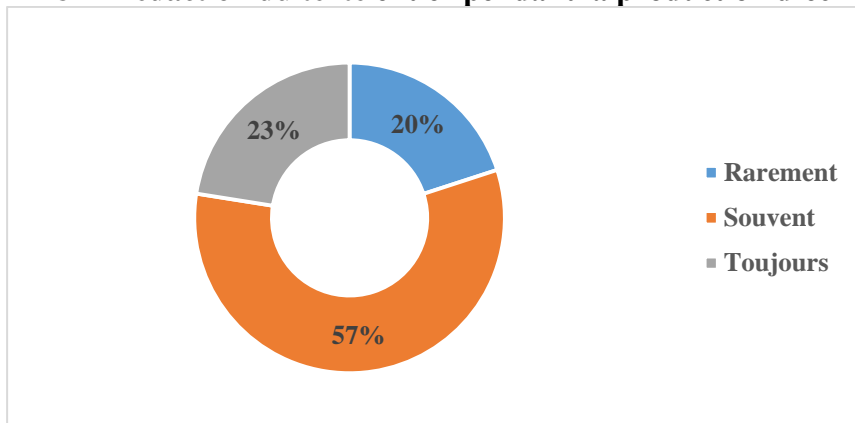


Source : Enquêtes de terrain 2021

Figure 19 : Répartition des enseignants selon leur avis sur l'organisation de la salle de classe lors des séances de production d'écrit.

Cette figure présente l'avis des enseignants sur l'organisation de la salle de classe lors des séances de production d'écrit, 23% des enseignants enquêtés déclarent pratiquer des travaux en groupe dans leurs salles de classe contre 77% qui préfèrent opter pour le travail individuel des apprenants.

8- Rédaction du texte entier pendant la production d'écrits.

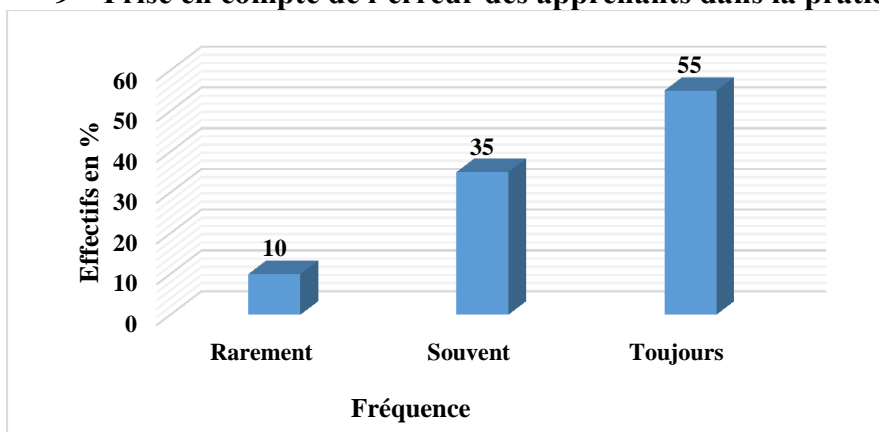


Source : Enquêtes de terrain 2021

Figure 20 : Répartition des enseignants selon leur avis sur la rédaction du texte entier pendant la production d'écrit.

Les activités en production d'écrits tournent autour de l'objectif principal qui est celui d'aider l'apprenant à produire un texte en respectant des caractéristiques données. Pour ce faire 23% des enseignants déclarent qu'ils demandent toujours aux apprenants de produire des textes entiers, 57% des enseignants demandent souvent, et enfin 20% des enseignants demandent rarement de produire les textes entiers pendant les leçons de production d'écrits.

9- Prise en compte de l'erreur des apprenants dans la pratique

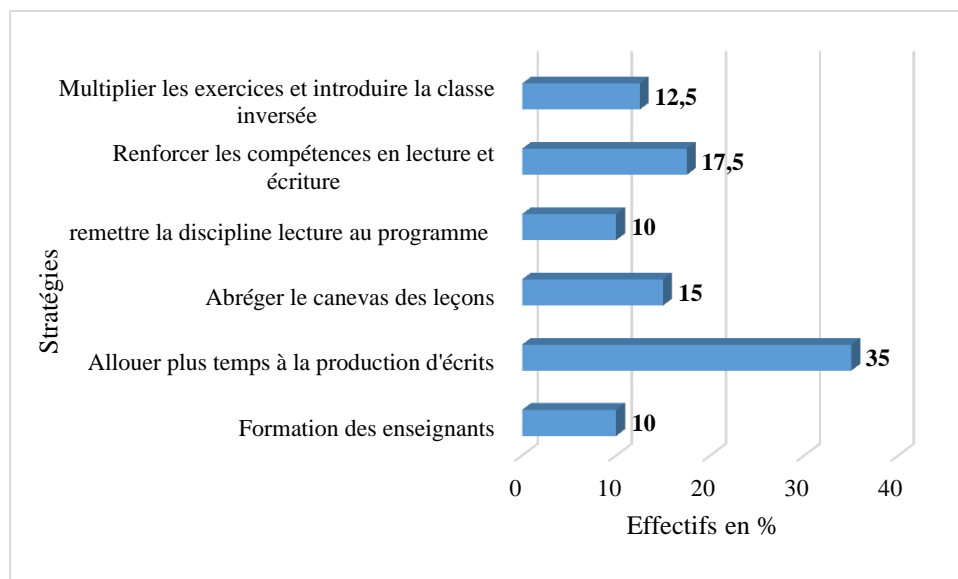


Source : Enquêtes de terrain 2021

Figure 21 : Répartition des enseignants selon leur avis sur la prise en compte de l'erreur

La prise en compte des erreurs occupe une partie très importante dans le processus enseignement-apprentissage. Selon les statistiques, 55% des enseignants prennent toujours en compte les erreurs de leurs apprenants ; 35% des enseignants prennent souvent en compte les erreurs et 10% prennent rarement en compte les erreurs des apprenants dans leurs salles de classe.

10- Stratégies pour faciliter le développement de la compétence rédactionnelle chez les apprenants dans un système de mi-temps.



Source : *Enquêtes de terrain 2021*

Figure 22 : Répartition des enseignants selon leur avis sur les stratégies pour faciliter le développement de la compétence rédactionnelle chez les apprenants dans un système de mi-temps.

Face aux difficultés rencontrées dans le système scolaire à mi-temps des enseignants proposent plusieurs stratégies pour faciliter le développement de la compétence rédactionnelle chez les apprenants dans un système de mi-temps. En effet, 35% d'enseignants estiment qu'il faut allouer plus de temps à la production d'écrits ; 17,5 % des enseignants interrogés pensent qu'il faut renforcer les compétences des apprenants en lecture et écriture ; 15% des enseignants pensent qu'il faudrait abréger le canevas de préparations des leçons de production d'écrits ; 12,5% estiment qu'il faudrait multiplier les exercices et introduire la pédagogie de la classe inversée dans les salles de classe ; 10% des enseignants pensent qu'il faudrait remettre la discipline lecture dans les programmes officiels ; et enfin 10% des enseignants estiment qu'il faudrait accentuer les formations et séminaires pour les enseignants en cette discipline.

4.1.2- Présentation et analyse des copies de production d'écrit des apprenants

Le développement des compétences rédactionnelles n'est pas facile à cerner chez les apprenants dans nos salles de classe, pour rendre notre travail plus objectif, nous nous sommes rendus sur le terrain pour mieux faire face aux réalités et mieux jogger le développement de cette compétence dans les salles de classe de CM2 des écoles ciblées.

Une compétence étant un comportement observable, nous avons par tirage au sort formé quatre groupes d'apprenants correspondant aux quatre CM2 concernés. Puis nous avons soumis ces groupes à un sujet de production d'écrits. Le sujet était le suivant : « Pendant les vacances, tu t'es rapproché d'un vieillard, ton regard le balayait de la tête aux pieds et au soir, assis dans un coin du feu, tu l'écoutais attentivement.

- Fais le portrait de ce vieillard en dix phrases : précise son aspect physique et moral. »

Il était question lors de cet exercice, pour les apprenants, de faire le portrait d'un vieil homme rencontré dans leur village.

Tableau 5 : Tableau récapitulatif de l'analyse des critères de compétences portant sur la cohérence et de la cohésion des productions des apprenants

Cohérence et cohésion	Groupes des apprenants			
	A5	A7	A32	A14
Le choix du type d'écrit est-il adéquat ?				
Le mode d'organisation de la production correspond-il au type d'écrit ?				
Existe-t-il une continuité dans les informations que présentent la production ?				
Y'a-t-il utilisation des connecteurs logique dans la production ?				
Les paragraphes sont-elles démarqués dans cette production ?				
<p style="text-align: center;"> A ECA NA </p>				

Dans cette rubrique il est question pour nous d'analyser les productions des apprenants selon des critères de compétences de la cohérence et de la cohésion :

L'apprenant A5 a compris que dans la consigne du test auquel il est soumis, il est question pour lui de faire le portrait d'un vieillard, celui-ci dans sa production fait le portrait de son grand-père de soixante-dix ans. Il respecte également le mode d'organisation du type de production concerné. En effet, débute son texte par une courte introduction dans laquelle il présente la personne qu'il aura à décrire, dans la partie principale de son texte, il présente les aspects physiques et morales du personnage décrit, et il conclut avec ses sentiments pour ce dernier. Dans cette production, nous notons une continuité dans les informations fournies. Cependant, nous notons une rareté de paragraphes dans le texte, il est seulement constitué de

trois principales parties d'une production d'écrits, ceci rend son texte au niveau du corps du développement très touffu plus encore avec l'absence des connecteurs logiques.




L'apprenant A7 fait le choix adéquat du type d'écrit dans sa production, dans son texte il parle de son chef du village. Il respecte la structure d'un texte descriptif, en effet, il organise son texte en trois principales parties (Introduction, développement, conclusion) marquées par des différents paragraphes. Dans son développement nous pouvons repérer les aspects physiques et morales du personnage décrit et toutes ces informations sont données de manière cohérente grâce à l'utilisation dans son texte des connecteurs logiques.

L'apprenant A32, fait le portrait de son grand-père. Dans sa production, il commence par une phrase introductive où il annonce qui il va décrire, ensuite, il fait le portrait de ce dernier dans le développement en y ressortant les aspects physiques et morales. Cependant, sa production est constituée d'une juxtaposition des phrases, sans lien logique. Toute sa production tient en un bloc de phrases sans paragraphes, ni connecteurs logiques rendant ainsi cette production très touffue.

L'apprenant A14 a compris que la consigne indique qu'il sera question de produire un texte descriptif dans son travail, Il fait le portrait d'un vieillard. Cependant, son texte n'est pas conçu selon le mode d'organisation classique des textes descriptifs, on ne distingue ni introduction, ni corps du développement, ni conclusion. Sa production est constituée des propositions indépendantes numérotées, sans connecteurs logiques.

En somme, dans toutes les productions analysées, les apprenants ont bien compris la consigne et ont choisi le type d'écrits adéquat, ils organisent leur texte conformément à l'ossature d'un texte descriptif. Cependant, ces apprenants n'ont pas encore totalement acquis les compétences sur les notions de production de paragraphes et de l'utilisation des connecteurs logiques.

Tableau 6: Tableau récapitulatif de l'analyse des critères de compétences portant sur la clarté du texte des productions des apprenants.

Clarté de la langue				
	A5	A7	A32	A14
La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ?	NA	A	ECA	NA
Les idées sont-elles précises et concises ?	ECA	A	ECA	ECA
L'agencement des aspects du portrait est-il perceptible dans la production ?	ECA	A	ECA	ECA
La conjugaison est-elle correcte dans la production	ECA	ECA	ECA	NA
Les majuscules sont-elles utilisées correctement ?	ECA	A	NA	NA
<p style="text-align: center;"> A  ECA  NA  </p>				

L'apprenant A5, commence sa production par le portrait physique de son grand-père, mais cette description est faite de manière désordonnée, il commence par décrire le visage, va décrire les cheveux, décrit la taille, repart décrire les yeux, les oreilles etc. La fonction de guidage du lecteur n'est assurée ici, les idées sont émises en désordre sans aucun ordre ni aucune chronologie. Malgré le fait qu'il fasse l'effort d'utiliser quelques majuscules en début

de phrase et qu'il choisisse le présent de l'indicatif comme temps prédominant dans son texte, nous notons l'abondance des fautes grammaticales et orthographiques.

L'apprenant A7, commence sa production par le portrait physique de son grand-père, cette description est faite de manière ordonnée, il quitte d'un aspect à un autre et chaque aspect est développé dans un nouveau paragraphe, la fonction de guidage du lecteur est ainsi assurée ici, les idées sont émises en ordre avec l'utilisation de la ponctuation dans le texte, permettant ainsi au lecteur de le suivre dans toutes les articulations qu'il a choisi de donner à celui-ci. Malgré quelques fautes grammaticales et orthographiques, les termes utilisés dans son texte ne révèlent aucune ambiguïté, rendant cette production compréhensive.

L'apprenant A32 Commence son portrait par la présentation des aspects physiques (âge ; cheveux ; figures). Il attaque ensuite l'aspect moral du personnage. Dans cette production la fonction de guidage du lecteur est assurée. Le lecteur, d'un point à un autre, suit progressivement le locuteur dans sa production. Cependant dans tout le texte, on ne relève que l'emploi d'une seule majuscule en début de texte et les fautes grammaticales et orthographiques empêchent la compréhension de certains mots.

L'apprenant A14, commence sa production par le portrait physique de son grand-père, mais cette description est faite de manière désordonnée, La fonction de guidage du lecteur n'est assurée ici, les idées sont émises en désordre. Les majuscules sont utilisées de manière désordonnée, les fautes grammaticales et orthographiques empêchent la compréhension de certains mots.

En somme, Le soucis du guidage du lecteur n'est très perceptible dans les productions analysées, la majorité des apprenants fait une description en y balançant de manière désordonnée les aspects dans leurs textes, et pour la plupart ils n'ont pas acquis la notion d'utilisation des majuscules dans un texte. Malgré le choix adéquat du présent de l'indicatif dans leurs productions, nous notons l'abondance des fautes de grammaticales et orthographiques.

Tableau 7

Jeux linguistiques				
	A5	A7	A32	A14
Le lexique est il adapté au type de production ?				
Les indices d'énonciation sont – elles perceptibles ?				
Les constructions des phrases sont-elles adaptées ?				
La production produit elle l' effet recherché ?				
Y'a t-il utilisation des adjectifs qualificatifs dans la production ?				
Le registre de langue est –il approprié ?				
Ya-t-il usage des figures de style				
A ECA NA 				

L'apprenant A5, tout au long de son travail fait intervenir le champ lexical de vieillesse avec les adjectifs qualificatifs tels que « mince » « blanc » « petit ». Ce champ

lexical permet de décrire son grand-père. L'utilisation des marques de l'énonciation « je », « me », « nous » indique son implication dans le texte, l'emploi des autres marques telles que « ses », « son » désigne le référent qui est son grand-père. La formule de construction des phrases (sujet + verbe + complément ou sujet + verbe + adjectif qualificatif) rend son expression très simple. Cependant les tournures telles que « il n'aime pas quand on nous tape » et les multiples fautes grammaticales confèrent à son texte le niveau de langue familier. Et l'effet recherché dans sa production est de communiquer et partager les sentiments qu'il éprouve par rapport à son grand-père.

L'apprenant A7, marque son implication dans son texte avec l'utilisation des pronoms personnels « je », « j », « me » pronom possessif « mon », il indique son référent à travers les pronoms personnels « il » « se », pronom possessif « sa » le champ lexical de la vieillesse et plusieurs adjectifs qualificatifs sont convoqués dans la production pour présenter les aspects variés du vieillard, le locuteur utilise les indices de lieu (« mon village, sous le grand arbre » et les indicateurs de temps « pendant les vacances », « chaque soir » pour situer son personnage dans le temps et l'espace dans sa description. L'emploi des éléments mélioratifs tels que : les adjectifs qualificatifs « Généreux » ; des verbes « aime » ; le substantif « confiance » ; les phrases « il n'est pas méchant », traduisent les sentiments d'affection qu'il éprouve pour son grand-père et l'intention de ce dernier d'attirer la sympathie pour ce dernier. Les structures des phrases dans son portrait (sujet + verbe + complément), (sujet + adjectif qualificatif), (proposition principale-proposition subordonnée) traduisent une simplicité dans son expression renvoyant son texte dans le registre courant. Son portrait est enrichi par des figures de style tels que la comparaison « Son visage est plein de ride comme pour être qui a passé sa vie à se livrer à des durs labeurs dans des champs sous le soleil ».

L'apprenant A32, utilise les marques d'énonciation tels que : Les pronoms personnels « je » ; les pronoms possessifs « mon » marquant son implication dans sa description, il fait intervenir le champ lexical de vieillesse « grand-père » ; « cheveu blanc » etc. Cependant, même si l'apprenant utilise une construction des phrases simples dans son texte (sujet + verbe), (sujet + verbe + complément), il ne maîtrise aucune règle de conjugaison, ni aucune règle d'accord du verbe et de son sujet. Ceci renvoie son niveau de langue au registre très familier et sa production ne laisse transparaître aucune tentative d'émouvoir le lecteur.

L'apprenant A14, utilise les marques d'énonciation tels que : Les pronoms personnels « il », « se » ; les pronoms possessifs « sa » pour désigner son référent qui est son grand-père,

tout au long de son texte, il fait intervenir le champ lexical de vieillesse « vieillard » ; « jaunies » ; « boubou » ; « blanc » etc. Cependant, même si l'apprenant utilise une construction des phrases variée dans son texte (sujet +verbe + complément), (proposition principale +proposition subordonnée, proposition indépendante), emploie également des indices temporel « le soir », « chaque jour », « le matin » les indices de lieu « grand feu » , il ne maîtrise aucune règle de conjugaison, ni aucune règle d'accord du verbe et de son sujet. Ceci renvoi son niveau de langue au registre très familier.

En somme, tout au long de leurs productions, les apprenants font intervenir le champ lexical de vieillesse, des adjectifs qualificatifs et également l'utilisation des marques de l'énonciation pour décrire leurs différents grands-pères. La formule de construction des phrases est variée, rendant ainsi leurs expressions très simples. Cependant certaines les tournures linguistiques et les multiples fautes grammaticales confère à la plupart des textes, le niveau de langue familier. L'on ne perçoit pas toujours l'effet recherché par l'auteur du texte.

Tableau 8: Tableau récapitulatif de l'analyse des critères de compétences portant sur la créativité dans les productions des apprenants.

Créativité				
	A5	A7	A32	A14
Ressent-on une grande faculté de produire et stimuler des sensations et des idées nouvelles dans l'esprit du lecteur ?				
Ressent on dans la production une faculté de conserver dans l'esprit les images et les sensations passées ?				
Les apprenants ont - ils une capacité à produire quelque chose de nouveau ?				
<p style="text-align: center;"> A ECA NA </p>				

Tableau 5

L'apprenant A5, dans son portrait , fait intervenir les verbes qui renvoient au sentiment « il aime », « j'aime » marquant un jugement appréciatif qui vise à pousser le lecteur à éprouver le même sentiment que lui, vis-à-vis de la personne décrite, dans sa production on ressent la faculté de conserver dans l'esprit les images et les sensations passées dans la mesure où quand il fait la description de son grand-père, il n'est pas en face de celui-ci, il se le représente et transcrit tous les détails qui lui reviennent en esprit. Cependant, il se contente de donner les informations sans rien de spéciale, ni de nouveau.

L'apprenant A7, fait intervenir dans son portrait les adjectifs et expressions avec une valeur méliorative « généreux », « gentil », « il n'est pas méchant », « il aime beaucoup les

enfants » « il est très généreux » cet emploi a pour finalité de pousser le lecteur à avoir un sentiment d'affection vis-à-vis du grand-père. Cet apprenant fait preuve d'une capacité de rétention des événements qui se sont déroulés dans le passé, il les reprend sur du papier tel qu'un film qui se déroule devant le lecteur, dans ce texte, l'auteur fait appel à la comparaison pour essayer de rendre son portrait différent des autres et de lui donner une petite touche d'originalité.

L'apprenant A14, ne tiens pas compte du lecteur dans son portrait, il se contente de décrire son grand-père tout en faisant ressortir ses aspects physiques et moraux. Il a la faculté de visualiser et de produire sur du papier tous les aspects du personnage de son grand-père sans avoir à l'avoir forcément devant lui. Cependant, on ne ressent aucune capacité à produire une nouveauté, l'apprenant se contente de produire un texte descriptif tel qu'il a appris en salle de classe.

L'apprenant A32, ne tiens pas compte du lecteur dans son portrait, il se contente de décrire son grand-père tout en faisant ressortir ses aspects physique et morale. Il a la faculté de visualiser et de produire sur du papier tous les aspects du personnage de son grand-père sans avoir à l'avoir forcément devant lui. Cependant, on ne ressent aucune capacité à produire une nouveauté, l'apprenant se contente de produire un texte descriptif tel qu'il a appris en salle de classe.

En somme, la majorité des apprenants ne tient pas compte du lecteur dans leurs portraits, ils se contentent de ressortir les aspects physiques et moraux du personnage à décrire. Tous ont la faculté de visualiser et de produire sur du papier tous les aspects du personnage sans avoir à l'avoir forcément devant lui. Cependant, on ne ressent pour la majorité, aucune capacité à produire une nouveauté, l'apprenant se contente de produire un texte descriptif tel qu'il a appris en salle de classe.

4.1.3- Conclusion sur l'analyse des productions des apprenants

Les copies analysées dans notre laboratoire d'étude nous permettent de relever quelques points positifs et négatifs :

Positivement : les apprenants de ces groupes scolaires font preuve d'une maîtrise des types de texte, plus précisément le type descriptif, sur toutes les copies nous relevons une bonne organisation des textes ; la présence adéquate du champ lexical de vieillesse ; un emploi de plusieurs types de phrases. Ils ont la capacité de se représenter des éléments qu'ils ont précédemment vus.

Négativement : Les apprenants ne maîtrisent pas les règles de grammaires ; de conjugaison et d'orthographe. Dans leurs productions, le niveau de langue est pour la majorité très bas ; et plusieurs apprenants n'ont pas acquis la capacité de créer quelque chose de nouveau.

4.2- VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Dans le cadre de cette recherche notre hypothèse générale est la suivante : *l'enseignement de la production d'écrits influence de manière considérable le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un système de mi-temps.* De cette hypothèse générale découle trois hypothèses spécifiques. Compte tenu de la nature des variables de nos hypothèses (VI et VD qualitatives), la vérification des hypothèses a été réalisée à partir du test de Khi et du coefficient de contingence. La vérification des hypothèses comprend les étapes suivantes.

4.2.1. Vérification de l'hypothèse 1

Cette hypothèse met en relation le texte de lecture utilisé comme ressource didactique et le développement des compétences rédactionnelles. Elle est formulée comme suit :

HR1 : Le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrits facilite le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système à Mi-temps.

•Formulation des hypothèses statistiques

Ha : Il existe un lien significatif entre et le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de Mi-temps.

Ho : Il n'existe pas un lien entre le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de Mi-temps

•Détermination du seuil de signification (á)

C'est la tolérance ou la marge d'erreur que nous acceptons. Dans le cadre de notre étude nous avons décidé que $\alpha = 5\% = 0,05$

En d'autres termes, lorsque nous prendrons la décision, nous accepterons de nous tromper 5 fois sur 100.

• **Calcul du nombre de Degré de liberté**

$ddl=(l-1)(c-1)$ avec l =nombre de lignes et c =nombre de colonnes

= (3-1) (5-1)=8

Tableau 9: Tableau des contingences relatives à HR1

	la production écrit te permet de :					Total
	Bien écrire l'orthographe des mots	Bien construire des phrases	Bien s'exprimer	Ecrire des phrases qui ont un sens	Savoir écrire et s'exprimer en français	
Texte	4	9	15	49	18	95
Images	10	0	1	0	2	13
Document audio	0	0	10	2	1	13
Total	14	9	26	51	21	121

Ce tableau ressort clairement les valeurs observées susceptibles de conduire à la vérification du lien qui existe entre le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrits l'autonomie et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de Mi-temps.

• **Présentation des résultats du X^2**

Tableau 10: Statistiques de HR1 issues du SPSS 22.00

khi square		Item VD	Item VI
Item VI	ddl (c-1)(r-1)	8	8
	N	121	121
	Sig(2 tailed)	/	/
	Khi square index	65,169	0,000
	Coefficient de Contingence	0,649	0,000
Item VD	Ddl	9	9
	N	29	29
	Sig (2 tailed)	/	/
	Khi square index	0,000	65,169
	Coefficient de Contingence	0,000	0,649

Khi-deux (X^2) Calculé = **65,169** Khi-deux (X^2) lu = **15,51**

Nombre de degré de liberté (Nddl) = **0**

Seuil de signification (α) = **0,05**

Coefficient de contingence (CC) = **0,649**

•Prise de décision.

X^2 Calculé > X^2 lu alors l'hypothèse alternative (H_a) est confirmée (acceptée) et l'hypothèse nulle (H_0) infirmée (rejetée).

Conclusion : il existe un lien significatif entre le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de Mi-temps. Cette liaison est d'intensité forte car le coefficient de contingence est de 0,649 soit 64,9%

4.2.2- Vérification de l'hypothèse de recherche N°2

Cette hypothèse établit une relation entre la pédagogie inversée lors de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de mi-temps. Elle est formulée comme suit :

HR2 : La pédagogie inversée lors de la production d'écrit améliore le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de mi-temps.

•Formulation des hypothèses statistiques

H_a : Il existe un lien significatif entre la pédagogie inversée lors de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de mi-temps.

H_0 : Il n'existe pas un lien entre la pédagogie inversée lors de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de mi-temps.

•Détermination du seuil de signification (α)

C'est la tolérance ou la marge d'erreur que nous acceptons. Dans le cadre de notre étude nous avons décidé que $\alpha=5\%=0,05$

En d'autres termes, lorsque nous prendrons la décision nous accepterons de nous tromper 5 fois sur 100.

• **Calcul du nombre de Degré de liberté**

$ddl=(l-1)(c-1)$ avec l =nombre de lignes et c =nombre de colonnes

$= (4-1) (4-1)=9$

Tableau 11: Tableau des contingences relatives à HR2

	la production écrite te permet de :					Total
	Bien écrire l'orthographe des mots	Bien construire des phrases	Bien s'exprimer	Ecrire des phrases qui ont un sens	Savoir écrire et s'exprimer en français	
Rarement	0	0	1	23	1	25
Souvent	0	0	10	1	13	24
Toujours	14	9	15	27	7	72
	14	9	26	51	21	121

Ce tableau ressort clairement les valeurs observées susceptibles de conduire à la vérification du lien qui existe entre la pédagogie inversée lors de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de mi-temps.

• **Présentation des résultats du X^2**

Tableau 12: statistiques de HR2 issues du SPSS 22.00

khi square		Item VD	Item VI
VI	ddl (c-1)(r-1)	8	9
	N	121	121
	Sig(2 taillé)	/	/
	Khi square index	76,346	0,000
	Coefficient de Contingence	0,000	0,660
VD	Ddl	8	9
	N	121	121
	Sig (2 taillé)	/	/
	Khi square index	0,000	76,346
	Coefficient de Contingence	0,000	0,608

• **Présentation des résultats du X^2**

Khi-deux (X^2) Calculé = **76,346** Khi-deux (X^2) lu = **15,51**

Nombre de degré de liberté (Nddl) = **9**

Seuil de signification (α) = **0,05**

Coefficient de contingence (CC) = **0,608**

• **Prise de décision.**

$X^2_{\text{Calculé}} > X^2_{\text{lu}}$ alors l'hypothèse alternative (H_a) est confirmée (acceptée) et l'hypothèse nulle (H_0) infirmée (rejetée).

Conclusion : il existe un lien significatif entre la pédagogie inversée lors de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de mi-temps.

. Cette liaison est d'intensité forte car, le coefficient de contingence est de 0,608 soit 60,8%

4.2.3- Vérification de l'hypothèse de recherche N°3

Dans cette hypothèse, il est question d'établir une relation entre la prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de mi-temps. Elle est formulée comme suit :

HR3 : La prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de la production d'écrits impacte sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de mi-temps

• **Formulation des hypothèses statistiques**

H_a : Il existe un lien significatif entre la prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de mi-temps

H_0 : Il n'existe pas un lien entre la prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de la production d'écrit et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de mi-temps

• **Détermination du seuil de signification (α)**

C'est la tolérance ou la marge d'erreur que nous acceptons. Dans le cadre de notre étude nous avons décidé que $\alpha=5\%=0,05$

En d'autres termes, lorsque nous prendrons la décision, nous accepterons de nous tromper 5 fois sur 100.

• **Calcul du nombre de Degré de liberté**

$ddl=(l-1)(c-1)$ avec l =nombre de lignes et c =nombre de colonnes

$= (4-1) (5-1)=12$

Tableau 13: Tableau des contingences relatives à HR 3

	la production écrite te permet de :					Total
	Bien écrire l'orthographe des mots	Bien construire des phrases	Bien s'exprimer	Ecrire des phrases qui ont un sens	Savoir écrire et s'exprimer en français	
Jamais	0	0	0	3	0	3
Rarement	1	0	0	1	1	3
Souvent	0	0	1	28	3	32
Toujours	13	9	25	19	17	83
	14	9	26	51	21	121

Ce tableau ressort clairement les valeurs observées susceptibles de conduire à la vérification du lien qui existe entre la prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de mi-temps.

• **Présentation des résultats du X^2**

Tableau 14: statistiques de HR3 issues du SPSS 22.00

khi square		Item VD	Item VI
Item VI	ddl (c-1)(r-1)	12	12
	N	121	121
	Sig(2 tailed)	/	/
	Khi square index	55,470	0,000
	Coefficient de Contingence	0,000	0,660
Item VD	Ddl	12	12
	N	121	121
	Sig (2 tailed)	/	/
	Khi square index	0,000	55,470
	Coefficient de Contingence	0,000	0,532

• **Présentation des résultats du χ^2**

Khi-deux (χ^2) Calculé = **55,470** Khi-deux (χ^2) lu = **21,03**

Nombre de degré de liberté (Nddl) = **12**

Seuil de signification (α) = **0,05**

Coefficient de contingence (CC) = **0,532**

• **Prise de décision.**

χ^2 Calculé > χ^2 lu alors l'hypothèse alternative (H_a) est confirmée (acceptée) et l'hypothèse nulle (H_0) infirmée (rejetée).

Conclusion : il existe un lien significatif entre la prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de mi-temps. Cette liaison est d'intensité moyenne car, le coefficient de contingence est de 0,532 soit 55,3

4.3- Tableau 15 : Synthèse des résultats des tests
Hypothèse de recherche

Tableau 15 : Synthèse des résultats des tests

	χ^2_{cal}	χ^2_{crit}	dl	Coefficient de contingence	Observation	Décision
HS1 : Le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrits facilite le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps	6 5,169	5,51	8	0,649	Nous constatons que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{crit}$ et que le coefficient de contingence qui est de 0,54 indique une relation moyenne entre nos variables.	Ha acceptée et Ho rejetée, la première hypothèse est confirmée.
H.S.2 : La pédagogie inversée lors de la production d'écrits améliore le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.	7 6,346	5,51		0,608	Nous constatons que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{crit}$ et que le coefficient de contingence qui est de 0,61 indique une relation forte entre nos variables.	Ha acceptée et Ho rejetée, la deuxième hypothèse est confirmée.
H.S.3 : La prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de la production d'écrits impacte sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps	5 5,470	1,03	2	0,532	Nous constatons que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{crit}$ et que le coefficient de contingence qui est de 0,61 indique une relation forte entre nos variables	Ha acceptée et Ho rejetée, la deuxième hypothèse est confirmée

CHAPITRE V :
INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS
PROFESSIONNELLES

V- INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Au début de notre recherche, nous nous sommes fixés comme objectif de montrer l'apport de l'enseignement de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps. Au terme des développements théoriques et méthodologiques exposés dans les trois premiers chapitres et d'une étude de terrain. Il va s'agir dans cette partie de discuter, de comparer et de mettre en perspective l'étude faite en relation avec nos questionnements de départ. Les résultats de ce travail seront complétés et comparés avec ceux issus d'autres travaux abordant les mêmes thématiques.

Nous indiquerons également en quoi cette recherche nous a permis de progresser par rapport à la didactique de la production d'écrits à l'école primaire dans un régime scolaire à mi-temps, plus précisément en classe du CM2. A cet effet, notre discussion est répartie en trois points suivants :

- Le statut de la production d'écrits en contexte camerounais ;
- Les défis de l'enseignement/apprentissage de la production d'écrits en contexte de mi-temps ;
- Les suggestions pour un meilleur développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.

Ce chapitre sera suivi par une conclusion générale qui précisera les apports de cette recherche ainsi que les limites et les approfondissements futurs à poursuivre.

5.1- LE STATUT DE LA PRODUCTION D'ECRITS AU NIVEAU III DE L'ECOLE PRIMAIRE EN CONTEXTE CAMEROUNAIS

Le système éducatif camerounais régi par la loi d'orientation de l'éducation N° 98/004 du 14 Avril 1998 en son article 17, détermine les différents niveaux d'enseignement au Cameroun et consacre l'éducation des plus jeunes à l'école primaire, lui confiant la mission de former des futurs citoyens « *enracinés dans sa culture mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* ». Pour ce faire, l'Etat camerounais a institué dans son programme d'enseignement la discipline du « Français » comme langue seconde. Cette discipline répartie en sept sous composantes (Lecture, expression orale, production d'écrits, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) vise à faire

développer chez l'apprenant les compétences de penser et de communiquer en français, cette communication est à la fois orale et écrite. Les compétences développées en Français sont indispensables pour la participation active de l'élève dans la vie de société. Progressivement l'élève se familiarise avec la lecture et l'écriture, découvre jour après jour les subtilités de la langue française.

Pour Mendo Ze (1990), le français est en situation de crise au Cameroun. Il écrit : *« Même si au sommet francophone de Chaillot, en très bons francophones, les dirigeants africains ont tenu le discours qu'il fallait pour exprimer cette situation, défendre leurs expériences ou se faire l'écho des souffrances de leurs populations, même s'ils se sont montrés à bien des égards des virtuoses de la belle langue française, il n'empêche que la qualité du français dans leurs pays respectifs apparaît comme une crise parmi les crises qui secouent l'Afrique francophone. De toutes ses crises, il en est une qui passe inaperçue alors qu'elle existe. Elle s'observe dans le langage et les conversations quotidiennes, dans certaines situations de communication. Elle s'observe dans l'expression écrite quand on lit et qu'on ne fait attention qu'à la forme. Elle s'observe le soir quand on peut avoir le temps de parcourir le cahier de son fils en insistant non seulement sur la note ou la moyenne mais sur la langue utilisée... cette crise, c'est celle du langage, de l'expression et de l'écriture. Elle est réelle pour la plupart des langues aujourd'hui ».*

Au Cameroun, l'enseignement de la production d'écrits au niveau III à l'école primaire quitte de l'objectif essentiel d'amener les élèves à plus d'autonomie dans la production de textes écrits, dans les programmes officiels de l'enseignement primaire en vigueur depuis 1995, pour comme le prescrivent les nouveaux curricula, faire développer chez l'apprenant la production par écrit des différents types de textes, et pour y parvenir, son enseignement sera en étroite relation avec la lecture de ces différents types de texte en rapport avec le thème retenu en expression orale.

Selon les données recueillies sur le terrain, la production d'écrits occupe une place importante dans le programme de français au CM2, pour les enseignants, elle occupe une place essentielle dans le programme (56,4%) et importante (27%).

La pédagogie prescrite est celle de projet. Afin d'aider l'enseignant à y parvenir, des stratégies et méthodes d'enseignement y sont indiquées : L'enseignant présente une situation de communication au groupe classe qui analyse et choisit le type d'écrits à produire dans un temps bien déterminé. Ses élèves et lui définissent ensemble l'objectif à atteindre sous forme d'un résultat concret et communicable.

Selon nos enquêtes, la majorité des enseignants estiment que la production écrite est une activité qui se pratique à tout moment soit 78,4%. D'autres la pratiquent à la fin d'une séquence didactique de français (16,2%) ou au début (5,4%).

Avec l'implémentation de l'APC dans les salles de classe, la méthode prescrite dans l'enseignement de la production écrite est la méthode active, elle a pour principe :

- La centration sur l'apprenant ;
- L'utilisation des situations quotidiennes à toutes les phases de la leçon ;
- L'usage de l'interdisciplinarité dans les pratiques de classe ;
- La conceptualisation des enseignements et de l'apprentissage ; l'usage des savoirs et intégration des acquis scolaires dans la résolution des situations problèmes significatives de tous les jours,

Cette méthode s'enracine avec la pédagogie de projet, l'apprentissage coopératif ; la classe inversée. (A travers le projet pédagogique à court, moyen ou long adossé à un thème de vie, l'apprenant est soumis aux activités intégratives par le travail coopératif et collaboratif

5.2- LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN CONTEXTE DE MI-TEMPS

Dans un régime à mi-temps le processus enseignement apprentissage expose l'enseignant à plusieurs défis qu'il se doit de relever, il s'agit de :

5.2.1- Défis d'ordre curriculaire et didactique

Avec la révision des curricula qui a pour point d'ancrage le développement des compétences, l'enseignement/apprentissage de la production d'écrits devient un défi pour l'enseignant avec le problème de congruence qui existe entre ce qu'il doit faire et ce qu'il a reçu à l'ENIEG comme savoir-faire lors de l'enseignement de la didactique de la production d'écrits.

5.2.2- Défis d'ordre pédagogiques et organisationnels

Le programme d'enseignement au Cameroun ne prend pas en compte les différents régimes de fonctionnement des établissements scolaires. En effet, les programmes sont similaires selon qu'il s'agisse du système à mi-temps que celui à plein temps, il revient à l'enseignant dans sa salle de classe d'adapter ses enseignements en fonction de la plage horaire qui est accordée dans le régime de fonctionnement de son établissement.

Dans ce tableau, 54,1% des enseignants estiment que le temps alloué à la production écrite est insuffisant. Par contre 29,7% des enseignants disposent d'un temps assez suffisant pour l'enseignement de la production écrite. On peut donc conclure que les enseignants ne disposent pas assez temps pour la production écrite en contexte de mi-temps.

Tableau 16: problèmes liés à l'enseignement de la production écrite en classe de CMII

Problèmes	Effectifs	Pourcentage
Temps très court	15	40,5
Canevas d'enseignement trop long	12	32,4
Niveau bas des apprenants	6	16,2
Insuffisance du matériel didactique	2	5,4
Tous	2	5,4
Total	37	100

Source : enquêtes de terrain, 2021

Ce tableau présente les différents problèmes dont font face les enseignants en production d'écrits. Selon les problèmes les plus récurrents, nous pouvons avoir le temps trop court (40,5%), le canevas d'enseignement trop long (32,4%), le niveau bas des apprenants (16,2%) et l'insuffisance du matériel didactique.

5.3- QUELQUES PISTES POUR UN MEILLEUR DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES REDACTIONNELLES CHEZ LES APPRENANTS DANS UN REGIME SCOLAIRE A MI-TEMPS.

Au vu de la longueur du canevas et du temps d'enseignement réduit, les enseignants sont appelés à faire appel à leur ingéniosité et trouver des stratégies leur permettant de couvrir le programme scolaire de l'année scolaire dans leurs différentes salles de classe.

5.3.1- Utilisation du texte de lecture lu dans le développement des compétences rédactionnelles

Pour Gaisson (2006) « la lecture et l'écriture ont toutes deux à voir avec la compréhension d'un texte, le lecteur reconstruit le sens du texte alors que le scripteur essaie d'exprimer un sens dans son texte ». Ainsi la lecture et l'écriture sont deux actes qui jouent un

rôle dans la compréhension ; le lecteur lors de sa lecture, cherche à comprendre ce qu'il est en train de lire, tandis que le scripteur, essaie d'exprimer ses idées dans le texte qu'il va produire et rédiger. « *L'écriture n'est pas une aptitude isolée, son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et indépendante. Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps.* » La lecture a un rôle dans l'amélioration de la production écrite chez les apprenants, elle ne se limite pas par un simple déchiffrement des mots et des phrases, mais il s'agit d'établir une lecture studieuse pour mettre l'accent sur le sens du texte, sur les structures des phrases utilisées, sur le vocabulaire et même sur la conjugaison des verbes.

Pour Cuq et Gruca (2003) « *Combiné à la lecture, écrire établit une distinction par rapport à son propre texte demande un enseignement plus actif dans le texte support et permet également un traitement plus constructif dans le texte écrit car il peut intégrer alors l'organisation des textes aux connaissances. Il est nécessaire de concevoir des activités qui permettent de structurer et non redire et mettre l'apprenant dans des situations qui le transforment en ouvrier la langue et du texte* » Ainsi la lecture aide l'apprenant dans sa production écrite, elle permet au lecteur de dégager des informations du texte qu'il est en train de lire pour qu'il puisse les intégrer dans son propre texte.

En utilisant le texte de lecture lu comme ressource didactique pendant la production d'écrits facilite l'appropriation du texte. L'apprenant a déjà eu le temps de comprendre les mots difficiles. Il a pu voir la structure dudit texte lors de la leçon de lecture. Cela permet à l'enseignant de mettre rapidement la situation d'écriture et la formulation du projet. L'enseignant dans le processus enseignement donne ainsi la possibilité à ses apprenants de mieux assimiler les notions acquises lors de la leçon de lecture et facilite l'imprégnation et l'implication de ceux-ci lors de la production d'écrits. Cette ressource pédagogique permet d'accorder un temps d'apprentissage plus large pour la lecture du texte aux apprenants tout en respectant la durée accordée à la leçon.

5.3.2- La pédagogie inversée et développement des compétences rédactionnelles en production d'écrits

La méthode de la classe inversée, est une technique pouvant être utilisée dans l'enseignement de la production d'écrits dans l'APC. En effet, la classe inversée ou pédagogie inversée, est un principe qui vise simplement à inverser le processus enseignement-apprentissage. Les élèves sont invités à préparer le cours chez eux à l'aide des contenus

fournis par l'enseignant. Ensuite, ils participent en classe à des activités de groupe, où ils restituent les résultats des travaux faits hors de la classe. Cette pédagogie permet de libérer du temps en classe pour les activités pratiques, les exercices. Les projets de groupe en pédagogie active donnent un vrai sens au contenu scolaire et impliquent les élèves dans leur apprentissage. Cette méthode permet également d'échanger avec ses élèves en petits groupes, favorisant l'expression de certains élèves plus timides. La finalité est de passer d'un modèle centré sur le professeur à un modèle centré sur l'élève afin de répondre aux besoins individuels de chacun. Dans cette méthode pédagogique, l'enfant est appelé à organiser son travail en vue de produire un texte définitif qui sera présenté en salle de classe.

5.3.3- Prise en compte de l'erreur dans la production et développement des compétences rédactionnelles

L'erreur fait partie intégrante dans tout processus d'apprentissage et les enseignants y sont confrontés au quotidien. Elle est selon Astolfi (2015) un signal d'un obstacle profondément ancré dans la pensée de l'apprenant et qui répond à une logique particulière, qui est à faire évoluer.

Pour Astolfi si l'erreur a encore trop souvent un statut négatif, c'est notamment parce que certains perçoivent l'apprentissage comme un processus naturel, constitué de découvertes « calmes ». Selon cette représentation l'apprentissage se fait comme une progression naturelle. Si l'enseignant choisit les bonnes activités et respecte le rythme de travail des apprenants. Ici, les erreurs sont alors perçues comme des ratés.

Selon Favre (2007), les enfants perçoivent l'erreur de manière différente en fonction de leur âge. L'enfant en âge d'initiation n'associe pas encore le terme « erreur » à celui de la « faute ». De plus il est motivé par le fait d'expérimenter, d'explorer et de tâtonner, il se montre curieux face au monde et ose prendre des risques pour tenter de comprendre. Vers 7- 8 ans, les enfants osent encore prendre des risques et avouer leurs erreurs, mais dès 9 ans, ce rapport change incontestablement. Les enfants attribuent alors leurs erreurs dans la majorité des cas à des causes externes, dont ils ne sont pas responsables et la motivation qui était jusqu'alors intrinsèque devient extrinsèque, les apprenants sont plus motivés par la note et l'appréciation que par l'objet d'apprentissage lui-même.

Pour Favre, cette démotivation s'explique par le fait que tout apprentissage passe par des erreurs et conduit à une phase de déstabilisation cognitive ou affective. Dans cette phase de l'apprentissage, l'enseignant de la production d'écrits ne doit pas dénigrer et comptabiliser les erreurs de ses apprenants car cela provoque une baisse d'estime de soi.

Favre propose deux solutions :

- La première est de séparer clairement les situations d'apprentissage et les situations de contrôle. Ainsi lors de la leçon de production d'écrits l'erreur ne devrait pas être sanctionnée, mais devra être utilisée comme un réel outil pour pouvoir améliorer le travail des apprenants et accentuer le développement des compétences rédactionnelles de ces derniers.

- La deuxième solution serait de ne plus associer le registre « Bien/Mal » au travail de l'apprenant mais celui de « résultat attendu/non attendu ». Ainsi lors de la confrontation, l'enseignant doit apprécier la production des apprenants à partir d'une grille de correction qu'il aura élaborée en collaboration avec ces derniers.

5.4. IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

L'implication professionnelle peut se définir selon Mias, Comme la manière d'être, de s'exprimer et d'agir dans le champ professionnel en fonction de l'activation des trois dimensions SRC :

- le sens et la signification que construisent les individus en interaction et en lien avec les contextes et avec les collectifs dans lesquels ils sont immergés ;
- les repères historiques, identitaires et représentationnels sur lesquels ils se fondent pour se guider ;
- le sentiment de contrôler leurs actions dans la confrontation de leur place singulière dans des rapports socialement situés. (Mias, 1998)

Dans cette partie, il est question de dire de manière pratique le rôle de cette recherche dans les professions liées à l'enseignement de la production d'écrits. De plus, nous allons montrer comment ce travail de recherche peut améliorer les pratiques enseignantes de la production écrits en salle de classe et contribuer au développement des compétences rédactionnelles des apprenants.

5.4.1. Implications pédagogiques

Les implications pédagogiques concernent particulièrement la formation professionnelle des enseignants de l'école primaire. Notre recherche permettra donc de mettre un accent particulier sur la didactique de la production d'écrits dans nos écoles normales d'instituteurs. Les résultats de nos travaux pourront donc être utilisés comme une référence dans la pratique

de classe. De plus, on pourra également organiser des formations continues pour recycler les enseignants de l'école primaire sur le terrain. Ces différentes formations permettront un renouvellement des pratiques enseignantes sur le terrain.

5.4.2. Implication didactiques

Les implications didactiques de ce travail sont nombreuses et se situent à plusieurs niveaux :

5.4.2.1- Au niveau de la production du matériel didactique

Les résultats de notre recherche vont permettre d'adopter le texte de lecture lu comme matériel didactique de qualité. Il s'agit particulièrement de réduire le déficit criard qu'on observe dans les établissements scolaires en ce qui concerne les matériels didactiques tels que les livres et plus encore l'absence de manuel officiel de français. Il s'agira donc pour les enseignants de faire photocopier par ses apprenants le texte de lecture de la semaine selon le projet en vigueur dans sa salle de classe.

5.4.2. 2. Au niveau des méthodes d'enseignement et des pratiques de classe

L'enseignement est un métier qui s'exerce avec amour, les techniques et les méthodes d'enseignement évoluent régulièrement, chaque enseignant devrait s'arrimer à cette évolution.

Dans la plupart des établissements scolaires à régime à mi-temps, les pratiques de classes sont caractérisées par une persistance de l'approche par les objectifs, ceci se justifie par le fait que le canevas soit long et le temps imparti à cet enseignement soit très court. De plus, la production est relayée au second plan et considérée comme une discipline permettant d'évaluer les autres sous discipline du français au CM2. Cette recherche va contribuer à outiller l'enseignant du CM2 des stratégies et méthodes permettant de développer des compétences rédactionnelles chez leurs apprenants. En effet la production d'écrits n'est pas difficile à enseigner, il faudrait tout simplement permettre aux apprenants d'y passer le temps nécessaire, pour le développement des compétences rédactionnelles, et favoriser dans sa salle de classe des travaux et activités permettant une interactivité entre les élèves ensuite, entre les élèves et l'enseignant.

5.5. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Toute recherche scientifique nécessite le respect d'un canevas conçu et approuvé par la communauté scientifique. Afin d'y parvenir, le chercheur doit suivre scrupuleusement un ensemble d'étapes indispensables pour la scientificité de la recherche.

Ces étapes sont jonchées d'un ensemble de difficultés que le chercheur doit braver dans le souci d'élaborer un bon travail scientifique. Le but de cette partie sera de présenter l'ensemble des difficultés auxquelles nous avons fait face au cours de cette recherche.

5.5.1- Difficultés rencontrées dans la collecte des données secondaires

Lors de la collecte des données documentaires nous nous sommes confrontés à la rareté des ouvrages traitant de l'usage pédagogique et didactique de la production d'écrits dans les écoles primaires au Cameroun. Ces ouvrages étaient non seulement absents dans les bibliothèques et les centres culturels mais aussi la plupart des auteurs ont écrit sur le développement scriptural au secondaire. Il a fallu que nous utilisions les données produites dans les pays telles que l'Algérie et la France, pour les adapter au contexte local. La plupart des mémoires et des thèses ont été collectés sur internet car dans le contexte sanitaire lié au COVID ne favorisait pas nos accès aux différentes bibliothèques dans nos institutions universitaires.

5.5.2- Difficultés rencontrées dans la collecte des données primaires

Plusieurs difficultés ont été rencontrées sur le terrain. La première difficulté se situe au niveau de l'admission dans le bloc scolaire et l'administration du questionnaire. En effet nous avons fait face aux réticences de certains responsables des écoles concernées qui nous prenaient pour des agents de l'inspection, et trouvaient qu'on leur perdait du temps. Tout Cela nous a causé de légers désagréments dans la collecte des données.

La deuxième difficulté était l'indisponibilité des enseignants. Il n'a pas été aisé de tous les avoir. Nous avons dû nous rendre dans le bloc scolaire où se déroulait notre étude durant plusieurs jours pour pouvoir les rencontrer.

5.5.3- Difficultés rencontrées au niveau de l'analyse des données

L'analyse de données de l'enquête de terrain a été très difficile. Du fait de la pluralité des outils d'analyse tels que l'analyse de contenus et l'analyse statistiques. Il a fallu se faire former sur certaines méthodes qui étaient nouvelles pour nous. Il s'agit particulièrement des

méthodes d'analyse statistique des données. Nous avons également rencontré des difficultés dans la vérification des hypothèses au niveau du calcul du khi-carré.

Malgré ces difficultés, nous avons pu élaborer un travail scientifique qui répond aux canevas prescrits.

5.6 - SUGGESTIONS ET QUELQUES PISTES DE RECHERCHE

Un travail de recherche est une occasion pour le chercheur d'apporter sa contribution à la marche scientifique ; il s'agit alors pour ce dernier de poser sa pierre à l'édifice. Dans ce sens, au terme d'un travail comme celui que nous venons de mener, il nous semble judicieux de formuler des suggestions à l'endroit des personnes concernés par le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants

Ces suggestions faut-il le rappeler, nous confortent dans l'idée que nous n'avons pas travaillé inutilement, mieux, que nous avons contribué au travers des résultats obtenus dans cette recherche à l'éclosion de la didactique de la production d'écrits dans nos écoles primaires. A cet effet, nous nous adresserons tour à tour au MINEDUB, aux enseignants, aux apprenants et aux parents et nous donnerons quelques pistes de recherche aux chercheurs qui aimeraient se lancer dans ce champ d'investigation de la didactique du français.

5.6.1- Suggestions aux responsables du MINEDUB

Le ministère de l'éducation de base est la hiérarchie institutionnelle des établissements scolaires du primaire, il a pour rôle de réguler les activités éducatives dans ces établissements, il assure l'atteinte des objectifs assignés à l'éducation de base par les politiques éducatives à savoir : former des futurs citoyens « enracinés dans sa propre culture mais ouvert au monde ».

Au Cameroun les programmes officiels ont été révisés à l'école primaire mais les programmes de didactique des disciplines dans les écoles normales d'instituteurs sont encore ceux qui étaient en vigueur lorsque la PPO était à l'ordre du jour, ce n'est que pendant les stages pratiques dans les écoles primaires que les élèves-maîtres touchent du doigt la pratique de la production d'écrits. En plus plusieurs enseignants n'exercent pas directement après leur formation, plusieurs d'entre eux se livrent à d'autres activités ou se retrouvent au quartier. Il serait donc salutaire pour tous que soit programmée après chaque contractualisation des instituteurs au sein du ministère de l'éducation de base, une période de remise à niveau des nouvelles recrues avant leurs différentes affectations dans les écoles.

Le concours d'entrée dans les ENIEG étant ouvert aux personnes ayant au moins le BEPC, certains enseignants eux même éprouvent des difficultés à produire des textes, ne pouvant pas enseigner ce que lui-même ne connaît pas, l'enseignant relègue cette discipline au second plan. Le MINEDUB devrait s'assurer de la formation continue de ses enseignants en multipliant des séminaires de formation et de recyclage et sensibiliser les directeur d'école sur l'importance du control de l'effectivité de cette sous discipline dans les salles de classe. A l'inspection d'arrondissement de la ville de Yaoundé VI, il existe des basins pédagogiques, chacun de ces basins devrait avoir un animateur pédagogique spécialiste de la didactique du français pour s'assurer de la formation continue des enseignants sur le terrain.

L'état du Cameroun devrait doter les grandes villes comme Yaoundé qui est la capitale, de plus d'établissements primaires, afin que le système scolaire à mi-temps qui est un frein pour la mise sur pied effective de l'APC, soit retiré des établissements scolaires.

5.6.2- Suggestions aux enseignants

L'enseignement est un métier qui s'exerce avec amour. Les techniques et les méthodes d'enseignement évoluent régulièrement. Chaque enseignant devrait s'arythmer à cette évolution. Nous demandons aux enseignants de se mettre à l'école de la didactique de la production d'écrits ; ils doivent enseigner cette sous discipline en respectant rigoureusement le canevas prescrit. Cela leur permettra de mieux organiser leur enseignement et de pouvoir évaluer le développement des compétences chez leurs apprenants.

Dans sa salle de classe, l'enseignant doit relever toutes les difficultés qu'il rencontre lors de l'enseignement de la production d'écrits, chercher à se rapprocher des personnes maîtrisant mieux l'enseignement de cette sous discipline afin de chercher à s'améliorer, ou ne pas hésiter à présenter ses difficultés lors des séminaires et des leçons modèles.

L'enseignant doit se rendre compte du fait qu'il détient un pouvoir inestimable sur la vie future des jeunes apprenants, il doit donc connaître ses apprenants et leurs difficultés, accorder beaucoup de temps à la correction de leurs erreurs.

5.6.3- Suggestions aux apprenants

Il est important pour les apprenants de comprendre que le cours moyen deuxième palier est une classe d'examen et qu'ils seront appelés à affronter deux examens à la fin de leur année scolaire. La production d'écrits n'est pas une discipline difficile, ils doivent tout simplement enrichir leur vocabulaire à partir de nombreuses lecture, et ils doivent s'atteler à

la tâche, suivre correctement l'instruction de l'enseignant. Réduire les heures de distraction et privilégier la lecture et les devoirs à faire à la maison.

5.6.4- Suggestion aux parents d'élèves

Les parents doivent comprendre que la réussite de leur progéniture est plus importante que leurs activités. Ils doivent se rendre disponibles pour leurs enfants, être leur guide à la maison lorsque ces derniers ont des travaux à faire hors de la salle de classe. Ils peuvent pousser leurs enfants à développer leur compétence rédactionnelles en leur demandant de temps en temps d'écrire, exemple une maman peut envoyer son enfant chez le boutiquier avec une liste que lui-même aura faite, elle corrige les fautes pour qu'il puisse s'améliorer pour les prochaines fois. Les parents peuvent également encourager l'amour de la lecture chez leurs progénitures en leur offrant des livres et des jeux instructifs tels que le scrabble et le jeu de mots croisés.

5.7- QUELQUES PISTES DE RECHERCHE

La didactique du français, plus précisément celle de la production d'écrits est un domaine où plusieurs recherches y ont déjà été menées, mais rares sont celles qui ont exploré l'enseignement de la production d'écrits dans un régime scolaire à mi-temps. D'éventuelles recherches futures pourraient explorer ce domaine que ce soit à l'enseignement primaire qu'à l'enseignement secondaire.

Les différentes méthodes et techniques proposées dans ce mémoire peuvent être testées afin d'évaluer leur efficacité dans ce régime scolaire. De plus, elles pourraient être intégrées dans le programme officiel de l'école primaire dans cette sous discipline.

La majorité des enseignants des écoles primaires au Cameroun sont formés dans les ENIEG. Cependant la majorité éprouve des difficultés à enseigner la production d'écrits dans leurs salles de classe, d'éventuelles recherches pourraient être menées sur la congruence entre les programmes de formation à l'ENIEG et la pratique enseignante des enseignants en production d'écrits.

5.8 PROPOSITION D'UN CANEVAS COMMENTÉ D'UNE FICHE DE PRÉPARATION DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS.

Tableau 17: Canevas commenté d'une fiche de préparation en production d'écrits

N	ETAPES	OBJECTIFS	DESCRIPTION DE L'ETAPE
1^{ère} Séance			
1	Révision	Mobiliser les prérequis	Proposer un exercice relatif aux notions antérieures et permettant d'introduire la nouvelle leçon
2	Mise en place d'une situation d'écriture	Choisir le projet d'écriture et définir le texte qui convient à la situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de la situation de communication - Analyse de la situation de communication - Choix d'un type de texte adéquat
3	Formulation du projet d'écriture	Lire et ressortir les caractéristiques du texte choisi	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du texte support - Lecture du texte - Mise en évidence des caractéristiques et de la silhouette du texte
2^{ème} Séance			
4	Elaboration d'une grille de relecture ou grille de critères de réussite	Rappeler le projet d'écriture et construire la grille de critères de réussite	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel de la situation de communication, caractéristiques et de la silhouette du texte - Recherche des connaissances linguistiques à mettre en œuvre : grammaire, vocabulaire, conjugaison - Elaboration de la grille de relecture ou critères de réussite
5	Ecriture du premier jet	Produire le premier jet	-Ecriture du premier jet individuellement ou en groupes
3^{ème} Séance			
6	Confrontation du 1 ^{er} jet au texte de référence	Comparer le 1 ^{er} jet au texte de référence	<ul style="list-style-type: none"> -Comparaison du jet avec le texte de référence - Mise en évidence des critères de réussite - Correction des erreurs et des fautes
7	Réécriture du 1 ^{er} jet	Réécrire le 1 ^{er} jet en tenant compte des corrections	-Réécriture du 1 ^{er} jet en tenant compte des amendements faits et en corrigeant les fautes
8	Production finale	Reproduire correctement le texte au propre	<ul style="list-style-type: none"> -Ecriture de la production finale sur support choisi par l'enseignant -Correction des productions entre camarades en tenant compte de la grille d'évaluation
9	Evaluation	Produire correctement le type d'écrit étudié	-Utilisation des connaissances acquises pour produire le type de texte étudié

NB: L'enseignant doit faire une préparation lointaine où il donne du travail à ses apprenants après deux séances de lecture, ce travail consistera à ressortir les caractéristiques du type de texte à produire pour ne pas trop trainer lors de l'élaboration des caractéristiques du texte.

5.9 EXEMPLE DE SCENARIO PEDAGOGIQUE SELON LA PROPOSITION DU CANEVAS COMMENTE D'UNE FICHE DE PREPARATION EN PRODUCTION D'ECRITS

Centre d'Intérêt : Les métiers

Domaine : D1(Connaissances Fondamentales)

Discipline : Français

Sous-Discipline : Production d'écrits

Titre : Un texte poétique

Classe : CM2

O.P.O : A partir d'une situation problème en lien avec la notion du jour, après exploitation du texte de lecture, à la fin de la leçon l'élève sera capable de produire un texte poétique.

OPR : Curriculum de l'enseignement primaire Francophone niveau 3, Repartition mensuelle, Texte de lecture page 267

Projet : Apprendre un métier

Durée : 30*3

ETAPES	OPI	ACTIVITE DU MAITRE	ACTIVITE DE L'APPRENANT	DUREE
Révision	Réviser les éléments du poème lu en lecture	<p>-Pose des questions : Qu'est-ce qu'un poème ? Qu'est-ce qu'un vers ? Qu'est-ce qu'une strophe ? Qu'est-ce qu'une rime ?</p>	<p>Répond aux Questions Un poème est un texte composé de vers avec ou sans rime Un vers un assemblage de mots Une strophe est un assemblage de plusieurs vers Une rime est une disposition de sons à la fin des mots ou plusieurs vers</p>	5 Min

		ces temps verbaux																	
	Récapituler les éléments caractéristiques du texte	Pose la question De quoi se compose un poème ? Après tout ce que nous venons d'apprendre sur le poème que pouvons nous arrêter comme projet ?	Repond Un poème se compose de plusieurs strophes La strophe elle-même se compose de vers Le vers est un assemblage de mots mesurés selon certaines règles rythmées d'après la quantité de syllabes -Nous allons apprendre à construire un texte poétique																
Révision	Rappeler le projet d'écriture	Pose les Questions -Qu'avons-nous convenu de faire la dernière fois ? -De quoi se compose un texte poétique ?	Il répond : Nous avons convenu d'apprendre à construire un texte poétique Un texte poétique se compose de plusieurs strophes	5Min															
Elaboration d'une grille de relecture ou grille de critères de réussite	Construire la grille de critères de réussite	Demande de relire silencieusement le texte et pose les questions pour construire la grille de lecture Que doit comporter un texte poétique ?	Lit et répond aux questions pour construire la grille de critère de réussite <table border="1" data-bbox="896 1093 1326 1310"> <thead> <tr> <th colspan="5">Un texte poétique comprend</th> </tr> <tr> <th>Les phrases</th> <th>Les strophes</th> <th>Les vers</th> <th>Les verbes d'états</th> <th>Les verbes d'action</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> <td>✓</td> </tr> </tbody> </table>	Un texte poétique comprend					Les phrases	Les strophes	Les vers	Les verbes d'états	Les verbes d'action		✓	✓	✓	✓	5Min
Un texte poétique comprend																			
Les phrases	Les strophes	Les vers	Les verbes d'états	Les verbes d'action															
	✓	✓	✓	✓															
Production du premier jet	Produire le premier jet	Forme 4 groupes et demande à chaque groupe de construire un poème en se servant du texte support et de la grille de critère de réussite	Rédige un poème en tenant compte du texte de référence et de la grille des critères de réussite	20Min															
Conférotation	Comparer le 1 ^{er} jet au texte de référence et à la grille de critère de réussite	- Demande à chaque chef de groupe de venir mettre leur production au tableau et demande au camarade d'amender en se référant au texte support et à la grille des critères de réussite - Note les amendements et corrige la langue	Présente sa production et la compare au texte de référence - Note les amendements	10 Min															
Synthèse	Réécrire le 1 ^{er} jet en tenant compte	Demande aux apprenants de choisir un	Ils choisissent un texte et ils réécrivent tous ensemble en tenant	8Min															



	des corrections	texte que tout le monde va réécrire en tenant compte des amendements	compte des amendements et des corrections	
	Reproduire correctement le texte au propre	Demande aux apprenants de regagner chacun son groupe et réécrire ensemble leurs productions	Regagne chacun son groupe et réécrit avec les camarade du groupe leur production	8 Min
Eval uation	Produire correctement un texte poétique	Met un sujet à traiter à la maison au tableau La mère de Tamo est une enseignante, Tamo veut faire plaisir à sa mère en lui rédigeant un poème. Aide ce dernier à composer un texte poétique qui valorise le métier de sa mère	Il recopie le devoir à faire à la maison	4 Min

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette analyse, on peut dire que la tâche qui nous incombait, était celle de chercher des méthodes et stratégies pouvant favoriser le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps. Dans cet esprit, on s'est posé la question de savoir quel était l'apport de l'enseignement de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime à mi-temps. Nous nous sommes donc assigné l'objectif de répondre à cette interrogation. L'accomplissement de cette tâche s'est bien évidemment réalisé avec la coopération des apprenants et enseignants des écoles primaires francophones du bloc scolaire bilingue de Biyem-assi Cité SIC.

Cependant, rappelons que cette étude part d'une observation portée sur les statistiques de taux d'acquisition des compétences en français par les apprenants dans l'arrondissement de Yaoundé VI, et la comparaison de deux fiches de taux d'acquisition de compétences par cours, discipline et sexe du premier trimestre de l'année académique 2019-2020, de deux écoles fonctionnant selon deux régimes scolaires différents (mi-temps et plein temps). En effet, le taux d'acquisition des compétences rédactionnelles chez ces apprenants n'est pas du tout satisfaisant d'où le regard particulier que nous avons porté sur le régime à mi-temps, qui est le régime scolaire dominant dans cet arrondissement. L'objectif visé était de mettre en exergue le rapport entre l'enseignement de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans le régime scolaire à mi-temps. Pour ce faire, nous avons évalué le lien qui existait entre l'utilisation du texte de lecture comme ressource didactique ; la pédagogie inversée et la prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de la production d'écrits et le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants du CM2. Nous avons formulé notre hypothèse générale comme suit : *la pratique enseignante de la production d'écrits influence de manière considérable le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps*. Cette hypothèse a été cloisonnée en trois hypothèses de recherche secondaires :

HRS 1- Le texte de lecture utilisé comme ressource didactique lors de la production d'écrits facilite le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.

HRS 2- La pédagogie inversée lors de la production d'écrits améliore le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime scolaire à mi-temps.

HRS 3- La prise en compte de l'erreur lors d'une leçon de production d'écrits impacte sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un régime à mi-temps.

Quelques théories ont été exploitées sur la didactique et l'enseignement de la production d'écrits, notamment la théorie socioconstructiviste, le modèle du processus rédactionnel du groupe DIEPE et la théorie du temps d'apprentissage de Carroll. Nous avons également exploré plusieurs études empiriques ayant un lien étroit avec notre étude.

Cependant, au Cameroun les études qui ont traité de l'enseignement de la production d'écrits à l'école primaire et plus encore dans un régime de mi-temps sont rares. De ce fait il sera judicieux pour nous de souligner que la production d'écrits est plus considérée par bon nombre d'enseignants et dans plusieurs établissements du primaire, comme un exercice permettant d'évaluer les apprenants sur les compétences acquises dans les autres sous disciplines du français, raison pour laquelle les autres sous-disciplines telles que : la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire font l'objet d'une attention plus importante que la production d'écrits.

Prenant appui sur la méthode mixte, (quantitative et qualitative), notre échantillon portait sur un effectif de 160 élèves et 44 enseignants, nous avons utilisé deux outils de collecte de données : les questionnaires que nous avons administrés aux enseignants et aux apprenants ; et un test que nous avons soumis à 10 apprenants tirés au sort sur notre échantillon d'étude, les copies produites par ces derniers ont été analysées à partir d'une grille d'analyse que nous avons conçu.

Partant des analyses corrélationnelles, notre hypothèse générale, ses trois hypothèses secondaires ont été confirmées. Aussi la pratique enseignante de la production d'écrits influence de manière considérable le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants dans un régime scolaire à mi-temps a été affirmé moyennant une marge de 0,05.

Au demeurant, la système scolaire à mi-temps est un système qui présente trop de limites dans nos établissements scolaires publique au Cameroun, la réduction de taux de couverture des enseignements et des heures y afférentes constitue un frein considérable au niveau du développement des compétences rédactionnelles, de même que la difficulté que

rencontre l'enseignant de l'après-midi qui est tout d'abord lui-même épuisé par la fatigue et doit capter l'attention des apprenants dans le même état physique et psychique que lui. A partir de cette étude, nous constatons que la problématique du développement des compétences rédactionnelles des apprenants du CM2 dans un régime scolaire à mi-temps, ne peut pas être toujours justifiée par la longueur du canevas ou le temps alloué à cette sous discipline du français dans ce régime scolaire. Mais elle est aussi liée aux ressources pédagogiques, aux techniques, méthodes et aux stratégies d'enseignement utilisés par l'enseignant dans sa salle de classe. Notre recherche propose ainsi deux triangles didactiques : le premier étant celui de la didactique de l'expression écrite pouvant servir de guide dans l'enseignement de la production d'écrits dans un système scolaire à mi-temps, et le second, un triangle de compétence attendus chez les apprenants du CM2 en production d'écrits dans le dit système scolaire.

Il serait donc souhaitable que nos suggestions soient prises en compte pour l'amélioration de la qualité d'enseignement en production d'écrits dans nos salles de classe du CM2, afin de développer rapidement et de manière durable les compétences rédactionnelles de apprenants dans un régime scolaire à mi-temps et parvenir ainsi à des meilleurs résultats.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, P.U.F.
- Altet, M. (2002), *une demande de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse pluriel*, dans *Revue Française de pédagogie*, n°138
- Astolfi, J.P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.
- Astolfi, J.P. (1993). *Styles d'apprentissage et modes de pensée*. En Jean Housaye (editeur), *aujourd'hui*, Paris, ESF.
- Beillerot, J. (1998), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, l'harmattan.
- Belinga Bessala, S, (2014). *Didactique et professionnalisation des enseignements*, Yaoundé, Edition Clé.
- Chameux, E, (1992). *Apprendre à lire et écrire*, SEDRAP, P 91-92.
- Charolle, M (1995). *Cohésion, cohérence pertinence du discours*, travaux de linguistiques, P125-151.
- Chartier, A αAlü (1998). *Lire, écrire, produire des textes*, Cycle des apprentissages fondamentaux Paris, Hatier. Tome 2
- Chevallard, Y. (1998). Actes de l'U.E. de La Rochelle. *Analyse des pratiques enseignantes et Didactiques des mathématiques : l'approche anthropologique*. IREM de Clermont-Ferrand, Robert Noirfalise.
- Chevillard, Y, (1999), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La pensée sauvage
- Chopin, M-P. (2007), *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques : approche des phénomènes de régulation des hétérogénéités didactiques*, Université Victor Segalen-Bordeaux, Education.
- Cuq, J-P, αGruca, I, (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, France : PUG
- Dabène, M.(1987). *L'adulte et l'écriture-contributions à une Didactique du Français Langue Maternelle*, Bruxelles, De Boeck université
- Delhaxhe, A. (1997). *Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement*, in *revue française de pédagogie*, volume 118. P106-125

-
- Flaurantin ,S,(2010). *L'enseignement de l'écrit dans les programmes ministériels de l'école Primaire française*, Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève Fleurantin,S, (2011). *Enseigner l'écriture au cycle 3 : Rapports entre les conceptions de la Formation professionnelles initiales, les textes officiels et les représentations des enseignants*, Nancy 2
 - Forget, A, (2018). *Penser la différenciation pédagogique*, carnets des sciences de l'éducation. GaisonJ,(2006).*La lecture de la théorie à la pratique*, Bruxelles, Deboeck
 - Galan, B, (2017).*La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la Compétence rédactionnelle en langue étrangère*, UNIWERSYTETUSLASKIGO.
 - Garcia-Debanc, C, (2012) *Les recherches sur l'enseignement de l'écriture en didactique du Français langue première de 1980 à aujourd'hui : acte et nouvelles Problématiques*, Le français dans le monde, recherche et application N° 51
 - Goigoux, R,(2016) *Lire, Ecrire, Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. <https://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-écrire/rapport/rapport>.
 - Guibbert Pet Verdelhan (1980), *Ecrire et rédiger à l'école primaire*, collection science de l'éducation
 - Le Boterf, G, (2000), *Construire les compétences individuelles*, Paris, Edition d'organisation
 - Leclercq, G. (2007). *Alternance et écriture*. Éducation Permanente, 173, 95-108.
 - Lenoir, H α Tardif, (2008). *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs Professionnels dans la documentation scientifique : Essai de synthèse des travaux francophone*, Toulouse
 - Maurer, B, (2010). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone*, enjeux et repères pour l'action, rapport général, LASCOLAF
 - Mbala Ze, B α Alü(2010), *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone*, Enquête-pays : Cameroun. Rapport de l'équipe Cameroun, PROJET LASCOLAF.
 - Mbala Ze, B α Alü(2016). *Didactique de la littérature en contexte camerounais. Interrogations, dilemmes et modalités de transmission*, Actes du colloque des 27 et 28 mai 2016 à la Faculté des Sciences de l'Education de Yaoundé I, Afriedit.
 - Meirieu,P (1989), *Apprendre... oui mais comment ?*, Paris, ESF

-
- Mendo ze, G, (1999) *Français langue africaine : Enjeux et atouts pour la francophonie*, Paris, Publisud
 - Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, P 118
 - Moirand,S,(1990).*Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Presses universitaires France
 - Mvoto Meyong, C, (2015). *Didactiques des disciplines professionnelles. Concepts constitutionnels, contextualisation des pratiques et facteurs d'influences*, syllabus Review, N°6, P 77-92, ENS
 - Nguegang,E,(2013).*Les nouveaux recueils des fiches pédagogiques 2^{ème} édition revue et corrigée*, collection DIDASKEIN.
 - Perrenoud, P, (1998). *La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
 - Perrenoud, P. (2000) « l'approche *par les compétences, une réponse à l'échec scolaire* » in APC réussir au collégial. Actes du colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal, en ligne <http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perse>
 - Perrenoud,P. (1998), *Construire des compétences à l'école*, Paris, ESF.
 - Pouliot,M.(1993), *Discours Explicatif Ecrit en milieu Universitaire*, le français dans le monde- recherche et Applications numéro spécial . P120-128
 - Reuter, Y.(1990), *Personnages et histoire*. Cahiers de recherche didactique du français N°3, Université de clémont-ferrand.
 - Revaz, F, (1997), *Les textes d'action*, Université de METZ
 - Roegiers,X.(2006) *L'APC qu'est-ce que c'est ? Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*, EDICEF,
 - Vigner, G,(2012), *Ecrire en FLE quel enseignement pour quel apprentissage ?* Le français dans le monde/recherches et applications N°51, P16
 - Vinel,E. α Bautier, E. (2018). *La production d'écrits narratifs en classe : produire un écrit scolaire ou apprendre à écrire un texte ?* Recherche en didactique du français langue maternelle, ENS Lyon, Repères. P 163-184
 - Zetili, A. (2010). *Quelles pratiques de classe pour enseigner la production écrite*, Algérie Synergie N° 9

MEMOIRES ET THESES

- Guttouche, A, Les difficultés liées à la compétence scripturale chez les élèves de 4^{ème} moyenne

-
- Ambadiang, F (2017-2018) : *Didactique de la Grammaire du texte et production d'écrits au niveau III de l'école primaire : Cas de quelques écoles primaires de l'Arrondissement de Yaoundé V*, mémoire de master en sciences de l'éducation, Université de Yaoundé I.
 - Batenda Mapendo, J. (2019-2020), *Pratique didactique de l'expression écrite et performances rédactionnelles des apprenants du secondaire : cas de la classe de troisième*, Mémoire de master en sciences de l'éducation, Université de Yaoundé I
 - Fleurantin,S, (2010), *Enseigner l'écriture au cycle 3 : Rapport entre les conceptions didactiques de la formation professionnelle initiale. Les textes officiels et les représentations des enseignants*, Université Nancy2, Ecole doctorale de langage, temps, société UFR connaissances de l'homme, Département des sciences de l'Education.
 - Fradi, Z, (2016-2017) *La maîtrise de la compétence communicative à travers les activités orales(Cas de 4^{ème} année moyenne)* , Université de ABDLHAMID IBN BADIS – MOSTAGANEM
 - Mahfoud, O-S,(2015-2016)*L'apprentissage de l'écrit et les difficultés de l'expression écrite en FLE*, Algérie, Université de lakhdar de Batna.
 - Meunier,J,(2017)*La production d'écrits chez le lecteur débutant, une difficulté pour l'enseignant*, mémoire de CAFIPEMF.
 - Ngouekem, R,(1998-1999),*l'enseignement- apprentissage de la rédaction et aptitude des élèves de l'école élémentaire à la pratique de la langue écrite*, mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé.
 - Nkengne Zogang, J,(2016). *Evaluation par des enseignants camerounais de productions textuelles argumentatives en Français, langues seconde d'élèves de 3^{ème} secondaire*, thèse présentée comme exigence partielle de doctorat en éducation, université de Québec, Canada

DOCUMENTS

- Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), (Juin 1999), Revue,
- Etude, Prospective et Bilan de l'éducation en Afrique : Etude des cas du Cameroun.
- Centre de documentation de recherche de l'Institut National de Recherche Pédagogique (L'INRP) PERSPECSTIVES DOCUMENTAIRES EN EDUCATION, Paris Cedex 05.

-
- MINEDUB, (1999). *Les programmes officiels Niveau III*, CEPER S.A, Yaoundé .
 - MINEDUB, (1996-2006). *Arrêtés, Circulaires et Lois Ministérielles de l'Education au Cameroun*.
 - MINEDUB, (2018), *Curriculum de l'Enseignement Primaire Francophone Camerounais, Niveau III : Cycle des approfondissements (CMI- CMII)*.
 - MINEDUC, (1998), La loi n°98/004 du 14 Avril 1998, portant orientation de l'éducation au Cameroun.

DICTIONNAIRES

- Astolfi, J.P α Alü, (2008). *Mots clés de la didactique des sciences*, éd De Boeck, collection « Pratiques Pédagogiques ».
- Cuq, J-P, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international
- De Lansheere, (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris PUF Dictionnaire Encyclopédique Hachette (2002). EncyclopédiaUniversalis 2012.
- Glossaire européen de l'éducation, Repères et références, Volume 4, Eurydice, 2002. *Historical Principles (Third Edition ed., Vol. I)*. London :Oxford University Press.
- Larousse. (1986). *Dictionnaire petit dictionnaire*, librairie Larousse, 17 rue du Mont Parnasse et boulevard Raspal, 114, Paris VIe.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* ; Montréal, Edition Guérin .
- Reuter, Y, (2000). *dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Boeck
- Robert, J-P, (2008) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ed, Ophrys, Paris

WEBOGRAPHIE

- Anadón, M. (2019). *Les méthodes mixtes : implications pour la recherche« dite » qualitative*. *Recherches qualitatives*, 38 (1), 105–123. <https://doi.org/10.7202/1059650ar> . (Consulté le 12/11/ 2019).
- Copyright © Collège EducacentreCollege et ses partenaires. (2008). *Définition et concepts théoriques de la didactique*. <http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/PDF/Out/ObjetApprentissage5158.pdf>. (Consulté le 21/9/ 2019).
- Lagace, C. *du savoir savant au savoir enseigné*, dernière publication le 13/08/2015, WordPress, ASP net.

-
- Kervyn,b,(2020) *De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formations robustes*, Recherche en didactique des langues et des cultures, mis en ligne le 24 avril 2020 ; URL : <https://journals.org/rdlc/7339>(consulté 14 mars 2021).
 - Goigoux,R,(2016) *Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire , enseignement d'une Recherche collective*, Revue française de pédagogie, mis en ligne le 30 Septembre 2016, URL :<https://journals.openedition.org/rfp/5069> (consulté le 07 juin2021)
 - Alamargot et alü, *La production d'écrite et ses relations avec la mémoire* p.1-22http://www.mshs.univpoitiers.fr/lmdc/pagespersos/alarmaegot/Alarmagot_Memoire.pdf(consulté le 23 décembre 2020)

TABLE DE MATIÈRES

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTES DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES PHOTOGRAPHIES.....	vi
PHOTOGRAPHIQUES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ANNEXES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	7
PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	8
1.1-CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	8
1.1.1 Contexte général de l'étude.....	8
1.1.2 Justification de l'étude.....	12
1. 2- FORMULATION DU PROBLÈME.....	13
1.3- QUESTIONS DE RECHERCHE	17
1.3.1 Question principale.....	17
1.4- LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	18
1.4.1 Objectif principal.....	18
1.4.2 Objectifs Spécifiques.....	19
1.5- INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	21
1.5.1-- Intérêt scientifique	21
1.5.2- Intérêt pédagogique.....	21
1.5.3- Intérêt didactique.....	21
1.5.4- Intérêt sociolinguistique	22
1.6- DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	23
1.6.1-- Délimitation Géographique.....	23
1.6.2- Délimitation temporelle	23
1.6.3- Délimitation théorique et thématique.....	24
CHAPITRE II : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	25
INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	26
2.1-Définition des concepts.....	26

2.1.1- Didactique	26
2.1.2- Pratique didactique.....	28
2.1.3- Système scolaire.....	28
2.1.4- Le régime scolaire à mi-temps	30
2.1.5- L'École primaire	30
2.1.6- Le Niveau III.....	31
2.1.7- La pratique enseignante.....	31
2.1.8- Développement des compétences rédactionnelles	31
2.1.9- L'Écrit, un écrit	33
2.1.10- L'enseignement de l'écrit.....	35
2.1.11- Production d'écrits	36
2-2- REVUE DE LA LITTÉRATURE	38
2.2.1- LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS ..	38
2.2.1.1- La prescription des nouveaux curricula.....	38
2.2.1.2- Quelques démarches pédagogiques dans l'enseignement de la production d'écrits	40
2.2.1.2.1- la pédagogie de projet	40
2.2.1.2.2- La Pédagogie de la classe inversée.....	42
2.2.1.2.3- L'erreur en production d'écrits	45
2.2.2- LES DIFFICULTÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT	46
2.2.3- L'APC ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES RÉDACTIONNELLES	49
2.3.1- La théorie socioconstructiviste.....	51
2.3.2- Le modèle du processus rédactionnel du groupe Diepe (1995)	52
2.3.3- La théorie du temps d'apprentissage de Carroll.....	54
2.3.4 Justification du choix des théories.....	56
2.4- FORMULATION DES HYPOTHÈSES.....	57
2.4.1- Hypothèse Générale	57
2.4.2- Hypothèses spécifiques de recherche.....	58
2.5- DÉFINITION DES VARIABLES	58
2.5.1- Les variables de l'hypothèse générale.....	58
2.5.2 - Les variables des hypothèses spécifiques	58
2.6- TABLEAU SYNOPTIQUE DE RECHERCHE	60
Tableau 2: Tableau synoptique de recherche.....	60
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	62
MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	63
3.1- LE TYPE DE RECHERCHE.....	63
3.1.1 Le volet qualitatif	63
3.1.2 Le volet quantitatif	63
3.2 SITE DE L'ÉTUDE	63

3.2.1	Présentation de l'Arrondissement de Yaoundé VI	64
3.2.2	Présentation du site de l'étude	64
3.2.3-	Justification du choix du site d'étude	66
3.3-	POPULATION DE L'ÉTUDE	67
3.3.1	La population parente	67
3.3.3.	La population accessible.....	67
3.4-	ÉCHANTILLONNAGE ET TECHNIQUE DE L'ÉCHANTILLONNAGE	68
3.4.1-	Technique d'échantillonnage	68
3.4.2-	Échantillon d'étude	68
3.5-	DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES	69
3.5.1-	Le questionnaire	69
3.5.2-	La grille d'analyse des productions écrites des apprenants.....	70
3.6-	VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	71
3.6.1	– La pré-enquête	72
3.6.2-	L'enquête proprement dite	72
3.6.3-	Difficulté rencontrées sur le terrain.....	73
3.7.	TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES	73
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS		76
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....		77
4.1-	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	77
4.1.1.	Présentation et analyse des données issues des questionnaires	77
4.1.3-	Conclusion sur l'analyse des productions des apprenants	91
4.2-	VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	92
4.2.1.	Vérification de l'hypothèse 1	92
4.2.2-	Vérification de l'hypothèse de recherche N°2.....	94
4.2.3-	Vérification de l'hypothèse de recherche N°3.....	96
4.3-	Tableau 15 : Synthèse des résultats des tests	99
CHAPITRE V : INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES		100
V- INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES.....		101
5.1-	LE STATUT DE LA PRODUCTION D'ECRITS AU NIVEAU III DE L'ECOLE PRIMAIRE EN CONTEXTE CAMEROUNAIS	101
5.2-	LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN CONTEXTE DE MI-TEMPS	103
5.2.1-	Défis d'ordre curriculaire et didactique	103
5.2.2-	Défis d'ordre pédagogiques et organisationnels	103
5.3-	QUELQUES PISTES POUR UN MEILLEUR DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES REDACTIONNELLES CHEZ LES APPRENANTS DANS UN REGIME SCOLAIRE A MI- TEMPS	104

5.3.1- Utilisation du texte de lecture lu dans le développement des compétences rédactionnelles	104
5.3.2- La pédagogie inversée et développement des compétences rédactionnelles en production d'écrits	105
5.3.3- Prise en compte de l'erreur dans la production et développement des compétences rédactionnelles	106
5.4. IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	107
5.4.1. Implications pédagogiques	107
5.4.2. Implication didactiques	108
5.4.2.1- Au niveau de la production du matériel didactique.....	108
5.4.2. 2. Au niveau des méthodes d'enseignement et des pratiques de classe.....	108
5.5. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	109
5.5.1- Difficultés rencontrées dans la collecte des données secondaires.....	109
5.5.2- Difficultés rencontrées dans la collecte des données primaires	109
5.5.3- Difficultés rencontrées au niveau de l'analyse des données	109
5.6 - SUGGESTIONS ET QUELQUES PISTES DE RECHERCHE.....	110
5.6.1- Suggestions aux responsables du MINEDUB.....	110
5.6.2- Suggestions aux enseignants.....	111
5.6.3- Suggestions aux apprenants	111
5.6.4- Suggestion aux parents d'élèves	112
5.7- QUELQUES PISTES DE RECHERCHE.....	112
5.8 PROPOSITION D'UN CANEVAS COMMENTE D'UNE FICHE DE PREPARATION DE LA PRODUCTION D'ECRITS.....	113
CONCLUSION GÉNÉRALE	114
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	114
TABLE DE MATIÈRES.....	114
ANNEXES	114

ANNEXES

1- ANNEXE 1 : Autorisation de recherche du doyen de la faculté des sciences de l'éducation

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

S
F E

Le Doyen
The Dean
N°. 2.2.7/19/UYI/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE


Je soussignée, **Professeur MOUPOU MOISE**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant (e) **KUATE TCHOFFO Alphonsine L.** Matricule 17S3087, est inscrit (e) en Master II à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département de **DIDACTIQUE DES DISCIPLINES**, spécialité : **FRANCAIS ; option : ENSEIGNEMENT NORMAL**.

L'intéressé (e) doit effectuer des travaux de recherche en vue de l'obtention de son diplôme de Master. Il (elle) travaille sous la direction de Pr **MBALLA ZE**. Son sujet porte sur : « **l'apprentissage du français à l'école primaire et problématique de l'uniformisation du manuel scolaire : cas du niveau III** ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le (la) recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le **3.07.2019**....

Pour le Doyen et par ordre

Clouga Martin, Ph.D
Professeur

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE

DELEGATION RÉGIONALE DU CENTRE

DELEGATION DÉPARTEMENTALE DU
MFOUNDI

INSPECTION D'ARRONDISSEMENT
DE YAOUNDE VI



REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

L'Inspecteur d'Arrondissement de
L'Éducation de base de Yaoundé 6

A

Mmes et Mrs les Directrices et Directeurs des
écoles Maternelles et Primaires Publiques et
Privées de l'Arrondissement de Yaoundé 6

Objet : Autorisation d'accès aux synthèses
De compétences des disciplines de la première,
Deuxième et troisième unité de compétence pour
Le compte de l'année 2019-2020

En réponse à votre demande à nous adressée, j'ai l'honneur de vous signifier tout l'intérêt que je porte à votre projet et mon accord pour vos activités portant sur : « l'Apprentissage du Français à l'École Primaire et Problématique de l'Information du Manuel Scolaire : cas du Niveau III » au cours de l'année scolaire 2019-2020

Toutefois, elles ne doivent pas perturber le déroulement normal des enseignements, un rapport d'activités est attendu de votre part en fin d'année.

Vous voudrez bien vous rapprocher des Directeurs d'Écoles concernées

Yaoundé le 17^e MARS 2020

L'INSPECTEUR,



Amé Bissouk Nje
Bissouk Nje
Professeur des écoles Normales et Primaires

1- ANNEXE 3 : Taux d'acquisition des compétences par cours, discipline et sexe pour le compte du premier trimestre de l'année scolaire 2019-2020 de l'IAEB de Yaoundé VI

TAUX D'ACQUISITION DES COMPETENCES PAR COURS, DISCIPLINE ET SEXE (primaire)- TRIMESTRE 1

Compétence		Communiquer en Français				Communiquer en Anglais				Pratiquer les Langues et cultures nationales				Utiliser les notions en Mathématiques				Pratiquer les valeurs sociales et citoyennes			
		A*	A	ECA	NA	A*	A	ECA	NA	A*	A	ECA	NA	A*	A	ECA	NA	A*	A	ECA	NA
750 SIL	G	120	275	250	105	200	215	210	125	230	223	177	120	148	200	202	200	215	220	180	135
	F	145	215	195	185	210	211	208	111	228	270	132	110	150	180	215	195	213	219	200	108
	T	265	490	445	290	410	426	418	236	458	493	310	230	298	380	417	395	428	439	380	243
1490	%	19,12	32,88	29,86	19,46	37,51	28,59	28,05	15,83	30,73	33,08	26,73	15,43	20	25,20	27,98	26,51	28,72	29,46	25,50	16,38
785 C.P. 258 1541	G	207	286	176	134	212	254	169	148	254	222	177	130	218	303	226	136	210	234	260	80
	F	215	233	189	121	238	256	176	88	284	217	149	108	206	212	199	141	213	217	203	125
	T	422	519	365	255	450	510	345	236	538	439	326	238	424	515	425	277	422	451	463	205
1541	%	27,38	33,67	23,68	15,24	29,20	33,10	22,38	15,31	34,91	28,48	21,15	15,44	27,51	26,93	27,57	17,97	27,38	29,26	30,04	13,30
845 CEI	G	206	259	336	44	204	273	328	40	239	360	149	97	297	334	195	19	204	314	200	127
	F	214	232	299	66	201	266	258	76	210	301	197	94	213	306	189	93	218	315	228	40
	T	410	491	635	110	405	539	586	116	448	661	346	191	510	640	384	112	422	629	428	167
1046	%	24,90	29,82	38,27	06,68	24,61	32,74	35,60	07,06	27,21	40,15	21,02	11,60	30,98	38,88	23,32	06,80	25,63	38,21	20,08	10,14
835 C.I.I	G	235	290	215	95	210	300	239	89	228	298	249	60	239	368	210	79	269	296	200	70
	F	218	289	194	71	210	279	198	86	233	293	174	72	224	279	180	89	229	299	175	69
	T	453	579	410	166	419	579	437	175	461	591	423	132	463	647	390	168	498	595	375	139
1607	%	28,18	36,02	25,45	10,32	26,07	36,02	27,19	10,88	28,68	36,77	26,32	08,21	28,81	36,65	24,20	10,47	30,98	37,02	23,33	08,64
296 C.M.I	G	228	304	181	83	265	299	156	76	218	326	191	61	231	289	201	75	234	297	246	19
	F	264	298	213	22	261	294	268	44	264	285	233	85	244	293	259	71	249	287	221	110
	T	492	602	394	105	526	593	424	120	482	611	424	146	475	582	460	146	483	584	467	129
1663	%	27,23	36,19	23,69	10,52	31,62	35,65	25,49	07,21	28,98	36,74	25,49	08,77	28,56	34,99	25,66	08,77	29,44	35,11	28,08	07,27
646 C.M.II	G	180	170	200	93	195	203	152	88	160	198	194	91	179	164	201	99	159	185	207	60
	F	210	298	165	37	248	263	118	84	218	298	176	21	239	258	167	49	239	280	115	79
	T	388	468	365	130	443	466	275	172	378	496	370	112	418	422	368	148	398	465	222	149
1339	%	28,62	34,46	25,15	10,56	32,59	34,28	20,23	12,65	27,81	36,49	27,22	08,24	30,75	31,05	27,07	10,89	29,28	34,21	23,69	13,39
4655 Total	G	1236	1584	1358	554	1286	1544	1259	566	1329	1627	1177	559	1312	1498	1254	608	1290	1546	1293	527
	F	1255	1565	1259	572	1367	1569	1226	489	1436	1664	1061	490	1276	1528	1210	638	1361	1617	1342	554
	T	2491	3149	2617	1226	2653	3113	2485	1055	2765	3291	2238	1049	2588	3026	2464	1246	2651	3162	2475	1081
9306	%	26,76	33,83	28,12	12,10	28,50	33,45	26,70	11,33	29,71	35,36	21,61	11,27	27,81	32,51	26,27	13,38	28,48	33,98	26,59	11,27

1- ANNEXE 4 : Taux d'acquisition des compétences par cours, discipline et sexe pour le compte du mois de mars 2020 de l'école publique de Biyem-assi Grpe IV

Description Cours & Sexe	Français					Anglais					Langues et cultures africain					Mathématiques					Sciences humaines et sociales				
	A*	A	ECA	NA	A*	A	ECA	NA	A*	A	ECA	NA	A*	A	ECA	NA	A*	A	ECA	NA					
SIL	G	1	1	4	12	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	F	1	1	9	8	1	4	11	13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	T	2	2	13	20	2	5	22	26	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				
CP	G	1	5	30	66	6	15	82	35	48	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	F	1	7	10	1	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3				
	T	2	12	40	67	8	17	85	48	91	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4				
CE1	G	1	11	16	3	6	7	14	14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5				
	F	1	6	10	3	1	2	4	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	T	2	17	26	6	7	11	9	9	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6				
CE2	G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	T	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				
CMI1	G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	T	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				
CMI2	G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	T	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				
Total	G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	T	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				

SYTHESE D'ARRONDISSEMENT DES TAUX D'ACQUISITION DES COMPETENCES PAR COURS, DISCIPLINE ET SEXE
 TAEB : YAOUNDÉ VI
 Préfectifs des élèves: Inscrites : 315..... Présents : 305.....

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
 MINISTRE DE L'EDUCATION DE BASE
 DELEGATION REGIONALE DU CENTRE
 CONSEIL DEPARTEMENTAL EN CHARGE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

E. P. BIYEM-ASSI
 698 16 3264

REPUBLIC OF CAMEROON
 Minister of Basic Education
 CENTRE REGIONAL DELEGATION
 DEPARTMENTAL COUNCIL IN CHARGE OF PRIMARY EDUCATION

ANNEXE 5 : Taux d'acquisition des compétences par cours, discipline et sexe pour le compte du mois de mars 2020 de l'école publique de Biyem-assi Groupe IV

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
 République Fédérale
 MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE
 DELEGATION REGIONALE DU CENTRE
 DELEGATION DEPARTEMENTALE DU NGOUNDI
 COMITE REGIONAL EN CHARGE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REPUBLIC OF CAMEROON
 Federal Republic
 MINISTRY OF BASIC EDUCATION
 CENTRAL REGIONAL DELEGATION
 DEPARTMENTAL DELEGATION OF NGOUNDI
 REGIONAL COMMITTEE IN CHARGE OF PRIMARY EDUCATION

FICHE SYNTHÈSE D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES PAR COURS, DISCIPLINE ET SEXE
 Effectifs des élèves : Inscrits : ... 313 Présents : ... 308
 Ecole : El. Biyem-assi Groupe IV Mars 2020

Discipl & niv. / Cours & Sexe	Français					Anglais					Langues et cultures nation					Mathématiques					Sciences humaines et sociales				
	A	A	ECA	NA	A	A	ECA	NA	A	A	ECA	NA	A	A	ECA	NA	A	A	ECA	NA					
SIL	G	8	10	2	2	10	10	4	6	12	8	8	1	2	3	4	4	5	4	8	2				
	F	11	5	8	3	12	11	2	8	10	10	5	4	4	10	4	4	6	4	8	2				
	T	19	15	10	5	22	21	6	14	20	18	9	8	14	13	8	8	11	10	16	4				
CP	G	11	13	1	1	14	13	2	2	16	10	6	4	4	4	4	4	4	4	4	4				
	F	11	13	1	1	14	13	2	2	16	10	6	4	4	4	4	4	4	4	4	4				
	T	22	26	2	2	28	26	4	4	32	20	12	8	8	8	8	8	8	8	8	8				
CE1	G	10	10	1	1	11	10	1	1	11	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	F	11	13	1	1	14	13	2	2	16	10	6	4	4	4	4	4	4	4	4	4				
	T	21	23	2	2	25	23	3	3	27	20	7	5	5	5	5	5	5	5	5	5				
CE2	G	10	10	1	1	11	10	1	1	11	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	F	11	13	1	1	14	13	2	2	16	10	6	4	4	4	4	4	4	4	4	4				
	T	21	23	2	2	25	23	3	3	27	20	7	5	5	5	5	5	5	5	5	5				
CM1	G	10	10	1	1	11	10	1	1	11	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	F	11	13	1	1	14	13	2	2	16	10	6	4	4	4	4	4	4	4	4	4				
	T	21	23	2	2	25	23	3	3	27	20	7	5	5	5	5	5	5	5	5	5				
CM2	G	10	10	1	1	11	10	1	1	11	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
	F	11	13	1	1	14	13	2	2	16	10	6	4	4	4	4	4	4	4	4	4				
	T	21	23	2	2	25	23	3	3	27	20	7	5	5	5	5	5	5	5	5	5				
Total	G	35	35	4	4	39	35	4	4	39	35	4	4	39	35	4	4	4	4	4	4				
	F	43	43	4	4	47	43	4	4	47	43	4	4	47	43	4	4	4	4	4	4				
	T	78	78	8	8	86	78	8	8	86	78	8	8	86	78	8	8	8	8	8	8				

ANNEXE 6: Questionnaire adressé aux enseignants

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS		
<i>Monsieur / Madame</i>		
<i>La présente enquête vise à analyser l'impact de la production d'écrits sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans un système de mi-temps. J'essaie de montrer comment l'enseignement de la production d'écrit dans un système de mi-temps favorise le développement des compétences rédactionnelles à l'école primaire. A travers ce questionnaire, nous voulons recueillir les avis des enseignants sur le statut de la production d'écrit dans l'enseignement du français et le développement des compétences dans un système de mi-temps. Les informations collectées à cet effet sont classées strictement confidentielles et à but non lucratif.</i>		
Section 1. Signalétique de l'enseignement		
S1Q1	Sexe 1. Masculin 2. Féminin	2
S1Q2	Age 1. Moins de 20 ans 2. 20-30 ans 3. 30-40 ans 4. 40-50 ans 5. 50-60 ans 6. Plus De 60 ans	3
S1Q3	Diplôme le plus élevé 1. BEPC 2. Probatoire 3. BACC 4. Licence 5. Master 6. Doctorat	3
S1Q4	Formation professionnelle 1. oui 2. Non	1
S1Q5	Statut 1. Vacataire 2. Maitre des Parents 3. Fonctionnaire 4. Contractuelle	4
S1Q6	Expérience 1. Moins de 5ans 2. 5-10 ans 3. 10-15 ans 4. 15-20 ans 5. Plus de 20 ans	3
SECTION 2. Statut de la production d'écrit dans un système de mi-temps		
S2 Q1	Quelle méthodologie d'enseignement adoptez-vous ? 1. Approche par les compétences 2. Méthodologie traditionnelle 3. Méthodologie communicative	1
S2Q2	Quelle place occupe la production écrite dans le programme ? 1. Secondaire 2. Essentielle 3. n'a pas d'importance	2
S2Q3	A quel moment de la séquence didactique intervient-elle ? 1. Au début 2. au milieu 3. à la fin 4. À tout moment	2
S2Q4	Lors de l'enseignement de la production d'écrit dans votre salle de classe vous présentez votre situation didactique sous forme de : 1. Phrases 2. Paragraphe 3. texte	1
S2Q5	Quels types d'activité proposez-vous à vos apprenants ? 1. Activité de substitution 2. Texte à compléter 3. Production libre 4. Autre (précisez)	2
S2Q6	Pendant la séance de l'écrit demandez-vous à vos apprenants de rédiger un texte entier ? 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Toujours	3
S2Q7	Donnez-vous du travail de recherche à faire à la maison afin de venir restituer les résultats à la prochaine séance 1- jamais 2- rarement 3- souvent 4- toujours	3
S2Q8	Pour que vos apprenants puissent réaliser une production écrite réussie, vous vous basez surtout sur : 1. Les exercices écrits 2. l'oral 3. la lecture	1
S2Q9	En situation de classe quel type d'évaluation pratiquez-vous lors de la production d'écrit ? 1- Diagnostique 2- formative 3- sommative 4- tous les trois	4
S2Q10	Tenez-vous compte des erreurs de vos apprenants dans votre pratique enseignante 1- Jamais 2- rarement 3- souvent 4- toujours	3
S2Q11	Disposez-vous d'assez de temps pour la production d'écrit dans votre salle de classe ? 1. Pas du tout 2. Un peu 3. Beaucoup	2
S2Q12	Quels sont les difficultés rencontrées dans l'enseignement et la production de l'écrit dans un système de mi-temps ? 1. Le temps alloué à la discipline très court 2. La longueur du canevas de l'enseignement 3. Le niveau très bas des apprenants	2
S2Q13	Selon vous, que peut-on faire pour faciliter l'acquisition de la compétence rédactionnelle dans un système de mi-temps ?	

ANNEXE 7 : Questionnaire adressé aux apprenants

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX APPRENANTS	
Section 1. Peux- tu t'identifier	
S1Q1	Tu es de sexe 1. Masculin 2. Féminin
S1Q2	Quel est ton Age ? 1. Moins de 08 ans 2.09 ans 3.10 ans 4.11 ans 5.12 ans 6.Plus de 12 ans
S1Q3	Tu es 1. Nouveau 2. Redoublant
S1Q4	Ta dernière note en production écrite
SECTION 2. La production d'écrit et le développement des compétences dans un système scolaire de mi-temps	
S2Q1	Quelle est l'importance de l'écrit dans l'apprentissage Du français ? 1. Très important 2. Assez important 3.Pas important
S2Q2	Pendant le cours de production d'écrit ton enseignant utilise plus 1. L'oral 2.L'écrit Les deux
S2Q3	A quelle fréquence faites-vous les cours de production d'écrit 1. Rarement 2. Souvent 3. Toujours
S2Q4	La veille de la leçon de production d'écrit, votre enseignant vous donne-t'il du travail à aller faire à la maison et de revenir restituer le jour du cours en classe ? 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Toujours
S2Q5	Quelles sont les supports ou les documents les plus utilisé par ton enseignant 1. Les textes 2.Les images 3.Les documents audio 4.autres
S2Q6	Pendant la leçon de production d'écrit travaillez-vous : 1. Dans du groupe 2.Individuellement 3. Pas du tout
S2Q7	Les consignes données lors des activités de l'écrit sont : 1. claires 2. faciles 3.difficiles 4.intéressantes
S2Q8	Lors de la production d'écrits, l'enseignant prend la peine de corriger vos erreurs 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Toujours
S2Q9	Lors de la séance de l'écrit, on vous demande d'écrire : 1. Des introductions 2.Des développements 3.Des conclusions 4.Des textes entiers
S2Q10	Dans quels genres d'écrits aimez-vous produire ? 1. l'argumentation 2.la lettre 4.la narration 5.la description ou le portrait 5. le Discours
S2Q11	La production d'écrit de permet de 1. Bien écrire l'orthographe des mots 2.Bien construire des phrases 3.De bien t'exprimer 4.De connaitre le sens des mots 5. Ecrire des phrases qui ont un sens

ANNEXE 8 : Quelques copies des apprenants

Mengue
Djoinda
Carinella

A2

Mardi 02 Mars 2021

Epreuve de production d'écrits

Sujet: Pendant les vacances tu t'es rapproché d'un vieillard. Ton regard le balayait des pieds à la tête et au soir assis au coin du feu, tu l'écoutais attentivement.

Fais le portrait de ton vieillard en dix phrases et précise son aspect physique et moral.

- 1) Depuis ma naissance je ne connais pas mon grand-père, à ses vacances papa me ramène au village et je l'ai vu.
- 2) Mon grand-père est court et noir, il marche courbé comme une vieille tortue.
- 3) Il aime porter les boufous gris.
- 4) Ses yeux sont enfoncés dans sa figure.

A3

DOMBRO
IVANA

Mardi 02 Mars 2021

Epreuve de production d'écrits

Sujet: Pendant les vacances, tu t'es rapproché d'un vieillard. Ton regard le balayait des pieds à la tête et au soir assis au coin du feu, tu l'écoutais attentivement.

Fais le portrait de ton vieillard en dix phrases et précise son aspect physique et moral.

en 20-25 pour la première fois de ma vie j'ai vu mon grand-père il était très est toujours avec il était avec la tige il était avec un tin chocolat les roses au milieu les bords les cheveux

A2

Isème Koffo
MARIELLA
ROUEN LE BAGE

Mardi 02 Mars 2021

Epreuve de production d'écrits

Sujet: pendant les vacances tu t'es rapproché d'un vieillard. Ton regard le balayait des pieds à la tête et au soir assis au coin du feu tu l'écoutais attentivement.

Fais le portrait de ton vieillard en dix phrases et précise son aspect physique et moral.

Pendant les vacances, je me suis rendue dans mon village où j'ai fait la connaissance du chef de mon village.

Papa Tango est un grand père très mince et noir. Son village est plein de rizi comme pour un être qui a passé sa vie à se livrer à des durrs labours de champs sous le soleil.

Il a des mains tremblotantes qui

n'arrivent pas à tenir correctement la canne sur laquelle il prend appui le temps à temps ses pieds fendillés au niveau des talons sont enfouis dans une sorte de chaussures donc on ne peut pas deviner la couleur ni la forme lorsqu'il les achète.

Papa Tango est assis sous le plus grand arbre du village chaque soir d'air il raconte des histoires de son temps aux enfants.

Il est très bavard et de temps à temps est hors sujet. Il parle d'autre chose que de l'histoire qu'il raconte. Il n'est pas méchant et aime beaucoup les enfants.

Il est très généreux et tout le village lui fait confiance quand les mamans doivent se rendre au champ, elles lui confient leurs enfants.

J'aime beaucoup papa Tango, il me fait rire et me donne ses choses.

ANNEXE 9 : GRILLE D'ANALYSE DES PRODUCTIONS DES APPRENANTS

Cohérence et cohésion	Groupes des apprenants			
	A1	A2	A3	A4
Le choix du type d'écrit est-il adéquat ?				
Le mode d'organisation de la production correspond-il au type d'écrit ?				
Existe-t-il une continuité dans les informations que présentent la production ?				
Y'a-t-il utilisation des connecteurs logique dans la production ?				
Les paragraphes sont-elles démarqués dans cette production ?				
Clarté de la langue				
La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ?				
Les idées sont-elles précises et concises ?				
L'agencement des aspects du portrait est-il perceptible dans la production ?				
La conjugaison est –elle correcte dans la production				
Les majuscules sont-elles utilisées correctement ?				
Jeux linguistiques				
Le lexique est il adapté au type de production ?				
Les indices d'énonciation sont – elles perceptibles ?				
Les constructions des phrases sont-elles adaptées ?				
La production produit elle l' effet recherché ?				
Y'a-t-il utilisation des adjectifs qualificatifs dans la production ?				
Le registre de langue est –il approprié ?				
Y'a-t-il usage des figures de style				
Créativité				
Ressent-on une grande faculté de produire et stimuler des sensations et des idées nouvelles dans l'esprit du lecteur ?				
Ressent on dans la production une faculté de conserver dans l'esprit les images et les sensations passées ?				
Les apprenants ont - ils une capacité à produire quelque chose de nouveau ?				
A  ECA  NA 