

L'approche communic'actionnelle comme modèle pédagogique pour développer la production écrite chez les apprenants de 3AM

The communicative approach as a pedagogical model for developing written production among 3AM learners

Henouda Hanane¹, Mekhnache Mohamed²

¹Université Mohamed Khider Biskra (Algérie),

hanane.henouda@univ-biskra.dz

²Université Mohamed Khider Biskra (Algérie),

mekhnachemohamed@yahoo.fr

Reçu le:02/10/2025

Accepté le:31/12/2025

Publié le:31/12/2025

Résumé:

Cette étude examine comment l'approche communic'actionnelle peut renforcer l'expression écrite en FLE dans les collèges algériens. Elle révèle l'importance mais la fragilité de l'écrit, les obstacles liés aux apprenants et au système, ainsi que l'ouverture des enseignants à cette approche. L'amélioration passe par un meilleur équilibre pédagogique et un appui institutionnel.

Mots clés: Approche communic'actionnelle; production écrite; français langue étrangère(FLE); collèges algériens; perceptions des enseignants.

Abstract:

This study examines how the communicative action-oriented approach can strengthen written expression in French as a foreign language in Algerian middle schools. It reveals the importance but fragility of writing, the obstacles linked to learners and the system, as well as teachers' openness to this approach. Improvement requires a better pedagogical balance and institutional support.

Key words: Communicative action-oriented approach; written production; French as a Foreign Language (FFL); Algerian middle schools; teachers' perceptions.

Auteur correspondant :Henouda Hanane, **Email:** hanane.henouda@univ-biskra.dz

1. Introduction :

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Algérie a connu différents paradigmes méthodologiques. Commençons par la méthode grammaire-traduction qui a dominé l'enseignement du FLE en Algérie pendant plusieurs décennies. Elle a privilégié l'écrit en se basant sur la traduction des textes littéraires. L'écriture était d'abord abordée comme un exercice de reproduction et d'imitation, souvent déconnecté des besoins communicatifs réels des apprenants (Cornaire& Raymond, 2000).

Les méthodes audio-orales et les méthodes audiovisuelles structuro-globales, ont mis l'accent sur l'oral, reléguant l'écrit à un rôle périphérique ou mécanique. Il est présenté sous forme, d'exercices de transformation ou de substitution, (Cornaire& Raymond, 2000). L'avènement de l'approche communicative dans les années 70 a prouvé une rupture épistémologique en mettant l'accent sur la compétence communicative et l'interaction (Bérard, 1991). Néanmoins, cette approche n'a pas spécifiquement résolu les difficultés de l'enseignement de l'écrit ; certes la communication était au centre mais la production écrite était souvent présentée comme un support plutôt que comme une compétence centrale à part entière (Cornaire& Raymond, 2000).

La production écrite inclut des opérations cognitives et discursives complexes qui ne peuvent être acquises implicitement (Moirand, 1979, cité dans Cornaire& Raymond, 2000). La perspective actionnelle introduite par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) considère les apprenants comme des agents sociaux utilisant la langue pour accomplir des tâches dans la vie quotidienne (Conseil de l'Europe, 2001/2021). Sur cette base, Claire Bourguignon a intégré l'approche communic'actionnelle, liant explicitement l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation à travers des scénarios basés sur des tâches où la communication et l'action sociale se rejoindre (Bourguignon, 2006, 2009).

En Algérie, les apprenants rencontrent fréquemment des difficultés à produire des paragraphes en langue étrangère. Cela est dû à la fois à des facteurs historiques - la marginalisation de l'écriture dans les méthodes antérieures – et à la persistance de pratiques de classe qui mettent l'accent sur la reproduction plutôt que sur la production. Comme le souligne Hidden (2013).

L'approche communic'actionnelle ouvre de nouvelles pistes prometteuses en situant l'écriture dans des contextes utiles et socialement significatifs, elle recadre la production écrite comme un acte de communication, favorisant l'autonomie et l'engagement des apprenants (Bourguignon, 2006, 2009). De plus, elle encourage les enseignants à contextualiser les tâches et à les aligner sur l'environnement socioculturel des apprenants (Piccardo, 2014).

A partir de ce qui a précédé, la question centrale qui émerge est: dans quelle mesure l'approche communic'actionnelle peut-elle améliorer les compétences communicatives et écrites dans les collèges algériennes ? Cet article cherche à répondre à cette question en introduisant une enquête empirique sur les perceptions des enseignants du cycle moyen et bien aussi proposer, des recommandations pédagogiques pour améliorer l'enseignement de la production écrite en classe de FLE.

2. Aspect théorique

Le cadre théorique de cet article examine le rôle de la production écrite dans le FLE en retraçant d'abord son traitement historique à travers les principales traditions méthodologiques, puis en explorant comment il pourrait évoluer aujourd'hui dans le contexte algérien. Cette double perspective met en évidence à la fois les héritages qui continuent à façonner les pratiques en classe et les opportunités offertes par les approches actionnelles et communic'actionnelle pour repenser l'écriture comme une communication significative et basée sur des tâches.

2.1 Evolution historique de la production écrite

L'histoire de l'enseignement de l'écriture en FLE révèle une marginalisation progressive de l'expression écrite à travers les méthodes successives. Au départ, la méthode grammaire-traduction accordait à l'écriture un rôle central mais restrictif, la limitant à des traductions et à des exercices d'imitation visant à renforcer la grammaire et le vocabulaire plutôt qu'à favoriser une communication authentique (Cornaire& Raymond, 1999 ; Robert, 2008 ; Puren, 1988). Dans cette tradition, illustrée par Berthon et Onions (1951, cités dans Cornaire& Raymond, 1999), la précision et la conformité stylistique étaient privilégiées, laissant peu de place à la créativité (Besse, 1985, cité dans Cornaire& Raymond, 1999). Par la suite, la méthode directe est apparue en réaction, mettant l'accent sur l'immersion orale tout en reléguant l'écriture à la transcription, à la copie et à de courtes tâches de renforcement ; les apprenants étaient souvent découragés d'écrire au début afin de préserver la spontanéité orale (Cornaire& Raymond, 1999 ; Puren, 1988, 2006 ; Germain, 1993, cité dans Cornaire& Raymond, 1999). La méthode audio-orale, ancrée dans la linguistique structurale et le behaviorisme, a poursuivi cette tendance en réduisant l'écriture à des exercices répétitifs – transcription, substitution, transformation – servant davantage la mémorisation que la communication (Cornaire& Raymond, 1999 ; Robert, 2008 ; Puren, 1988 ; Mangenot, 1996, cité dans Robert, 2008). Enfin, la méthode audiovisuelle structuro-globale (SGAV) des années 1960-1970 a confirmé le statut secondaire de l'écriture en la reportant jusqu'à ce que la compétence orale soit acquise, puis en la limitant à des tâches reproductives strictement scriptées (Cornaire& Raymond, 1999 ; Puren, 1988). Cette mise à l'écart progressive de l'écriture a créé les conditions d'une rupture pédagogique : l'approche communicative des années 1970, qui a réintroduit l'écriture dans un cadre plus large d'interaction centrée sur l'apprenant.

2.2 L'écrit dans l'approche communicative

L'approche communicative des années 1970 a introduit une nouvelle orientation en valorisant la compétence communicative et en centrant davantage l'apprentissage sur l'interaction de l'apprenant. L'écriture a été réintégrée dans la pédagogie mais est restée limitée à des textes courts et fonctionnels tels que des notes, des cartes postales et des formulaires (Cornaire & Raymond, 1999). Puren (2013, De l'approche communicative à la perspective actionnelle) souligne que le modèle communicatif a été conçu à l'origine pour soutenir les échanges oraux dans des contextes touristiques et quotidiens, où la production écrite étendue n'était pas une priorité.

Bérard souligne ce déséquilibre, notant que l'approche tend à privilégier les actes de parole et les fonctions par rapport au discours écrit étendu. Hidden (2013) ajoute qu'en l'absence de conseils explicites en matière de planification, de rédaction et de révision, les apprenants risquent de réduire l'écriture à un test de connaissances grammaticales.

2.3 L'écrit dans la perspective actionnelle

L'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a introduit la perspective actionnelle, qui a (re)conceptualisé les apprenants en tant qu'« agents sociaux » qui mobilisent la langue pour accomplir des tâches dans des contextes réels (Conseil de l'Europe, 2001/2021). Selon ce modèle, l'écriture devient un élément central de l'accomplissement des tâches : les apprenants rédigent, révisent et produisent des textes qui servent d'outils d'interaction sociale et de résolution de problèmes.

Puren (2006, d'après "Entrées et unités didactiques") souligne que cette perspective a apporté une nouvelle cohérence, en positionnant l'écriture comme un vecteur de communication et d'action. Plus tard, Puren (2013, "De l'approche communicative à la perspective actionnelle") a souligné que ce changement représentait non seulement une continuation du tournant communicatif, mais aussi une rupture : passer des fonctions linguistiques à une action sociale

ciblée, où l'expression écrite joue un rôle vital dans l'obtention de résultats dans le monde réel.

À la lumière de ce parcours méthodologique, une question se pose : comment l'écriture peut-elle être revalorisée dans les classes algériennes actuelles ? C'est dans ce cadre que la perspective actionnelle, et plus spécifiquement l'approche communic'actionnelle, apparaît comme une piste prometteuse.

2.4 Au-delà des héritages méthodologiques : Comment la production écrite peut-elle évoluer aujourd'hui ?

Après avoir jalonné l'évolution historique de la production écrite dans les méthodologies de FLE, depuis la grammaire-traduction jusqu'aux perspectives communicatives et actionnelles, il est essentiel de se tourner vers son avenir. Les défis auxquels sont confrontées les classes algériennes révèlent des tensions persistantes : les apprenants abordent souvent l'écriture comme une reproduction stérile de connaissances grammaticales plutôt que comme un acte de communication, tandis que les enseignants, contraints par les examens et une formation limitée, continuent de s'appuyer sur des tâches mécaniques. Cette situation souligne la nécessité de dépasser les héritages méthodologiques et de repenser l'écriture comme une compétence dynamique, essentielle à la capacité des apprenants à agir dans des contextes de communication réels.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a jeté les bases de cette redéfinition en concernant les apprenants comme des agents sociaux dont les activités de communication visent à accomplir des tâches significatives (Conseil de l'Europe, 2001). Dans ce cadre, Bourguignon (2006) a soutenu que l'approche communicative, malgré ses innovations, restait limitée en réduisant la langue à des échanges fonctionnels détachés de l'action intentionnelle. Sa proposition d'approche communic'actionnelle représente ce que Moirand (1990) avait appelé une orientation « maximaliste », qui ose remettre en question les divisions bien établies

entre l'apprentissage et l'utilisation. Une telle position est déstabilisante pour les enseignants car elle remet en cause le modèle pédagogique qui séparait la maîtrise des connaissances linguistiques de leur application dans le monde réel. Or, comme le souligne Bourguignon (2009), cette déstabilisation est nécessaire pour que l'écriture soit réappropriée comme une action signifiante et non comme un simple exercice scolaire.

Le scénario d'apprentissage-action est au cœur de cette(re)conceptualisation. Contrairement aux projets thématiques, qui enrichissent souvent les connaissances sans assurer la cohérence de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, le scénario ancre l'écriture dans des missions que les apprenants doivent accomplir. Il est structuré comme une série de tâches interconnectées - réception (lecture, écoute), interaction (orale et écrite) et production (orale, écrite) - qui aboutissent à la réalisation d'une mission finale (Bourguignon, 2009). L'expression écrite devient ainsi une partie intégrante de la communication intentionnelle plutôt qu'un produit isolé et artificiel. Chaque tâche est justifiée par la mission, ce qui garantit que les apprenants perçoivent la valeur et la nécessité de leur production écrite.

De plus, ce scénario poursuit trois objectifs interdépendants : réactiver des connaissances acquises antérieurement, identifier de nouvelles connaissances nécessaires à la tâche et construire des connaissances supplémentaires par le biais du processus d'action (Bourguignon, 2009). Dans ce cadre, l'écrit n'est pas simplement un résultat mais un vecteur d'apprentissage. Les apprenants découvrent leurs lacunes linguistiques à travers des missions authentiques, ce qui les motive à mobiliser leurs ressources et à étendre leurs compétences. Pour les apprenants algériens, qui ont souvent des difficultés avec la cohésion, l'organisation et l'objectif de leurs textes, une telle approche offre une voie qui va de la mémorisation par cœur à la résolution analytique de problèmes et à la communication authentique.

Bourguignon (2010) approfondit cette perspective en liant l'apprentissage des langues à la capacité d'agir dans la langue. L'écriture n'est donc pas limitée à la démonstration de la correction, mais à la médiation entre soi et les autres dans des contextes sociaux et culturels. Ce changement est particulièrement pertinent en Algérie, où le français occupe un statut sociolinguistique complexe : à la fois héritage colonial et voie d'accès à la mobilité académique et professionnelle, sa maîtrise écrite détermine l'accès aux opportunités éducatives et sociales. L'intégration de l'expression écrite dans des tâches orientées vers l'action, permettrait aux apprenants algériens non seulement d'améliorer leur précision technique, mais aussi de gagner en confiance dans l'utilisation de l'écriture comme outil d'action, de médiation interculturelle et de participation aux pratiques communicatives contemporaines.

En définitive, l'avenir de la production écrite en Algérie réside dans l'adoption de la perspective communic'actionnelle. En intégrant l'écriture dans des scénarios d'action significatifs, alignés sur le CECR, la salle de classe peut s'éloigner des pratiques par cœur, axées sur les examens, pour se tourner vers l'écriture en tant qu'engagement volontaire. La question qui se pose maintenant est de savoir comment ces cadres peuvent être mis en œuvre dans les salles de classe algériennes, où les contraintes systémiques demeurent, mais où les opportunités d'innovation - par le biais de la conception basée sur les tâches, des outils numériques et des projets interculturels - sont de plus en plus à portée de main.

3. Aspect pratique

Cette deuxième partie du travail est consacrée à la dimension pratique de notre étude. Après l'exploration théorique des développements méthodologiques et du statut actuel de la production écrite en FLE, l'attention est maintenant tournée vers la réalité de la classe, où les voix et les expériences des enseignants fournissent une perspective essentielle. Le but de cette section est de confronter les

idées théoriques aux preuves empiriques, afin d'évaluer dans quelle mesure l'approche communic'actionnelle peut être envisagée comme un moyen d'améliorer l'enseignement de l'écriture dans les écoles moyennes algériennes.

A cet égard, l'objectif de l'enquête est d'examiner si l'approche communic'actionnelle est capable de favoriser efficacement la compétence écrite des apprenants dans les contraintes spécifiques du contexte algérien. Cette enquête est guidée par plusieurs considérations : premièrement, les enseignants perçoivent l'expression écrite comme une compétence à la fois difficile et indispensable ; deuxièmement, les pratiques pédagogiques actuelles ne suffisent pas à développer la production écrite des élèves au niveau attendu ; troisièmement, les enseignants se disent ouverts à l'adoption de l'approche communic'actionnelle si les conditions institutionnelles et pédagogiques sont favorables ; et enfin, les contraintes pratiques - telles que le manque de temps, l'insuffisance des ressources et le manque de formation - représentent des facteurs importants qui déterminent leur volonté et leur capacité à mettre en œuvre une telle approche. Autrement dit, ils perçoivent l'approche communic'actionnelle comme un réel potentiel d'amélioration de l'enseignement de l'écriture, à condition qu'ils bénéficient d'un soutien méthodologique concret.

3.1. Analyse des réponses

Le questionnaire conçu pour cette étude comprenait dix-neuf questions destinées à explorer les perspectives des enseignants sur l'enseignement de l'expression écrite en français langue étrangère. Il s'articule autour de cinq dimensions thématiques, chacune abordant un aspect particulier de la pratique en classe. La première dimension examine les perceptions qu'ont les enseignants de l'expression écrite et des difficultés rencontrées par les apprenants ; la deuxième considère l'adéquation et l'efficacité des pratiques d'enseignement actuelles ; la troisième aborde la faisabilité de la mise en œuvre en classe et les contraintes pratiques auxquelles les enseignants sont confrontés ; la

quatrième étudie les perceptions qu'ont les enseignants de l'approche communic'actionnelle ; et la cinquième recueille leurs attentes et leurs besoins pédagogiques pour améliorer l'enseignement de l'expression écrite. Ensemble, ces dimensions fournissent une vue d'ensemble de la façon dont l'expression écrite est perçue, enseignée et potentiellement transformée par une perspective communic'actionnelle.

L'étude a été menée auprès de quarante-trois enseignants de FLE du cycle moyen dans les wilayas de Biskra et de Béjaïa. Les personnes interrogées représentent une population diversifiée : la majorité sont des femmes (38 sur 43), alors que les hommes ne représentent que quatre participants. La plupart des enseignants étaient titulaires (38), avec un nombre plus restreint de suppléants et un contractuel, et leurs fonctions allaient de PEM à PEMP et PEMF. Leur expérience de l'enseignement était très variable, allant d'un à plus de trente ans, avec une moyenne de quinze ans. En termes de formation académique, la plupart sont titulaires d'une licence (27), suivie d'une maîtrise (11) et de quelques autres diplômes spécialisés, principalement en langue française, en littérature, en didactique ou en traduction. Les enseignants ont également fait état de charges d'enseignement diverses, allant d'une seule classe à plusieurs niveaux enseignés simultanément. Cette variété de statuts, d'expériences et de formations permet à l'analyse de refléter des perspectives multiples sur l'enseignement de l'expression écrite.

Afin d'analyser les résultats, le questionnaire a été conçu avec des questions fermées et ouvertes, ce qui permet de saisir les distributions quantitatives des réponses tout en donnant accès au raisonnement qualitatif et aux justifications fournies par les enseignants. Les données seront donc présentées sous forme de tableaux, où chacune des dix-neuf questions apparaît avec la distribution correspondante des réponses, suivie d'un commentaire et d'une interprétation pour chaque dimension thématique.

3.1.1 Perceptions de la production écrite en FLE

Table N°1. Synthèse des réponses récurrentes relatives à la dimension “Perceptions de la production écrite en FLE ”

Formulation initiale	Réponse en fonction des thèmes les plus récurrents
Dans l'enseignement/apprentissage de FLE quelle est l'activité que vous privilégiez ? Pourriez-vous justifiez votre (vos) choix.	L'écrit (65.1%) : L'écrit est le résultat final d'un processus d'apprentissage au cours duquel les compétences acquises sont réinvesties ; L'écrit permet d'évaluer et de consolider les acquis ; L'écrit est souvent associé à la lecture, dont elle est complémentaire. L'oral (14%) : C'est l'objectif primordial de l'apprentissage d'une langue c'est de pouvoir communiquer ; Découvrir le niveau réel de l'élève : sa réflexion, ses idées, ses compétences linguistiques. Les activités métalinguistiques (11.6%) : Le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique ; Les apprenant aiment et préfèrent ses activités. La lecture (9.3%) : L'activité de la lecture est la clé de la langue étrangère, elle facilite la compréhension des autres activités ; La lecture est une activité psychosensorielle qui vise à attirer l'attention de l'apprenant.
Vos élèves arrivent-ils à produire en écrit d'une façon autonome et volitive ? Si non, pourriez-vous délimiter les causes.	Oui (25.6%). Non (74.4%) : Vocabulaire insuffisant / ressources linguistiques limitées ; Bases insuffisantes en lecture et en écriture ; Pratique et

	exposition limitée ; Barrières motivationnelles et affectives
D'après vous pourquoi les élèves ont-ils de grandes difficultés à l'écrit ? Pourriez-vous justifier votre (vos) choix.	Notions de base faibles, voire inexistantes (42%) : Manque de vocabulaire et de grammaire de base / Incapacité à lire ou déchiffrer correctement / Faiblesses héritées du primaire, programmes trop chargés. Absence de lecture (33%) : Pas de bagage lexical suffisant / Pas d'habitudes de lecture, faute de temps / Influence des écrans et manque de suivi parental. Choix des méthodes et des programmes (20%) : Programmes lourds et inadaptés au niveau des élèves / Méthodes traitant le FLE comme une langue maternelle / Thèmes peu motivants et décalage avec le profil des apprenants. Autre (5%) : Représentations socioculturelles négatives du français / Manque de matériel pédagogique et de soutien familial.

La plupart des enseignants (65,1%) privilégient l'expression écrite, qu'ils considèrent comme le produit final de l'apprentissage dans lequel les compétences sont réinvesties et évaluées. Un plus petit groupe (14%) met l'accent sur l'expression orale comme moyen essentiel de communication et comme indicateur des capacités des apprenants. Les activités métalinguistiques (11,6 %) sont appréciées pour l'ancrage des connaissances structurelles, tandis que la lecture (9,3 %) est considérée comme une activité complémentaire qui soutient la compréhension et enrichit les compétences orales et écrites.

En ce qui concerne l'autonomie de l'apprenant, seuls 25,6 % des enseignants déclarent que leurs élèves sont capables de produire des textes de manière indépendante, tandis que 74,4 % soulignent des

difficultés persistantes. Les causes invoquées sont l'insuffisance du vocabulaire, la faiblesse des bases de la lecture et de l'écriture, le manque de pratique et le manque de motivation.

Interrogés plus précisément sur les origines de ces difficultés, les enseignants pointent principalement la faiblesse, voire l'inexistence des compétences fondamentales (42%) et l'absence de pratiques de lecture soutenues (33%). D'autres attribuent les difficultés à des programmes lourds, mal adaptés et à des méthodologies inadéquates (20%), tandis qu'une minorité met en avant des facteurs socioculturels ou institutionnels externes (5%).

Cela confirme que les enseignants perçoivent l'écriture comme une compétence cruciale mais structurellement fragile dans le contexte du collège algérien : elle est privilégiée comme objectif, mais les élèves l'atteignent rarement sans un soutien substantiel, en grande partie à cause de bases linguistiques fragiles, d'une exposition limitée à la lecture et de contraintes systémiques.

3.1.2 Évaluation des pratiques d'enseignement actuelles

Table N°2. Synthèse des réponses récurrentes relatives à la dimension “Évaluation des pratiques d'enseignement actuelles.”

Formulation initiale	Réponse en fonction des thèmes les plus récurrents
Les activités proposées en classe répondent-elles aux besoins de vos élèves?	Oui (86%) Non (14%)
La démarche adoptée en production écrite, est-elle stimulante pour vos élèves ?	Oui (79.1%) Non (20.9%)
Le rôle des activités métalinguistiques est primordial pour la tâche de production écrite ? Pourriez-vous justifier votre réponse.	Oui (90.7%) : Elles fournissent aux apprenants la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe ; elles sont au service de la tâche écrite ; favorisant l'autonomie et la créativité Non (9.3%) : L'élève apprend et réemploi les outils linguistiques en

	situation et dans des contextes particuliers. Les activité métalinguistiques l'isole de la réalité des situations de communication
--	--

Une grande majorité d'enseignants (86%) considère que les activités proposées en classe répondent aux besoins des apprenants, tandis que 14% les jugent insuffisantes. De même, 79,1% perçoivent l'approche adoptée pour la production écrite comme stimulante, bien qu'un enseignant sur cinq (20,9%) ne partage pas ce point de vue.

En ce qui concerne les activités métalinguistiques, 90,7% affirment leur rôle essentiel, soulignant qu'elles fournissent aux apprenants des ressources grammaticales, lexicales et orthographiques et qu'elles soutiennent l'autonomie et la créativité dans l'écriture. Une minorité (9,3 %) avertit qu'une dépendance excessive à l'égard de ces activités risque d'isoler les apprenants des contextes de communication authentiques.

Cela suggère que les enseignants considèrent globalement que leurs pratiques actuelles sont alignées sur les besoins des apprenants et stimulantes d'un point de vue pédagogique, tout en reconnaissant simultanément la nécessité d'équilibrer l'accent structurel et la pertinence communicative.

3.1.3 Faisabilité et contraintes pratiques

Table N°3. Synthèse des réponses récurrentes relatives à la dimension “Faisabilité et contraintes pratiques.”

Formulation initiale	Réponse en fonction des thèmes les plus récurrents
Les supports que vous utilisez dans votre classe, sont pris : Précisez.	Du manuel (90.7%) : Le manuel est le support standard et le plus fréquemment utilisé ; de nombreux enseignants soulignent son caractère officiel et accessible, car les parents et les administrateurs le préfèrent pour suivre les

***L'approche communic'actionnelle comme modèle pédagogique
pour développer la production écrite chez les apprenants de 3AM***

	apprenants. Fabriqués par vous-même (9.3%): authentiques, pertinents et adaptés aux besoins des apprenants.
Pourriez-vous élaborer vos propres supports ?	Oui (93%) Non (7%)
Utilisez-vous les moyens TICE dans votre classe ?	Toujours (11.6%) De temps en temps (81.4%) Rarement (7%)
Vous basez-vous sur le travail groupal dans votre classe ?	Non (39.5%)
Si oui, dans quelles activités et pour quel(s) but(s) ?	Oui (60.5%) : la réalisation des projets de recherche, Compréhension et production oral, la compréhension écrite

Les enseignants déclarent massivement s'appuyer sur le manuel officiel (90,7 %) comme principal support de cours, en grande partie en raison de son accessibilité, de la validation institutionnelle et de la préférence des parents. Une plus petite proportion (9,3 %) crée ses propres supports, soulignant leur authenticité et leur meilleure adaptation aux besoins des apprenants. Malgré cela, la plupart des enseignants (93 %) confirment leur capacité à élaborer des supports personnalisés en cas de besoin.

En termes d'intégration numérique, la majorité n'utilise les TIC qu'occasionnellement (81,4 %), et très peu les emploient systématiquement (11,6 %). Cette utilisation irrégulière reflète des limitations d'infrastructure ou de formation plutôt qu'un manque de conscience de leur potentiel.

En ce qui concerne la dynamique de la classe, le travail de groupe est utilisé par 60,5 % des enseignants, en particulier dans l'apprentissage par projet, la compréhension/production orale et les activités de lecture, tandis que 39,5 % l'évitent complètement.

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que les enseignants algériens des écoles moyennes s'appuient de manière pragmatique sur

les ressources officielles, tout en étant capables de concevoir des supports supplémentaires en cas de besoin. Cependant, l'intégration limitée des TIC et l'adoption inégale du travail de groupe soulignent la persistance de contraintes structurelles et organisationnelles.

3.1.4 Perception de l'approche communic'actionnelle

Table N°4. Synthèse des réponses récurrentes relatives à la dimension "Perception de l'approche communic'actionnelle."

Formulation initiale	Réponse en fonction des thèmes les plus récurrents
Pensez-vous que l'intégration de l'approche communic'actionnelle dans votre classe peut créer une nouvelle conception scripturale ?	Oui (74.4%) : Motivation et engagement, Interaction et communication, Développement de compétences scripturales et communicatives, Autonomie et responsabilisation, Lien avec la réalité
Pourriez-vous justifier votre réponse ?	Non (25.6%) : Faible niveau des apprenants ; Manque de moyens institutionnels, Difficultés d'adaptation

Une nette majorité d'enseignants (74,4%) affirment que l'intégration de l'approche communic'actionnelle pourrait favoriser une nouvelle conception de l'écriture dans leurs classes. Leurs justifications mettent l'accent sur son potentiel à motiver les apprenants, à renforcer l'interaction et la communication, et à améliorer les compétences scripturales et communicatives. Ils soulignent également son rôle dans la promotion de l'autonomie et de la responsabilité des apprenants, tout en liant plus étroitement l'utilisation de la langue aux contextes de la vie réelle.

À l'inverse, une minorité significative (25,6 %) exprime son scepticisme. Leurs réserves portent sur le faible niveau de compétence des élèves, le manque de ressources institutionnelles et matérielles et la difficulté d'adapter cette approche aux réalités actuelles de la classe.

Cela confirme que si les enseignants sont largement réceptifs à l'orientation communic'actionnelle, sa mise en œuvre effective reste conditionnée à un soutien systémique, à la fourniture de ressources et à un échafaudage pédagogique adapté aux capacités des apprenants.

3.1.5 Attentes et besoins pédagogiques des enseignants

Table N°5. Synthèse des réponses récurrentes relatives à la dimension “Attentes et besoins pédagogiques des enseignants.”

Formulation initiale	Réponse en fonction des thèmes les plus récurrents
Que suggérez-vous pour améliorer le niveau de vos élèves en production écrite ?	Lecture ; Pratique régulière de l'écriture, Activités linguistiques de soutien ; Méthodes pédagogiques diversifiées ; Réformes et ajustements institutionnels

Les suggestions des enseignants pour améliorer la production écrite des apprenants convergent vers plusieurs thèmes récurrents. L'accent est mis sur la lecture, considérée comme la première base, indispensable à l'enrichissement du vocabulaire et à la compréhension. Parallèlement, ils recommandent une pratique régulière de l'écriture, allant au-delà des tâches de fin de séquence pour assurer un renforcement continu. Nombre d'entre eux préconisent également des activités de soutien linguistique (grammaire, vocabulaire, dictée) destinées à consolider les bases linguistiques des apprenants.

En outre, les enseignants préconisent des méthodes pédagogiques diversifiées, telles que les tâches collaboratives, les ateliers créatifs et l'intégration de matériel audiovisuel, afin de stimuler l'engagement et de réduire l'appréhension à l'égard de l'écriture. Enfin, certains soulignent la nécessité de réformes institutionnelles, notamment l'ajustement des programmes d'études, l'allègement des programmes et le renforcement de la préparation au niveau primaire.

Dans l'ensemble, ces recommandations soulignent que l'amélioration de la production écrite nécessite une stratégie à

multiples facettes : une stratégie qui équilibre l'étayage linguistique, la pratique significative, la pédagogie innovante et les ajustements systémiques.

3.2. Résultats de l'analyse des questions

L'analyse des cinq dimensions révèle une constante : l'expression écrite est à la fois une priorité et un défi dans les collèges algériens. Les enseignants reconnaissent largement son rôle central dans la consolidation de l'apprentissage de la langue et l'évaluation des acquis. Cependant, ils soulignent que les élèves produisent rarement de manière autonome, les difficultés étant principalement liées à la faiblesse, voire à l'inexistence des compétences de base, à l'absence d'habitudes de lecture soutenues et, dans une moindre mesure, à la surcharge des programmes et à l'inadéquation des méthodologies. Ceci confirme que si l'écriture est perçue comme essentielle, elle reste structurellement fragile dans le contexte éducatif actuel.

En termes de pratiques de classe, les enseignants déclarent aligner leurs activités sur les besoins des apprenants et décrivent leurs approches comme étant généralement stimulantes. Ils apprécient particulièrement les activités métalinguistiques pour l'étayage qu'elles apportent en matière de grammaire, de vocabulaire et d'orthographe. Cependant, certains expriment des réserves, notant que ces activités peuvent éloigner les apprenants de contextes de communication authentiques si elles ne sont pas réintégrées dans des tâches significatives.

La faisabilité reste inégale. Bien que les enseignants fassent preuve de créativité pédagogique - par l'utilisation occasionnelle des TIC, du travail en groupe et de supports conçus par eux-mêmes - le manuel officiel continue de dominer la pratique en classe. Des contraintes telles que les attentes institutionnelles et le contrôle parental renforcent cette dépendance, limitant la diversification des supports et des méthodes.

L'approche communic'actionnelle est, en principe, bien accueillie par une majorité d'enseignants. Ils y voient une opportunité de motiver les apprenants, de favoriser l'interaction et de promouvoir l'autonomie. Néanmoins, les inquiétudes concernant la fragilité de la base linguistique des élèves, le manque d'exposition à la lecture, la rareté des ressources et l'inertie institutionnelle tempèrent cet optimisme et laissent entrevoir des obstacles importants à sa mise en œuvre.

Enfin, les attentes des enseignants convergent sur l'importance de renforcer la lecture, de multiplier les opportunités d'écriture et de soutenir les apprenants par des activités linguistiques ciblées. En même temps, ils appellent à une diversification pédagogique et à des ajustements curriculaires susceptibles de mieux préparer les élèves à la production écrite.

Dans l'ensemble, les résultats mettent en évidence une profession enseignante profondément consciente de la centralité de l'écriture, prudemment ouverte à l'innovation, mais encore contrainte par des limitations systémiques et par l'insuffisance du capital linguistique et culturel de ses apprenants.

3.3. Résultats de l'analyse des questions

L'analyse Les résultats de cette étude montrent clairement que l'amélioration de l'expression écrite dans les collèges algériens nécessite une réponse à plusieurs niveaux, combinant la pratique en classe et les réformes systémiques. Sur la base des perspectives des enseignants, les propositions suivantes peuvent être avancées :

- Renforcer la lecture en tant qu'input pour l'écriture dans un cadre communic'actionnelle : Puisque les enseignants soulignent la centralité de la lecture, celle-ci devrait être intégrée en tant que tâche communicative préparatoire (par exemple, analyser des textes authentiques, extraire des idées) plutôt qu'en tant qu'activité de décodage isolée.
- Multiplier les opportunités d'écriture significatives liées à des tâches de la vie réelle : Conformément à l'approche

communic'actionnelle, l'écriture doit être conçue comme une action intentionnelle (par exemple, la rédaction de lettres, de rapports ou de projets collaboratifs) qui reflète des situations de communication authentiques.

- Intégrer le soutien métalinguistique dans la pratique communicative : La grammaire, le vocabulaire et l'orthographe restent essentiels, mais ils doivent être enseignés comme des outils permettant d'accomplir des tâches plutôt que comme des fins en soi. L'insistance des enseignants sur l'étayage linguistique s'aligne sur le principe orienté vers l'action selon lequel la forme soutient la communication.
- Diversifier les pratiques pédagogiques par l'interaction et la collaboration : Le travail de groupe, l'écriture par projet et l'utilisation des TIC devraient être développés parce qu'ils favorisent l'interaction, la négociation du sens et le partage de la paternité - autant d'éléments centraux de la pédagogie communic'actionnelle.
- Adapter les programmes et les cadres institutionnels pour soutenir l'enseignement orienté vers l'action : Pour que la pédagogie communic'actionnelle ait un impact sur l'écriture, des réformes sont nécessaires : des programmes plus légers, une autonomie dans la conception des supports et une formation des enseignants sur la manière de concevoir des tâches-actions qui aboutissent à une production écrite.

4. Conclusion :

Cette étude démontre que les enseignants reconnaissent la fragilité mais aussi la nécessité de l'expression écrite dans les collèges algériens. Bien qu'ils identifient des obstacles systémiques et linguistiques, leurs perspectives soulignent également le potentiel de l'approche communic'actionnelle pour renouveler l'enseignement de l'écriture. En situant les tâches d'écriture dans des contextes de communication significatifs, en renforçant l'étayage linguistique par

l'action et en tirant parti de l'interaction et de l'autonomie, cette approche offre une voie pour rendre l'écriture à la fois plus accessible et plus utile.

Pour améliorer l'expression écrite des apprenants, il faut donc trouver un équilibre entre l'étayage linguistique et la pratique communicative, tout en fournissant aux enseignants les ressources, le temps et le soutien institutionnel nécessaires pour mettre en œuvre efficacement la pédagogie communic'actionnelle.

5. Liste Bibliographique :

- Berard. E (1999). L'approche communicative. Théories et pratiques. Clé internationale.
- Bourguignon. C, (2009). L'apprentissage des langues par l'action. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point. ED maison des langues, Paris
- Bourguignon.C (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle. Réflexion sur l'évolution des concepts. Le français dans le monde n374 p 46-48
- Bourguignon. C (2009).L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point. Paris, Ed Maison des langues.
- Bourguignon. C(2010). Apprendre une langue, apprendre à agir en langue. Lidil,41, 55-73.
- Guide Belin de l'enseignement (2005). Enseigner le FLE. Pratiques de classe. ED Belin.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (2001). Conseil de l'Europe/ Paris : Éditions DIDIER
- Cadre européen commun de référence pour les langues (2021). Volume complémentaire, Strasbourg : Ed Conseil de l'Europe.

- Cornaire. C et Raymond P- M, (1999). La production écrite. Coll dirigée par GLLISSON Robert Ed. CLE International, Paris.
- Hidden. M-O (2013) Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère. Hachette
- Robert, J-P (2008). Dictionnaire pratique de didactique du fle. Collection L'essentiel Français. Edition Ophrys
- Rosen. E. (2007) « Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues ». CLE international,
- Piccardo. E. (2014) Du communicatif à L'actionnel : un cheminement de recherche. Curriculum Services Canada.
- Puren .C (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues ». Clé internationale.
- Puren. C. De l'approche communicative à la perspective actionnelle : Deux ruptures décisives in www.christianpuren.com
- Puren. C. La perspective actionnelle, vers une nouvelle cohérence didactique in www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006/