

Les pratiques d'enseignement de la production écrite au secondaire dans la wilaya de Batna

Teaching practices for written production in secondary education in the wilaya of Batna

Asma CHEBBAH^{1*}, université d'Alger 2, asma_che@hotmail.fr
<https://orcid.org/0009-0001-1958-2181>

Reçu	16-06-2025	Accepté	02-12-2025
------	------------	---------	------------

Le résumé

À travers l'investigation que nous avons menée auprès des enseignants de français langue étrangère de la wilaya de Batna, nous avons pour objectif de recueillir des informations sur les pratiques d'enseignement de la production écrite au cycle secondaire tout en s'inscrivant dans le cadre de la didactique de l'écrit. Cette enquête a été réalisée en utilisant un questionnaire en vue de déterminer les rôles des interactants et d'identifier les aspects de l'enseignement-apprentissage de l'activité de la production écrite ainsi que les points positifs et les points négatifs de ces aspects.

Les réponses des enseignants ont montré qu'ils respectent généralement les directives énoncées dans les textes officiels pour débiter, gérer et évaluer l'activité de la production écrite. Cependant, ils négligent souvent quelques étapes cruciales.

Mots Clés

Didactique de l'écrit ; pédagogie du projet ; tâche d'écriture ; compétence scripturale ; pratiques d'enseignement.

Abstract

Based on an investigation conducted with teachers of French as a foreign language in the wilaya of Batna, this study documents teaching practices related to written production at the secondary level within the field of writing didactics. Data were collected through a questionnaire designed to identify the roles of classroom interactants and to examine key aspects of the teaching and learning process for writing tasks, including perceived strengths and weaknesses. The results suggest that teachers generally follow the guidelines prescribed in official documents when initiating, managing, and assessing written production activities. However, they also tend to overlook several crucial stages, indicating areas where pedagogical support and professional development may be needed.

Keywords

Writing didactics; project pedagogy; writing task; scriptural competence; teaching practices

* Auteur correspondant

Introduction

Avec l'installation de la réforme scolaire, de nouveaux concepts viennent de voir le jour notamment en ce qui concerne la production écrite. En effet, le système éducatif a adopté l'approche par compétences dans les programmes scolaires pour que l'apprenant mobilise ses acquis afin de résoudre des situations problèmes au niveau personnel et social mais aussi scolaire et professionnel. Roegiers affirme que « La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes ». (Roegiers, 2000, p. 66)

En outre, un nouveau concept a vu le jour aussi. C'est la pédagogie du projet, dans laquelle l'apprenant est appelé à réaliser un projet pédagogique qui représente pour lui un problème à résoudre correspondant ainsi à l'idée de compétence. Le projet aboutit à une production ayant une utilité au-delà du cadre scolaire. (Bernard, et al., 2003, p. 142)

La production écrite représente l'aboutissement de l'ensemble d'activités qui constituent les séquences du projet didactique. Il doit être réalisé par les apprenants en groupe et obéir aux processus suivants (Fayol, 1996, p. 21) :

- La planification : dans ce processus, l'apprenant analyse la tâche d'écriture et adopte les stratégies nécessaires à sa réalisation. Il élabore un plan d'action et mobilise ses acquis sur le sujet et les moyens nécessaires pour l'accomplir.
- La mise en texte : durant ce processus, l'apprenant gère efficacement les moyens nécessaires pour la réalisation du projet.
- La révision : l'apprenant analyse son propre produit en prenant en compte divers aspects tels que l'intention communicative, ses prévisions, les moyens utilisés et ses compétences.

Par ailleurs, la séquence fait partie du projet et englobe un ensemble d'activités (l'oral, la lecture, les points de langue, l'écriture). Son aboutissement est une production écrite lancée au début à travers une situation d'intégration. L'apprenant réalise cette production par plusieurs jets et devrait se servir des stratégies de rédaction et d'amélioration, tout en étant assisté et guidé par son enseignant qui lui fournit des informations claires et précises sur le texte à écrire.

Cela implique un processus d'apprentissage actif où l'accent est mis sur l'autonomie de l'apprenant (Reuter, 2005, p. 196). Dès lors, celui-ci n'a plus un caractère purement réceptif ; il devient un partenaire actif dans la construction de son propre apprentissage. En s'impliquant dans un projet, l'apprenant est confronté à une situation problème qui doit être résolu par lui-même. Il s'auto-forme ainsi, notamment à travers la recherche personnelle.

Également, le statut de l'enseignant a complètement changé. Il n'est plus un détenteur de savoir et un transmetteur de connaissances, mais plutôt un animateur. Il prend en compte les besoins et les centres d'intérêts de ses apprenants et négocie avec eux les contenus, les moyens et les objectifs des apprentissages. (Perrenoud P., 1999)

De surcroît, il faut noter que les trois concepts tâche d'écriture, projet pédagogique, et situation d'intégration sont proches mais distinctes dans leur finalité et leur ampleur.

En effet, La tâche d'écriture désigne une activité qui engage l'apprenant dans une production écrite ayant un objectif communicatif précis et contextualisé. Elle mobilise différents savoirs linguistiques et discursifs pour répondre à une consigne donnée et vise à évaluer ou développer la compétence de la production écrite.

En revanche, le projet pédagogique s'inscrit dans une démarche large et durable. Il regroupe un ensemble d'activités coordonnées autour d'un objectif commun qui est la réalisation d'un produit concret, souvent collectif, ayant du sens pour les apprenants. Il vise à développer des compétences langagières et sociales favorisant l'autonomie, la coopération et la responsabilisation des apprenants dans la construction de leurs savoirs.

Quant à la situation d'intégration, il s'agit d'une situation complexe et signifiante proche d'un contexte réel de communication. Elle se situe généralement à la fin d'une séquence d'apprentissage et vise à évaluer la capacité de l'apprenant à mobiliser et intégrer ses acquis (linguistiques, méthodologiques, culturelles, etc.).

En nous fondant sur ces repères conceptuels, nous nous interrogeons sur les pratiques d'enseignement pendant l'activité de production écrite. Nous formulons l'hypothèse que certaines insuffisances apparaissent dans la manière dont les enseignants conduisent cette activité. Pour vérifier notre hypothèse, nous avons distribué un questionnaire auprès des enseignants du secondaire de la wilaya de Batna pour identifier les pratiques enseignantes et les rôles des interactants durant l'activité de production écrite en FLE au cycle secondaire.

Pour ce qui est de l'importance de notre recherche, nous espérons à travers l'identification des pratiques d'enseignement de favoriser un meilleur enseignement de la production écrite en langue française à travers une formation initiale ou continue

1. Méthode et outils

Nous avons mené notre investigation en distribuant un questionnaire auprès des enseignants de FLE au cycle secondaire dans la wilaya de Batna.

37 enseignants ont répondu à notre questionnaire dont la plupart sont diplômés d'un master en français du nouveau régime (LMD) dans les trois spécialités : les sciences du langage, la didactique (qui représente la majorité) et la littérature. Un nombre important d'entre eux sont titulaires d'une licence. Il y a également une minorité ayant obtenu une licence en traduction, un magister en français ou un diplôme à l'école nationale supérieure (ENS). Plusieurs enseignants ont une expérience professionnelle de 4 à 7 ans. Cependant, certains enseignants d'entre eux sont encore stagiaires.

Notre questionnaire est composé de dix-huit questions « items » ouvertes et fermées qui traitent les différents aspects concernant l'activité d'écriture que nous voulons aborder à savoir la démarche suivie par l'enseignant, son rôle, ses perceptions ainsi que ses pratiques mises en œuvre pour évaluer les écrits des apprenants.

Les résultats sont donnés dans des tableaux comprenant trois colonnes. La première colonne présentera les réponses ou les propositions relatives à la question posée, la deuxième colonne indiquera le nombre d'enseignants ayant choisi chaque proposition, tandis que la troisième colonne affichera le pourcentage correspondant. Chaque tableau est suivi d'une analyse des résultats obtenus.

2. Résultats et analyses

Question : 1

Préférez-vous que vos élèves travaillent en groupe durant les séances de la production écrite ?

Oui ☐ non ☐

-Justifiez votre réponse :

Tableau (1) : le travail de groupe

Variantes	Effectif	Pourcentage(%)
travaillent en groupe	28	75.67%
ne travaillent pas en groupe	9	24.32%

La plupart des enseignants mettent leurs apprenants à travailler en groupe, conformément aux recommandations et ont justifié leurs réponses par les raisons suivantes :

- La majorité a affirmé que le travail de groupe permet l'échange mutuel d'idées, d'informations, de connaissances et de savoir.
- D'autres ont dit qu'il motive les apprenants et les encourage.
- Il favorise la communication horizontale, l'esprit solidaire et le respect de l'autre (dimension socio-affective).
- Il permet aux apprenants qui ont un niveau faible d'apprendre de leurs collègues mieux que l'enseignant.
- Les apprenants comprennent et travaillent mieux ensemble

Certains enseignants ont conditionné le travail de groupe par le thème proposé et le nombre qui ne dépasse pas deux apprenants par groupe selon eux.

La minorité réticente qui a été contre le travail de groupe s'est justifiée par :

- La perte de temps et la non-participation de tous les membres du groupe.
- La surcharge des classes et le niveau des apprenants.
- La non-familiarisation des apprenants avec la notion de travail en groupe.
- Le travail de groupe favorise l'indiscipline et le bavardage.
- C'est le produit personnel qui doit être évalué.

Question : 2

Vos élèves écrivent-ils fréquemment ?

Oui ☐ non ☐

Tableau (2) : la fréquence d'écriture des apprenants

Variantes	Effectif	Pourcentage(%)
Écrivent fréquemment	14	37.83%
pas N'écrivent fréquemment	23	62.16%

De nombreux enseignants relèvent une faible fréquence de production écrite chez leurs apprenants, ce qui peut avoir des effets sur le développement de leur compétence scripturale et sur l'apprentissage de l'écriture. D'où la nécessité pour les enseignants de favoriser la pratique régulière de l'écriture chez les apprenants.

Question : 3

Réalisent-ils des projets ?

Oui ☐

non ☐

Tableau (3) : la réalisation des projets par les élèves

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
Réalisent des projets	23	62.16%
Ne réalisent pas des projets	14	37.83%

On remarque que la plupart des enseignants font réaliser des projets à leurs apprenants. Ainsi, la majorité des acteurs pédagogiques sont impliqués dans la pédagogie du projet, comme cela est recommandé.

Question : 4

Les élèves conçoivent-ils leur texte et leur projet

-à la maison ?☐

-en classe ?☐

Pourquoi?.....

Tableau (4) : le lieu de la conception des textes et des projets

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
à la maison	20	54.05%
en classe	12	32.43%
Les deux	05	13.51%

Selon la moitié des enseignants interrogés, les apprenants conçoivent leurs textes et projets à domicile. D'autres ont choisi la classe et une minorité a répondu par les deux c'est-à-dire la classe et la maison.

La plupart des enseignants qui ont choisi le travail à la maison se sont justifiés par les différentes ressources d'informations dont les apprenants disposent à la maison comme les ouvrages et l'Internet. Les autres ont évoqué les raisons suivantes :

- L'insuffisance du temps en classe contrairement à la maison et l'obligation d'achever le programme dans les délais précis.
- L'inexistence des moyens nécessaires en classe.
- Les aides dont bénéficient les apprenants à la maison.

Quant aux enseignants qui ont choisi le travail en classe, ils ont majoritairement répondu par l'indispensabilité du rôle joué par l'enseignant en classe pour guider, motiver, orienter l'apprenant dans la réalisation de la tâche.

Certains enseignants ont évoqué la surcharge des devoirs scolaires des autres matières que l'apprenant doit faire à la maison et d'autres ont choisi la classe pour que l'apprenant réalise un travail personnel et évite celui fait par un membre de la famille ou copié collé.

Pour ceux qui ont choisi la classe et la maison à la fois, ils ont répondu par les recherches hors classe et sur Internet, l'aide reçue par les membres de la famille, la préparation préalable faite à la maison.

Question : 5

Font-ils un travail personnel ou du copier-coller ?.....

Pour les enseignants qui ont choisi le travail à la maison, les résultats sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau (5) : le type de travail que les élèves effectuent à la maison

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
à la maison	01	2.70%
en classe	10	27.02%
Les deux	09	24.32%

Certains enseignants ont précisé que ce sont les apprenants ayant un faible niveau qui copient et non l'ensemble des élèves. On remarque que le copier-coller est omniprésent chez les classes des enseignants qui font écrire leurs apprenants à la maison alors que le travail personnel est presque inexistant.

Pour les enseignants qui ont choisi le travail en classe, les résultats sont :

Tableau (6): le type de travail que les élèves effectuent en classe

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
à la maison	04	10.81%
en classe	05	13.51%
Les deux	03	8.10%

On remarque que les résultats sont proches entre le travail personnel, le copier-coller et les deux.

Pour les enseignants qui ont choisi les deux (la classe et la maison), les résultats sont :

Tableau (7) : le type de travail que les élèves effectuent à la maison et en classe

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
à la maison	00	0%
en classe	02	5.40%
Les deux	03	8.10%

On constate que, presque comme les apprenants qui travaillent uniquement à la maison, ceux qui travaillent à la fois à la maison et en classe se sont divisés. Près de la moitié se limitent au copier-coller seulement, tandis que d'autres adoptent les deux types de comportement (le travail personnel et le copier-coller). Cependant, le travail personnel est inexistant selon leurs enseignants.

On retient que le nombre le plus élevé d'élèves qui font un travail personnel est celui de ceux qui travaillent en classe d'après leurs enseignants.

Question : 6

Prévoyez-vous une phase de préparation à l'écrit ?

Oui ☐

non ☐

Si oui, quel genre d'activité faites-vous ?.....

Tableau (8) : la phase de préparation à l'écrit

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	34	91.89%
Non	02	5.40%
occasionnellement	01	2.70%

On remarque que la quasi-totalité des enseignants (91.89%) mettent en œuvre des activités de préparation à l'écrit, ce qui souligne l'importance accordée à cette étape et la prise de conscience de son rôle dans la production écrite. En revanche, une faible proportion d'enseignants (5.40%) indique ne pas mettre en place cette phase. Par ailleurs, un enseignant (2.70%) déclare y recourir occasionnellement. Ainsi, dans l'ensemble, ces résultats confirment que la phase de préparation à l'écrit est largement intégrée dans les pratiques enseignantes.

Selon les enseignants ayant répondu par oui, les trois activités les plus réalisées sont :

- Les exercices d'application qui concernent les points de langue.

- Les textes lacunaires
- La réorganisation d'un texte et la mise en ordre.

Certains enseignants ont répondu par :

- Les activités de reformulation, de reproduction et des techniques d'expression.
- Des activités qui aident les apprenants dans la réalisation de la tâche d'écriture.
- La rédaction de phrases ou d'une partie d'un texte.

D'autres n'ont pas compris en quoi consistait cette activité et ont répondu par :

:

- Cela dépend des besoins des apprenants.
- L'oral
- Des exercices de consolidation
- Proposer à l'apprenant une tâche d'écriture similaire à celle de la production écrite.

Question : 7

Négociez-vous le projet à réaliser avec les apprenants pour demander leur avis sur le choix du sujet ?

Oui ☐

non ☐

Tableau (9) : la négociation du projet avec les apprenants

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	34	91.89%
Non	02	5.40%
Occasionnel ement	01	2.70%

La quasi-totalité des enseignants (91.89%) ont affirmé qu'ils négocient avec leurs apprenants les projets qu'ils vont réaliser et leur demandent d'exprimer leurs opinions à propos du choix des sujets. Cela favorise un apprentissage actif basé sur l'autonomie et l'implication des apprenants dans leur propre apprentissage. En revanche, une minorité d'enseignants (5.40%) indique ne pas adopter cette pratique, tandis qu'un seul enseignant (2.70%) déclare y recourir occasionnellement. Ces résultats soulignent le caractère largement dominant de la négociation du projet rejoignant ainsi la conception de Perrenoud selon laquelle « ... la démarche de projet peut viser ... développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier ». (Perrenoud P. , 1999, p. 4)

Question : 8

Faites-vous une évaluation diagnostique auprès des élèves avant le projet ?

Oui ☐

non ☐

-Si oui, pourquoi le faites-vous ?.....

Tableau (10): l'évaluation diagnostique

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	36	97.29%
Non	1	2.70%

La majorité des enseignants ont révélé qu'ils consacrent une séance pour l'évaluation diagnostique des apprenants avant d'entamer le projet et ont globalement saisi son rôle.

Pour se justifier, presque la moitié des réponses consistaient à diagnostiquer et identifier les prérequis.

Le reste a répondu par :

- la précision des acquis et des non acquis.
- La découverte des besoins, des attentes et des difficultés des apprenants.
- La mise à niveau des apprenants.
- L'identification des lacunes des apprenants.
- Le test et la mobilisation des connaissances antérieurs des apprenants.

D'autres enseignants ont mentionné dans leurs réponses le projet en affirmant que le but de l'évaluation diagnostique est de :

- Préparer l'apprenant à réaliser le projet.
- Planifier les activités.
- S'engager facilement dans le projet.
- Évaluer les connaissances indispensables pour réaliser le projet.

Question : 9

Proposez-vous à vos élèves une grille d'auto-évaluation ?

Oui ☐

non ☐

Tableau (11) : la grille d'auto-évaluation

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	23	62.16%
Non	14	37.83%

La plupart des enseignants proposent à leurs apprenants une grille pour qu'ils évaluent leur propre travail à partir de critères préétablis favorisant ainsi leur autonomie.

Question : 10

Pensez-vous que le temps réservé à la production écrite est suffisant ?

Oui ☐

non ☐

Tableau (12) : le temps réservé à la production écrite

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	10	27.02%
Non	27	72.92%

La majorité des enseignants estiment que le temps imparti à l'activité de production écrite n'est pas suffisant pour les apprenants. Cela est dû à l'emploi du temps chargé des élèves ainsi qu'à la nécessité de prendre en compte un large éventail de compétences et de matières pour ces derniers.

Question : 11

Durant la séance de la production écrite,

-les élèves planifient-ils d'abord leur production ? ☐

-Ils l'entament directement? ☐

Tableau (13) : la planification de la production écrite

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
planifient d'abord leur production personnelle	17	45.95%
l'entament directement	19	51.35%
Les deux	01	2.70%

La majorité des enseignants estiment que leurs élèves commencent leur production sans planification bien que cette dernière constitue un processus rédactionnel très important. Par conséquent, les enseignants doivent aider leurs apprenants à planifier leurs productions écrites.

Selon plusieurs chercheurs, les enseignants se contentent fréquemment de présenter quelques principes généraux pour accompagner les élèves dans la production écrite et n'expliquent pas les étapes du processus, n'intervenant que lorsqu'ils rencontrent des difficultés. (Préfontaine & Fortier, 1994, p. 161 in Zeliti, 2006, p. 48)

Question : 12

Comment réagissez-vous face au blocage de vos élèves lorsqu'ils écrivent ?

-Vous faites la traduction de la langue maternelle à la langue française ☐

-Vous leur demander d'utiliser le dictionnaire ☐

-Vous leur donnez directement la réponse ☐

-Autre ☐

Précisez.....

Tableau (14) : la réaction des enseignants face au blocage de leurs élèves lorsqu'ils écrivent

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
La traduction de la langue maternelle à la langue française	14	37.83%
L'utilisation du dictionnaire	33	89.18%
Donner directement la réponse	04	10.81%
Autre	09	24.32%

La plupart des enseignants réagissent aux blocages de leurs apprenants en leur demandant de consulter d'abord le dictionnaire. D'autres font la traduction de la langue maternelle vers le français et une minorité leur donne directement la réponse.

Les enseignants qui ont sélectionné "autre", ont affirmé leur choix en précisant :

- J'explique en utilisant un schéma ou en dessinant.
- Je reformule.
- Je simplifie.
- Les élèves coopèrent entre eux et s'entraident en sollicitant un autre camarade pour obtenir la réponse.

Question : 13

Pensez-vous que vos élèves sont capables de s'auto-évaluer et de se corriger ?

Oui ☐ non ☐

Pourquoi ?.....

Tableau (15) : l'auto-évaluation

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	5	13.51%
Non	29	78.37%
Occasionnellement	03	8.10%

La plupart des enseignants estiment que leurs élèves ne possèdent pas la capacité de s'auto-évaluer et de se corriger.

Les enseignants qui ont choisi oui se sont justifiés par :

- Les apprenants s'en servent de la grille d'auto-évaluation.
- Ils font appel à leurs connaissances antérieures.

Les enseignants qui ont choisi non se sont justifiés par :

- Le niveau faible des apprenants et le bagage linguistique insuffisant. (la réponse majoritaire)

- Ils ne se sont pas habitués à s'auto-évaluer.
- Ils traduisent seulement les mots.
- Ils ne sont pas en mesure de détecter leurs erreurs.
- Ils ont besoin d'une aide pour s'auto-corriger.

Les enseignants qui ont choisi parfois se sont justifiés par :

- Les apprenants peuvent s'auto-corriger, s'ils maîtrisent bien le sujet et le code de la correction
- Cela dépend de leurs niveaux et du type de l'erreur.

D'après les résultats obtenus, les élèves sont loin d'être aptes à s'auto-corriger. C'est pourquoi, les enseignants devraient jouer un rôle crucial dans le développement de l'autonomie de leurs élèves en les accompagnant, en les guidant et en les dotant des moyens nécessaires pour qu'ils évaluent leur propre travail en raison de l'importance de l'autocorrection dans le développement de la compétence scripturale.

Question : 14

Proposez-vous aux élèves des séances de réécriture ?

Oui ☐

non ☐

Tableau (16): la réécriture

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	05	31.51%
Non	32	86.48%

On observe que la majorité des enseignants ne suggèrent pas de séances de réécriture à leurs élèves. Ainsi, ils ne mettent pas l'accent sur cette pratique pédagogique qui est pourtant importante dans le développement de la compétence scripturale de leurs élèves. Pour Reuter, la réécriture est considérée « *comme un dispositif d'enseignement-apprentissage, avec une place centrale accordée aux évaluations permettant des améliorations du texte et du processus d'écriture* ». (Reuter, 2002, p. 163)

Question : 15

Utilisez-vous les TICE (technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement) pour l'enseignement de la production écrite ?

Oui ☐

non ☐

-Si oui, sous quelle forme ?

Tableau (17): l'utilisation des TICE

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	10	27.02%
Non	27	72.97%

La plupart des enseignants n'intègrent pas les TICE qui sont recommandés dans leur enseignement de la production écrite. Les enseignants qui ont coché oui

ont précisé qu'ils utilisent ces outils informatiques pour la compréhension de l'oral sous forme d'enregistrement, vidéos, Data-show. Cela signifie que pour eux, les technologies de l'information et de la communication sont exclusivement utilisées durant cette activité. Une enseignante a signalé qu'elle fait recours aux TICE en vue de signaler les erreurs fréquentes que les apprenants commettent.

Question : 16

Utilisez-vous un barème précis pour évaluer les produits écrits de vos élèves ?

Oui ☐

non ☐

Tableau (18) : un barème pour l'évaluation des produits écrits

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	22	59.45%
Non	15	40.54%

La majorité des enseignants évaluent les produits écrits de leurs élèves en suivant un barème précis ; cependant, leur nombre n'est pas suffisant. En effet, ce mode d'évaluation structuré devrait être adopté par un nombre plus élevé pour assurer une évaluation basée sur l'objectivité et la clarté.

Question : 17

Proposez-vous un travail de remédiation basé sur les insuffisances remarquées chez les élèves après l'évaluation de leur production écrite ?

Oui ☐

non ☐

Tableau (19): La remédiation

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	15	40.54%
Non	22	59.45%

La plupart des enseignants ne proposent pas d'activités de remédiation à leurs élèves à partir des lacunes identifiées après l'évaluation de leurs travaux écrits. Pourtant, cette activité est cruciale pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés et améliorer leur compétence scripturale.

Question : 18

Le produit de l'élève est-il socialisé c'est-à-dire sort-il du cadre de la classe ?

Oui ☐

non ☐

Si oui, donnez des exemples sur le thème et le lieu de la socialisation ?.....

Tableau (20): la socialisation

Variantes	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	14	37.83%
Non	23	62.16%

On remarque que la majorité des enseignants ont affirmé que les produits de leurs élèves ne sont pas socialisés bien que la socialisation fait partie intégrante de la pédagogie du projet.

Dans le cas des réponses affirmatives, un seul enseignant a donné un exemple du thème et du lieu de la socialisation en disant « Présentation de l'environnement : mise en œuvre d'un projet de plantation d'arbres au sein du lycée ». Un autre enseignant a donné un exemple concernant le thème et la forme du projet en disant : « jouer une pièce théâtrale pour défendre les droits de l'homme ». Un autre a fourni un exemple relatif à la forme et au lieu de la socialisation en mentionnant « les affiches murales au lycée ».

Les autres enseignants n'ont pas saisi l'idée de la socialisation et n'ont pas précisé le lieu de la socialisation. Ils se sont contentés des thèmes : La guerre, le tabagisme, la violence, environnement, moyens de transports, la société... Certains ont répondu en évoquant les types de texte : descriptif, argumentatif, narratif et les types de lettre : lettre ouverte, lettre de motivation.

Conclusion

Le présent article a analysé les divers éléments qui concernent les pratiques tout au long de l'activité de la production écrite en soulignant à la fois leurs points forts et leurs insuffisances.

L'analyse des données issues du questionnaire distribué aux enseignants de la wilaya de Batna a offert un éclairage pertinent sur les pratiques enseignantes contribuant ainsi à une meilleure compréhension des dynamiques de l'enseignement de la production écrite en FLE en Algérie. Notre étude a révélé les principales difficultés observées par les enseignants chez les apprenants pour mener à bien cette activité à savoir leur faible niveau linguistique et la non planification de leur production écrite.

Les réponses des enseignants de la wilaya de Batna ont révélé également qu'ils suivent globalement les recommandations prescrites dans les textes officiels pour amorcer l'activité de la production écrite, la gérer et l'évaluer. Toutefois, certaines insuffisances demeurent dans la phase finale de cette activité, notamment la réécriture, la remédiation et surtout la socialisation des produits des apprenants. Cela n'exclut pas, par ailleurs, l'influence des contraintes du terrain qui caractérisent la réalité scolaire.

En outre, l'intégration des TICE est limitée alors même qu'elles sont fortement recommandées pour en optimiser les apprentissages et moderniser l'enseignement en le sortant du cadre traditionnel.

Les enseignants ont besoin de stages pratiques afin de renforcer leur niveau de qualification, développer leurs compétences et améliorer leurs pratiques enseignantes. Dans le cadre de la formation continue, différents dispositifs peuvent prendre forme telles que des séminaires, de formation, des journées pédagogiques, des ateliers didactiques ou encore des formations sur l'intégration des TICE en classe pour s'adapter aux évolutions du système éducatif car la formation continue représente un levier essentiel pour le développement professionnel des enseignants et pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Ainsi, il faut mobiliser les ressources humaines et matérielles en adéquation avec les démarches retenues pour enseigner la production écrite en langue française.

Dans ce cadre, plusieurs pistes de recherche pourraient être explorées afin d'approfondir la compréhension des pratiques enseignantes et d'améliorer l'enseignement de la production écrite. Il serait notamment pertinent d'étudier les pratiques enseignantes dans plusieurs wilayas et régions ainsi qu'explorer l'impact des formations continues sur les pratiques pédagogiques des enseignants et analyser comment ces dispositifs contribuent à l'amélioration des productions écrites des apprenants.

Références

1. Bernard, R., & al. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck Université.
2. Fayol, M. (1996). *La production du langage écrit*. Paris: Presses universitaires de France.
3. Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets. Pourquoi? comment?* Récupéré sur Université de Genève: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
4. Perrenoud, P. (1999). *Savoir enseigner au XXIe siècle? Quelques orientations d'une école de qualité*. Récupéré sur Université de Genève: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_27.html
5. Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.
6. Reuter, Y. (2005). *Pédagogie du projet et didactique du français*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
7. Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
8. Zeliti, A. (2006). *Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie*. (T. d. Mentouri, Éd.) Constantine.