

*Du discours didactique vers la réussite de la tâche rédactionnelle en FLE :
bilan d'une expérience*

*From didactic discourse to success in the writing task in French as a Foreign Language:
an assessment of an experience*

من الخطاب التعليمي إلى النجاح في مهمة الكتابة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية: تقييم لتجربة

Tamba oumria¹

Tamba.oumria@univ-mascara.dz

Reçu: 31/03/2026

publié : 11/06/2026

تاريخ النشر: 2026/06/11

تاريخ الاستلام: 2026/03/31

Résumé de l'article : L'objectif de cet article est d'apporter des réponses aux problèmes liés à la tâche rédactionnelle en se basant sur un discours didactique approprié.

Nous nous interrogeons sur le rôle que pourrait jouer ce discours dans la prise en charge des lacunes rédactionnelles. Pour ce faire, nous avons procédé, dans un premier temps, à la catégorisation des différents discours de l'enseignant puis, à l'analyse de leur degré d'influence sur les productions écrites des apprenants, notamment dans les premières phases de l'apprentissage.

Les résultats obtenus ont confirmé notre hypothèse relative au rôle des stratégies discursives dans l'accomplissement des tâches de rédaction d'un texte en français langue étrangère

Mots clés : Discours didactique; stratégie; tâche; rédaction.

Abstract: The aim of this article is to address problems related to writing tasks by using appropriate didactic discourse.

We examine the role this discourse might play in addressing writing difficulties. To this end, we first categorized the different types of teacher discourse and then analyzed their degree of influence on learners' written production, particularly in the early stages of learning.

The results obtained confirmed our hypothesis regarding the role of discursive strategies in the completion of writing tasks in French as a foreign language

Keywords: Didactic discourse; strategy; task; writing.

ملخص:

تهدف هذه المقالة إلى معالجة المشكلات المتعلقة بمهام الكتابة باستخدام الخطاب التعليمي المناسب.

ندرس الدور الذي قد يلعبه هذا الخطاب في معالجة صعوبات الكتابة. ولتحقيق هذه الغاية، قمنا أولاً بتصنيف أنواع الخطاب التعليمي المختلفة، ثم حللنا مدى تأثيرها على إنتاج المتعلمين الكتابي، لا سيما في المراحل المبكرة من التعلم.

أكدت النتائج التي توصلنا إليها فرضيتنا بشأن دور الاستراتيجيات الخطائية في إنجاز مهام الكتابة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: الخطاب التعليمي؛ الإستراتيجية؛ المهمة؛ الكتابة.

¹ Université Mostapha Stamboul, Mascara Algérie

Introduction

Notre travail de recherche s'inscrit dans la continuité d'une étude effectuée sur le rôle de la communication dans la prise en charge des apprenants en situations de blocage lors de la production à l'oral. Tamba (2022), il tente de poursuivre cette réflexion en se penchant sur les stratégies de développement des compétences rédactionnelles en français langue étrangère.

Nous nous basons dans le cadre de cet article sur les théories de la psychologie cognitive, notamment dans l'interprétation des comportements manifestés par les apprenants durant les différentes phases de la rédaction en français langue étrangère. En effet, les réactions des apprenants face à la consigne d'écriture offrent un large éventail de données qui suscitent plusieurs questionnements quant à leurs interprétations. Il est à noter que ces réactions sont souvent des indices de difficultés rédactionnelles, ce qui nous pousse à nous interroger sur les stratégies susceptibles d'aider ces apprenants à surmonter les obstacles durant la rédaction, en formulant notre problématique comme suit :

Comment prendre en charge les difficultés rédactionnelles en français langue étrangère notamment chez les apprenants du cycle moyen?

Il s'agit donc de trouver des méthodes, stratégies et outils appropriés pour pallier aux carences cognitives, linguistiques, psychologiques et méthodologiques des apprenants en question. C'est la raison pour laquelle notre réflexion s'oriente vers :

H : L'utilisation d'un discours approprié durant la réalisation de la tâche rédactionnelle comme moyen d'orientation cognitive et méthodologique.

Pour ce faire, nous avons organisé notre cadre théorique en trois parties :

La première présente la notion de discours en contexte didactique en se référant aux théories de Maingueneau (1996), (2014) et Besse (1985). Quant à la deuxième, nous y exposerons les finalités et les méthodes d'enseignement de la production écrite en français langue étrangère au cycle moyen.

Nous traiterons dans la troisième partie, le schéma de Schacter et Singer (1962) relatif aux manifestations émotionnelles dans le but de l'articuler avec la progression cognitive et méthodologique qui s'activent chez l'apprenant lors de la rédaction.

A travers notre cadre méthodologique, nous analyserons les données collectées à partir d'un questionnaire² axé sur : la représentation de la production écrite, les attentes relatives à la tâche rédactionnelle et les stratégies développées lors de la rédaction. Notre article propose également une interprétation psycho cognitive des réactions manifestées durant la rédaction suivie d'une conclusion générale.

1. Repères théoriques

1.1 Présentation de la notion de discours:

Pour Maingueneau (1996), le discours renvoie aux énoncés émis lors des conversations verbales en étant :

² Un questionnaire semi directif a été adressé aux enseignants du CEM « Benhawa Benhawa » à Mascara (2023).

« Un système de contraintes qui régissent la production d'un ensemble illimité d'énoncés à partir d'une position sociale ou idéologique » (p: 28).

Cette définition nous pousse à considérer le discours comme une pratique verbale à part entière lorsqu'on conçoit la situation de communication comme étant limitée aux conversations de la vie quotidienne, à cette affirmation s'ajoute une autre définition, avancée également par Maingueneau (2014) qui met l'accent sur l'aspect interactif du discours :

« Cette activité verbale est en fait inter activité qui engage deux ou plusieurs partenaires. La manifestation la plus évidente de cette interactivité est l'échange oral, où les interlocuteurs coordonnent leurs énonciations, énoncent en fonction de l'attitude de l'autre et perçoivent immédiatement l'effet qu'a sur lui leurs paroles » (p :20).

Force est de constater que d'autres auteurs présentent une vision plus profonde que celle avancée en supra, notamment lorsqu'il s'agit du contexte pédagogique, où on conçoit le discours comme étant :

«Méta- discours qui visent à expliciter, analyser, systématiser, voire récuser ou valider les discours constitutifs des manuels et des méthodes »Besse(1985).

Dés lors, cet article invite à une réflexion autour des types de discours utilisés en contexte pédagogique et leur rôle dans l'assistance méthodologique, psychologique et cognitive des apprenants en difficultés lors de la réalisation de la tâche rédactionnelle.

1.2Produire au cycle moyen (finalité et méthodes d'enseignement)

La production écrite au cycle moyen passe essentiellement par plusieurs étapes à savoir :

*La planification : où l'élève est amené à structurer ses idées d'une manière hiérarchique en suivant le plan du texte étudié au début de la séquence d'apprentissage.

*La mise en situation qui vise à mettre l'apprenant en situation d'énonciateur, préciser le destinataire ainsi que l'objet d'écriture.

*La rédaction qui est la phase jugée complexe par les apprenants étant donné qu'elle exige un investissement linguistique pour développer leurs idées et réussir la mise en forme du texte.

*La révision prévue en phase finale de la tâche et où l'élève doit vérifier la correction de la langue, l'enchaînement, la cohérence et la cohésion de son texte.

Il est à préciser que l'objectif de l'éducation nationale est d'amener l'élève à produire correctement des textes narratifs, descriptifs et argumentatifs en français langue étrangère.

1.3. Le discours dans le cadre de la production écrite :

Il nous a semblé nécessaire de présenter une catégorisation des discours utilisés en classe de FLE dans le but d'analyser leur effet sur l'attitude des apprenants durant la réalisation de la tâche rédactionnelle.

Tableau 1 : La catégorisation du discours :

Discours verbal	Discours non verbal
Les directives /orientations Les consignes L'évaluation des réponses	Les consignes et les questions d'examen Les appréciations mentionnées dans les copies

Etant donné que chaque type de discours est relatif à une situation, plus ou moins complexe pour l'apprenant du FLE, ce tableau constituera le point de repère à partir duquel nous mesurerons la part d'implication des

différents types de discours à savoir : la consigne, les appréciations, les directives et les conversations, dans la réussite de chaque étape de la rédaction, il permettra également d'orienter notre réflexion vers des stratégies interventionnelles appropriées.

1.4 La théorie des émotions Schachter et Singer (1962)

La théorie de l'émotion, appelée également théorie bifactorielle, explique que cette sensation résulte d'une interaction harmonieuse entre l'activation physiologique et l'interprétation cognitive. Ce schéma structure donc la progression du processus en illustrant chaque étape de cette interaction.

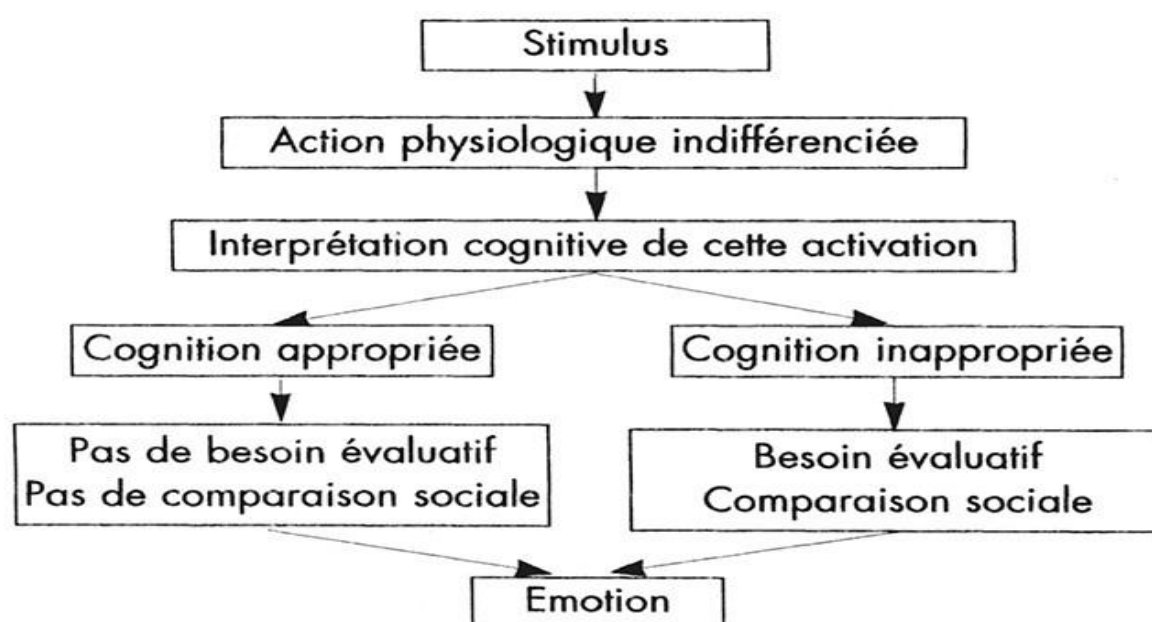


Figure 1. Représentation schématique de la théorie des émotions de Schachter et Singer (1962)

Cette progression permet de comprendre le travail du processus cognitif qui s'active lors de la réalisation des tâches pédagogiques ou l'occurrence la production écrite, en mettant en évidence sa relation analogique avec le processus émotionnel. Nous revenons dans ce sens à la progression de la production écrite qui peut être divisée en trois phases :

1. **La phase de pré rédaction** : qui représente le moment où l'apprenant se trouve face à une consigne à lire, à comprendre et à y répondre.
2. **La rédaction** : où il s'agit de structurer et développer les idées d'une manière linguistiquement correcte, voire pertinente.
3. **La phase de l'après rédaction** où l'élève prends conscience de ses insuffisances, revoit son texte et s'engage à réguler ses lacunes.

Le discours didactique intervient dans ces différentes phases de rédaction, qu'il soit verbal ou non verbal, il suscite de ce fait des réactions variées, manifestées par les apprenants à travers l'activation de leur processus cognitif et émotionnel tel que illustré dans le schéma présenté précédemment. Dès lors, nous présentons à travers ce tableau, la progression des manifestations cognitives et émotionnelles des apprenants en question, activées comme cité en supra via le discours didactique durant chaque phase de la réalisation de la tâche rédactionnelle tout en s'inspirant du schéma de Schachter et Singer (1962).

La progression de Schachter et Singer	La progression dans la rédaction	Les paramètres de la production écrite	Intervention du discours didactique
Activation psychologique	La pré rédaction	La consigne	Stimulus cognitif
Cognition	La rédaction	Le texte	Activation cognitive et gestion des perturbations
Emotion	L'après rédaction	Note Appréciation	Control cognitif Traitement émotionnel et stimulus métacognitif

Tableau 2 : Représentation de la relation entre la progression cognitive et les manifestations émotionnelles via le discours didactique lors de la rédaction.

2. Cadre méthodologique

2.1 Contexte et investigation empirique :

Dans le but de vérifier notre hypothèse, nous avons effectué un entretien avec 10 enseignants et 30 élèves du cycle moyen³ portant sur la place accordée à la production écrite dans le programme d'enseignement du français en deuxième année moyenne et les obstacles qui entravent la réussite de cette activité. Les critères de sélection des enquêtés étaient les suivants :

1. Le profil des enseignants : qui était hétérogène compte tenu du nombre d'année d'enseignement ainsi que leurs parcours de formation (ITE/Diplôme universitaire).

2. Le profil des apprenants (2ème année moyenne) : qui, selon le niveau intellectuel, était jugé à partir des copies d'examen comme étant satisfaisant.

3. Le choix du cycle : qui était orienté par l'hypothèse émise dans le cadre de cet article dans la mesure où l'enseignement du FLE durant cette phase de formation se base sur la production de plusieurs types de textes à savoir : le texte argumentatif, explicatif et narratif, ce qui exige un niveau de maîtrise méthodologique et linguistique à la hauteur des objectifs assignés, d'où la nécessité de développer des stratégies discursives interventionnelles appropriées pour assister l'apprenant lors de la rédaction.

Les réponses collectées des enseignants affirment que la séance de production écrite est une situation d'évaluation prévue dans le programme d'une manière cyclique qui exige en termes d'attentes une production d'un texte correct et pertinent. Ils affirment qu'ils recourent à la mémorisation de structures des textes lus comme stratégies pré rédactionnelles pour pouvoir atteindre cet objectif.

Quant aux élèves, ils affirment que la production écrite se réalise souvent à domicile, sous l'assistance des parents et /ou des outils multi médias.

Ces affirmations présentent la réalité du statut accordé à la production écrite en contexte scolaire algérien. En effet, l'effort investit s'avère insuffisant pour atteindre les finalités décrites dans les textes officiels.

³ Une pré enquête a été menée auprès du CEM Benhawa Benhawa situé au centre de la Wilaya de Mascara Algérie.

2.2 Outils d'analyse

2.2.1 La grille d'analyse des thèmes de rédaction

L'expérimentation porte donc sur la rédaction de la situation initiale d'un conte dans le cadre de la réalisation d'un projet pédagogique intitulé : Dire et écrire un conte⁴

Nous avons proposé une grille d'analyse de la consigne dans le but de vérifier le respect des exigences didactiques dans la formulation de la consigne proposée pour la rédaction.

Tableau 3 : Grille d'analyse du thème de rédaction

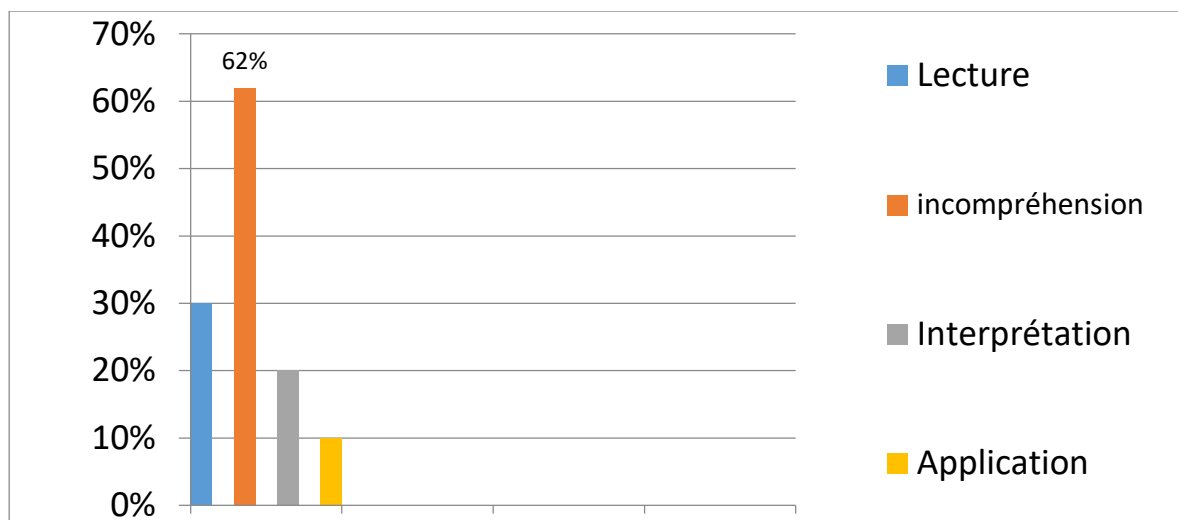
La consigne	Exigences cognitives	Exigences méthodologiques	Exigences linguistiques
Rédigez la situation initiale du conte	Faire appel à l'imagination de l'apprenant	Planifier l'ouverture du conte en fonction de la progression proposée.	L'utilisation de formules d'ouverture étudiées en lexique Maîtrise des valeurs de l'imparfait et du passé simple
Analyse de la consigne d'écriture	L'imagination ne peut pas être conditionnée par un délai temporel qui peut perturber la bonne consultation du répertoire cognitif.	Absence d'indication à utiliser le brouillon lors de la planification des idées.	Seul l'aspect linguistique est mis en avant par l'enseignant

2.3. Première phase du cadre expérimental : analyse des thèmes de rédaction

A travers cette expérimentation, nous avons pu relever plusieurs réactions suscitées, énumérées comme suit : lecture sommaire de la consigne, une incompréhension totale ou partielle de la consigne, un essai d'interprétation et une application automatique de la consigne. Les résultats sont présentés dans l'histogramme ci-dessous :

⁴ Projet 01 du programme de l'enseignement de français langue étrangère en deuxième année moyenne

Figure02. Présentation graphique des réactions manifestées face à la consigne d'écriture



Les résultats présentés en histogramme présentent le taux de réactions suscitées face à la consigne d'écriture et qui varient de la simple lecture estimée à 30%, à l'incompréhension estimée avec un taux de 62% suivie du taux d'interprétation correcte de la consigne soit 20%. Quant aux apprenants qui arrivent à réussir la tâche rédactionnelle en appliquant correctement la consigne, ils sont faiblement présentés par un taux de 10%.

Cette analyse nous permet de prendre conscience que la compréhension de la consigne constitue le premier obstacle qui entrave la réussite de la tâche rédactionnelle. L'absence de la clarté, des orientations méthodologiques et cognitives dans la formulation de la question a débouché sur une mauvaise interprétation, et de ce fait, les perturbations dues à cette incompréhension au niveau de cette phase pré rédactionnelle, se sont traduites en obstacles empêchant la réussite de l'activité. La consigne d'écriture en tant que stimulus cognitif n'a désormais assuré, dans ce cas, que partiellement, l'activation du processus.

2.4 Deuxième phase du cadre expérimental : analyse et interprétation des erreurs relevées dans les productions écrites.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les écarts relevés par l'enseignant dans les productions écrites classés en fonction de leur aspect : méthodologique, linguistique ou sémantique.

Tableau 04. Inventaire et catégorisation des écarts relevés dans les productions écrites

Ecart	Identification du problème relevé par l'enseignant :	Aspect du problème	Interprétation
La répétition	Substituts/synonymes	Linguistique	*Absence de relecture du texte *Idées non structurées
Les phrases longues	Ponctuation	Linguistique	*Absence d'utilisation de brouillon
L'incohérence	Grammaire/interférence due à la traduction via la langue maternelle	Linguistique /sémantique	*Problème de maîtrise

La digression⁵	Fluidité linguistique	Linguistique	des techniques de la synthèse
Les messages personnels (arabe)	Incapacité d'appropriation de la langue ²	Linguistique	*Problème de méthodologie de lecture du texte source et donc de transfert vers le texte rédigé en L2

A travers ce tableau, les problèmes d'ordre méthodologique s'avèrent multiples et ne permettent pas à l'apprenant de produire un texte pertinent, l'absence de la prise en considération de cet aspect dans l'enseignement du FLE risque de compliquer d'avantage la tâche rédactionnelle.

2.5. Troisième phase du cadre expérimental : l'intervention pédagogique :

Pour pallier au problème du traitement de la consigne, une intervention a été prévue au moment de cette phase pré rédactionnelle dans le but de gérer les perturbations émotionnelles provoquées par la situation. Nous avons ciblé une stratégie interventionnelle à dimension psycho cognitive assurée via un discours didactique approprié proposant la réalisation de sous tâches intermédiaires.

La dimension didactique de cette intervention repose sur l'intension d'aider l'élève à s'approprier l'activité en reformulant la consigne avec le pronom « je », ce qui renforce son engagement et soutien son dévouement jusqu'à la fin de la tâche, et ce, en percevant l'exercice comme étant un projet personnel susceptible de satisfaire son estime de soi en cas de réussite.

L'intervention s'est organisée donc ainsi:

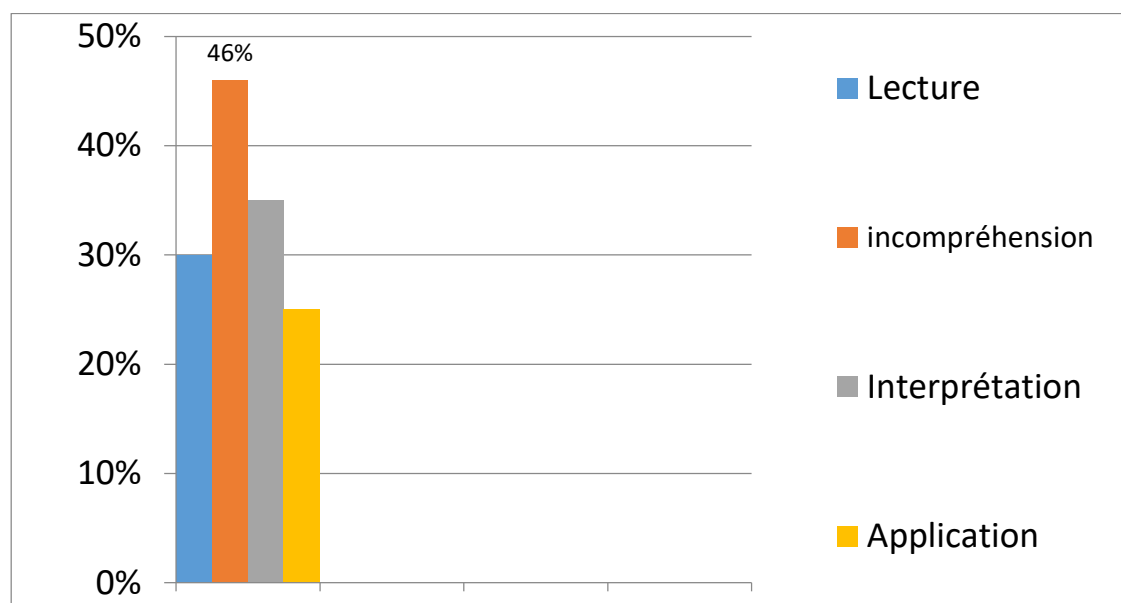
- *Un traitement de la consigne au brouillon à travers la sélection des mots clé à l'aide du surligner,
- *Un cadrage du champ de rédaction assuré par un exercice sur le champ lexical des mots clé repérés.
- *Une reformulation de la consigne avec le pronom « je » pour leur permettre de s'impliquer dans la tâche.
- *Un remplacement des verbes utilisés dans la consigne par des synonymes appartenant au répertoire linguistique de l'apprenant par exemple :
 Discutez, commentez → J'explique
 Développez → Je détaille
 Illustrez → Je donne des exemples

Cette intervention ne peut qu'exclure l'idée que la production écrite est une tâche pédagogique réalisée par l'apprenant en autonomie, les affirmations des apprenants mentionnées dans le questionnaire attestent de leur dépendance d'un co-auteur pour produire un texte en langue étrangère à savoir : parents, l'enseignant qui assure les cours de soutien, l'intelligence artificielle ou autres. Partant donc de cette réalité, notre intervention s'est structurée d'une manière graduée et via un discours d'accompagnement à la fois rassurant et constructif.

⁵ La digression : Le fait de développer un sujet qui s'éloigne du sujet principal.

2.6 Quatrième phase du cadre expérimental : présentation et analyse des remarques relevées après l'intervention pédagogique

Figure 02. Réaction des apprenants face à la consigne après l'intervention méthodologique



A travers la lecture de l'histogramme, nous remarquons que le taux d'incompréhension est passé de 62% à 46% contrairement au taux de lecture qui a augmenté soit 30%, celui de l'interprétation est estimé à 35%. Quant au taux d'application de la consigne, il est passé de 10% à 25%.

L'assistance des apprenants durant la phase du traitement de la consigne a fait réduire le taux d'incompréhension et par conséquent, le taux d'écart et d'incohérence. En effet, la manière dont cette phase pré rédactionnelle a été séquentialisée a permis à ces derniers d'organiser et réussir progressivement les sous tâches proposées.

De plus, le soutien méthodologique de l'enseignant a permis d'encadrer l'apprenant durant le développement de ses propres stratégies d'apprentissage.

2.7. Cinquième phase du cadre expérimental : interprétation psycho cognitive des écarts relevés dans les productions écrites

Tableau 5 : interprétation psycho cognitive des écarts relevés dans les productions écrites

Ecart	Interprétation à dimension psycho cognitive
La répétition Les phrases longues L'incohérence Digression Les messages personnels souvent en arabe	Les perturbations au niveau de la mémoire La charge cognitive difficilement structurée Consultation non linéaire de la structure cognitive Timidité à l'oral, absence de communication avec l'enseignant en classe Aveux d'impuissance à réaliser la tâche, blocage et rupture définitive.

Les écarts relevés attestent de la complexité de la situation d'écriture qui ne doit plus être réduite à une formulation linguistique des idées, réalisée en un temps limité. Les carences méthodologiques s'ajoutant aux autres problèmes cognitifs font de l'activité rédactionnelle une réelle situation compliquée, difficilement surmontable, et qui pousse l'apprenant vers l'échec. Un échec dont les indices s'affichent sous forme de copies vides, rédigées en arabe ou contenant des passages incohérents.

Conclusion:

Nous avons tenté de démontrer, à travers cet article, le rôle du discours didactique dans l'apprentissage du français langue étrangère en l'occurrence, la production écrite. Notre objectif était de décrire une méthode d'intervention basée sur un discours didactique approprié pour mesurer son effet sur la qualité des écrits produits par les élèves de deuxième année moyenne. Nous avons pu confirmer notre hypothèse via des résultats significatifs, qui ont mis l'accent sur la nécessité de prendre en charge la compétence rédactionnelle ancrée dans son aspect cognitif, linguistique et émotionnel. Nous avons pu constater également, à l'issue de cette recherche, que le besoin rédactionnel ne peut se dissocier du besoin affectif, et que les stratégies discursives doivent intervenir en premier lieu au niveau de l'état émotionnel pour assurer une activation cognitive correcte.

La théorie de Schachter et Singer (1962) a servi, dans le cadre de cet article, de repère théorique pour notre intervention pédagogique qui s'est organisée en plusieurs phases. Ce qui nous a permis de déterminer les moments d'intervention du discours didactique amenant ainsi, les apprenants à surmonter les obstacles.

Les résultats ont permis également de démontrer que la compréhension de la consigne d'écriture reste la difficulté majeure et souligne dès lors, la nécessité impérieuse de concevoir un programme d'accompagnement méthodologique basé sur des considérations psycho cognitives.

Sources et références

Articles

- ACHARD-BAYLE Guy. (2006). « Textes/discours et co(n) textes, entretiens avec Jean-Michel Adam, Bernard Combettes, Dominique Maingueneau, Sophie Moirand », in *Pratiques* n 129 vol 130.
- BESSE Henry. (1989) De la relative rationalité des discours sur l'enseignement /apprentissage des langues . in vers une didactique du français, p 28/43 ,N 82.
- CHRISTOPHE Véronique. (1998). Les émotions tour d'horizon des principales théories : presse universitaires du Septentrion.
- CICUREL, Francine. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi », *Synergies* N8, Gerflint.
- HAMMAOUI Abdelkader. (2018). Le discours didactique, scientificité et subjectivité, in entre discours officiels et pratiques pédagogiques Vol 2.



MAINGUENEAU Dominique. (1976). Initiation aux méthodes de l'analyse du discours, Paris : Hachette.
Manuel scolaire de français de la 2ème année moyenne(2003), Ministère de l'Education Nationale, Office National des publications scolaires, page 113/114.
TAMBAOumria.(2022). Communiquer en classe FLE : effet psychologique et rendement pédagogique in EL MIEYAR P 963/969 , Numéro7, VOL 26.
WOODLEY Marie Paule Péry. (2000). Les écrits dans l'apprentissage, Paris : Hachette.

Livres

ADAM Jean-Michel. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes* :Paris.

Sites

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2001, unité des politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp.

¹https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communication/17561_consulté le 20/12/2021