

**Les compétences scripturales des apprenants au secondaire en  
question : les dimensions didactiques d'un écart langagier**  
**The scriptural skills of secondary school learners in question: the  
didactic dimensions of a language gap**

**Brahmi Kamel<sup>1</sup>, Elmestari Habib<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Laboratoire de Etude des vocables de la langue arabe classique en usage dans les  
différents dialectes de l'Ouest algérien, Centre Universitaire de Nâama,k.  
brahmi@cuniv-naama.dz

<sup>2</sup>Laboratoire de Etude des vocables de la langue arabe classique en usage dans les  
différents dialectes de l'Ouest algérien, Centre Universitaire de Nâama,  
el-mestari@cuniv-naama.dz

*Date de réception: 10/03/2023 Date d'acceptation : 10/04/2023 Date de publication:10/12/2023*

**Résumé :**

L'objet de cet article relève du champ de la didactique de l'écriture. Il s'intéresse à l'établissement d'un état des lieux portant sur la réalité des compétences scripturales des apprenants au secondaire. Par une enquête par questionnaire, le contenu parvient à esquisser, en appui sur l'analyse des représentations enseignantes, une description didactiqueafférente aux dimensions d'un écart langagier scriptural.

**Mots-clés :**Enseignement au secondaire ; classe de FLE;réalité et objectifs didactiques ;apprenants ; compétence scripturale

**Abstract:**

The purpose of this article falls within the field of the didactics of writing. It focuses on the establishment of an inventory of the reality of learners' writing skills in secondary school. By means of a questionnaire survey, the content manages to sketch, based on the analysis of teachers' representations, a didactic description relating to the dimensions of a scriptural language gap.

**Keywords:**Secondary teaching; FFL classroom;didactic objective and reality; learners; scriptural competence;

**Auteur correspondant: Brahmi Kamel, Email:**[k.brahmi@cuniv-naama.dz](mailto:k.brahmi@cuniv-naama.dz)

## 1. Introduction

Apprendre une langue étrangère, telle que le français (désormais siglé FLE), sans être capable de mener à bien certaines tâches langagières, orales ou écrites, demeure un apprentissage et une acquisition lacunaire. C'est en matière de cette préoccupation que se forge le souci et la réflexion éducative que promeuvent les finalités ultimes du système scolaire en Algérie. Ce dernier orchestre son tout ingénierique, méthodologique et pédagogique, réservé à l'enseignement de français, afin d'assurer aux apprenants une formation scolaire qui les amène à une autonomisation langagière et productive au terme de leur scolarisation. Cette conduite constitue une fin au cours des enseignements fournis, notamment au troisième cycle scolaire que nous considérons comme l'apogée de la pyramide éducative.

La perspective d'enseignement de français poursuit un objectif terminal bien déterminé au niveau de la conception curriculaire en question. Cette objectif se révèle dans le sens de former des apprenants capables de produire des discours oraux et écrits au terme des séquences d'apprentissage proposées. Cette voie de scolarisation traduit progressivement l'Objectif Terminal d'Intégration (OTI) pour ce troisième cycle comme en témoigne le texte suivant: « *Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement* » (Commission Nationale des Programmes, 2005, p. 7).

Cette finalité pédagogique demeure complexe et globale. Elle se réfère à l'installation de différentes compétences langagières de communication. Dans cet article, notre réflexion se limite au champ de la didactique de l'écriture où nous nous focaliserons particulièrement sur l'axe du « *sujet scripteur considéré dans son individualité* » (Barré De Miniac, 1995, p. 95). Cette logique est centrée sur la dimension de la compétence scripturale. Ce choix est motivé par une tradition pédagogique enseignante, souvent subjective, dont le sens avance l'omniprésence d'un écart scriptural au niveau des profils de sortie des apprenants lycéens. En vue de vérifier cet objet, la formulation de notre question de recherche se prononce comme

suit : Quelle réalité didactique incarne-t-elle les pratiques d'écriture et les compétences scripturales des apprenants au secondaire ?

En réponse à cette question, notre étude consiste à établir un état des lieux afférent à la réalité des compétences scripturales des apprenants. Pour ce faire, la perspective descriptive débutera progressivement son traitement par le profil langagier global pour parvenir à la dimension de l'écrit en production.

## **2. Finalité éducative d'enseignement de FLE en Algérie :**

Selon la Loi d'orientation sur l'éducation (2008, p. 16), l'enseignement des langues étrangères constitue une fin et un moyen favorisant à l'élève un apprentissage réel de deux langues outre sa langue arabe qui dispose d'un statut primaire. Loin de toute polémique sociolinguistique, notre attention s'intéresse en fait à l'inclusion des langues dans le système de l'éducation, notamment le FLE. Ce recours didactique porte sur un rapprochement descriptif entre la réalité des performances langagières et les finalités escomptées par les instances institutionnelles.

Le FLE constitue un objet dont l'enseignement est promu tout au long des différents paliers scolaires. Cette présence fort marquante suppose contribuer à l'enrichissement du potentiel langagier des apprenants en leur favorisant un acquis en langue étrangère afin de satisfaire leurs besoins langagiers.

## **3. Objectif(s) didactique(s) d'enseignement de FLE au secondaire :**

Le secondaire présente l'un des cycles fondamentaux du système scolaire. Il est en effet le constituant final de la pyramide scolaire où le fruit des démarches éducatives, en général, et des conduites pédagogiques, en particulier, s'étale.

A cette phase de scolarisation, l'action pédagogique veille à parachever la formation émanant des cycles précédents pour aboutir à une concrétisation souhaitable des objectifs prédéterminés. Ces derniers consistent globalement à attribuer aux apprenants certaine émancipation lors de leurs apprentissages. Quant à l'enseignement de FLE, il est avéré qu'une préparation se conduit pour orienter le sujet central des situations d'apprentissage vers l'appropriation de certain degré d'autonomie langagière explicitée par la dimension productive des séquences

d'apprentissage.

Pour ce faire, et à l'instar des autres disciplines, l'enseignement de FLE est ancré dans une dynamique rénovante promue par la nouvelle refonte pédagogique ayant lieu à l'aube du nouveau millénaire. Par ses pratiques didactiques, cette perspective tente de traduire le paradigme méthodologique de l'approche par les compétences afin de trouver une issue pour assurer une scolarisation prometteuse permettant un épanouissement et une autonomisation des apprenants par rapport à leurs apprentissages (Toualbi-Thaàlibi & Tawil, 2005).

En termes de compétences, le processus d'enseignement-apprentissage réfléchit à l'installation d'une compétence de communication à laquelle toutes les conceptions curriculaire, ingénierique et pédagogique s'apprêtent. Ce but de formation langagière est stipulé par les finalités de l'enseignement de français au secondaire dont nous citons, entre autres, « *l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs* » ainsi que « *la production des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité* » (Commission Nationale des Programmes, 2005, p. 5).

#### **4. Enseigner l'écrit au secondaire : vers l'appropriation d'une compétence scripturale**

D'après les objectifs des séquences d'apprentissage (Commission Nationale des Programmes, 2022), l'enseignement de l'écrit est conçu pour une fin productive par laquelle les apprenants parviennent au stade de mobiliser leurs ressources au profit de l'élaboration d'un produit écrit. Cette production écrite constitue le moyen d'une évaluation sommative de l'appropriation des apprentissages, développés au cours de la séquence didactique, et la pertinence de leur investissement.

Ce moment de production écrite incarne en outre une mise en situation significative pour les apprenants dans laquelle ils sont conducteurs d'une pratique scripturale. Étant complexe, cette activité didactique est censée les orienter à manifester leur degré de maîtrise des pratiques d'écriture et la mobilisation de leurs compétences scripturales en situation complexe d'intégration. Nonobstant la complexité conceptuelle que s'est attribuée la notion de compétence, elle se retrouve adaptée au sens d'un ensemble de

savoirs, de savoir-faire et de représentations. L'intériorisation de ces ressources favorise l'exercice d'une activité langagière dont la compétence scripturale fait un sous-ensemble de la genèse globale de la compétence langagière (Dabène, 1991, p. 10).

## **5. Méthodologie**

### **5.1. Présentation de la démarche**

En vue de suivre le cheminement de notre question de recherche, nous avons opté pour une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon d'enseignants de français au secondaire en Algérie. Ce protocole d'investigation se conduit dans la voie d'une pré-enquête par laquelle nous comptons favoriser l'élaboration des prémisses d'une problématique de recherche. Il est question de mener une vérification d'un constat qui émane du vécu pédagogique lié au sens des représentations enseignantes.

Notre questionnaire est conçu selon un rythme déductif. Sa composition est un amalgame de questions fermées et semi ouvertes qui sont au nombre de (04) questions (désormais siglées Q). Ce questionnaire tient en amont à s'informer sur le niveau global des compétences en FLE. Puis, il se focalise sur le champ de l'écrit pour achever son contenu par une évaluation des compétences scripturales des apprenants et la logique de leur développement au secondaire. Dès lors, les conclusions auxquelles aboutit cette enquête sont une synthèse évaluative que nous a communiquée la population enquêtée.

### **5.2. Présentation de l'échantillon**

Notre échantillon se compose de (69) enseignants (désormais E) de FLE au secondaire. Il s'agit d'un nombre que nous considérons comme porteur vu que notre recherche est inscrite dans une démarche de pré-enquête ayant pour objet un renforcement au profit d'un postulat préalable de recherche.

L'ensemble de nos enquêtés renvoie à des enseignants ayant de différentes durées d'exercice du métier d'enseignement. En sens chiffré, il s'agit d'une première tranche plus jeune, ayant « moins de (5) ans d'expérience », qui réunit (22) sujets constituant (32%) de notre échantillon. Ensuite, une deuxième catégorie de « 5 à 15 » ans qui est représentée par (30) enquêtés incarnant (43%) de l'ensemble des contributeurs. Et enfin une

dernière tranche plus expérimentée est afférente à (25%) de la population enquêtée dont le nombre renvoie à (17) sujets.

Quant à la localisation géographique de leur exercice professionnel, l'enquête menée a pu parvenir aux différents coins du territoire algérien. Nous trouvons une première tranche de l'Ouest algérien qui regroupe (23) enquêtés (33 %). En deuxième lieu, nous citons la région du Nord algérien qui rassemble (22) enseignants, soi-disant (32%). En ce qui concerne les régions de l'Est et du Sud, elles partagent un taux de (35%) dont la première regroupe (15) enquêtés et la seconde est de (9) sujets.

### 5.3. Collecte et discussion des données

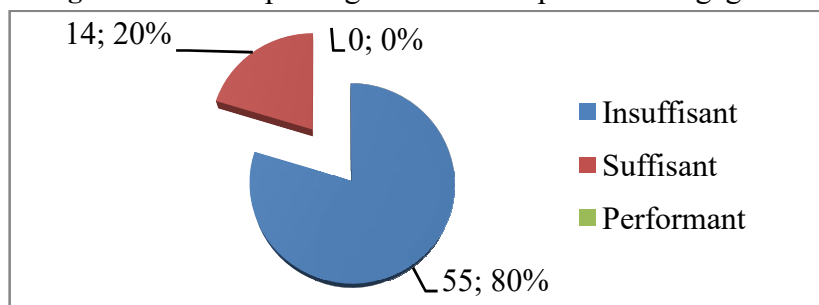
Rappelons d'abord que l'objectif de notre étude se résume dans une perspective descriptive qui tient tout au long de son développement à élaborer un état des lieux afférent essentiellement au niveau des compétences scripturales chez un échantillon d'apprenants inscrits au troisième cycle scolaire. La structuration de cet état des lieux se formule par la logique suivante :

#### 5.3.1. Réalité du profil global des compétences langagières

Notre questionnaire s'introduit à partir des questions échelonnées dont la première s'attarde sur une qualification évaluative pour le profil global des apprenants en FLE en tant qu'une matière d'enseignement.

**Q1 :** *Comment trouvez-vous le niveau de l'ensemble de vos apprenants en matière du français ?*

**Fig. 1.** Réalité du profil global des compétences langagières



Les réponses reçues avancent que la partie majeure de nos enquêtés affirme que les compétences des apprenants prouvent une insuffisance marquante en matière de langue. Cet avis est prononcé auprès de (80%) de

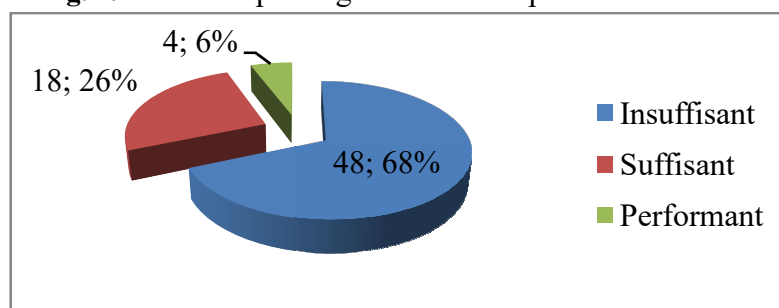
la population interrogée, ce qui regroupe (55) sujets tandis qu'une autre partie moins nombreuse cite que ces compétences en FLE témoignent de certaine suffisance relative. Cette deuxième tranche englobe (14) sujets constituant (20 %) de l'ensemble des répondants. Quant à la dernière échelle à laquelle nous avons réservé un degré optimal de performance, nous ne signalons aucune réponse.

### **5.3.2. Réalité du profil global des compétences de l'écrit**

Suite à son entrée globale, une deuxième question demeure encadrée davantage où le sens tient à évaluer le niveau des apprenants dans un champ déterminé. Ce dernier renvoie aux pratiques de l'écrit dans leur sens général afférent à toute activité de compréhension ainsi que celle de production.

**Q2** : *Comment est-il le niveau des compétences de l'écrit (compréhension et production) de vos apprenants ?*

**Fig. 2.**Réalité du profil global des compétences de l'écrit



En appui sur les données fournies, il est à mentionner qu'une déclaration, à première échelle, décrit une réalité d'insuffisance autour de laquelle demeurent les compétences en écrit des apprenants. Ceci réfère à un taux de (68 %) exposant l'avis de (48) enquêtés. Outre ce premier niveau, un deuxième ensemble de (18) réponses incarne l'avis de (26 %) de notre échantillon dont le sens révèle que le degré de maîtrise de l'écrit se démarque d'une suffisance lors de la conduite de leurs enseignements. En troisième place, il fait un cas exceptionnel par rapport aux réponses précédentes où nous trouvons un taux infime de (06%) des répliques montrant que le niveau des compétences de l'écrit rejoint un stade performant.

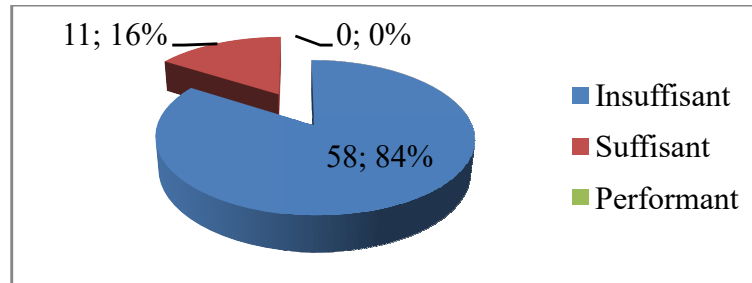
### **5.3.3. Réalité des compétences scripturales**

Une troisième question développe un sens contrastif dans le but d'interroger la communauté enquêtée sur la compétence scripturale en

comparaison avec sa version inscrite au stade de réception. Cette question requiert des enseignants un développement justifiant leurs considérations évaluatives.

**Q 3 :** *En comparaison avec la compréhension de l'écrit, comment considérez-vous le niveau des productions écrites de vos apprenants ?*

**Fig. 3.** Réalité des compétences scripturales



Hormis l'appréciation optimale des compétences qui s'abstient à marquer sa place, nos enquêtés étalent leurs évaluations en de volets. Un premier, dont le nombre est explicitement restreint, avance que le niveau des compétences scripturales mobilisées lors des tâches d'écriture se détermine comme suffisant. Cette estimation présente l'avis de (16%) qui se rapporte à (11) réponses des sujets interrogés alors que le deuxième volet des réponses, représentant (84%) des sujets, atteste que les compétences des apprenants-lycéens en matière d'écriture scolaire traduisent une insuffisance apparente. Cette partie dominante des répondants sur laquelle nous focalisons notre attention soutient leurs représentations en avançant une panoplie de commentaires en vue d'alimenter le sens évaluatif développé.

Conformément à la réalité esquissée, les propos avancés révèlent un développement protéiforme par rapport aux notions qu'il présente. Par l'analyse des représentations enseignantes, ce développement avance une description en matière de facteurs d'émergence de la réalité critique en question. Cette description est pour présenter une multidimensionnalité d'un écart langagier. Nous tenons à exposer les thématiques de ce contenu avancé en six (6) dimensions que nous explicitons comme suit :

### **a) Dimension linguistico- expressive**

Il est à indiquer que le profil des apprenants manque de notions de base en langue. Cette insuffisance est due à un rapport critique à la langue en tant qu'objet et moyen de communication. Pour ce sens, les apprenants prouvent des lacunes se rapportant à l'emploi de langue au sens le plus adapté tel que le défaut de composition de phrases correctes et l'absence du bagage lexique le plus fréquenté.

Cette optique s'enrichit davantage par un autre souci à partir de l'usage de langue en termes d'écriture. Ce point met en lien trois éléments en situation : l'apprenant, la langue et ses besoins expressifs. Ceci se confirme par l'incapacité de traduire le langage par l'outil-langue en poussant les sujets-scripteurs à se référer à d'autres voies critiques en présentant, entre autres, le recours à la langue de référence. Cette appui est considéré comme un indicateur d'une insécurité linguistique prouvée par les apprenants en situation d'écriture.

En ce sens linguistico-expressif, nous citons quelques propos avancés par nos enseignants enquêtés<sup>1</sup>:

E7 : « *En général, ils pensent en arabe et rédigent en français.* »

E12: « *Ils n'arrivent même pas à écrire une phrase correcte.* »

E14 : « *Ils n'ont pas suffisamment du bagage linguistique qui leur permet de produire correctement un texte.* »

E68 : « *[...]ils souffrent d'une insécurité linguistique due à une pauvreté dans leur vocabulaire.* »

E32 :« *Lors de la rédaction, les élèves trouvent des difficultés à choisir les mots justes. Et souvent, ils font recours à la traduction littérale.*»

E65 : « *Ils ne maîtrisent pas la conjugaison et ils n'ont pas le vocabulaire adéquat à la thématique qui leur permettra de produire.* »

E58 : « *Les apprenants rencontrent d'énormes difficultés liées à la rédaction personnelle, car ils ne possèdent pas un bagage linguistique et culturel suffisant lui permettant de s'exprimer.* »

### **b) Dimensiondiscursive**

D'après cet angle de vue, il est révélé que certains apprenants se perdent face à la mobilisation de leur capital langagier où ils se retrouvent incapables de se repérer au cours de l'élaboration de leurs produits écrits.

Cette dimension est explicitée par les alternances qu'ils effectuent en bousculant leurs discours écrits d'un niveau écrit à un autre oral. Cette logique fait que certaines structures orales s'émergent tout au long de la perspective d'écriture. Conséquemment, leurs productions écrites demeurent le corolaire d'une scripturalisation d'un contenu oral comme en témoigne l'énoncé suivant :

E1 : « *Ils écrivent comme ils parlent [...].* »

**c) Dimension littéracique<sup>2</sup>**

Cet aspect est évoqué vu que les développements fournis ne cessent pas de citer les deux notions couples de compréhension et production en écrit. D'après l'idée prononcée, il s'indique que l'activité de production est moins performante par rapport à celle de compréhension.

Ce sens comparatif tient à montrer, d'une part, que les apprenantsexpriment certain dynamisme en phase de lecture-compréhension où une interaction s'établit avec l'objet-texte alors qu'en phase de production, le niveau de la posture scripturale s'incline vers une pratique moins suffisante. Cette logique décrit le déficit d'une mobilisation et de transfert en situation d'intégration. De l'autre part, des réponses avancent que les apprenants en situation d'écriture manifestent des insuffisances de compréhension résultantes d'une méconnaissance des stratégies de lecture et de décodage, ce qui agit sur leurs pratiques rédactionnelles.

E3: « *Les élèves comprennent beaucoup mieux qu'ils ne produisent.* »

E11: « *Puisque les élèves ne lisent pas, leurs rédactions sont insuffisantes[...]* »

E17: « *Les incompétences identifiées en compréhension de l'écrit se manifestent clairement dans les productions écrites des élèves.* »

E29: « *Ils sont en mesure de comprendre les questions directes qui les aident souvent à comprendre. Mais ils se bloquent quand il s'agit de formuler des idées en français.* »

E30: « *Nos élèves comprennent assez bien les textes que nous leur proposons, mais quand ils passent à la rédaction, ils trouvent beaucoup de difficultés.* »

E42: « *Ils comprennent le texte, mais trouvent des difficultés à rédiger.* »

E52: « *Tout est relatif. Chaque compétence réussie induit la réussite suivante.* »

E59: « *Les apprenants ne savent même pas déchiffrer un énoncé comment arrivent-ils à en produire.* »

E61: « *Les deux compétences se complètent, celui qui sait lire sait forcément produire.* »

#### **d) Dimension ingénierique et de planification**

Outre les dimensions évoquées, d'autres avancements s'inscrivent dans une optique de planification pédagogique. Cette logique montre que la pratique scripturale représente l'image d'un écart dû à un déficit d'organisation des enseignements et de conduite réfléchie des situations d'écriture ainsi qu'un défaut apparent d'exercisation rédactionnelle, ce qui laisse émerger une carence d'implication réelle et préparatoire à l'écrit en production.

Cette réalité se retrouve justifiée clairement par l'insuffisance marquée au niveau des volumes horaires réservés aux pratiques d'écriture au secondaire. De ce fait, le sujet-scripteur fait preuve d'une impéritie légitime lors de la conduite de ses propres productions écrites où il se retrouve incapable de réussir stratégiquement son passage à l'acte productif en écrit.

E8 : « *L'incompétence de gérer une situation de production écrite.* »

E34 : « *Les heures consacrées à l'écrit sont insuffisantes.* »

E39 : « *L'apprenant trouve une difficulté lors de la production écrite parce qu'il ne sait pas mettre en place une stratégie cognitive adaptée.* »

E49 : « *Ils ne s'appliquent pas.* »

E69 : « *Le volume horaire imparti à cette compétence est insuffisant.* »

#### **e) Dimension textuelle**

Cet aspect relate le sens d'une évaluation qui porte immédiatement sur l'écrit en tant qu'objet d'écriture. Les réponses citées déterminent que les productions écrites des apprenants font défaut du repérage paramétrique que requiert tout produit d'écriture.

Ce dernier est manifeste à deux niveaux, formel et interne, qui se résument en deux notions, étant la cohésion et la cohérence de texte, par lesquelles se laissent paraître les difficultés d'expression en rapport avec l'objet de production ainsi que son organisation textuelle structurée en fonction des objectifs et du genre discursif abordés dans les différentes séquences d'apprentissage.

E19 : « *La rédaction en langue française pose problème sur le plan logique et orthographique.* »

E25 : « *Manque de cohérence et de cohésion.* »

E31 : « *Les élèves ont du mal à s'exprimer.* »

E38 : « *Ils s'expriment très mal et difficilement.* »

E45 : « *[...] les idées mal enchaînées, un vocabulaire limité sans parler de copier-coller de Google.* »

E57 : « *Les apprenants ont un problème avec la langue, ils ne savent pas trop s'exprimer en français.* »

E65 : « *[...] Ils n'ont pas le vocabulaire adéquat à la thématique qui leur permettra de produire.* »

E69 : « *Ils ont du mal à respecter la consigne et les critères de réussite proposés, en plus ils souffrent d'une insécurité linguistique due à une pauvreté dans leur vocabulaire.* »

#### **f) Dimension affective**

Ce dernier aspect donne place à un sens intrinsèque aux scripteurs en situation d'écriture. Il indique que certains sujets aboutissent à l'expression d'une insuffisance en matière de production écrite suite à leur désintérêt à l'objet d'enseignement, en général, et à la pratique scripturale, en particulier. Pour ce sens, nous évoquons les notions longuement développées en domaine de la didactique de l'écriture à savoir, le rapport à l'écriture (Barré- De Miniac, 2000) et le rapport à l'écrit (Blaser & Chartrand, 2008).

Cette réalité se dessine conformément aux représentations des répondants qui indiquent une anémique motivation que prouvent certains apprenants auprès de leurs apprentissages. A ce terme, il est révélé que leurs tentatives d'écriture ne sont que le corolaire d'une contrainte extrinsèque. Celle-ci amène les apprenants à des développements dont la critique rédactionnelle continue d'y apporter ses sens suite au fait imitatif

qui figure tout au long de leurs productions écrites. À ce propos, quelques commentaires se présentent :

E45: « [...] un vocabulaire limité sans parler de copier-coller de Google. »

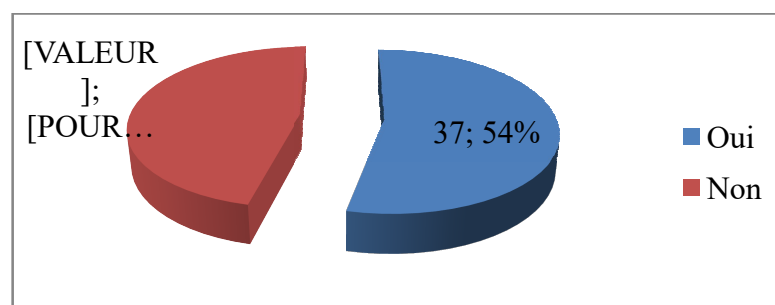
E51: « Ils ne s'intéressent plus à la matière. »

#### **5.3.4. Réalité du développement des compétences scripturales**

Notre présente étude accorde de la place pour réfléchir sur la réalité de la progression des apprentissages scripturaux des apprenants. Il est question de vérifier si les apprenants lycéens pourraient parvenir, au cours de leur scolarisation au secondaire, à un développement significatif de leur profil langagier scriptural. Cette pensée est bien traduite par la visée de notre dernière question :

**Q4 :** *D'après votre expérience et en appui sur la réalité de leurs profils d'entrée, les apprenants peuvent-ils (ou ont-ils pu) développer un acquis suffisant pour réussir leurs productions écrites durant les trois années de scolarisation ?*

**Fig. 4.** Réalité du développement des compétences scripturales



Compte tenu des réponses fournies, la réalité paraît complexe, confuse et moins claire. En sens quantitatif, les taux des réponses se mettent à proximité. Ceci nécessite en effet une explication qui tient à trancher le contenu en question par le biais des commentaires exposés par la population concernée. Ces commentaires justificatifs se répartissent en deux logiques :

##### **5.3.4.1. Logique favorable au développement scriptural**

Une première partie de réponses avance que les apprenants disposent des moyens par lesquels ils parviennent à développer, au cours de leur apprentissage, un acquis suffisant qui contribue par la suite à mener à bien

leurs productions écrites. Cet ensemble de données présente (54%) des réponses retenues, développées par un nombre de (37) enseignants.

En fonction du fil conducteur des propos avancés, il est à monter qu'ils se répartissent en trois degrés de sens : subjectif, conditionné et argumenté.

Quant au premier degré, il s'agit des commentaires qui tentent d'alimenter la possibilité de réussite des développements scripturaux, mais ils paraissent de plus en plus subjectifs vu qu'ils sont dépourvus de tout explicitement didactique en tenant à une expression impressive et des affirmations hypothétiques comme en témoignent les propos suivants :

E1 : « *Il suffit de leur apprendre comment bien écrire à l'aide d'une technique.* »

E7 : « *S'il aura un bon prof oui pourquoi pas.* »

E23 : « *Oui, mais cela sera dû d'un effort personnel.* »

E46 : « *Les productions de mes élèves me rendent fière.* »

En deuxième degré, un autre paradigme d'énoncés s'émerge pour tenter d'attester autrement l'évolution des apprentissages scripturaux. Ce dernier est du type conditionné vu qu'il cite son contenu en voie de contraintes par lesquelles on considère les développements des habiletés d'écriture au secondaire. A titre indicatif, ces contraintes sont majoritairement liées aux renforcements pratiques de rédaction que devrait assurer toute séquence d'apprentissage (E15 E33 E53 E68), à l'enseignement explicite des contenus et stratégies (E8) et à la focalisation directe sur la compétence scripturale (E16).

E8 : « *Les techniques de production écrite doivent être enseignées d'une manière explicite.* »

E15 : « *A force de s'exercer et de prendre en compte les remarques des enseignants.* »

E16 : « *Cela demande un très grand travail à conditions qu'ils aient un minimum de prérequis.* »

E33 : « *Les élèves qui s'exercent perfectionnent leurs écrits au fur et à mesure.* »

E38 : « *La lecture quotidienne des livres adaptés à son âge lui aide à améliorer ses capacités.* »

E53 : *« Oui mais il faudrait de la pratique pour cela. Or, nos apprenants ne fournissent pas d'efforts en terme de production. De plus, l'apprentissage d'une langue dépend de la volonté de la personne et non d'un programme ou d'un cursus. »*

E68 : *« À condition de s'impliquer dans l'exercice de rédaction. »*

Un troisième degré dont les commentaires reflètent une certaine réflexion sensée puisqu'elle se déclare via des analyses explicites. Ce dernier est issu, entre autres, d'une évaluation diachronique de productions écrites (E29), d'une description curriculaire (E40) et d'autres étant ingénierique et de conduite pédagogique (E65).

E29 : *« Personnellement, en suivant le parcours de mes élèves de la 1<sup>as</sup> jusqu'à la 3<sup>as</sup>, j'ai remarqué qu'ils ont plus ou moins développé leurs compétences en matière de rédaction, j'ai même gardé les productions de certains d'entre eux en 1<sup>as</sup> pour les leur montrer en 3<sup>as</sup>, la différence était frappante. Les élèves ont développé leur compétence scripturale grâce aux productions qu'ils rédigent et grâce aux lectures qu'ils ont faites durant les 3 années de scolarisation au secondaire. »*

E40 : *« Programme destiné pour les lycéens est varié. »*

E64 : *« Chaque apprenant a la capacité de développer ses acquis linguistiques à travers la pratique de la lecture et en suivant les conseils de son enseignant. »*

E65 : *« Mes élèves mettent facilement ce qu'on a vu en cours en production que ce soit au niveau lexical ou syntaxique. »*

#### **5.3.4.2. Logique non favorable au développement scriptural**

Une seconde partie des réponses montrent qu'en matière d'appropriation des compétences d'écriture, les apprenants ne parviennent pas à améliorer leur acquis et à retenir pertinemment des savoirs scripturaux durant leur scolarisation du troisième cycle. Cette catégorie regroupe un ensemble de (32) sujets enquêtés, constituant un taux de (46%). Afin d'appuyer son positionnement, les sens avancés par cette catégorie sont inscrits dans de différentes visions issues de divers angles d'analyse que nous synthétisons par la suite.

En tant que facteur principal, les répondants soulèvent un souci à la motivation et au système de représentations des apprenants dont le

développement des compétences scripturales demeure non favorable comme l'explicitent les réponses suivantes :

E9 : « *Désintéressement à la langue.* »

E11 : « *Ils n'ont pas de volonté. Ils n'aiment pas cette langue.* »

E12 : « *Ils n'aiment pas cette langue, ils n'ont aucune volonté d'apprendre.* »

E45 : « *Le problème c'est que nos élèves sont démotivés, ils n'aiment pas le français.* »

E67 : « *Durant les trois années du lycée, l'apprenant n'a ni le temps ni la motivation de revoir les éléments de base de la langue.* »

Outre ce facteur cognitivo-affectif, nous citons le sens d'une nécessité d'appropriation précoce de la compétence scripturale. Il s'agit d'un signalement sur l'utilité d'engager l'enseignement de l'objet scriptural depuis les premiers cycles d'enseignement solaire. Pour ce sens, il est indiqué qu'il est chronologiquement critique d'accorder à l'enseignement de la production écrite un intérêt primitif au secondaire. Suite à ce sens, il est avéré que les apprenants parviennent au troisième cycle avec un profil lacunaire, notamment en ce qui concerne les pratiques scripturales, ce qui rend problématique leur avancement en perspective d'apprentissage rédactionnel.

E2 : « *La production ne se développe pas au secondaire. Il faut avoir des compétences antérieures et les années passées au collège sont décisives sur ce point.* »

E10 : « *L'élève doit apprendre à rédiger dès les premières années de son apprentissage.* »

E69 : « *Je crois que le problème date du primaire, et du collège. Globalement le temps imparti n'est pas suffisant.* »

E51 : « *Ils viennent déjà sans aucune compétence.* »

Dans une autre optique, des représentations enseignantes développent que les enseignements fournis ne favorisent ni le temps ni les situations prometteuses d'apprentissage pour orienter le sujet-scripteur vers la construction de ses propres connaissances procédurales ainsi que conditionnelles<sup>3</sup> d'écriture. Ce dernier sens met en question la conception organisationnelle des activités de production de l'écrit. Cette perspective

planificatrice n'attribue pas aux apprenants de pertinents moyens didactiques pour se permettre de façonner leur propre profil langagier. Pour cet ordre d'idées, nous citons :

E37 : « *Manque de séances consacrées.* »

E47 : « *A cause du programme scolaire qui est chargé.* »

E54 : « *Selon les produit des candidats au bac il reste beaucoup à faire car l'élève n'est pas mis constamment dans ses situations où il est obligé à rédiger.* »

E58 : « *La durée est insuffisante. On doit installer cette compétence dès le primaire.* »

Cette critique s'étale ainsi sur les contenus réservés dont le surplus et la complexité des notions demeurent, d'après nos répondants, un motif qui dynamise l'entrave obstruant l'itinéraire d'amélioration des pratiques de production écrite chez les apprenants.

E19 : « *Les programmes sont chargé de connaissances complexes pour nos apprenants l'exemple de la subjectivité' et l'objectivité de l'auteur dans un texte.* »

E27 : « *Les contenus n'aident aucunement à améliorer une quelconque compétence.* »

Nous achevons ces développements par une mise en exergue d'un déficit qui concerne la conduite pédagogique. Il est réifié en termes d'accompagnement auquel devrait veiller toute action d'enseignement. Cette dimension se retrouve sous-jacente lors des activités de l'écrit en production, ce qui laisse penser à l'exigence d'une formation des enseignants en la matière en question.

E41 : « *L'apprenant doit être guidé par son professeur. Si ce dernier lui-même ne sait pas rédiger un écrit ou ne peut pas le faire apprendre à son élève, cet élève ne le réussit jamais.* »

## **6. Conclusion**

Pour conclure, ce présent travail parvient à l'esquisse d'un état des lieux se référant essentiellement à la réalité de compétence scripturale et les pratiques d'écriture des apprenants inscrits au troisième cycle scolaire.

En fonction des contributions de la population enquêtée, l'analyse et l'interprétation développées avancent que les pratiques scripturales des

apprenants s'ancrent dans une situation critique. Cette réalité s'avère par le biais de l'écart qui teint leurs compétences en situation d'écriture scolaire. Elle exprime des insuffisances multidimensionnelles que s'attribue le profil langagier de la part apprenante. Par logique inductive, cet état des lieux serait l'image descriptive de tout un contexte éducatif où l'expression de tel besoin didactique à tel moment scolaire demeure saillante aux yeux des observations pédagogiques et pratiques évaluatives. Il serait en outre un appui exploratoire par les dimensions didactiques tissant la réalité de l'écart langagier des apprenants au secondaire. Par conséquent, le souci didactique est appelé à interpeller une intervention réflexive et praxéologique dont l'objet central porte sur la quête d'un équilibre longuement recherché entre la réalité des situations éducatives et les objectifs didactiques escomptés.

## 7. Liste de bibliographie

1. Barré De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113 (Lecture-écriture), 93-133.
2. Barré- De Miniac, C. (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactique*, PUS, France;
3. Blaser, C., & Chartrand, S.-G. (2008), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Presses Universitaires de Namur, Belgique;
4. Commission Nationale des Programmes (2005), *Projet de programme de la 1<sup>re</sup> année secondaire*, M.E.N, Alger;
5. Commission Nationale des Programmes, (2022, Octobre), *Progressions annuelles des programmes*, M.E.N, Alger;
6. Dabène, M. (1991), Un modèle didactique de la compétence scripturale, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (04), pp. 9-22;
7. Ministre de l'Education Nationale, (2008, janvier), *Loi d'orientation sur l'éducation nationale*, . Alger;
8. Raynal, F., & Rieunier, A. (2009), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*, ESF éditeur, France;

9. Tardif, J. (1997), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Les Editions LOGIQUES, Québec;
10. Toualbi-Thaàlibi, N., & Tawil, S. (2005), *La réfonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Casbah Editions, Alger.

## 8. Annexe

Lien du questionnaire :

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfzJW4khfH\\_RTzqNKy2BWdVEfoB3r1QPhqIP\\_CCpUssf4FnZQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfzJW4khfH_RTzqNKy2BWdVEfoB3r1QPhqIP_CCpUssf4FnZQ/viewform)

<sup>1</sup> L'ensemble des propos cités est issu d'une sélection effectuée dans le but de citer l'essentiel du contenu proposé en veillant à l'écart de toute redondance vu que certaines autres réponses s'inscrivent dans le même sens évoqué.

<sup>2</sup> De « *littératie* ». Il s'agit d'une notion complexe. Quant à sa conception définitionnelle, notre développement repose sur son acception générale afférente au sens d'une compétence en lecture et en écriture (Raynal & Rieunier, 2009, p. 264).

<sup>3</sup> Conformément à la répartition conceptuelle que développe Tardif (1997) afin d'explicitier les différents types de la connaissance auxquels s'exprime le besoin d'un enseignement stratégique.

