COLLÈGE DE L'ÉDUCATION

FACULTÉ DE L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DES SCIENCES HUMAINES ET DES LANGUES

MASTER DE L'ÉDUCATION EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

DIFFICULTÉS DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN FRANÇAIS DANS LA SECTION LITTÉRAIRE DANS LES ÉCOLES DU DISTRICT DE NGOMA.

Par : NZAMBAZA Marie Vivine

Reg : 220017280

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en enseignement du Français.

Dirigé par : Dr TUVUZIMPUNDU Joséphine

M. RUGIGANA Aimable

Soutenu par : Dr. KUBWIMANA Joseph

M. MUSEMAKWELI Boni Pie

Septembre, 2024

DÉCLARATION

Nous, NZAMBAZA Marie Vivine, déclarons par la présente que ce travail intitulé « **Difficultés de l'enseignement et de l'apprentissage de la production écrite en français dans la section littéraire des écoles du district de Ngoma** » est une œuvre originale qui n'a jamais été présentée à une autre université ou ailleurs pour l'obtention d'un quelconque diplôme.

NZAMBAZA Marie Vivine

Signature :

APPROBATION

Nous, soussignés, Dr. Tuvuzimpundu Joséphine et M. Rugigana Aimable, confirmons que ce travail de recherche a été réalisé par Nzambaza Marie Vivine sous notre supervision et a été soumis avec notre approbation.

Dr Tuvuzimpundu Joséphine

Date :

M. Rugigana Aimable

Date :

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire :

À Dieu, Le Tout-Puissant,

À mon époux, HABINSHUTI Emile, À toute ma famille,

À tous ceux qui m'ont été un modèle.

REMERCIEMENT

Ma formation académique, et particulièrement ce mémoire, n'aurait jamais atteint ce niveau sans le rôle inestimable de certaines personnes. Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à mon mari HABINSHUTI Emile pour ses conseils indispensables et son soutien inestimable et constant tout au long de ce parcours. Mes remerciements s'adressent à ma famille élargie pour les sacrifices consentis afin de me permettre de poursuivre mes études dans les meilleures conditions possibles. Que Dieu lui accorde une longue vie et une santé de fer.

Je suis également profondément reconnaissante envers mes superviseurs de mémoire, Dr. TUVUZIMPUNDU Joséphine, M. RUGIGANA Aimable, ainsi que feu le Dr AHIMANA Emmanuel, mon ancien superviseur. Je suis profondément reconnaissant envers l'équipe qui a pris le relais malgré de lourdes responsabilités après le départ du regretté professeur. Leurs compréhension et conseils ont été précieux, pour leur accompagnement dans la réalisation de ce travail, pour leur encadrement enrichissant, leurs conseils académiques, leurs contributions et leurs remarques qui m'ont permis de peaufiner mon mémoire. Que le bon Dieu satisfasse tous leurs besoins.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance particulière à toute l'équipe enseignante de l'Université du Rwanda, y compris les professeurs de français en fonction, et ceux en retraite.

Enfin, je souhaite exprimer toute ma gratitude à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué modestement à l'élaboration de ce mémoire de fin de formation, ainsi qu'à tous mes professeurs.

Mes sincères remerciements !

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CBC : Competence-Based Curriculum (connu en français comme Programme basé sur des compétences)

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

CECRL : Cadre Européen Commun de Reference pour les Langues

EAC: East Africa Community

EFK: English, French and Kinyarwanda

FLE : Français Langue Etrangère

FLS : Français Langue Seconde

MINEDUC : Ministère de l'Education

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

REB : Rwanda Basic Education Board (office Rwandais pour la promotion de l'Education)

TCF : Test de Connaissance de Français

TEF : Test d'évaluation de Français

TICE : Technologie d'Information et de Communication en Education

RÉSUMÉ

Notre recherche explore les difficultés de l'enseignement-apprentissage de la production écrite en français dans les sections littéraires des écoles du district de Ngoma. Elle porte sur un total de 367 participants constitué des élèves de la 4ème, 5ème et 6ème de la combinaison LFK (Literature-French and Kinyarwanda), enseignants de français ainsi que des Directeurs des écoles ASPEK, GS MULINJA, GS GITUKU, GS BARE et ES. RURAMA. Elle met en lumière la problématique liée à l'enseignement de la production écrite en français qui a connu un recul malgré son enseignement obligatoire. L'objectif principal est d'analyser cette situation en identifiant les principales difficultés rencontrées, en examinant les méthodes d'enseignement utilisées et en proposant des solutions pour améliorer la qualité de la production écrite en français. Les résultats révèlent des obstacles majeurs comme le contenu inadéquat des manuels à 77% pour élèves et à 100% par enseignants, des méthodes d'enseignement Parmi les élèves enquêtés ce qui fait les travaux collaboratifs occupent 12% tandis que les enseignants occupent 40%. Cela nous montre la dominance des méthodes traditionnelles centrées sur l'individualité dans l'enseignement de la production écrite. Enfin le manque d'exercices pratiques à 87.5 %. Pour remédier à ces problèmes, l'étude recommande d'augmenter les heures de cours et notamment la durée réservée à la production écrite française, de créer des manuels adaptés et de pratiquer régulièrement la rédaction. Une approche holistique pourrait ainsi améliorer significativement les compétences en production écrite des élèves. Enfin, la recherche reconnaît la nécessité de futures études pour approfondir ces enjeux.

Mots clés : **Enseignement, apprentissage, production écrite, expression, cohésion, cohérence**

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Le nombre de questionnaires distribués et récupérés au sein des enseignants, directeurs et élèves 39
Tableau 2: Les erreurs les plus commises selon les élèves 41
Tableau 3: Appréciation du contenu de manuels selon les élèves 43
Tableau 4: La quantité de textes rédigés 44
Tableau 5: L'étape de la production écrite le plus échoué selon les élèves 45
Tableau 6: Les périodes de rédaction selon les élèves 46
Tableau 7 : Les tâches de production écrite 47
Tableau 8 : Résultats des textes produits par les apprenants 49

LISTE DES FIGURES

Fig. 1: Les causes qui font que les élèves échouent à la production écrite française selon les enseignants 40
Fig. 2 : les causes des échecs de la production écrite 40
Fig. 3: Les erreurs commises selon les enseignants 42
Fig. 4: Les avis des enseignants sur le contenu des manuels 43
Fig. 5: L'étape de la production écrite le plus échoué selon les enseignants 45
Fig. 6: Les périodes de rédaction selon les enseignants 47
Fig.7: Réalisation des tâches de production écrite 48

TABLE DES MATIÈRES

DÉCLARATION ii
DÉDICACE iii
REMERCIEMENT iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS v
RÉSUMÉ vi
LISTE DES FIGURES viii
TABLE DES MATIÈRES ix
CHAPITRE PREMIER : INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
1.1. Analyse rétrospective 1
1.2. Problématique 3
1.3. Les objectifs 4
1.3.1. Objectif principal 4
1.3.2. Objectifs spécifiques 4
1.4. Les questions de recherche 4
1.4.1. Question principale 4
1.4.2. Questions secondaires 4
1.5. Hypothèses de recherche 5
1.6. Motivation du choix et intérêt du sujet 5
1.7. Contribution de notre étude dans l'enseignement de la production écrite en français 5
CHAPITRE DEUX : REVUE DE LITTÉRATURE 6
2.1. Introduction 6
2.2. Définition des termes-clés 6
2.2.1. Enseignement 6
2.2.2. L'apprentissage 6
2.2.3. La production écrite 6
2.2.4. Expression 7
2.2.5. Cohérence 7
2.2.6. Cohésion 7
2.2.7. La difficulté 7
2.3. Revue globale de l'enseignement de la production écrite 7
2.4. Le cadre théorique 9
2.4.1. Langue écrite la fondation de la production écrite 10
2.4.2. Les constituants du texte 12
2.4.2.1. Le mot 12
2.4.2.2. La phrase 13

2.4.2.3. Le paragraphe 14
2.4.3. Rédaction du texte 14
2.4.3.1. Les phases de la production écrite 15
2.4.3.2. Catégories d'erreurs en production 16
2.4.3.3. Les démarches de la production du texte 17
2.4.3.3.1. Compréhension du sujet 18
2.4.3.3.2. Chercher les idées 20
2.4.3.3.3. Ordonnancement des idées 21
2.4.3.4. La structure du texte 22
2.4.3.4.1. Introduction 22
2.4.3.4.2. Le développement 22
2.4.3.4.3. La conclusion 22
2.4.4. Les facteurs qui influencent l'apprentissage de la production écrite en français 23
2.4.4.1. Les facteurs cognitifs et linguistiques 23
2.4.4.2. Influence de la L1 (langue maternelle) sur l'apprentissage de la L2 (français) 25
2.4.4.3. La motivation et les attitudes des apprenants 26
2.4.5. Les difficultés de l'enseignement–apprentissage de la production écrite 28
2.4.5.1. Les difficultés que rencontrent les enseignants lors de l'enseignement de production écrite 28
2.4.5.2. Les difficultés que rencontrent les apprenants lors de l'apprentissage de production écrite 30
2.4.5.3. Origine des difficultés confrontées dans la production écrite et les travaux de remédiation 31
CHAPITRE TROIS : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 35
3.1. Introduction 35
3.2. Variable de recherche 35
3.3. Lieu de recherche 36
3.4. Population de recherche 36
3.5. Identification des participants 37
3.6. Technique d'échantillonnage 38
3.7. Instruments de collecte des données 39
3.7.1. Questionnaires 39
3.7.2. Grille d'entretien semi-structurée 39
3.7.3. Grille d'observation 40
3.7.4. Analyse et traitement des données 40
3.7.5. Méthode qualitative et quantitative 41
3.7.6. Gestion des données et des considérations éthiques 41
CHAPITRE QUATRE : PRÉSENTATION, ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 39

4.1. Introduction 39
4.2. Conclusion partielle du quatrième chapitre 51
CHAPITRE CINQ : DISCUSSION, RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION 53
5.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS 53
5.1.1. Introduction 53
5.1.2. Insuffisance du contenu et des méthodes pédagogiques 53
5.1.3. Exploitation insuffisante des manuels 54
5.1.4. Pratique régulière de la production écrite 54
5.2. RECOMMANDATIONS 55
5.2.1. Recommandations au gouvernement Rwandais et aux autres institutions chargées de l'éducation 55
5.2.2. Recommandations aux enseignants de français 60
5.2.3. Recommandations aux élèves de l'option littéraire 62
5.3. CONCLUSION 63
BIBLIOGRAPHIE 65
ANNEXES ..... a
a. Autorisation de recherche de l'UR.CE ..... a
b. Lettre de recommandation de l'UR auprès de district de Ngoma c
c. Instruments de recherche ..... d
1. Questionnaire adressé aux élèves ..... d
2. Questionnaire adressé aux enseignants de français ..... g
3. Protocole d'entretien avec le préfet des études ou le directeur ..... k
4. Grille d'observation l

CHAPITRE PREMIER : INTRODUCTION GÉNÉRALE

Notre travail est composé par cinq chapitres. Le premier chapitre, intitulé "Introduction générale" présente une analyse rétrospective, expose la problématique, les hypothèses, l'objectif et l'organisation de l'étude. Le deuxième chapitre, consacré à la revue de la littérature, examine les bénéfices de l'écriture, les méthodes pédagogiques, le rôle de l'évaluation, ainsi que les difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves pour offrir une vision complète de l'enseignement et de l'apprentissage de la production écrite en français. Le troisième chapitre détaille les méthodes et techniques employées. Le quatrième chapitre se concentre sur la présentation, l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Enfin, le cinquième chapitre de la conclusion générale et des recommandations.

1.1. Analyse rétrospective

La production écrite est un facteur crucial pour la communication dans le monde des intellectuels. L'écriture est reconnue comme une forme d'apprentissage puissante, qui joue un rôle crucial dans le développement de la pensée critique. Elle est une de quatre compétences communicationnelles (Garcia-Debanc et Fayol, 2002). En écrivant, un élève personnalise ses apprentissages, et ce processus contribue à la génération d'idées, d'observations et d'émotions (Masseron, 2008). Ce mécanisme permet aux élèves de mieux comprendre et d'assimiler les connaissances, tout en développant des compétences analytiques et créatives. L'acquisition des potentialités et des compétences de communication écrite est largement tributaire du milieu et du temps dont dispose le sujet parlant. Selon le site welcometothejungle.com, depuis que nous sommes plus ou moins tous en télétravail, nous sommes bombardés de messages : courriels, messageries internes, […] tous les moyens sont utilisés pour compenser l'absence de contacts physiques. L'importance attribuée à ce volet du langage tient du fait que le langage écrit prend le gros de la communication dans toutes les institutions éducatives et en dehors des établissements scolaires. Ainsi, les annonces, les lettres de demande d'emploi, les notes de service, les demandes d'explications, etc., se font à l'aide des écrits.

Selon REB, (2019) la philosophie éducative rwandaise vise à permettre aux apprenants de réaliser pleinement leurs potentialités à tous les niveaux de l'éducation. Cette approche est conçue pour les préparer à une bonne intégration dans la société et à exploiter les opportunités d'emploi disponibles.

Cet enseignement vise à doter les élèves des compétences nécessaires pour structurer leurs pensées, argumenter de manière cohérente et exprimer leurs idées de façon claire et convaincante. L'enseignement de la production écrite en français occupe une place centrale dans le curriculum scolaire, en particulier dans les sections littéraires des écoles secondaires au Rwanda, ainsi que le prévoit (REB, 2015).La production écrite en tant qu'exercice clé, permet aux élèves de développer leur capacité à organiser leurs idées, à argumenter logiquement et à écrire de manière critique et analytique.

Au Rwanda, la production écrite pose un défi particulier. Là où on doit écrire des notes, les fonctionnaires actuels, particulièrement les jeunes le font difficilement, c'est pour cela que le REB s'est investi pour aider les apprenants à acquérir les compétences orthographiques et grammaticales (REB, 2019). Selon Lahire(2006), les difficultés sont souvent attribuées à plusieurs facteurs, notamment environnement Socio-culturel, les méthodes pédagogiques ,les manuels et parfois, une maîtrise limitée du français Dans cette perspective, toute activité éducative requiert un enseignement spécifique, progressif et rigoureux. Une pratique scolaire régulière et exigeante est essentielle pour que les élèves développent l'autonomie nécessaire tout au long de leur parcours scolaire et dans leur vie de citoyen. Ce cadre éducatif permet aux élèves d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour naviguer avec confiance et efficacité dans divers aspects de la société (REB, 2019). Les manuels de français qui sont utilisés dans les écoles du district de Ngoma sont ceux proposés par REB et ils portent le contenu qui n'est pas adapté à l'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère (Mineduc, 2022). Pour notre recherche cela est jugée comme un facteur qui ralentit l'apprentissage efficace de la composition. Pour comprendre l'origine de ces difficultés, il est essentiel de considérer plusieurs aspects de l'enseignement-apprentissage de la production écrite en français. Pour Mansour (2021), la production écrite en français dans le contexte éducatif est indéniable. Elle joue un rôle clé dans le développement des compétences de communicationnelles. Elle est indispensable dans le monde professionnel et académique.

Une analyse rétrospective des défis rencontrés au Rwanda met en lumière la nécessité d'améliorer les méthodes d'enseignement, les ressources pédagogiques et la formation des enseignants pour renforcer les compétences des élèves en matière d'expression écrite (Yanzigiye &Niyomugabo, 2013). Par des réformes ciblées et des initiatives innovantes, il est possible de surmonter ces obstacles et de favoriser une culture de l'écriture efficace et durable.

1.2. Problématique

L'objectif principal de l'enseignement du français au Rwanda est de former des citoyens capables de communiquer efficacement et de s'intégrer dans la communauté régionale et internationale. Cet enseignement vise à fournir aux apprenants les compétences linguistiques nécessaires pour participer pleinement à la vie sociale, économique et culturelle au-delà des frontières nationales (Rugigana, 2018). À la fin du second cycle du secondaire, l'apprenant devrait être capable de créer un texte cohérent et cohésif sur des sujets variés (REB, 2015). L'enseignement/apprentissage du français dans l'option littéraire devrait développer chez l'élève les compétences lui permettant de comprendre et de s'exprimer aisément, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans la langue française en classe et en dehors de la classe (REB, 2015). Les élèves de la combinaison littéraire ayant le français comme cours principal faisaient ce cours 9 heures par semaine et elles ont été réduites à 4 heures. Cela fait que l'enseignement du français en a péri malgré son enseignement obligatoire (Rugigana , 2018).

En raison de l'orientation politique et de l'intégration de communauté économique régionale, à savoir la communauté d'Afrique de l'Est, le français a petit à petit perdu sa place (Mineduc, 2022). Toutes les écoles ont suivi la volonté politique de promouvoir l'anglais. La plupart des écoles ont sélectionné des combinaisons promouvant l'anglais et le kiswahili. Le français n'était plus examiné aux examens nationaux du primaire et du premier cycle du secondaire (Rugigana, 2018) ce qui a fait baisser son poids dans le système éducatif rwandais. À cet effet, l'enseignement de la production écrite qui fait partie de l'enseignement d'une langue n'a pas échappé aux réformes. Le bagage intellectuel en langue française acquis au secondaire ne permet pas aux élèves de comprendre et d'exploiter suffisamment les manuels rédigés en français ni de rédiger une production écrite en particulier et toute autre expression écrite en général (Yanzigiye & Niyomugabo , 2013).

Cette situation compromet le bagage des connaissances en langue française attendu pour les étudiants qui deviendront enseignants de cette langue aux secondaires. Tous ces changements ont handicapé l'enseignement du français, et notamment celui de la production écrite en particulier et de l'expression écrite en général.

Pour notre étude, la recherche a voulu analyser la situation de l'enseignement-apprentissage de la production écrite en français dans les sections littéraires du district de Ngoma. D'abord en identifiant les principales difficultés rencontrées lors de l'enseignement- apprentissage de la production écrite en français. Ensuite, en examinant les méthodes d'enseignement utilisées pour la production écrite en français et en étudiant leur efficacité. Et enfin, en proposant les pistes de solution possibles en vue d'améliorer la qualité de la production écrite en français des élèves de la section littéraire au Rwanda.

Face à ces nobles objectifs, force est de constater qu'il existe des difficultés dans le domaine de l'écrit, malgré l'incapacité de rédiger une simple production écrite ou une lettre en français.

1.3. Les objectifs

Notre travail comprend un objectif principal et trois objectifs spécifiques.

1.3.1. Objectif principal

L'objectif de notre recherche est de définir clairement la direction et le but de l'étude. Donc, notre recherche vise à analyser la situation de l'enseignement-apprentissage de la production écrite en français dans les sections littéraires du district de Ngoma.

1.3.2. Objectifs spécifiques

Notre étude se fixe sur les objectifs spécifiques suivants :

Identifier les difficultés de l'enseignement/apprentissage liés à la méthodologie, au manque d'exercices d'application et aux manuels dans la production écrite.

Formuler des propositions possibles en vue d'améliorer la qualité de la production écrite en français des élèves de la section littéraire au Rwanda.

1.4. Les questions de recherche

Notre recherche a une question principale de recherche et 3 questions secondaires

1.4.1. Question principale

Comment se déroule l'enseignement-apprentissage de la production écrite en français dans les sections littéraires du district de Ngoma ?

1.4.2. Questions secondaires

Les questions secondaires de notre recherche :

Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite en français dans les sections littéraires des écoles du district de Ngoma ?

Y a-t-il des méthodes d'enseignement plus ou moins abordables pour la production écrite en français et quelle est leur efficacité ?

Quelles sont les modalités pour améliorer la qualité de l'enseignement de la production écrite en français des élèves de la section littéraire au Rwanda ?

1.5. Hypothèses de recherche

L'hypothèse de notre recherche est que l'enseignement-apprentissage de la production écrite en français dans les sections littéraires du district de Ngoma rencontre des difficultés majeures, tant du côté des enseignants que des élèves. Ces difficultés pourraient être liées aux méthodes pédagogiques inefficaces aux manuels ou aux exercices. Notre recherche a pour l'hypothèse d'identifier les obstacles et en analysant les méthodes d'enseignement actuelles, nous pourrions découvrir des approches pédagogiques plus efficaces pour l'amélioration de ces méthodes pourrait entraîner une meilleure qualité de rédaction en français parmi les élèves des sections littéraires. Et enfin, des recommandations spécifiques pourraient être formulées pour optimiser l'enseignement de la production écrite en français dans ces écoles.

1.6. Motivation du choix et intérêt du sujet

L'inspiration de traiter ce sujet a germé d'une observation que nous avons faite au sein des élèves du cycle supérieur du secondaire dans les sections littéraires. En analysant à fond l'origine de ces difficultés, nous avons mis en doute l'enseignement-apprentissage de la production écrite en français. Et c'est dans cette optique que nous avons songé à notre contribution, du moins, pour les élèves. Ainsi, ce travail de recherche vise avant tout un intérêt pédagogique d'enseignement de la composition. Cette étude facilitera les enseignants de français de la section littéraire à préparer efficacement les apprenants du deuxième cycle du secondaire dans les sections littéraires à rédiger un texte.

1.7. Contribution de notre étude dans l'enseignement de la production écrite en français

L'étude de l'apprentissage de la production écrite est très importante au niveau des écoles secondaires et particulièrement dans les sections littéraires. L'expression écrite, une des quatre compétences linguistiques fondamentales, revêt une importance particulière. Dans les tests linguistiques internationaux tels que le TCF et le TEF, cette compétence est souvent valorisée plus que les trois autres compétences (compréhension orale, compréhension écrite et expression orale). Par exemple, pour le TEF, les notes sont réparties comme suit : compréhension orale…/360, compréhension écrite…/300, expression orale…/450 et expression écrite…/480 référence. On ne peut donc pas maîtriser l'exercice de la production écrite sans améliorer les stratégies et méthodologies de son enseignement, au moins depuis l'école secondaire. D'où l'importance d'une étude approfondie des difficultés liées à son apprentissage. En identifiant ces difficultés, il devient évident qu'il faut rechercher des solutions efficaces pour les surmonter.

CHAPITRE DEUX : REVUE DE LITTÉRATURE

2.1. Introduction

Dans ce chapitre de revue de littérature sur l'enseignement-apprentissage de la production écrite en français, il est essentiel de souligner plusieurs aspects clés. Tout d'abord, il faut examiner les recherches sur les bénéfices de l'écriture tels que le développement de la pensée critique et des compétences analytiques. Ensuite, il est important de discuter des méthodes pédagogiques utilisées pour enseigner la production écrite et de leur efficacité. De plus, il convient d'explorer le rôle de l'évaluation dans le processus d'apprentissage et comment elle influence la motivation et la performance des élèves. Enfin, une analyse des défis rencontrés par les enseignants et les élèves dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en français devrait être incluse pour fournir une vision complète du sujet. Ce chapitre comprend également le cadre conceptuel et le cadre théorique.

2.2. Définition des termes-clés

2.2.1. Enseignement

Le substantif « enseignement » est dérivé du verbe « enseigner ». Le dictionnaire LAROUSSE définit enseignement comme une transmission de connaissance nouvelle ou savoir chez l'apprenant. Donc, on ne peut parler d'enseignement que quand l'apprenant acquiert la connaissance apprise. Ainsi, pour bien passer ses enseignements, l'enseignant doit tenir compte des comportements de l'enseigné et des caractères spécifiques du savoir à enseigner (Mialaret,2017).

2.2.2. L'apprentissage

Mialaret (2017) définit apprentissage comme la manière et les modalités selon lesquelles un individu acquiert une compétence, un savoir ou un savoir-faire qu'il ne possédait pas auparavant. Cela englobe les processus par lesquels une personne développe de nouvelles compétences ou connaissances, souvent à travers l'expérience, l'instruction, ou l'entraînement.

2.2.3. La production écrite

D'après Dolz, Gagnon et Vuillet (2011), la production écrite est une action de produire et de créer un énoncé au moyen des règles grammaticales d'une langue. Elle amène l'élève à former et exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations pour communiquer à l'écrit.

Cette définition souligne que la production écrite ne se limite pas à une simple succession de mots ou de phrases, mais implique une construction réfléchie et structurée, où l'émetteur doit mobiliser ses compétences linguistiques pour transmettre ses idées de manière claire et compréhensible

2.2.4. Expression

L'expression est selon Sillamy (1999) « une manifestation extérieure de la pensée ou des états physiques. L'expression est une conduite de communication née de la vie sociale et qui contribue à maintenir une cohésion » (p.61) tandis que le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage le défini comme une présentation de la langue parlée au moyen de signe graphique.

2.2.5. Cohérence

Le dictionnaire le Robert définit le mot cohérence comme une liaison, rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles sans contradiction. Donc la cohérence textuelle réfère la pertinence du contenu et le champ sémantique du texte.

2.2.6. Cohésion

Selon la définition proposée par Masseron (2008), la cohésion peut être comprise comme un lien logique entre les différentes parties d'un texte. Ce pendant la cohésion textuelle se rapporte à l'harmonie et à l'enchaînement logique des phrases et des paragraphes, tout en respectant les règles de la langue. En d'autres termes, un texte cohésif se caractérise par : Liens logiques entre les éléments Respect des règles linguistiques ainsi qu'unité et progression thématique.

2.2.7. La difficulté

La difficulté selon le dictionnaire de l'académie française est le manque d'aptitude pour accomplir une action. Donc la difficulté peut être conçue comme un obstacle qui empêche quelqu'un à bien accomplir sa tâche.

2.3. Revue globale de l'enseignement de la production écrite

Garcia-Debanc et Fayol (2002) considèrent la production écrite comme une activité où l'élève est amené à organiser et exprimer ses pensées et sentiments de manière claire, compréhensible et lisible à travers les signes écrits (lettres). De son côté, REB (2019) insiste sur le fait que l'écriture constitue une compétence de base. Les enseignants de français sont obligés d'accompagner leurs élèves afin qu'ils soient capables de produire des textes bien structurés et cohérents. Cet accompagnement se traduit par la réalisation de diverses tâches pratiques, telles que la rédaction de lettres, de CV, d'articles de presse, de recettes,

d’annonces, de critiques ou de comptes rendus.

Dolz, Gagnon et Vuillet (2011) soulignent que la production écrite permet non seulement d’évaluer les progrès intellectuels des apprenants, mais aussi leur développement moral. En effet, cette activité invite l’élève à exprimer son intelligence, son jugement, ses expériences, sa culture et, bien sûr, sa maîtrise de l’expression écrite. Il doit ainsi être capable de formuler ses idées, ses convictions et ses interrogations avec clarté et cohérence. Ainsi les sentiments des élèves influencent leurs motivations, pour cela les enseignants devraient intégrer dans leur enseignement les éléments créatifs qui aident les apprenants à surmonter leur appréhension face à la rédaction d’une production écrite (Barré de Miniac, 2003).

En plus selon le programme axé sur les compétences, la pédagogie du projet doit occuper une place centrale dans l’apprentissage de la production écrite. Cela encourage les élèves à devenir des acteurs actifs de leur propre apprentissage en leur permettant de réaliser des projets d’écriture qui dépassent les simples exercices académiques. En explorant des sujets qui les concernent directement, les élèves renforcent leurs compétences en écriture tout en rendant leur apprentissage plus pertinent et significatif.

Par ailleurs, il est primordial que les enseignants ne se concentrent pas uniquement sur le produit final, mais qu'ils mettent également en valeur le processus de création Garcia-Debanc et Fayol (2002). Cela permet de reconnaître les efforts fournis par les élèves ainsi que l’évolution de leurs compétences au fil du projet. Cette approche plus globale de l'apprentissage met en lumière non seulement les progrès graduels, mais aussi les choix créatifs des élèves.

Comme la production écrite reste un défi pour les élèves notamment ceux des quatrième, cinquième et sixième année secondaire, qui peinent souvent à maîtriser cette compétence, cette étude ne prétend pas être un manuel méthodologique à destination des enseignants de français des classes secondaires supérieures de la section littéraire. Elle se veut plutôt une analyse critique des pratiques enseignantes, visant à mettre en lumière les difficultés rencontrées dans l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite.

2.4. Le cadre théorique

Le cadre théorique de notre recherche sur l'enseignement de la production écrite en français comprend une exploration des approches pédagogiques et Didactiques utilisées pour développer les compétences rédactionnelles des élèves. Il s'appuie sur les théories constructiviste et socioconstructiviste.

De plus, notre étude examine les œuvres existantes sur l'enseignement-apprentissage de la production écrite, qui soulignent l'importance de la réflexion critique et de l'engagement avec divers textes. Enfin, il intègre des recherches sur les pratiques d'évaluation formative visant à fournir un retour constructif pour améliorer continuellement les compétences en écriture des apprenants.

Les théories constructiviste et socioconstructiviste mettent en avant deux aspects complémentaires du développement cognitif : l'apprentissage individuel et l'apprentissage social. Ces deux approches nous ont aidés à comprendre comment les élèves développent des compétences en écriture dans des contextes éducatifs.

Le constructivisme, principalement développé par Jean Piaget, postule que l'apprenant construit activement ses connaissances à partir de ses expériences personnelles (Piaget, 1970). Selon cette théorie, l'enseignement de la production écrite doit permettre aux élèves de faire leurs propres découvertes, d'expérimenter diverses stratégies d'écriture, et de réviser leurs productions en fonction des erreurs qu'ils identifient eux-mêmes. Dans cette approche, l'enseignant joue le rôle de facilitateur plutôt que celui de transmetteur direct de connaissances.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la production écrite, l'élève est encouragé à réfléchir à sa propre pratique d'écriture, à travers des processus de rédaction et de révision répétés. Les erreurs ne sont pas considérées comme des échecs, mais comme des opportunités d'apprentissage (Namukwaya 2014). L'accent est mis sur le développement de compétences métacognitives, permettant à l'apprenant de devenir conscient des stratégies qu'il utilise et de les ajuster selon ses besoins. La mise en place des descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) a permis de clarifier les attentes en matière de compétences linguistiques, à la fois dans la compréhension et dans la production, qu'elles soient orales ou écrites. Ces descripteurs fournissent un cadre précis qui aide les enseignants à structurer leurs cours de manière plus efficace et à adapter leurs méthodes pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves, ce qui favorise un apprentissage plus performant.

Le socioconstructivisme, basé sur les travaux de Vysotsk, ajoute à cette vision une dimension sociale essentielle. Pour Vysotsk, les interactions sociales sont au cœur du développement cognitif, et l'apprentissage se fait en grande partie à travers la médiation avec les autres (Vysotsk, 1978). Cependant, dans l'enseignement de la production écrite, les activités collaboratives, telles que les échanges entre pairs, les discussions de groupe, ou encore les révisions collectives, sont centrales.

Cette Théorie valorise la co-construction des savoirs, où les apprenants enrichissent leurs compétences par le biais des interactions avec leurs camarades et avec l'enseignant. Par exemple, lors de la production écrite, les élèves peuvent travailler en groupe pour planifier, rédiger et réviser des textes. Ces interactions permettent aux apprenants de confronter leurs idées, d'acquérir de nouvelles perspectives et d'améliorer leurs écrits en s'appuyant sur les suggestions de leurs pairs.

Les recherches montrent que les approches constructivistes et socioconstructivistes permettent aux élèves de développer une meilleure compréhension des processus d'écriture, tout en améliorant leur capacité à communiquer et à collaborer avec leurs pairs (Garcia-Debanc et Fayol (2002). En combinant réflexion individuelle et interaction sociale, les élèves sont en mesure d'améliorer de manière significative leurs compétences en écriture.

Ces deux théories se complètent bien dans l'enseignement de la production écrite. Même si le constructivisme se concentre sur la responsabilité individuelle de l'apprenant dans la construction du savoir, le socioconstructivisme met en lumière l'importance du rôle des autres dans ce processus. La pratique pédagogique qui combine ces deux perspectives peut offrir un équilibre entre des moments de réflexion individuelle sur la production écrite et des phases de travail collaboratif.

2.4.1. Langue écrite la fondation de la production écrite

Goosse et Grevisse (2016) distinguent clairement la langue parlée de la langue écrite en ces termes l'homme exprime généralement ses idées, ses sentiments, ses volontés et ses sensations par la parole, ce qui constitue le langage parlé, ou par l'écriture. Ils soulignent également que la langue écrite est constituée de sons formant des mots, représentés par un système de signes ou caractères appelés lettres. Ainsi, le langage écrit permet de communiquer et peut être perçu par le destinataire, qu'il soit auditeur ou lecteur.

Notre recherche s'occupe de la production écrite en français. Ainsi, pour produire un texte, beaucoup

d'éléments graphiques sont rassemblés en vue de constituer un tout cohérent. On utilise les signes de la langue écrite, les signes orthographiques, les signes de ponctuation et les mots. Ainsi, la langue écrite emploie les voyelles, les semi-voyelles et les consonnes qui sont notées au moyen d'un système de signes appelés lettres. Ce sont des lettres qui constituent ce qu'on appelle l'alphabet d'une langue. Les lettres (consonnes et voyelles) en français se sont avérées d'une insuffisance si bien qu'il a fallu imaginer et inventer d'autres signes conventionnels pour les suppléer.

D'après Goosse et Grevisse (2016), afin de préciser le son de certaines lettres ou de compléter l'orthographe des mots, la langue écrite utilise des signes orthographiques tels que les accents, le tréma, la cédille, l'apostrophe et le trait d'union.

Goosse et Grevisse (2016) ajoutent que les accents sont des signes qui se placent sur certaines voyelles afin d'en indiquer exactement la prononciation ou d'en empêcher, pour les yeux, la confusion de certains mots. On distingue l'accent aigu (é), l'accent grave (è) et l'accent circonflexe (ê).

Les accents ont normalement leurs places et fonctions sur les mots. Mais il faudra souligner qu'avec l'évolution de la langue, les accents tendent à disparaître. Même actuellement, on peut ou ne pas mettre l'accent circonflexe sur les mots. Pour le cas des trémas, clarifie qu'il se met sur les e, i, u : Haïti, aiguë, Saül et qu'il a un rôle non négligeable compte tenu de sa fonction distinctive dans la graphie et la lecture pour indiquer que c doit être prononcé comme s devant a, o, u pour indiquer que c doit être prononcé comme s sourd : leçon, avancé.

S'agissant de l'apostrophe, l (') apostrophe en tant que signe orthographique, il a un rôle dans la graphie de marquer une élision. Il se place en haut et à droite d'une lettre pour marquer l'élision d'a, e, i.

À propos des signes de ponctuation, ils sont considérés comme des poteaux indicateurs sur la route qui guident le lecteur et qui lui montrent comment il doit se promener sur la piste qui est le texte. Ils lui sont d'une importance capitale si bien qu'à leur défaut, un texte serait incompréhensible au lecteur. Goosse et Grevisse (2016), leur attribuent une importance notoire. Il précise à cet égard que les signes de ponctuation ou signes syntaxiques servent à distinguer, selon le sens, les phrases et les segments de phrase dans la langue écrite. Ces signes indiquent non seulement les pauses à respecter lors de la lecture, mais aussi certaines variations mélodiques dans le rythme ou des changements de registre dans la voix.

Bref, les apprenants devraient savoir utiliser les signes de ponctuation dans un texte pour le rendre lisible et compréhensible.

2.4.2. Les constituants du texte

Pour bien enseigner et apprendre la production écrite, il faut comprendre les éléments essentiels qui rendent un texte cohérent et cohésif. Les compétences rédactionnelles de l'apprenant devraient être construites à partir du mot, de la phrase, du paragraphe jusqu'au texte.

2.4.2.1. Le mot

Le mot est un outil essentiel de l'enseignement et apprentissage de la production écrite que l'apprenant utiliser pour exprimer ses idées, l'apprenant doit avoir la capacité de comprendre les mots dans leur sens et les associer pour accomplir les tâches de rédaction. Les linguistes et les grammairiens traditionnels définissent le mot dans une langue courante comme une suite de sons ou de caractères graphiques formant une unité sémantique pouvant être distinguée par un séparateur blanc typographique à l'écrit, pause à l'oral. Selon (Berthet & Lehmann 2013), un mot résulte de l'association d'un sens donné à un ensemble de sons donnés susceptibles d'un emploi grammatical donné.

Dans cette conception, la notion de mot soulève d'importants problèmes d'identification. On préfère parler de lexique à sa place. De cela, on pourra simplement nous recourir à la signification du mot selon Lehmann et Martin-Berthet : le mot est l'assemblage de plusieurs phonèmes, qu'il n'a de sens que quand il est mis dans un contexte quelconque, ce qui nous conduit à évoquer un peu deux notions fondamentales qui peuvent bien clarifier ce que c'est le mot : champ sémantique et champ lexical.

- **Champ sémantique d'un mot**

Beaucoup de mots ont plusieurs sens, et, par conséquent, sont appelés polysémiques. L'ensemble des différents sens d'un mot constitue son champ sémantique. (Berthet & Lehmann, 2013) essaient de clarifier cela à partir d'un exemple que nous reprenons ici : Le mot « régime » peut désigner l'organisation politique, économique ou sociale d'un état. Il peut aussi désigner un ensemble de règles, de dispositions qui organisent une institution. De plus, le mot régime signifie une alimentation raisonnée ou recommandée. On parle aussi de régime pour signifier l'allure de fonctionnement d'un moteur. Enfin, le mot régime peut signifier l'ensemble des fruits, réunis en grappe, de certains arbres. Face à cette pluralité de sens d'un seul mot, c'est à tout compositeur ou rédacteur, voire lecteur avisé, d'examiner d'abord le contexte dans lequel il est employé. Le champ sémantique d'un mot fait référence à l'ensemble des significations et des nuances associées à ce mot, ainsi qu'à ses relations avec d'autres mots dans la langue. En examinant le champ sémantique d'un mot, on peut comprendre les multiples significations que peut prendre le mot selon le contexte.

Il y a les mots qui ont des significations similaires ou opposées, les nuances émotionnelles ou culturelles associées au mot, les mots avec lesquels il est fréquemment associé dans l'usage courant. Donc, cette exploration permet de saisir la richesse et la complexité du langage ainsi que les différentes manières dont un mot peut être utilisé pour exprimer des idées et des concepts.

- **Champ lexical**

Certains mots appartiennent au même domaine de vocabulaire et l'ensemble de ces mots constitue un champ lexical. Ainsi, comme le montre (Lehmann & Berthet,2013), le mot « jongler », « récréatif » (adjectif), « mimer » (verbe) évoquent le spectacle ». On dit que ces mots appartiennent au champ lexical du spectacle. Donc, l'enseignant de la production écrite française doit préciser le choix minutieux d'un mot approprié pour utiliser dans leur texte.

- **Sens de mot**

Par sens propre du mot, il faut entendre, comme l'indiquent (Lehmann & Berthet,2013), « son sens littéral ou son sens premier ». Un mot peut avoir un ou plusieurs sens figurés qu'il a pris au fil du temps. En classe qui apprend la production écrite, l'enseignant donne les travaux qui permettent aux apprenants de comprendre le mot dans son champ lexical, son champ sémantique et, dans ce sens, pour qu'ils puissent être capables d'utiliser les synonymes, les figures de style pertinents dans sa composition.

En outre, le mot est fondamental dans l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite, car il constitue l'unité de base de la communication écrite. Enrichir le vocabulaire des élèves leur permet d'exprimer des idées plus nuancées et précises. De plus, la maîtrise des mots favorise la créativité, permettant aux apprenants de jouer avec la langue et d'explorer différents styles d'écriture. Les activités axées sur le choix des mots, comme les jeux de mots ou les exercices de synonymes, stimulent également l'engagement des élèves. Enfin, un vocabulaire varié contribue à la clarté et à l'efficacité des écrits, renforçant ainsi la confiance des apprenants dans leur capacité à communiquer par écrit.

2.4.2.2. La phrase

Selon Goosse et Grevisse (2016) une phrase est « un ensemble de mots qui expriment une pensée complète (…), le premier mot d'une phrase est écrit en majuscule, le dernier mot de la phrase est suivi d'un signe de ponctuation, un point, qui marque un repos assez long, un point d'interrogation, un point d'exclamation, des points de suspension (p. 5). » Ainsi, Une bonne maîtrise de la phrase est essentielle pour structurer efficacement ses idées et communiquer clairement. Donc investir du temps dans l'amélioration de compétence de la phrase permet non seulement d'enrichir sa propre écriture, mais aussi

de mieux communiquer avec les autres car il sert comme un outil puissant pour organiser ses pensées et rendre les textes plus accessibles et compréhensibles.

2.4.2.3. Le paragraphe

Un paragraphe est une suite de phrases constituant une idée principale. Il joue un rôle central dans l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite, car il structure et organise les idées d'un texte. En enseignant aux élèves à rédiger des paragraphes cohérents, on leur permet de développer des compétences essentielles en matière de clarté et de logique dans leur écriture (Berthet & Lehmann, 2013).

De plus, une idée principale, doit être soutenue par des détails et des exemples, ce qui aide les apprenants à structurer leur pensée et à améliorer la cohérence de leurs écrits. Au début du paragraphe, l'idée directrice doit être exprimée immédiatement introduite par un mot de liaison ou le rappel du paragraphe précédent (Garcia-Debanc et Fayol, 2002). Au sein du paragraphe, on peut y introduire les illustrations et des citations. Chaque idée a besoin de s'appuyer sur des exemples précis. La fin du paragraphe doit faire apparaître une brève conclusion qui reprend l'idée directrice.

L'apprentissage de la construction de paragraphes favorise la maîtrise des transitions entre les idées, ce qui est crucial pour la fluidité du texte. Les enseignants devraient encouragent les élèves à utiliser des connecteurs logiques pour relier les paragraphes entre eux, renforçant ainsi la cohésion globale du texte. Garcia-Debanc et Fayol (2002) encouragent aussi les enseignants à commencer l'enseignement de la production écrite par les exercices de rédaction des paragraphes. Les apprenants doivent être exposés aux variétés des textes pour bien comprendre la qualité d'un bon paragraphe et l'organisation des idées dans les paragraphes.

2.4.3. Rédaction du texte

Le rédacteur doit attacher une attention particulière à éveiller l'intérêt de son lecteur. Il faut que la lecture soit agréable. Ainsi, le rédacteur doit tenir compte de l'affirmation de Cuq et Gruca (2003) que bien s'exprimer, c'est exprimer sa pensée avec clarté et concision. Il peut également tenir compte de la célèbre phrase de Boileau : « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire viennent aisément ». Pour produire un texte cohérent et cohésif, l'apprenant doit passer par plusieurs phases de la rédaction.

2.4.3.1. Les phases de la production écrite

L'écriture n'est pas simplement un ensemble de règles à suivre, mais un processus créatif qui se nourrit d'expériences personnelles, d'explorations et d'expérimentations. Hayes et Flower (1981)cité par Cuq et Gruca (2003) abordent les phases clés de la production écrite dans l'enseignement du français. Selon leurs travaux, la production écrite se décompose en plusieurs phases essentielles : la planification, la rédaction, la révision. Chaque phase est cruciale pour le développement des compétences d'écriture des apprenants et nécessite une attention particulière de la part des enseignants.

- **La planification**

La planification est la première phase, où l'écrivain définit son objectif et organise ses idées. Cuq et Gruca (2003) soulignent l'importance de cette phase, car elle permet de structurer le contenu avant de passer à l'écriture. Les élèves doivent apprendre à créer un plan détaillé qui les guidera tout au long du processus d'écriture. Cette phase est souvent facilitée par des outils tels que des diagrammes ou des cartes mentales, qui aident à visualiser les relations entre les idées. La production écrite est souvent perçue comme un processus complexe qui nécessite une planification minutieuse, où l'identification des mots clés joue un rôle central dans l'organisation des idées et la mise en forme du texte final (Akmoun, 2009).

- **La rédaction**

La deuxième phase est la rédaction, où les idées planifiées sont mises en forme sous forme de texte. Les auteurs insistent sur la nécessité d'encourager les élèves à exprimer leurs pensées de manière claire et cohérente. Cela inclut l'utilisation appropriée de la grammaire, du vocabulaire et des structures syntaxiques. Cuq et Gruca (2003) notent que cette phase peut nécessiter plusieurs brouillons, car les élèves doivent être encouragés à produire plusieurs versions de leur texte avant d'arriver à une version finale satisfaisante.

- **La révision**

La révision constitue la troisième phase, où les élèves relisent leur texte pour identifier et corriger les erreurs. Cette phase est essentielle pour améliorer la qualité de l'écrit, car elle permet aux élèves d'affiner leur style et de renforcer la clarté de leur message. Cuq et Gruca (2003) recommandent que les enseignants fournissent des critères clairs pour guider les élèves dans leur révision, afin de les aider à se concentrer sur les aspects les plus importants de leur écriture.

Namukwaya (2014), souligne l'importance de l'analyse des erreurs comme source de dépassement des difficultés en production écrite. En identifiant les erreurs récurrentes des apprenants lors de la recherche d'idées, les enseignants peuvent mettre en place des stratégies de remédiation adaptées. En impliquant les apprenants dans le processus d'analyse des erreurs, les enseignants peuvent également les aider à développer leur autonomie et leur capacité d'auto-évaluation.

2.4.3.2. Catégories d'erreurs en production

D'après Namukwaya (2014), les apprenants du FLE commises plusieurs erreurs en production écrite qui peuvent être classées en catégories, chacune ayant des implications spécifiques sur leur apprentissage et leur maîtrise de la langue. Voici un aperçu des principales catégories d'erreurs identifiées dans ses travaux.

- **Erreurs orthographiques**

Les erreurs orthographiques sont parmi les plus fréquentes dans la production écrite des élèves. Elles incluent des fautes d'orthographe sur des mots courants, des confusions entre des homophones, ou des erreurs de ponctuation. Ces erreurs peuvent nuire à la clarté du texte et à la compréhension globale, et elles sont souvent le résultat d'un manque de pratique ou d'une méconnaissance des règles orthographiques.

- **Erreurs grammaticales**

Les erreurs grammaticales englobent un large éventail de problèmes, notamment des erreurs de conjugaison, d'accords, et de structure de phrase. Par exemple, des apprenants peuvent utiliser des temps verbaux incorrects ou ne pas accorder correctement les adjectifs avec les noms. Ces erreurs sont souvent liées à des lacunes dans la compréhension des règles grammaticales et peuvent refléter des transferts de leur langue maternelle.

- **Erreurs lexicales**

Les erreurs lexicales se produisent lorsque les apprenants utilisent des mots inappropriés ou dans un contexte incorrect. Cela peut inclure l'utilisation de faux amis, des choix de vocabulaire inappropriés, ou des erreurs de registre. Ces erreurs peuvent également résulter d'une insuffisance de vocabulaire ou d'une mauvaise compréhension des nuances de sens entre des mots similaires.

- **Erreurs syntaxiques**

Les erreurs syntaxiques concernent la construction des phrases. Cela inclut des problèmes tels que des phrases mal structurées, l'omission de mots nécessaires, ou l'utilisation de structures syntaxiques

inappropriées. Ces erreurs peuvent rendre le texte difficile à suivre et peuvent indiquer une compréhension limitée des structures syntaxiques de la langue cible.

- **Erreurs de cohérence et de cohésion**

Les erreurs de cohérence et de cohésion se manifestent lorsque le texte manque de fluidité ou de logique. Cela peut inclure des transitions inadéquates entre les idées, des répétitions inutiles, ou des incohérences dans le développement des idées. Ces erreurs affectent la lisibilité et la compréhension globale du texte, et elles peuvent souvent être corrigées par une meilleure planification et organisation de l'écrit.

2.4.3.3. Les démarches de la production du texte

L'enseignement de la production écrite en langue étrangère est un défi de taille, car les apprenants doivent non seulement maîtriser les aspects linguistiques de la langue, mais aussi développer leur capacité à organiser leurs idées de manière cohérente et à les exprimer par écrit. Pour Hayes et Flower (1981), la pensée critique est important dans la production écrite car il développe chez les apprenants les compétences de bien structurer leurs idées d'une façon cohérant et cohésive.

Ils soulignent que c'est très important d'avoir une réflexion critique pour analyser et synthétiser les idées essentielles pour une rédaction efficace. Donc les enseignants de la production écrite doivent d'abord développer chez l'apprenant l'esprit critique qui est la clé pour comprendre le sujet, rechercher les idées et ordonnancement des idées. Dans ce passage de rédaction, les enseignants devraient aussi accompagner les élèves étape par étape. De très simples et incontournables opérations qui guident toute production écrite réussie et qui méritent qu'on s'y attarde ont été bien résumées, il faut décomposer la production écrite en une suite des opérations plus simples tel que la compréhension du sujet, la recherche et organisation des idées et la mise en texte (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011).

Selon Ollivier (2010), toute production écrite exige du compositeur certaines opérations. Cuq et Gruca (2003), nous en précise trois successives et complémentaires dont la découverte de l' à propos d'un thème, la distribution des parties du développement de façon à accroître l'intérêt pour la progression et enfin exprimer le développement. Ces opérations semblent rappeler les parties classiques qu'on connaît de toute rédaction, notamment l'introduction, le développement et la conclusion.

Ainsi pour les travaux de Graham et Perin (2007) L'écriture peut être perçue comme un processus

impliquant plusieurs opérations allant de la compréhension du sujet jusqu'au mise en texte. Ces chercheurs recommandent aux enseignants d'enseigner les stratégies pour chaque opération.

2.4.3.3.1. Compréhension du sujet

La compréhension du sujet est un élément essentiel dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite. En effet, pour être en mesure de produire un texte cohérent et pertinent, l'apprenant doit d'abord bien saisir la thématique et les enjeux du sujet proposé. Cette compréhension passe par une analyse approfondie des consignes, qui permettra de cerner les attentes et les objectifs de l'écriture. L'enseignant a donc un rôle crucial à jouer en guidant les apprenants dans cette phase de compréhension, en l'aidant à décortiquer le sujet et à identifier les éléments clés à prendre en compte dans leur production. En présence d'un sujet, la première tâche consiste à s'appliquer à le comprendre et à bien saisir sa portée. Il s'agit de comprendre correctement les mots de l'énoncé. Comprendre le sujet, selon (Cavanagh et Sylvie, 2009) signifie étudier attentivement la production écrite de la phrase (verbe, conjonctions, etc.) et tenter de clarifier la signification des mots et expressions.

Au-delà de la simple compréhension du sujet, c'est aussi la capacité à se l'approprier et à le problématiser qui est déterminante pour la réussite de l'exercice d'écriture. L'apprenant doit être en mesure de développer un point de vue personnel et argumenté sur la thématique, en s'appuyant sur ses connaissances et ses réflexions. Là encore, l'enseignant a un rôle essentiel à jouer en encourageant les apprenants à prendre position, à questionner le sujet et à développer leur esprit critique. Pour d'autres chercheurs, comme Cuq et Gruca (2003), il est exigé de réaliser quatre pas pour comprendre convenablement le Sujet.

- **Le mot et son contexte**

En français comme dans d'autres langues, un terme peut avoir plusieurs significations selon le contexte dans lequel il est employé. Il est important de prendre un mot quelconque dans le texte dans le sens qui correspond à ton sujet. Barré-De Miniac (2003) fait référence à la nécessité d'une approche qui ne se limite pas à la maîtrise des formes linguistiques, mais qui inclut également la compréhension des contextes d'utilisation des mots. Donc les apprenants doivent être capables de saisir des significations variées que les mots peuvent revêtir selon les situations et les lecteurs.

En outre, comprendre un sujet, c'est aussi en saisir le sens précis, découvrir les idées générales qu'il renferme et voir dans quelle mesure il se rattache à des considérations plus larges et conduit à des conclusions importantes. Donc celui qui apprend à rédiger doit fournir la signification des images et des comparaisons qu'il utilise.

- **Importance du mot -clé**

Le sujet contient plusieurs mots dont Chacun est susceptible d'avoir plusieurs sens. Selon Akmoun (2009) , un seul mot peut donner à un énoncé son sens précis et particulier. Il est important de le découvrir. C'est ce mot qui révèle le vrai sens à traiter. Les mots clés servent de repères qui facilitent la compréhension du sujet et la formulation d'idées pertinents. Observons cela à travers cette affirmation : « L'homme se découvre quand il se mesure à l'obstacle ». Dans cet énoncé, le verbe "se mesurer" contient l'essentiel de la pensée qu'il faudra développer. (Akmoun, 2009) ajoute que l'explication de mots clés dans l'enseignement de la production peut améliorer des compétences lexicales des élèves.

De plus les apprenants qui utilisaient des listes de mots clés et des connecteurs logiques dans leurs productions écrites peuvent produire des textes plus en plus cohérent car les mots clés ne sont pas seulement des éléments de vocabulaire, mais des outils pédagogiques essentiels qui favorisent une meilleure production écrite.

- **Rôle de la définition**

Masseron (2008) distingue différentes sortes de définitions :

La définition nominale : C'est celle qui précise le sens du mot, indique les caractères les plus apparents de l'objet, alors que la définition réelle indique les éléments essentiels de l'objet, comme la définition métaphysique qui indique ce qui est commun à l'objet définition et à d'autres, puis ce qui le distingue des autres.

La définition physique : C'est celle des sciences expérimentales qui indique, par exemple, les propriétés physiques ou les compositions techniques d'un corps. Exemple : Le papier est un corps composé d'hydrogène ou de carbone, alors que la définition descriptive définit l'objet par ses propriétés les plus caractéristiques. Par exemple : le papier corps blanc, mince, léger, propre à recevoir l'écriture.

Pour le travail de la production, la première catégorie de définition, celle des dictionnaires, convient le mieux. Toutefois, il tient de rappeler ici les qualités d'une bonne définition sont la justesse, la précision et la brièveté. Ainsi, le rôle de la définition, au sens strict du terme, consiste en la réussite de bien définir le sens qu'il faut donner au terme principal ou à l'expression centrale d'un énoncé.

- **Emploi de la définition**

Le rédacteur doit avoir en tête que la définition n'intervient pas seulement dans l'introduction d'une production mais aussi elle est employée pour bien définir le sujet à traiter. Elle peut intervenir à tout instant tout au long de l'exposé, définir les idées que l'on avance, et préciser sa pensée.

Bref, toutes ces opérations visent à comprendre le sujet dans sa totalité. Le sujet de la production écrite contient plusieurs idées qui se complètent ou qui s'opposent. En effet le compositeur doit être particulièrement attentif à la relation qui peut exister entre les différents termes d'un énoncé.

Pour Masseron (2008), cette relation est exprimée par des conjonctions mais ce n'est pas toujours le cas. Parfois, il s'agit simplement de mots qui s'opposent ou se complètent par leur sens. Par exemple : « Aime ton prochain mais plante ta haie ». Pour le rédacteur, il y a deux réalités visiblement contradictoires : « Planter sa haie » en opposition à « aimer son prochain ». Le sujet exige de mettre en relation ces deux idées apparemment contradictoires. Malgré l'amour que l'on doit à son prochain, il faut se réserver une intimité.

2.4.3.3.2. Chercher les idées

Le problème étant bien posé, le rédacteur fait appel à la réflexion, à la mémoire et à l'imagination pour obtenir les matériaux dont il aura besoin pour développer le sujet. Ces matériaux sont les idées qui valent la peine d'étoffer son développement. La recherche d'idées est cruciale dans le processus d'écriture, mais elle peut s'avérer difficile pour de nombreux apprenants. Comme Cavanagh et Sylvie (2009) Soulignent, souvent les apprenants sont confrontés à des obstacles lors de la recherche d'idées pour leurs productions écrites. L'un des principaux défis est de générer des idées pertinentes et originales en lien avec le sujet donné.

Pour surmonter ces difficultés, il est important que les enseignants mettent en place des activités spécifiques visant à développer les compétences des apprenants dans ce domaine.

Ces chercheurs Proposent aux apprenants rédacteur de faire un effort de réflexion en profondeur et en extension. Il ajoute qu'ils doivent réfléchir pour découvrir comment faire comprendre et trouver un raisonnement convaincant, une comparaison éclairante, un exemple incarné. Ainsi, pour décortiquer le sujet, l'apprenant, guidé par l'enseignant, doit poser certaines questions :

- Qui a dit cela ? Qu'va-t-il dit exactement ?
- Pourquoi le dirait-on ? Puis-je trouver des raisons ?
- Quelles peuvent être les conséquences ?
- Puis-je trouver des exemples pour illustrer cette idée ou cette affirmation ?
- Trouverai-je des témoignages d'hommes d'autorité ? Etc.

Le rédacteur doit se référer aux faits de la réalité observable sans oublier de faire référence à sa propre expérience. Ces informations essentielles sont recueillies dans divers milieux intellectuels, tels que les bibliothèques, la radio, la télévision, les films documentaires, etc. Grâce à ces outils, le jeune rédacteur

prouvera sa culture générale. L'apprenant est recommandé de mettre toutes les idées sur le brouillon pour en sélectionner les meilleurs qu'il pourra utiliser.

En somme chercher des idées développe la créativité et la pensée critique élèves. En explorant divers sujets, ils apprennent à formuler des opinions et à structurer leurs idées de manière cohérente. Cette recherche d'idées les aide également à mieux comprendre le sujet, ce qui enrichit la qualité de leur écriture. Donc un bon processus de génération d'idées favorise la confiance des élèves, leur permettant d'exprimer leurs pensées avec clarté et assurance.

2.4.3.3.3. Ordonnancement des idées

L'ordonnancement des idées est une compétence fondamentale dans l'apprentissage de la production écrite. Elle permet aux élèves de structurer leurs pensées de manière logique, facilitant ainsi la compréhension de leur texte par le lecteur. Une fois les idées choisis, il faut les ordonner. Comme le soulignent Garcia-Debanc et Fayol (2002), les idées les meilleurs non soumises à une présentation claire embrouillent l'esprit.

Akmoun (2009) soulignent qu'une bonne production écrite exige un rédacteur de développer ses idées de manière approfondie afin de transporter le lecteur dans un monde imaginaire. Donc les élèves devraient apprendre à élaborer leurs idées d'une façon adéquate. Il nous précise aussi la qualité d'idées que les apprenants doivent inclure dans une production écrite. Les idées doivent être :

- **Pertinentes :** Les idées présentées doivent être en lien direct avec le sujet donné et contribuer à son développement. Par exemple, dans un écrit expressif, les idées et les détails doivent être très pertinents au sujet.
- **Originales :** Pour susciter l'intérêt du lecteur, il est important d'inclure des idées originales et créatives. Cela peut passer par le choix d'un angle d'approche inédit ou par l'apport de détails inattendus. Les élèves peuvent s'inspirer de leurs propres expériences ou stimuler leur imagination pour enrichir leur texte.
- **Bien développées :** Un texte réussi se caractérise par un développement suffisant des idées. Les élèves doivent être capables de détailler leurs idées pour faire comprendre leur message ou leur histoire aux lecteurs. Par exemple, écrire "Il mange" est trop général, alors que "Le petit garçon mange une pomme rouge sur le banc du parc" apporte des précisions qui permettent de mieux visualiser la scène.

- **Bien organisées :** Enfin, les idées doivent être présentées de façon logique et structurée, avec une progression continue. L'utilisation d'un plan peut aider les élèves à organiser leurs idées de manière cohérente

-

2.4.3.4. La structure du texte

La structure générale d'un texte se compose de trois parties : l'introduction, le corps ou développement, et la conclusion. Ainsi l'enseignant doit développer chez l'apprenant la capacité de bien rédiger ces trois parties avec cohérence.

2.4.3.4.1. Introduction

Se faire écouter ou se faire lire, tel est l'objectif de tout rédacteur. Ainsi, pour l'apprenant qui rédige un texte, la réussite dépend en grande partie de son introduction. C'est pourquoi la première qualité d'une introduction est de susciter l'intérêt des auditeurs ou des lecteurs pour le sujet.

Dans l'introduction, l'apprenant présente le thème, pose le problème sous forme interrogative et annonce les parties du développement. Cependant, il est important de noter ici que l'introduction est la partie qui s'écrit en dernier. Comme le dit (Cnockaert, 1987) c'est seulement après avoir développé ses idées qu'on peut mettre au point la meilleure manière de les introduire.

2.4.3.4.2. Le développement

Le corps doit comprendre les idées trouvées après réflexion et l'ordre le plus convenable de disposition de ces idées en assurant leur cohésion et cohérence textuelle. Pour Akmoun (2009), le plan variera selon le genre du texte, le sujet, le but à atteindre . Néanmoins, l'ordonnance de la production écrite est soumise à deux grandes lois : l'unité et la progression. Par l'unité, il faut entendre celle de l'ensemble de l'œuvre, de l'impression unique. Par la progression, les idées doivent être présentées dans un ordre croissant d'importance, ce qui exige aussi l'élimination de tout ce qui est inutile pouvant ralentir la démarche de la démonstration. Cette progression doit être logique et cohérente.

2.4.3.4.3. La conclusion

La conclusion est la partie la plus importante. Elle est le point d'aboutissement de la pensée et du raisonnement qui a été effectué dès le début. Tout a une fin. Le théâtre parle du dénouement, le discours de la péroraison, et la production écrite de la conclusion.

Pour Cnokaert(1987) , la conclusion est le lieu où je dois aller. Elle représente la conclusion logique, le

parcours de mon raisonnement. Il est donc essentiel d'avoir une vision claire de cet événement avant de commencer à élaborer mon développement. C'est pour cela que les anciens professeurs conseillaient à leurs élèves de commencer le brouillon par la conclusion, dès que le plan est établi. La conclusion doit donc être la résultante de l'argumentation et laisser au lecteur une vue claire de la question ainsi qu'une dernière impression favorable.

Il existe deux types de conclusions : la conclusion récapitulative, qui résume clairement les points essentiels du sujet abordé, permettant ainsi au lecteur ou à l'auditeur d'avoir une vision d'ensemble claire et précise, et la conclusion prospective, qui envisage l'avenir du problème traité en proposant des solutions. Il est également possible de les combiner dans une seule conclusion.

2.4.4. Les facteurs qui influencent l'apprentissage de la production écrite en français

2.4.4.1. Les facteurs cognitifs et linguistiques

Les facteurs cognitifs et linguistiques jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage de la production écrite en français. Ces deux dimensions sont interdépendantes et influencent la manière dont les apprenants acquièrent et utilisent la langue cible. Les aspects cognitifs incluent des processus comme la mémoire de travail, l'attention, la planification et l'organisation des idées, tandis que les aspects linguistiques se réfèrent à la maîtrise des règles grammaticales, du lexique, de la cohérence et de la cohésion dans la production des textes écrits. Ces deux ensembles de facteurs sont indispensables pour développer une compétence écrite fluide et structurée en français.

Sur le plan cognitif, la mémoire de travail joue un rôle central dans l'écriture. Selon Cuq et Gruca (2003) la charge cognitive lors de la production écrite est élevée, car elle implique la gestion simultanée de plusieurs tâches complexes, telles que la planification des idées, la formulation de phrases, et l'application des règles grammaticales et orthographiques. Les apprenants doivent maintenir en mémoire de travail une variété d'informations linguistiques et discursives tout en organisant leur texte. Ce processus est souvent plus difficile pour les apprenants de français, car ils doivent également gérer les règles de la langue cible. Selon ces chercheurs, lorsque la charge cognitive est trop élevée, la qualité de la production écrite peut en souffrir, car l'apprenant est submergé par la complexité de la tâche.

La planification est également un facteur cognitif clé dans la production écrite. Hayes et Flower (1980) ont développé un modèle qui montre comment l'acte d'écrire implique une série d'étapes cognitives, telles que la planification, la rédaction et la révision. En production écrite, il est essentiel d'organiser les idées avant de les formuler en phrases cohérentes. Les apprenants de français, surtout ceux avec des compétences linguistiques limitées, ont souvent des difficultés à passer de la planification à la rédaction, car leur capacité à organiser leurs idées dans une langue étrangère peut être restreinte. Il est donc crucial de développer des stratégies de planification adaptées pour permettre une production écrite plus fluide et organisée.

Du point de vue linguistique, la maîtrise de la grammaire est fondamentale pour produire des textes corrects. Les apprenants de la production écrite en français doivent comprendre et appliquer des règles grammaticales complexes, comme la concordance des temps, les accords de genre et de nombre, ou encore l'utilisation des prépositions. Cuq et Gruca (2003) soulignent que l'acquisition de ces règles demande du temps et une pratique répétée pour les intégrer de manière automatique. Les erreurs grammaticales sont fréquentes chez les apprenants de la production écrite en français, surtout lorsqu'ils se concentrent sur le contenu de leur texte au détriment de la forme. En effet, l'enseignement de la grammaire doit être intégré à la pratique de l'écriture pour que les apprenants puissent progressivement automatiser ces règles.

Le lexique est un autre aspect linguistique essentiel. Une connaissance limitée du vocabulaire restreint la capacité des apprenants à exprimer leurs idées avec précision et à enrichir leurs textes. Cuq et Gruca (2003) affirment qu'un développement lexical suffisant est indispensable pour une écriture efficace, car un vocabulaire riche permet d'éviter les répétitions et d'améliorer la clarté des idées. Les apprenants de français doivent être exposés à un large éventail de termes et expressions pour pouvoir diversifier leur production écrite. Cela permet non seulement d'enrichir le contenu du texte, mais aussi d'améliorer la fluidité et la cohésion.

En plus la cohérence et cohésion sont essentielles à la construction d'un texte bien structuré. Selon ces chercheurs, la cohésion concerne l'utilisation correcte des connecteurs logiques, des pronoms et d'autres outils linguistiques qui lient les phrases et les paragraphes entre eux. La cohérence, quant à elle, se réfère à la clarté et à la logique des idées exprimées. Les apprenants de la production écrite en français doivent non seulement maîtriser la langue à un niveau micro (phrases, vocabulaire, grammaire), mais aussi à un niveau macro (structure globale du texte). La cohésion et la cohérence textuelle sont souvent des compétences avancées, nécessitant une attention particulière lors de la phase de révision.

En outre, les facteurs cognitifs et linguistiques sont au cœur de l'apprentissage de la production écrite en français. Les apprenants doivent gérer une charge cognitive importante tout en acquérant progressivement des compétences linguistiques complexes. Une pratique régulière, des stratégies d'écriture adaptées et un enseignement ciblé sur ces deux dimensions permettent aux apprenants de surmonter les difficultés et d'améliorer la qualité de leurs productions écrites.

2.4.4.2. Influence de la L1 (langue maternelle) sur l'apprentissage de la L2 (français)

L'influence de la langue maternelle (L1) sur l'apprentissage d'une langue seconde (L2), comme le français est un domaine de recherche clé en linguistique appliquée. Cette influence peut se manifester de différentes manières, à la fois de manière positive et négative. Le transfert linguistique, concept central dans cette discussion, désigne le processus par lequel les apprenants utilisent des connaissances de leur L1 pour apprendre la L2. (Cavanagh et Sylvie, 2009). Ce transfert peut se produire au niveau du vocabulaire, de la syntaxe, de la phonologie ou des règles grammaticales, et son impact dépend de la proximité linguistique entre les deux langues.

Dans certains cas, la L1 peut faciliter l'apprentissage de la L2. Lorsque les deux langues partagent des similarités structurelles, comme c'est le cas pour les apprenants Rwandais apprenant le français, les compétences acquises en Kinyarwanda ou en Anglais peuvent être transférées positivement en français. Comme proposent les recherches sur l'acquisition des langues seconde, la théorie de l'interdépendance linguistique, qui postule que des compétences cognitives et linguistiques bien développées dans la L1 facilitent l'acquisition d'une L2. En effet les apprenants qui maîtrisent bien leur langue maternelle peuvent plus facilement comprendre et appliquer des concepts similaires en français, ce qui accélère le processus d'apprentissage, notamment en production écrite.

Cependant, l'influence de la L1 peut aussi être négative et créer des obstacles à l'apprentissage de la production écrite en L2, surtout lorsque les deux langues sont structurellement différentes. Elles ont introduit le concept de fossilisation, qui se produit lorsque les apprenants intègrent des erreurs issues de leur L1 dans leur utilisation de la L2. Par exemple, un apprenant anglophone pourrait avoir du mal à adopter la syntaxe française en raison des différences dans l'ordre des mots ou la structure des phrases. Ce type d'interférence linguistique, aussi appelé transfert négatif, est fréquent en production écrite, où les apprenants appliquent des règles syntaxiques ou grammaticales de leur L1, entraînant des erreurs récurrentes en L2.

Selon Dolz, Gagnon & Vuillet (2011), Le rôle de la conscience métalinguistique est crucial pour atténuer

ces interférences linguistiques. Une sensibilisation accrue aux différences entre la L1 et la L2 permet aux apprenants de mieux identifier les points de divergence et d'adapter leur usage de la langue en conséquence. En effet Les enseignants de la production écrit en français devraient aider les apprenants à développer cette conscience en comparant explicitement les structures des deux langues et en offrant des exercices ciblés pour corriger les erreurs dues au transfert. Ce type d'enseignement contrastif aide les apprenants à éviter les pièges et à adopter une approche favorable de l'apprentissage de la production écrite en français.

De plus le contexte d'apprentissage et l'exposition à la L2 jouent un rôle déterminant dans l'influence de la L1 sur l'apprentissage. Cavanagh et Sylvie (2009) ajoutent que les apprenants immergés dans un environnement francophone sont plus susceptibles de surmonter l'influence négative de leur L1, car ils sont exposés de manière constante aux modèles linguistiques corrects en L2. Cette immersion, qu'elle soit complète ou partielle (comme dans le cadre d'un échange linguistique ou d'une classe bilingue), permet aux apprenants d'absorber les structures linguistiques correctes et de réduire leur dépendance aux schémas de leur L1, notamment dans la production écrite.

En somme l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage du français est un phénomène complexe qui peut à la fois faciliter et freiner le développement des compétences en L2. Le transfert linguistique, qu'il soit positif ou négatif, dépend des similarités entre les langues et de la capacité des apprenants à reconnaître et à surmonter les interférences. Par une approche pédagogique éclairée et une exposition accrue à la L2, il est possible de maximiser les transferts positifs et de réduire l'impact négatif de la L1 sur la production écrite en français.

2.4.4.3. La motivation et les attitudes des apprenants

La motivation et les attitudes des apprenants jouent un rôle central dans l'apprentissage de la production écrite en français. Garcia-Debanc et Fayol (2002) soulignent l'importance de ces deux facteurs dans la réussite ou l'échec des apprenants en matière d'écriture. La motivation intrinsèque, c'est-à-dire l'intérêt pour la langue et ses usages, ainsi que les attitudes positives envers le français, favorisent un engagement plus actif dans le processus d'apprentissage. Garcia-Debanc et Fayol (2002) ajoutent que la motivation est l'un des moteurs les plus puissants dans l'apprentissage d'une langue, car elle influence directement l'effort et la persévérance de l'apprenant dans des tâches complexes comme la production écrite.

Les apprenants motivés s'impliquent davantage dans les activités d'écriture, sont prêts à consacrer plus de temps à réviser leurs textes, et acceptent plus facilement les feedbacks constructifs. D'après Yolande et al. (2022), un apprenant ayant une motivation intrinsèque est plus enclin à s'autocorriger et à s'améliorer, car il voit la production écrite non seulement comme une obligation académique, mais aussi comme un moyen de communication authentique. En effet cette attitude positive conduit à une meilleure maîtrise de la langue, car l'apprenant utilise l'écriture comme un outil d'expression personnelle, créant ainsi un lien émotionnel avec la langue cible.

En plus les attitudes des apprenants envers la production écrite influencent également leur réussite en production écrite. Garcia-Debanc et Fayol (2002) soutient que les apprenants ayant une attitude positive envers la production sont plus susceptibles de s'investir dans des tâches d'écriture et d'adopter des stratégies d'apprentissage efficaces. À l'inverse, ceux qui la perçoivent comme difficile ou inutile ont tendance à éviter les activités d'écriture, ce qui limite leur progression. Les attitudes peuvent être façonnées par des facteurs externes, comme les expériences passées avec la production écrite ou la perception des opportunités liées à la maîtrise de la production écrite en français.

Par ailleurs, les enseignants jouent un rôle crucial dans la manière dont les attitudes et la motivation des apprenants se développent. Garcia-Debanc et Fayol (2002) ont démontré que le climat de classe et la relation enseignant-apprenant influencent directement la motivation des élèves. En effet un enseignant encourageant, qui valorise les efforts de ses apprenants et qui propose des tâches d'écriture engageantes et significatives, contribue à renforcer la motivation et à améliorer les attitudes positives envers la production écrite. Un feedback constructif et un soutien constant permettent aux apprenants de surmonter les difficultés liées à l'écriture et de développer une confiance en leurs capacités.

Donc, la motivation et les attitudes des apprenants sont des facteurs déterminants dans l'apprentissage de la production écrite en français. Les apprenants motivés et ayant une attitude positive envers la langue française s'impliquent davantage dans l'écriture et parviennent à surmonter les obstacles plus facilement. Les enseignants peuvent jouer un rôle clé en favorisant un climat d'apprentissage positif et en proposant des activités d'écriture stimulantes. En travaillant sur ces aspects, il est possible de faciliter l'acquisition de la compétence écrite et d'aider les apprenants à progresser de manière significative en français.

2.4.5. Les difficultés de l‘enseignement–apprentissage de la production écrite

2.4.5.1. Les difficultés que rencontrent les enseignants lors de l’enseignement de production écrite

La production écrite en français représente des difficultés pour les enseignants, en particulier lorsqu'ils doivent gérer des élèves aux niveaux de compétence variés. Produire un texte cohérent et structuré nécessite la maîtrise de nombreuses compétences, telles que la grammaire, l'orthographe, la ponctuation et l'organisation des idées. Cependant les enseignants doivent relever plusieurs obstacles pratiques pour s'assurer que chaque élève, quel que soit son niveau, puisse développer ses capacités rédactionnelles.

- **Hétérogénéité des niveaux de compétence**

L'un des principales difficultés auxquels les enseignants font face est la diversité des niveaux de compétence au sein d'une même classe (Cuq et Gruca, 2003). Certains élèves peuvent avoir une aisance naturelle pour l'écriture, tandis que d'autres peuvent éprouver des difficultés à structurer leurs idées ou à respecter les règles grammaticales. Cette hétérogénéité rend difficile la mise en place d'activités pédagogiques adaptées. Les enseignants doivent alors concevoir des leçons qui soient à la fois accessibles aux élèves en difficulté et stimulantes pour ceux qui sont plus avancés, ce qui nécessite une planification minutieuse et des ressources variées.

- **Motivation et engagement des élèves**

Un autre défi important est de maintenir la motivation et l'engagement des élèves lors de l'apprentissage de la production écrite. Beaucoup d'élèves perçoivent l'écriture comme une tâche difficile et fastidieuse (Yolande et al. 2022). Pour surmonter cet obstacle, les enseignants doivent trouver des moyens créatifs d'intégrer des activités ludiques et interactives dans leurs leçons. Par exemple, l'utilisation de jeux d'écriture, de défis créatifs ou de projets collaboratifs peut aider à rendre l'apprentissage plus dynamique et pertinent, tout en permettant aux élèves de pratiquer l'écriture dans des contextes variés

- **Limitations en ressources pédagogiques**

Les ressources pédagogiques insuffisantes, telles que le manque de manuels adaptés, d'outils numériques et de supports d'apprentissage variés, représentent un obstacle majeur à l'enseignement efficace de la production écrite. De nombreuses institutions font face à des infrastructures numériques inadaptées, ce qui complique la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes. Cavanagh et Sylvie (2009) soulignent l'absence de stratégies institutionnelles robustes pour soutenir l'enseignement à distance, entraînant une

dépendance accrue aux méthodes traditionnelles qui ne répondent pas toujours aux besoins des apprenants. Les enseignants se retrouvent souvent à improviser des solutions sans avoir les ressources nécessaires pour garantir une continuité pédagogique de qualité.

- **Influences multilingues**

Les élèves peuvent être influencés par leur langue maternelle lors de la rédaction en français, ce qui peut se traduire par des interférences lexicales et grammaticales. Les enseignants doivent alors faire face à des défis supplémentaires pour aider les élèves à naviguer entre différentes structures linguistiques. Dans leur recherche (Cavanagh et Sylvie, 2009) montrent que les apprenants de langue seconde éprouvent des difficultés particulières en production écrite, car ils doivent non seulement maîtriser le français, mais aussi surmonter les habitudes d'écriture de leur langue maternelle. Cela nécessite une approche pédagogique qui valorise la conscience métalinguistique et l'adaptation des stratégies d'enseignement.

- **Différenciation pédagogique**

Pour relever ces difficultés, les enseignants doivent mettre en place une différenciation pédagogique efficace. Cela implique d'adapter les objectifs, les activités et les ressources en fonction des besoins et des niveaux de chaque élève (Cavanagh et Sylvie, 2009). Les enseignants peuvent par exemple proposer des consignes d'écriture différenciées, des modèles de textes adaptés ou des grilles d'évaluation personnalisées. Cette approche permet de valoriser les progrès de chaque élève et de les encourager à poursuivre leurs efforts.

- **Évaluation des compétences**

L'évaluation des compétences en production de textes constitue également un défi. Les enseignants doivent non seulement évaluer la structure et la cohérence des textes, mais aussi la maîtrise des règles grammaticales et orthographiques. Cela implique souvent de concevoir des évaluations qui vont au-delà des simples rédactions. Les enseignants peuvent intégrer des évaluations formatives, comme des ateliers d'écriture où les élèves reçoivent des retours constructifs sur leurs productions. Cette approche permet de cibler les difficultés spécifiques de chaque élève et d'adapter l'enseignement en conséquence (Cavanagh et Sylvie, 2009).

En somme le manque de motivation et engagement, Hétérogénéité des niveaux de compétence, la différenciation pédagogique ainsi que des ressources limitées, telles que l'accès restreint à des livres, des outils numériques peuvent entraver la progression des élèves lors de la production écrite en français.

Aussi les élèves évoluant dans un milieu linguistique pauvre comme nos participants peuvent éprouver des difficultés à exprimer leurs idées de manière claire et cohérente, ce qui peut nuire à leur confiance en eux et à leur capacité à communiquer efficacement. Ce pendant les enseignants devraient créer des environnements d'apprentissage riches et stimulants pour encourager la maîtrise de la production écrite.

2.4.5.2. Les difficultés que rencontrent les apprenants lors de l'apprentissage de production écrite

L'enseignement et apprentissage de la production écrite est activité scolaire qui semble difficile où les élèves éprouvent plusieurs difficultés. Les difficultés auxquels sont confrontés les apprenants, tout d'abord l'une des premières difficultés réside dans la maîtrise de la grammaire et de la syntaxe française. La complexité de la langue, notamment avec ses nombreux temps verbaux, ses accords grammaticaux et ses règles de conjugaison, peut représenter un obstacle important (Yolande et al. 2022). Les apprenants doivent souvent consacrer du temps à l'étude de ces structures pour pouvoir produire des écrits cohérents et corrects, ce qui peut être décourageant pour certains.

Un autre majeur est lié à l'enrichissement du vocabulaire. Pour écrire de manière fluide et variée en français, les apprenants doivent acquérir un lexique riche et précis. Or, mémoriser des mots nouveaux et les utiliser correctement dans un contexte écrit peut s'avérer difficile, surtout lorsque la langue maternelle de l'apprenant est très différente du français. Les nuances de sens et les expressions idiomatiques spécifiques au français constituent également une source de confusion pour les non-natifs.

En plus de la grammaire et du vocabulaire, les apprenants sont confrontés à la nécessité de structurer leurs idées de manière logique et cohérente. Dolz, Gagnon et Vuillet (2011) affirment que la production écrite nécessite non seulement la maîtrise des mots et des phrases, mais aussi l'organisation des idées en paragraphes structurés. Cela implique de savoir introduire un sujet, développer des arguments, puis conclure de manière appropriée, ce qui peut représenter un défi supplémentaire pour ceux qui ne sont pas habitués aux conventions rédactionnelles françaises.

L'adaptation au registre et au style d'écriture approprié constitue une autre difficulté pour les apprenants surtout en FLE (Dolz, Gagnon et Vuillet 2011). Le type de texte à produire (récit, lettre formelle, dissertation), les apprenants doivent ajuster leur style d'écriture, ce qui peut poser problème si ces distinctions ne sont pas familières dans leur langue d'origine. Par exemple, l'utilisation du langage formel pour une lettre professionnelle ou des tournures stylistiques appropriées pour un essai argumentatif peut être difficile à maîtriser.

Enfin, le manque de confiance en soi peut freiner la progression des apprenants dans la production écrite. Beaucoup craignent de faire des erreurs et sont souvent inhibés lorsqu'il s'agit de rédiger en français. Cette anxiété peut les empêcher de s'exprimer librement et limiter leur créativité. Pour surmonter ce défi, il est essentiel de créer un environnement d'apprentissage bienveillant et de valoriser les progrès réalisés, même s'ils semblent minimes.

2.4.5.3. Origine des difficultés confrontées dans la production écrite et les travaux de remédiation

Les difficultés que confrontent la majorité des élèves sont liées aux méthodologies utilisées par les enseignants, à l'environnement socio-culturel, à la pratique régulière de l'écriture et aux ressources pédagogiques (Cavanagh et Sylvie, 2009).

- **Les difficultés liées aux méthodes d'enseignement**

L'écriture est une compétence cognitive et technique dont l'apprentissage exige l'approche qui met l'apprenant au centre de son apprentissage pour surmonter les difficultés liées à la motivation et à la confiance de soi (Kellogg, 2008). Donc l'enseignement et apprentissage de la production écrite exige l'engagement des apprenants dans le processus de rédaction et intégration des approches inclusives, stimulante, innovantes et favorable à chaque apprenant.

Tout d'abord, l'enseignant doit se rappeler que pour les élèves qui ont suivi tous les cours du niveau primaire et le tronc commun en anglais, la tâche de production écrite semble difficile. Certains rencontrent des difficultés à comprendre le sens d'un mot du sujet, tandis que ceux qui en comprennent le sens souffrent encore l'insuffisance de vocabulaires. Comme suggèrent Cavanagh et Sylvie (2009), Il incombe à l'enseignant d'encourager les apprenants à prendre la responsabilité de leurs études et de les orienter étape par étape dans la transition de l'idée à la rédaction. Pour réussir dans cette activité d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant doit bien connaître ses apprenants.

De plus l'enseignant devrait préparer chaque activité en tenant compte des objectifs et des besoins des apprenants. En adaptant ses activités à ses besoins, l'enseignant motive les apprenants et les incite à s'investir activement dans leur apprentissage, ce qui facilite le choix de méthodologies appropriées. En créant un environnement qui favorise l'activité des apprenants, le programme d'enseignement centré sur l'apprenant vise à fournir à celui-ci les moyens de participer activement à son propre apprentissage dans

un cadre socio-culturel et affectif (REB, 2015).

L'enseignant doit encore utiliser des stratégies aidant les apprenants à améliorer leurs compétences, telles que l'élaboration d'un plan, la recherche d'idées et la rédaction de la composition. Comme l'activité d'apprentissage de la production écrite exige une pensée critique il doit aussi se baser sur les stratégies cognitives pour assurer une bonne compréhension du sujet, la recherche des idées et leur ordonnancement (Hayes & Flower, 1981). Il est également essentiel que l'enseignant utilise les stratégies métacognitives comme fondement des nouvelles approches pédagogiques permettant à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage.

Ensuite l'enseignant a une tâche d'encourager les apprenants à chercher des idées et à les organiser sur un brouillon avant de commencer à rédiger. Il doit enseigner les bases détaillées, car l'apprentissage de la production écrite nécessite un renforcement régulier de la grammaire, du vocabulaire, de la formulation des phrases et de la ponctuation. Et enfin il a pour rôle d'expliquer aux apprenants les stratégies à chaque étape de la rédaction et fournir les supports et occasion de l'expression personnelle (Bruner, 1986).

Vygotsky (1978) encourage l'apprentissage par interaction et le soutien mutuel des apprenants. Par l'interaction et l'échange, les élèves apprennent à partir de leur propre expérience. Donc un élève peut développer les compétences rédactionnelles par ses camarades. L'enseignant et les apprenants peuvent définir des moments pour partager leurs écrits, échanger des commentaires et réécrire leurs textes.

- **Les difficultés liées aux exercices d'application donnés en classe**

Un proverbe français dit que c'est en forgeant qu'on devient forgeron. Pour les élèves de la section littéraire qui font occasionnellement la production écrite, rencontrer cet exercice les décourage car ils ne le pratiquent pas régulièrement et ne le considèrent pas comme un travail important. Lahire (2008), souligne le manque des pratiques d'écriture comme un facteur qui peut abaisser les compétences rédactionnelles des apprenants. Pour surmonter ce défis, Préfontaine et Fortier (2007), invitent les enseignants à utiliser leur méthode basée sur l'utilisation du Portfolio d'écriture pour encourager les apprenants à suivre une démarche structurée dans le processus de rédaction qui les aident à réduire les erreurs et fautes commise lors de la rédaction ainsi qu'évaluer leur progrès.

Graham et Perrin (2007) avec leur méta-analyse ajoutent que l'enseignement des processus de rédaction et rétroaction cible peut améliorer la qualité de la production écrite. Tandis que Hattie et Trimperley (2011) suggèrent aux enseignants le modèle de feedback qui se base sur le processus d'apprentissage,

l’autorégulation et retour sur le travail. Donc les enseignants devraient donner des commentaires constructifs qui mettent l'accent sur les points forts à améliorer, puis de laisser aux élèves le temps de réviser leur écrit pour une progression continue. Grâce aux retours reçus, l’apprenant peut identifier ses erreurs et s’autocorriger.

Déplus l’exploitation régulière des œuvres littéraires devrait être une culture pour une production écrite cohérente et cohésive en s’inspirant la variété de techniques et styles de rédaction (Rosenblatt ,1994). Les élèves, guidés par l’enseignant, choisissent un texte sur lequel ils vont se référer et l’imiter. Ils peuvent adopter le style de narration, les techniques d’écriture et la construction du texte. Chaque soir, ils peuvent aussi proposer des sujets à développer et partager leurs expériences et commentaires le jour suivant. Il est préférable de proposer différents sujets afin que chaque apprenant puisse choisir celui qui lui semble le plus facile et sur lequel il a le plus d’idées. Il est aussi bénéfique de choisir des sujets compréhensibles et relatifs à la vie quotidienne, tout en fournissant des rétroactions pour chaque travail accompli.

- **Les difficultés liées au contenu des manuels**

Les manuels scolaires jouent un rôle crucial dans l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite. Cependant, leur inadéquation peut affecter les compétences rédactionnelles des élèves. Le décalage entre le contenu des manuels et les attentes pédagogiques est un facteur majeur. Les manuels qui ne tiennent pas compte des évolutions des pratiques d’écriture ou des besoins des apprenants peuvent entrainer les lacunes dans leur compréhension des structures rédactionnelles et techniques d’écriture (Cavanagh et Sylvie, 2009). L’utilisation des manuels scolaire de qualité favorise l’engagement des apprenants tandis que les manuels obsolètes et inadaptés peuvent décourager les apprenants. De nombreux enseignants et chercheurs s'accordent à dire que les manuels scolaires souvent ne répondent pas aux besoins des élèves, ce qui entraîne des difficultés dans l'expression écrite. Dans leur étude Yolande et al. (2022), les enseignants affirment que l'incohérence des manuels est un obstacle majeur à l'apprentissage de l'écriture.

Les manuels doivent offrir des exercices varies et des exemples pertinents qui aident les élèves à développer les compétences rédactionnelles. Les enseignants soulignent souvent le besoin de manuels de qualité qui qui engagent les apprenants et qui répondes à leurs besoins. Donc les manuels devraient être mis à jours régulièrement et adaptes afin de garantir un apprentissage efficace et amélioration des compétences rédactionnelles (Dolz, Gagnon et Vuillet 2011). Yolande et al. (2022) ajoutent que les concepteurs de manuels devraient intégrer une démarche pédagogique cohérente qui favorise le

développement des compétences. Cette incohérence peut se manifester par des instructions peu claires, un vocabulaire inapproprié ou des exemples qui ne correspondent pas au niveau de compétence des élèves. De plus, l'absence de documents de référence adéquats complique davantage l'enseignement, rendant difficile la maîtrise des compétences d'écriture.

Donc l'adéquation des manuels scolaires est essentielle pour favoriser un apprentissage efficace de la production écrite. Les manuels inadaptés peuvent non seulement compliquer l'enseignement, mais aussi démotiver les élèves et nuire à leur confiance en leurs capacités d'écriture. En adoptant des méthodes d'enseignement plus adaptées et en révisant les contenus des manuels, il est possible d'améliorer significativement l'apprentissage de l'écriture dans les classes.
Ce chapitre a essayé de clarifier plusieurs concepts essentiels en lien avec notre étude, notamment ceux relatifs à l'enseignement-apprentissage de la production écrite en français. Il a permis de définir les termes techniques et théoriques qui encadrent notre travail, facilitant ainsi une meilleure compréhension des enjeux liés à l'enseignement apprentissage de la production écrite.

Les théories évoquées dans ce chapitre ont joué un rôle fondamental en nous guidant dans notre démarche de recherche. Ces cadres théoriques ont offert une base solide pour comprendre les mécanismes d'apprentissage et les pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de l'écriture. Ils ont éclairé les stratégies à mettre en place pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

En plus, ce chapitre a mis en lumière les divers facteurs qui influencent l'enseignement-apprentissage de la production écrite en français. Les difficultés rencontrées, tant par les enseignants que par les élèves, ont été analysées, qu'elles soient d'ordre méthodologique, linguistique ou motivationnel. Ces obstacles ont un impact direct sur les performances des apprenants en production écrite.

Enfin, les propositions de remédiation abordées dans ce chapitre visent à surmonter ces difficultés. Elles se concentrent sur des approches pédagogiques innovantes, des méthodes d'accompagnement individualisé et des pratiques collaboratives, toutes destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement de la production écrite en français, tant pour les enseignants que pour les élèves.

CHAPITRE TROIS : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.1. Introduction

Ce chapitre est capital dans notre travail, car il présente la méthode utilisée pour mener notre recherche. La méthodologie est une composante essentielle dans tout travail de recherche. Ainsi, après avoir décrit le terrain d'étude et déterminé la population d'enquête, nous avons exposé les méthodes et techniques adoptées pour mener à bien notre étude.

Nous avons utilisé plusieurs techniques, notamment la technique d'interview, où les avis des interviewés nous ont aidées à comprendre le problème, et la technique de questionnaire, qui nous a permis de récolter des données écrites auprès de l'échantillon.

En ce qui concerne les méthodes, nous avons principalement utilisé la méthode analytique, qui nous a permis d'analyser systématiquement les causes des difficultés des apprenants de la section littéraire du district de Ngoma. La méthode synthétique nous a aidés à étendre notre compréhension des causes d'échec en production écrite. Enfin, nous avons employé des méthodes qualitatives et quantitatives : la première pour analyser les données non numériques, et la seconde pour mesurer statistiquement les résultats et interpréter les chiffres obtenus.

3.2. Variable de recherche

Durant notre recherche, nous nous sommes servis de trois types de variables selon les travaux d'(Omar, 1987). Ce sont les variables dépendantes, les variables indépendantes et les variables intermédiaires. Pour notre étude, les difficultés de l'enseignement-apprentissage de la production écrite en français dans la section littéraire dans les écoles du district de Ngoma, nous avons identifié trois types de variables :

Les variables dépendantes sont celles qui sont prévisibles, influencées ou encore expliquées par les variables indépendantes. En effet, elles sont le résultat des variables indépendantes. Pour notre recherche, nous comprenons la performance des élèves en production écrite française, le niveau de compétence rédactionnelle des élèves, et leur engagement et leur motivation dans les cours de français. Ces variables sont mesurées respectivement par les notes des élèves, des tests spécifiques sur la qualité de leurs écrits, et des enquêtes et observations en classe.

Les variables indépendantes sont celles qui provoquent des changements, influencent ou expliquent les variations des variables dépendantes. Elles sont plus susceptibles de varier fréquemment au fil du temps

(Nzabalirwa, Mukama & Ntawiha, 2018).

Pour notre étude, ces variables incluent les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants, leur formation et qualification, ainsi que la disponibilité des ressources pédagogiques. Ces éléments influencent directement les résultats des élèves en production écrite française.

Les variables intermédiaires sont celles qui ne sont ni dépendantes ni indépendantes ; elles représentent toutes les autres variables pouvant influencer les deux principales. D'après (Nzabalirwa, Mukama & Ntawiha, 2018), les variables intermédiaires peuvent dominer complètement les variables dépendantes. Pour notre étude, ce sont l'attitude des élèves envers la langue française, le soutien administratif et institutionnel, et l'implication des parents dans le suivi scolaire. Ces variables contribuent à comprendre les facteurs qui influencent les difficultés rencontrées dans l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite en français dans les écoles du district de Ngoma.

3.3. Lieu de recherche

Notre recherche a été conduite dans le district de Ngoma, situé dans la province de l'Est du Rwanda, et s'est concentrée sur cinq écoles ayant les sections littéraires, incluant ES Rurama, GS Gituku, ASPEK, GS Mulinja et GS Bare. Ces Établissements ont été sélectionnés pour leurs sections littéraires et leurs volontés de participer. Ces écoles totalisent 367 élèves, enseignants et directeurs participants.

3.4. Population de recherche

La population d'étude, précise (Esiso, 2023) est « un ensemble d'unités qu'on essaie de décrire par la généralisation ou l'extrapolation des caractéristiques constatées sur l'échantillon » (p. 204).

Selon D'Hainaut et Depover (1989), quant à lui, la population d'étude est « l'ensemble des éléments qui possèdent les caractéristiques qu'on veut observer » (p. 32). Nous retenons donc que la population d'étude est une collection d'éléments ayant certaines caractéristiques communes lui permettant de se démarquer de tout autre élément.

Notre travail de recherche porte sur une population d'étude constituée des élèves de la 4 ème, 5ème et 6 ème, années de la section Littérature-Français et Kinyarwanda. Il s'agit des élèves, des enseignants de français et des directeurs d'école ou des préfets des études.

L'école ASPEK compte 20 élèves, représentant 5,4 % de l'échantillon total. Bien que ce nombre soit relativement faible comparé aux autres écoles, chaque élève apporte des données importantes pour l'étude des difficultés d'apprentissage de la production écrite en français.

L’école GS Bare regroupe 67 élèves, soit 18,2 % du total des participants. Cette proportion significative permet de mieux comprendre les dynamiques et les difficultés spécifiques rencontrées par cette école dans l’enseignement de la production écrite en français.

L’école secondaire de Rurama, avec 128 élèves, représente la plus grande part de l’échantillon avec 34,8 %. La forte représentation de cette école offre une vue d’ensemble détaillée sur les difficultés d’apprentissage et les méthodes d’enseignement en vigueur, en raison du grand nombre d’élèves concernés.

GS Mulinja compte 72 élèves, ce qui constitue 19,6 % de l’échantillon total. Cette proportion permet d’apporter des informations cruciales sur les pratiques pédagogiques et les résultats des élèves dans cette école spécifique.

Enfin, GS Gituku avec 80 élèves, soit 21,7 % de l’échantillon, fournit également une part importante des données nécessaires pour l’étude. Les informations recueillies auprès des élèves de cette école contribueront à une analyse comparative plus riche entre les différents établissements.

En somme, les 367 élèves répartis dans ces cinq écoles offrent une base de données diversifiée et représentative, permettant une analyse approfondie des difficultés de l'enseignement- apprentissage de la production écrite en français dans le district de Ngoma.

Ces établissements nous ont fourni des données précieuses grâce à leurs enseignants et apprenants participants de notre recherche, ainsi qu’à leurs directeurs, tous valorisant l’enseignement de la langue française. De plus, les élèves de ces écoles sont déterminés et engagés, ce qui contribue à la pertinence et à la fiabilité de notre recherche.

3.5. Identification des participants

L'analyse des données révèle que parmi les 367 participants, la majorité est des élèves de la quatrième, représentant 44 % (160 élèves) de l'échantillon. Les élèves de cinquième constituent 33 % (123 élèves) des participants, tandis que les élèves de Sixième représentent 23 % (84 élèves) du total.

Cette distribution montre une plus forte participation des élèves des classes inférieures, avec une diminution progressive du nombre de participants à mesure que le niveau scolaire augmente.

L'analyse des données montre que parmi les 367 participants, il y a une répartition quasi- équitable entre les sexes, avec 169 garçons représentant 46 % et 198 filles représentant 54 %. Cette répartition relativement équilibrée entre les garçons et les filles dans l'échantillon est essentielle pour assurer une représentation diversifiée et équilibrée des perspectives et expériences dans l'étude sur les difficultés de

l'enseignement-apprentissage de la production écrite en français dans les écoles du district de Ngoma.

Les données montrent que sur un total de 5 participants, tous se situent au niveau A0 en éducation, représentant 100 % des participants, dont 40 % des femmes et 60 % des hommes. Aucun participant n'est classé dans les niveaux A2 ou A1 en Éducation.

Ces résultats indiquent une concentration complète des participants au niveau le plus bas (A0) en termes de compétences en éducation, ce qui souligne un besoin potentiel de renforcement des compétences dans ce domaine pour ces individus.

Les données montrent que la majorité des enseignants participants à l'étude ont une expérience significative, avec 80 % ayant entre 3 et 5 ans d'expérience, tandis que 20 % ont plus de 5 ans d'expérience. Aucun enseignant participant n'a entre 1 et 2 ans d'expérience. Cette répartition suggère que la cohorte d'enseignants impliquée dans l'enseignement de la production écrite en français dans les écoles du district de Ngoma possède généralement une expérience modérée à avancer, ce qui pourrait influencer positivement la qualité de l'enseignement et l'approche pédagogique utilisée dans ce contexte spécifique.

3.6. Technique d'échantillonnage

Il serait présomptueux d'envisager une étude couvrant toute la population. Par conséquent, nous avons préféré recourir à la technique d'échantillonnage, comme le font toutes les études scientifiques de recherche.

Selon Deldime et Demoulin (1994) « échantillonner consiste à sélectionner un nombre limité d'individus dont l'étude permet de tirer des conclusions applicables à la population entière à partir de laquelle l'échantillon a été prélevé » (p. 21). Pour De Ketele (2009), un échantillon est « un groupe limité d'individus observés et mesurés dans le but de tirer des conclusions applicables à la population totale à l'intérieur de laquelle le choix a été fait ou à laquelle on s'intéresse » (p. 112).

De Landsheere (1974), quant à lui, définit l'échantillonnage comme « le choix d'un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à toute la population au sein de laquelle la sélection a été réalisée » (p. 196). Soulignons que la troisième définition semble la plus complète, car elle englobe non seulement les personnes, mais aussi les objets et les événements.

Nous avons déterminé un échantillon en fonction de nos objectifs. La recherche a été menée sur un groupe de cinq enseignants et de trois cent soixante-huit (367) élèves issus de cinq écoles du district de Ngoma, ainsi qu'elles sont mentionnées dans notre localisation de recherche. Les participants à la recherche ont été choisis objectivement par un échantillonnage raisonné. Ces 5 écoles ont été

sélectionnées pour leurs sections littéraires qu'ils ont et leurs volontés de participer. Leur signature sur le formulaire de consentement confirme leur volonté de participer. En tenant compte des caractéristiques de la population étudiée, nous avons opté pour un échantillonnage stratifié pour la sélection des élèves. En revanche, le choix du préfet des Études-directeur n'a pas nécessité d'échantillonnage, car la sélection était directe. Chaque école ne dispose que d'un seul directeur et d'un enseignant de français.

3.7. Instruments de collecte des données

3.7.1. Questionnaires

Dans le cadre de notre étude, nous avons préparé, imprimé et distribué les questionnaires aux participants. Un questionnaire comprenant deux types de questions : des questions fermées et des questions ouvertes.

Questions ouvertes : Ces questions ont été posées aux directeurs, enseignants et élèves de la section littéraire afin de recueillir leurs opinions sur la contribution du contenu des manuels scolaires, les méthodes pédagogiques, les exercices pour l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite en français, ainsi que d'autres facteurs influençant la maîtrise de la production.

Questions fermées : Ce type de questions a permis de récolter des informations précises sur l'évaluation du contenu des manuels, leur utilisation, et les lacunes observées chez la plupart des élèves, etc. Ces questions portaient également sur la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, ainsi que sur des sujets de littérature et de culture générale. Les réponses obtenues nous ont fourni des informations supplémentaires sur les compétences des enseignants de français.

En conclusion, les questions ont été conçues pour recueillir à la fois des données quantitatives et qualitatives. Elles nous ont également permis d'identifier les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants. Les questions ouvertes ont offert un aperçu des facteurs de motivation liés à l'apprentissage du français et des obstacles entravant ce processus.

3.7.2. Grille d'entretien semi-structurée

L'entretien a fourni des informations qualitatives pour compléter les données quantitatives recueillies par les enquêtes. Il nous a permis de collecter des informations importantes auprès des participants, en plus de celles obtenues par le questionnaire. Les entretiens ont également servi à évaluer le niveau d'expression orale en français des étudiants et de leurs enseignants.

Rugigana (2018) affirme « Un entretien en face à face entre l'enquêteur et l'interviewé permet de recueillir des informations sur les représentations et les attitudes des enseignants lors de l'apprentissage [...] » (p. 14). Nous avons ainsi collecté des données sur la motivation et les difficultés à relever dans l'apprentissage du français au secondaire.

Grâce aux entretiens, nous avons aussi obtenu des informations concernant l'approche que les professeurs utilisent pour dispenser le cours de français.

3.7.3. Grille d'observation

Au cours de notre recherche, nous avons assisté à des cours de français avec les élèves pour observer leur comportement. Cette observation nous a permis d'identifier les facteurs de motivation liés à l'apprentissage du français. De plus, nous avons analysé les données existantes, telles que les résultats des examens antérieurs, et les avons comparées avec les données recueillies en classe. Cette démarche nous a également donné une meilleure compréhension des comportements des enseignants et des élèves en classe de français

3.7.4. Analyse et traitement des données

L'étape d'analyse des données et d'interprétation des résultats suit bien évidemment la collecte des données recueillies au travers des questionnaires, des entretiens et de l'observation.

Nzabalirwa, Mukama et Ntawiha (2018) déclarent qu'il est important que les données soient analysées et les résultats sont interprétés en vue d'obtenir des réponses aux questions posées par la recherche. Martineau et Mireille (2006) affirment que les données doivent être classées en quatre catégories pour en faciliter l'analyse et l'interprétation. Tout d'abord, les données collectées sur le terrain ont été organisées selon les instruments utilisés. Ensuite, ces données brutes ont été lues attentivement pour identifier les principaux thèmes.

En troisième lieu, nous avons identifié, décrit et codifié les premières catégories pour en extraire des unités de sens correspondant à des passages significatifs du texte, et les avons classées en fonction des objectifs de la recherche. Notre analyse des données et l'interprétation des résultats permettent au lecteur de trouver des résultats précis ainsi que des explications et des interprétations. Ces résultats sont présentés sous forme de tableaux statistiques.

Nous avons utilisé la statistique descriptive pour présenter nos données, fournissant des chiffres exacts, lisibles sous forme de pourcentages, de moyennes et de médianes pour chaque variable. L'analyse vise à examiner les paroles et les mots recueillis auprès des informateurs, ainsi qu'à analyser les émotions perçues lors des entretiens en face à face

3.7.5. Méthode qualitative et quantitative

Lors de l'analyse des réponses des enquêtés, nous avons utilisé la technique d'analyse quantitative pour évaluer statistiquement les résultats des questions fermées, conformément à Grawitz (1990). Cette méthode permet de mesurer l'importance quantitative des données avant leur interprétation.

Parallèlement, l'analyse qualitative a été employée pour comprendre le sens des réponses aux questions ouvertes, aux entretiens et aux observations, comme le décrit Grawitz également. Cette combinaison des deux approches, qualitative et quantitative, est essentielle pour éviter que les chiffres ne deviennent un simple écran dans l'interprétation des résultats.

3.7.6. Gestion des données et des considérations éthiques

Avant de débuter notre recherche, nous avons sollicité une autorisation auprès du district de Ngoma, où sont situées les cinq écoles dans lesquelles nous avons mené notre étude. Nous avons remis la lettre d'approbation aux directeurs des établissements suivants : ES Rurama, GS Gituku, ASPEK Ngoma, GS Mulinja, et GS Bare. Nous avons présenté nos demandes de collaboration aux participants, qui ont donné leur accord en signant anonymement un formulaire de consentement. Afin d'éviter toute discrimination, nous avons posé des questions aux enseignants hommes et femmes, et interrogé tant les garçons que les filles. Les élèves avec des handicaps physiques ont également été inclus dans les entretiens. Au Rwanda, l'âge légal pour participer à une recherche est de seize ans. Cette condition a été rigoureusement respectée. Notre recherche n'a, à aucun moment, engendré de discrimination raciale ou religieuse. Nous avons évité tout comportement inapproprié ou contraire aux valeurs et interdits de la culture rwandaise. Tous les participants ont signé le formulaire de consentement et ont participé librement à la recherche, sans être influencés par quiconque. L'anonymat, la confidentialité et la vie privée des participants ont été préservés, et toutes les informations sensibles ont été protégées pour garantir la sécurité des informateurs. Toutes les normes éthiques de la recherche ont été scrupuleusement respectées tout au long de notre étude.

Après l'analyse, l'interprétation, la présentation et l'utilisation des données recueillies, nous sommes tenus de détruire et d'éliminer tous les outils de collecte des données ainsi que toute trace qui pourrait contredire les valeurs éthiques susmentionnées.

L'intervention de nos superviseurs a été essentielle pour la gestion des outils de collecte de données ainsi que pour les données elles-mêmes. Leur expertise a été particulièrement précieuse dans la conception des questionnaires, des grilles d'entretien et des grilles d'observation.

CHAPITRE QUATRE : PRÉSENTATION, ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.1. Introduction

Après la collection des données, nous avons procédé avec la présentation et l'analyse des résultats dans ce chapitre. L'objectif de notre étude était de mettre en évidence les problèmes de l'enseignement/apprentissage liés à la méthodologie, au manque d'exercices d'application dans la production écrite française et de mettre en place les propositions possibles en vue d'améliorer la qualité de la production écrite française des élèves de la section littéraire au Rwanda pour mieux se préparer aux études supérieures.

Nous ferons l'analyse des résultats récoltés pour bien préciser les difficultés que les élevés rencontrent et les stratégies pour les surmonter et en proposer les solutions. Dans ce chapitre, nous détaillerons les difficultés et la proposition des participants. Pour améliorer la qualité de l'éducation, surtout l'enseignement-apprentissage de la production écrite littéraire en français.

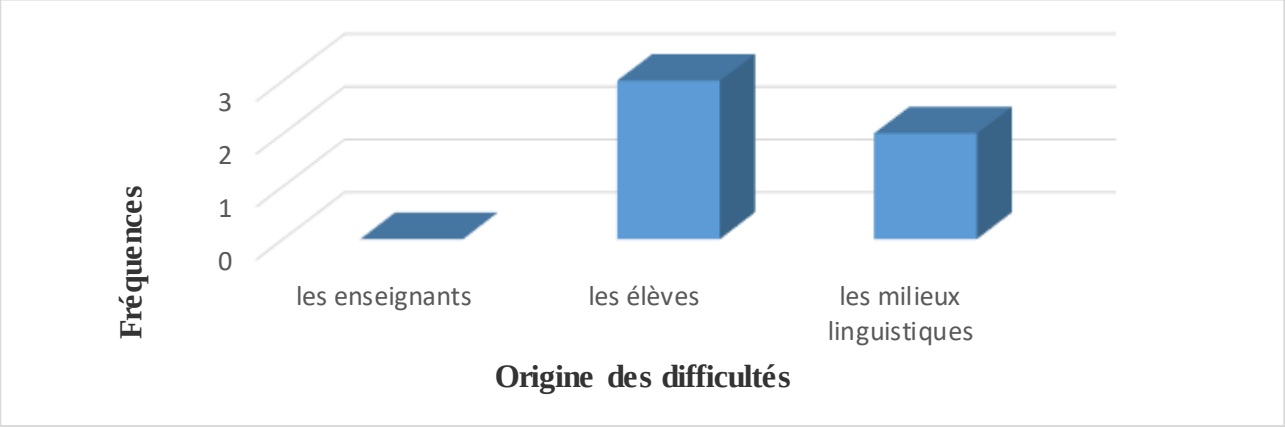
Tableau 1: Le nombre de questionnaires distribués et récupérés au sein des enseignants, directeurs et élèves

Répondants	Elèves	Enseignants	Directeur	Moyen de distribution
Distribués	367	5	5	Questionnaire imprimée
Récupérés	367	5	5	Questionnaire imprimée
Perdus	0	0	0	Questionnaire imprimée
Pourcentage de questionnaires récupérés	100 %	100 %	100 %	Questionnaire imprimée
Pourcentage de questionnaires perdus	%	%	%	Questionnaire imprimée
Total	367	5	5	Questionnaire imprimée

Les données montrent une excellente réponse au questionnaire dans toutes les catégories : élèves, enseignants et directeurs. Sur les 367 questionnaires distribués aux élèves, 5 aux enseignants et 5 aux directeurs, tous ont été récupérés, sans aucune perte. Cela représente un taux de récupération

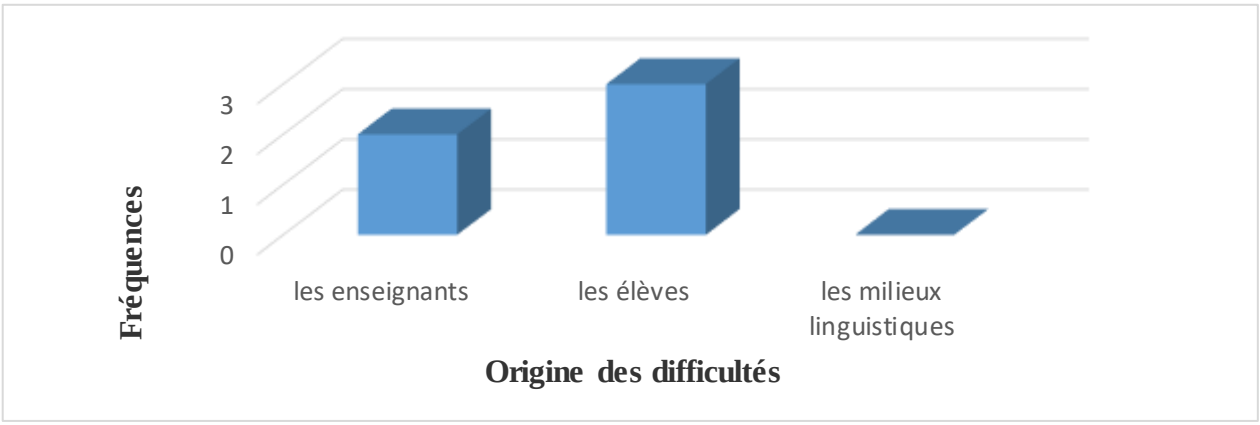
de 100 % pour chaque groupe, ce qui indique une participation complète et une gestion efficace de la distribution et de la collecte des questionnaires. Aucun questionnaire n'a été perdu, ce qui reflète une organisation et une communication efficaces avec les participants.

Fig. 1: Les causes qui font que les élèves échouent à la production écrite française selon les enseignants



Ce graphique montre la perception des enseignants sur les causes des défis rencontre par les apprenants lors de la production écrite en français. Aucun enseignant n'a répondu que l'origine des échecs est liée aux enseignants, tandis que trois enseignants ont attribué les échecs aux élèves eux-mêmes et enfin deux autres ont répondu que les échecs des apprenants sont provenus aux leurs milieux linguistiques

Fig. 2 : les causes des échecs de la production écrite



Les résultats recueillis auprès des directeurs, ont montré que les principales causes des échecs des élèves en production écrite sont dues aux élèves eux-mêmes à cause de leur formation antérieure qui a baissé leur niveau du français affirmé par trois directeurs. Pourtant deux directeurs ont estimé que la cause des échecs des élèves est liée aux enseignants qui ne varient pas les méthodologies d'enseignements de la composition. Cela suggère que les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la rédaction en français sont exclusivement associées aux élèves eux-mêmes, tandis que les enseignants ont été mentionnés en disant qu'ils manquent des formations suffisantes concernant CBC (le programme basé sur les compétences). Le milieu linguistique n'est pas vu comme des obstacles significatifs.

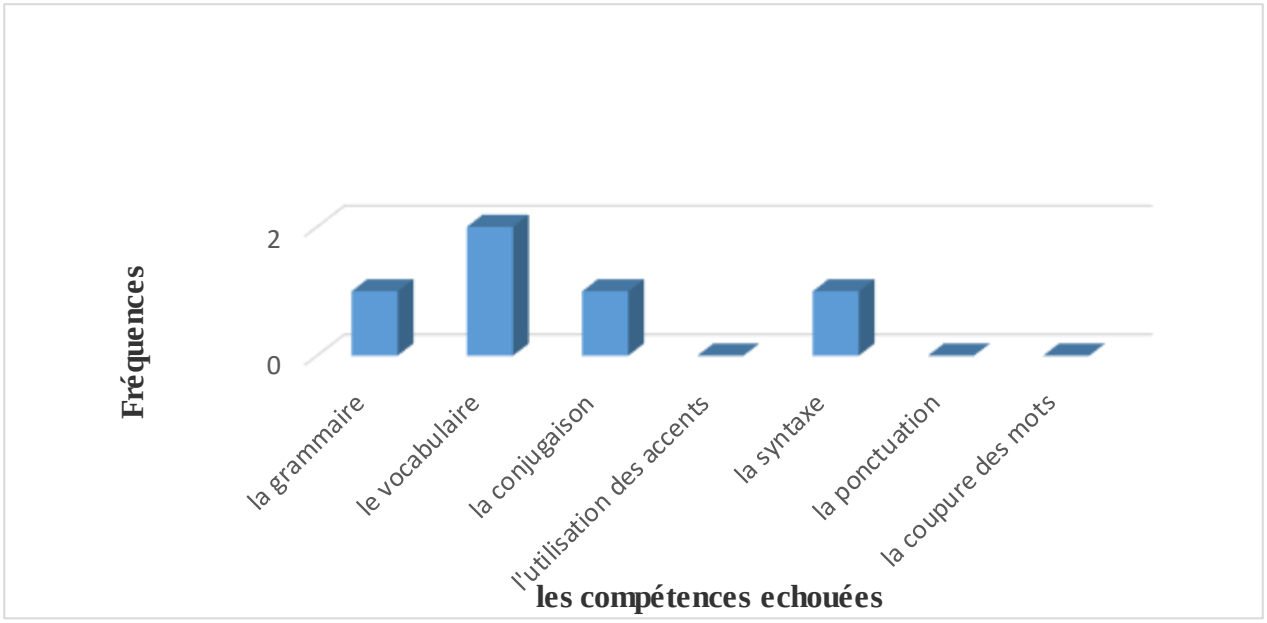
Tableau 2: Les erreurs les plus commises selon les élèves

Compétences difficiles selon les élèves	Fréquence	Pourcentage
La Grammaire	46	13 %
Le vocabulaire	123	35 %
La conjugaison	37	10 %
L'utilisation des accents	29	8%
La syntaxe	42	11 %
La ponctuation	56	15 %
La coupure des mots	34	9 %
Total	367	100%

Les données révèlent que le vocabulaire est perçu par les élèves, avec 35 % des réponses comme la compétence la plus difficile, suivi par la ponctuation (15 %) et la grammaire (13 %). La syntaxe et la conjugaison sont également des défis notables, représentant respectivement 11 % et 10 % des difficultés signalées. L'utilisation des accents et la coupure des mots sont moins fréquemment mentionnées, avec 8 % et 9 % des réponses. Ces résultats indiquent que les élèves rencontrent des difficultés variées dans l'apprentissage de la rédaction d'une composition, mais que l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise de la ponctuation est particulièrement

problématique. Une attention accrue à ces domaines pourrait ainsi améliorer les compétences globales des élèves en production écrite.

Fig. 3: Les erreurs commises selon les enseignants



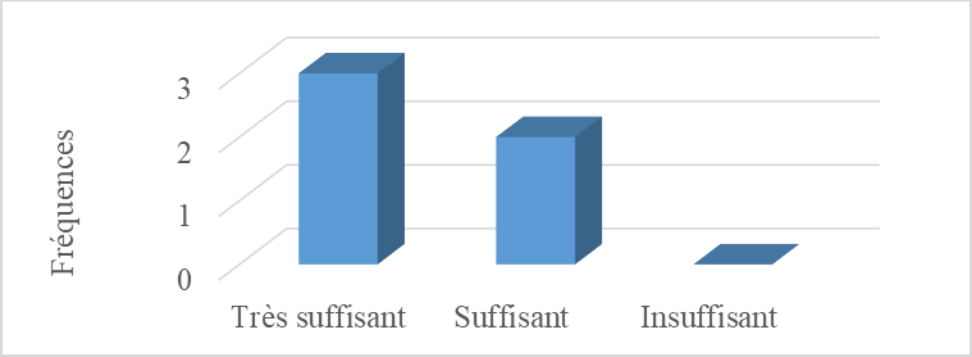
Le graphique ci-haut, montre les réponses des enseignants concernant les compétences les plus échouées. Deux enseignants ont mentionné le vocabulaire comme fréquemment échoues tandis que les trois autres ont mentionné La grammaire, la conjugaison et la syntaxe chacun. En revanche, l'utilisation des accents, la ponctuation et la coupure des mots ne sont pas mentionnés, car aucun enseignant n'a répondu ces compétences. Ces résultats suggèrent une focalisation qu'on doit mettre sur le vocabulaire et des aspects structurels de la langue, au détriment des détails orthographiques et de la ponctuation.

Tableau 3: Appréciation du contenu de manuels selon les élèves

Le contenu des manuels	Fréquence	Pourcentage
Très suffisant	20	5%
Suffisant	65	18%
Insuffisant	282	77%
Total	367	100%

D'après les données recueillies ainsi qu'ils figurent dans le tableau ci-dessus, la majorité des élèves perçoivent le contenu de leurs manuels scolaires comme insuffisants pour leurs besoins d'apprentissage en production écrite. Sur un total de 367 élèves interrogés, 282 (soit 77 %) ont jugé le contenu manuel comme insuffisants. En revanche, 65 élèves (18 %) les considèrent comme suffisants, et seulement 20 élèves (5 %) les trouvent hautement suffisants. Ces résultats indiquent une perception largement négative de la qualité des manuels disponibles, suggérant un besoin urgent d'amélioration dans ce domaine.

Fig. 4: Les avis des enseignants sur le contenu des manuels



Le graphique ci-haut présente les avis des enseignants sur le contenu des manuels en relation avec les difficultés rencontrées par les élèves quand ils rédigent une composition. Deux enseignants estiment que le contenu des manuels est suffisant tandis que trois autres le considèrent insuffisant. Aucun enseignant n'a considéré ce contenu comme hautement suffisant. Cela suggère un consensus parmi les enseignants selon lequel le contenu des manuels ne répond pas adéquatement à leurs besoins pédagogiques, avec une préoccupation significative quant à

l'insuffisance du contenu des manuels. Ces résultats des données mettent en lumière un besoin pressant d'améliorer le contenu des manuels.

Tableau 4: La quantité de textes rédigés

Avis des élèves sur la quantité des textes exploités	Fréquence	Pourcentage
Vous ne rédigez pas de textes.	0	0%
Vous rédigez peu de textes.	171	46.5%
Vous rédigez assez de textes.	46	12.5%
Vous rédigez beaucoup de textes.	150	41%
Total	367	100%

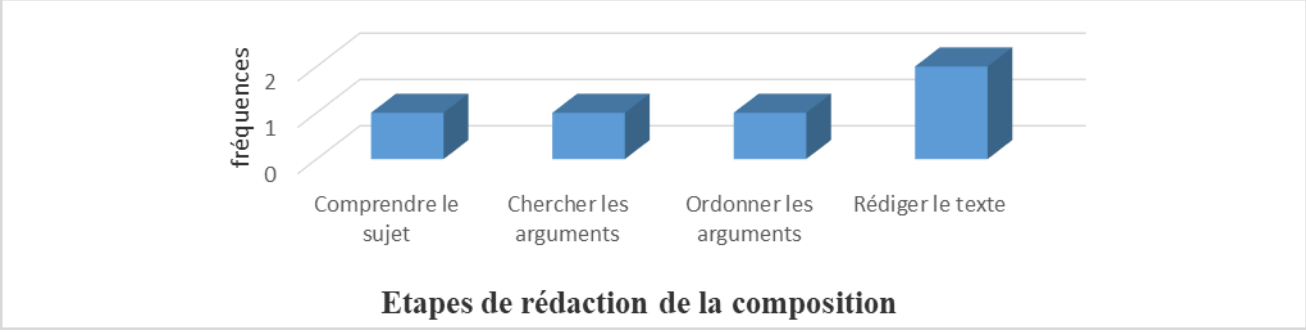
Les données recueillies montrent que les apprenants qui rédigent peu de textes occupent 46.5%. Ce pourcentage marque une rédaction limitée de texte qui est une des causes de leur incapacité de rédiger. Les apprenants ne peuvent pas améliorer à leur capacité rédactionnelle s'ils ne rédigent pas régulièrement. 41% est la part des élèves qui rédigent beaucoup de texte, pour eux la qualité de leur production écrite sera améliorée car ils gagnent les compétences qui les aident à exprimer leurs idées d'une manière efficace et persuasive en français. Enfin, 12,5 % des apprenants se disent rédiger assez de textes et personne n'a répondu qu'il n'exploite pas le texte. En concluant, pour améliorer les résultats globaux, il serait bénéfique d'encourager les apprenants à faire rédaction et la lecture des différents textes pour tirer de cette diversité de textes les compétences rédactionnelles des vocabulaires, syntaxe et la ponctuation qu'ils utilisent pour améliorer à leur créativité et renforcer leur compréhension des techniques de rédaction.

Tableau 5: L'étape de la production écrite le plus échoué selon les élèves

Etapes de rédaction de la composition	Fréquence	Pourcentage
Comprendre le sujet	83	23%
Chercher les idées	119	32%
Ordonner les idées	70	19%
Rédiger le texte	95	26%
Total	367	100%

Les données provenant des élèves montrent que parmi les étapes du processus de rédaction en production écrite, l'étape la plus fréquemment mentionnée comme étape difficile est celle de rechercher les idées, avec 119 occurrences, représentant 32 % des réponses. Cela suggère que les apprenants doivent fournir l'effort pour enrichir leur vocabulaire qui facilitera la recherche des idées. Ensuite, l'étape de comprendre le sujet arrive en deuxième position avec 83 occurrences, soit 23 % des réponses, indiquant que la clarté et la compréhension du sujet sont les points essentiels qu'ils ont besoin à savoir avant de commencer à écrire. L'ordonnancement des idées est mentionné 70 fois, constituant 19 % des réponses, ce qui souligne les besoins des apprenants dans cette étape de rédaction d'une composition. Enfin, la rédaction proprement dite est citée 95 fois, représentant 26% des réponses, montrant qu'ils ont besoin de savoir organiser les idées et Organiser les idées pour les mettre en mots.

Fig. 5: L'étape de la production écrite le plus échoué selon les enseignants



Les barres du graphique ci-haut, représente les jugements des enseignants sur les étapes de la rédaction. Comprendre le sujet, chercher les idées et ordonner les idées ont été mentionnées par un enseignant chacun. Et enfin rédiger un texte a été mentionné comme l'étape la plus difficile par deux enseignants. Il est notable que toutes les étapes ont été mentionnés comme des tâches échouées, Cela souligne les enseignants doivent chercher les stratégies et varier les méthodologies d'enseignement de la composition. Pour accompagner les apprenants à la construction de leur capacité de rédaction et mettre en considération les besoins de chaque apprenant en donnant les tâches remédiation selon la faiblisse remarqué.

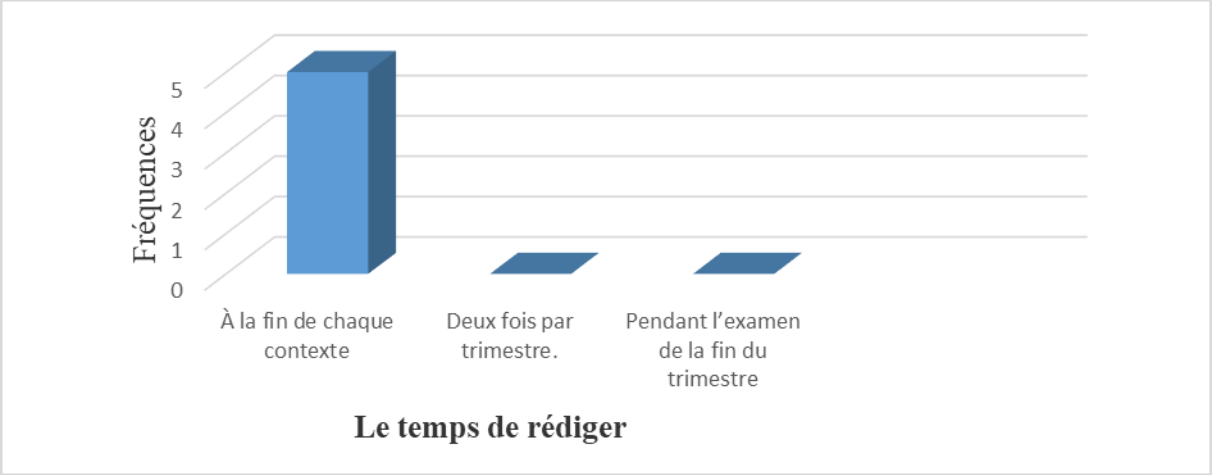
Tableau 6: Les périodes de rédaction selon les élèves

Nous faisons l'exercice de production écrite	Fréquence	Pourcentage
À la fin de chaque contexte	318	86%
Deux fois par trimestre	32	9%
Pendant l'examen de fin des trimestres	17	5%
Total	367	100%

Les données fournies par les élèves indiquent que la grande majorité, soit 86 %, estime qu'ils font la rédaction à la fin de chaque contexte. Ceci montre qu'une approche régulière et continue dans l'enseignement de cette compétence est adaptée par leurs enseignants.

En revanche, seulement 9 % des élèves mentionnent une fréquence de deux fois par trimestre, tandis que 5 % estiment qu'ils ne font la production écrite que pendant l'examen de fin des trimestres. Ces résultats montrent que le temps accordé aux tâches de la production écrite n'est pas suffisant pour satisfaire les besoins des apprenants.

Fig. 6: Les périodes de rédaction selon les enseignants



Ce graphique montre les périodes les plus préférés pour rédiger la production écrite. Tous les 5 enseignants demandés ont répondu qu'ils donnent les exercices de rédaction à la fin de chaque contexte. Ce qui pourrait faciliter la consolidation des apprentissages et des connaissances acquises. Les lacunes que les apprenants présentent exigent la création d'occasion et les périodes supplémentaires pour donner et corriger les travaux de rédactions. Donc, les enseignants devraient inviter les apprenants aussi à utiliser leurs temps libres pour la rédaction et cet exercice doit être continu et régulière.

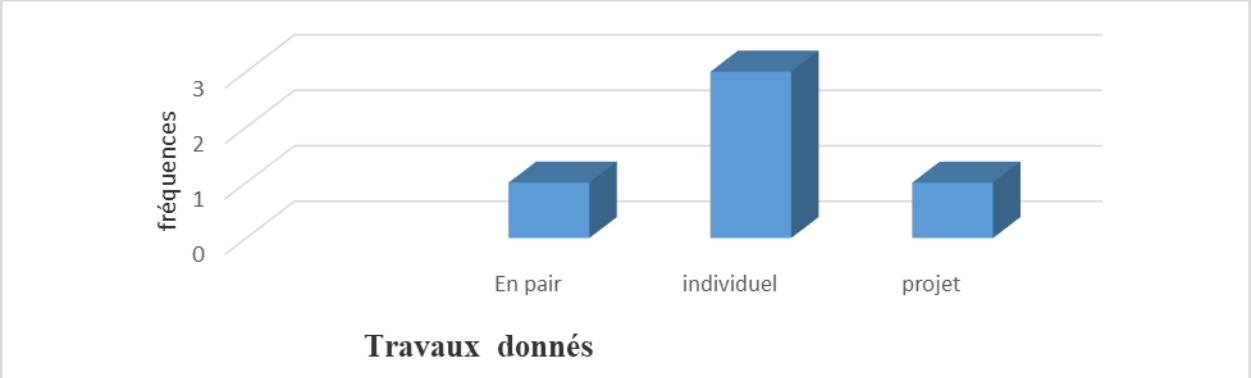
Tableau 7 : Les tâches de production écrite

Les travaux de production écrite	Fréquence	Pourcentage
Par projet	31	8%
En pair	54	15%
Individuel	282	77%
Total	367	100%

Les résultats de ce tableau présentent les réponses des apprenants concernant les travaux de production écrite. Ils révèlent que les méthodes traditionnelles, axées sur l'individualité, prédominent largement dans l'enseignement de la production écrite, avec 77 % des apprenants affirmant qu'ils réalisent des travaux individuels. Les approches plus collaboratives, telles que les

travaux en binôme et les projets, sont moins fréquentes (15 % et 8 %, respectivement). Cela souligne la nécessité de diversifier les méthodes d'enseignement afin d'intégrer davantage de collaboration et de projets pratiques, pour mieux préparer les élèves aux défis du monde réel et encourager une approche plus dynamique de l'apprentissage.

Fig.7: Réalisation des tâches de production écrite



Ce graphique présente les types de travaux de production écrite donnés aux apprenants. La majorité des enseignants, soit trois d'entre eux, ont répondu qu'ils attribuent des travaux individuels. Un enseignant propose des projets, tandis qu'un autre privilégie les travaux en binôme. Pourtant, le programme CBC encourage les projets et les travaux collaboratifs. Cela met en évidence la part des méthodes d'enseignement dans les échecs observés en production écrite

Tableau 8 : Résultats des textes produits par les apprenants

Critères d'évaluation	**4ème**	**5ème**	**6ème**	**%**
1. Respect de la consigne - Respect du sujet donné - Pertinence du contenu par rapport à la tâche - Respect du format	83	75	58	52%
2. Organisation et structure du texte - Introduction, développement, conclusion - Clarté de l'organisation des idées - Cohérence entre les paragraphes	98	47	42	51%
3. Cohérence et cohésion - Utilisation correcte des connecteurs logiques - Enchaînement fluide des idées - Cohérence globale du texte	47	72	80	54%
4. Richesse et précision du vocabulaire - Variété lexicale (utilisation de synonymes, évitement des répétitions) - Vocabulaire approprié au sujet	130	94	53	75%
5. Maîtrise grammaticale - Respect des accords (genre, nombre) - Conjugaison correcte - Syntaxe correcte et fluide	112	81	44	65 %
6. Orthographe et ponctuation - Absence de fautes d'orthographe majeures - Bonne utilisation de la ponctuation	143	87	71	82%
7. Créativité et originalité - Approche originale du sujet - Utilisation de tournures stylistiques intéressantes	24	70	65	43%

Ce tableau présente une fiche d'évaluation des productions écrites d'élèves de 4ème, 5ème et 6ème, en mettant l'accent sur les erreurs commises par les élèves selon plusieurs critères : respect de la consigne, organisation et structure du texte, cohérence, richesse du vocabulaire, maîtrise grammaticale, orthographe et créativité. Il est important de noter que les données indiquent le nombre d'élèves ayant échoué à remplir chaque critère, ce qui offre un aperçu des domaines où les élèves rencontrent le plus de difficultés. Le pourcentage final indique la proportion globale d'échecs pour chaque critère.

- **Respect de la consigne et organisation du texte**

Concernant le respect de la consigne, les résultats montrent que 83 élèves de 4ème, 75 de 5ème et 58 de 6ème n'ont pas respecté correctement le sujet donné, ce qui représente un taux d'échec de 52%. Cela indique que de nombreux élèves ont des difficultés à suivre précisément les instructions, un aspect essentiel de toute production écrite. En ce qui concerne l'organisation du texte (introduction, développement, conclusion), les chiffres sont également préoccupants : 98 élèves de 4ème, 47 de 5ème et 42 de 6ème échouent à bien structurer leurs textes, soit un taux global d'échec de 51%. Cela souligne la nécessité d'un encadrement plus rigoureux pour aider les élèves à mieux structurer leurs idées.

- **Cohérence, enchaînement des idées et connecteurs logiques**

Le critère de la cohésion et de la fluidité des idées est un autre point faible pour les élèves. En 4ème, 47 élèves échouent à utiliser correctement les connecteurs logiques et à enchaîner leurs idées de manière fluide, contre 72 en 5ème et 80 en 6ème. Avec un taux global d'échec de 54%, il est clair que beaucoup d'élèves ont des difficultés à organiser leurs idées de manière cohérente et logique. Ce manque de cohésion peut rendre leurs écrits moins compréhensibles, et l'enseignement de l'utilisation des connecteurs logiques et de l'articulation des paragraphes pourrait être renforcé.

- **Richesse du vocabulaire et maîtrise grammaticale**

La richesse et la précision du vocabulaire constituent un défi majeur, en particulier pour les élèves de 4ème, avec 130 d'entre eux échouant à varier leur lexique. Les élèves de 5ème (94 échecs) et de 6ème (53 échecs) montrent également des lacunes importantes, avec un taux global de 75% d'échecs. Cela suggère un besoin de renforcer l'usage des synonymes et d'éviter les répétitions dans les productions écrites. Sur le plan grammatical, 112 élèves de 4ème ont échoué à maîtriser la conjugaison correcte, contre 81 en 5ème et 44 en 6ème, ce qui donne un taux global de 65%. Ce résultat met en avant des faiblesses significatives dans la maîtrise des accords et des temps verbaux.

- **Orthographe, créativité et suggestions**

L'orthographe est un critère où les élèves rencontrent aussi de grandes difficultés, avec un taux d'échec de 82%. En effet, 143 élèves de 4ème, 87 de 5ème et 71 de 6ème échouent à éviter les fautes d'orthographe majeures. Ces résultats montrent que l'amélioration de l'orthographe et de la ponctuation devrait être une priorité. Enfin, la créativité, avec 24 élèves de 4ème, 70 de 5ème et 65 de 6ème ayant échoué à proposer une approche originale du sujet, révèle un taux d'échec global de 43%. Pour améliorer la performance globale des élèves, il serait pertinent de mettre en place des exercices axés sur la créativité tout en insistant sur la maîtrise des bases, comme la structure, la grammaire et l'orthographe

En conclusion, les résultats de cette évaluation montrent que les élèves, quel que soit leur niveau, rencontrent des difficultés majeures dans plusieurs aspects clés de la production écrite, notamment la structure, la cohérence et la richesse lexicale. L'orthographe et la maîtrise grammaticale nécessitent également une attention particulière, avec un taux d'échec élevé dans ces domaines. La créativité et l'originalité, bien que moins problématiques, pourraient être encouragées davantage chez les élèves de tous les niveaux. Il serait pertinent de mettre en place des interventions pédagogiques spécifiques pour renforcer ces compétences. Enfin, un suivi régulier et des pratiques continues en rédaction aideraient à améliorer les performances globales.

4.2. Conclusion partielle du quatrième chapitre

Après avoir analysé les données relatives aux difficultés de l'enseignement-apprentissage de la production écrite en français dans les sections littéraires du district de Ngoma, plusieurs points clés émergent : Les élèves identifient principalement leurs propres compétences comme source de difficultés, en mettant en avant des défis tels que recherche, l'organisation des idées et la compréhension du sujet. En revanche, ils ne perçoivent pas le milieu linguistique comme un obstacle significatif. Cette perspective suggère que les efforts pour améliorer l'enseignement de la production écrite devraient se concentrer sur le renforcement des compétences individuelles des élèves, notamment en matière de structuration et de clarté des idées.

Quant aux enseignants, bien que tous reconnaissent l'importance de fournir des exercices de rédaction à la fin de chaque contexte d'enseignement, ils ne jugent pas nécessaire de le faire à d'autres moments spécifiques, comme deux fois par trimestre ou pendant les examens. Cela

reflète une préférence pour une approche continue et cohérente dans le soutien aux élèves, plutôt que des interventions ponctuelles.

En conclusion, les résultats mettent en lumière un besoin crucial de faire des exercices de rédaction régulièrement pour maitriser la rédaction d'une bonne production écrite française. Ils proposent aussi l'exploitation régulière des manuels scolaires malgré le contenu jugé souvent insuffisants par les élèves et une majorité d'enseignants, mais aussi une adaptation des stratégies pédagogiques pour mieux répondre aux défis identifiés, notamment ceux liés à la recherche des idées, l'organisation des idées et à la compréhension du sujet. Une approche équilibrée entre la consolidation des compétences individuelles des élèves et la fourniture continue des taches pédagogiques pourrait favoriser une amélioration significative de la qualité de l'éducation en production écrite française dans les sections littéraires du Rwanda, préparant ainsi les élèves de manière plus efficace aux études supérieures.

CHAPITRE CINQ : DISCUSSION, RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION

5.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS

5.1.1. Introduction

L'enseignement de la production écrite en français dans les sections littéraires du district de Ngoma présente beaucoup de défis et d'opportunités. Cette discussion se concentre sur l'analyse approfondie des résultats de l'enquête menée auprès des directeurs, des enseignants et des élèves, et en mettant en lumière les principaux obstacles identifiés ainsi que les recommandations pour améliorer l'efficacité de l'enseignement de la production écrite en français.

5.1.2. Insuffisance du contenu et des méthodes pédagogiques

- **Contenu inadapté aux besoins des élèves**

Les manuels devraient être mis à jour régulièrement et adaptés afin de garantir un apprentissage efficace et amélioration des compétences rédactionnelles. Les résultats de l'enquête montrent clairement que le contenu de la production écrite, tel que prévu par le Ministère de l'Éducation (MINEDUC), est jugé insuffisant et peu motivant aux besoins des élèves. Le contenu qui ne capte pas l'intérêt des apprenants est peu susceptible d'être maîtrisé efficacement. Il est donc crucial de revoir le curriculum pour s'assurer qu'il soit plus pertinent et attrayant pour les élèves. Une approche possible serait de solliciter directement les avis des élèves et des enseignants lors de la révision des programmes afin de mieux aligner le contenu sur les attentes et les besoins réels des apprenants.

- **Méthodes pédagogiques inefficaces**

Les activités et les ressources qui ne sont pas choisis en fonction des besoins et des niveaux de chaque élève, peuvent affecter la performance des apprenants. Les méthodes d'enseignement utilisées par certains enseignants de Français dans les écoles du district de Ngoma ne sont pas perçues comme efficaces pour aider les élèves à maîtriser la rédaction. Parfois, l'enseignement de la production écrite se fait sans fournir les bases théoriques nécessaires, et les tâches collaboratives ce qui rend difficile pour les élèves de comprendre et d'appliquer les principes de

la rédaction. Une formation continue pour les enseignants pourrait remédier à cette lacune, en l'aidant à adopter des méthodes pédagogiques plus interactives et centrées sur l'apprenant.

5.1.3. Exploitation insuffisante des manuels

- **Disponibilité et accessibilité aux manuels**

Il a été constaté que les manuels disponibles ne sont pas suffisants pour les élèves et enseignants. Bien que les manuels élaborés par le Rwanda Basic Education Board (REB) soient accessibles sur leur site, ils ne sont pas utilisés de manière optimale. Cette situation pourrait être améliorée par une meilleure sensibilisation des élèves et des enseignants à l'importance et à la disponibilité de manuels. Des initiatives telles que des séances de formation sur l'utilisation des manuels en ligne pourraient être bénéfiques.

5.1.4. Pratique régulière de la production écrite

- **Importance des exercices réguliers**

La pratique régulière est essentielle pour maîtriser la rédaction de la composition. Comparé à l'apprentissage de la conduite, la rédaction nécessite une pratique constante pour perfectionner la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et l'organisation des idées. Cependant, il a été observé que les exercices de production écrite ne sont pas donnés assez fréquemment. Une solution serait d'instituer une pratique quotidienne de la rédaction, même si cela se limite à un paragraphe par jour. Cela permettrait aux élèves de renforcer continuellement leurs compétences en écriture.

- **Suivi et Correction des exercices**

  Le suivi et la correction des exercices par les enseignants jouent un rôle crucial dans l'apprentissage de la production écrite. Les élèves bénéficient grandement des retours personnalisés qui les aident à identifier et à corriger leurs erreurs. Encourager les enseignants à corriger régulièrement les devoirs de production écrite et à fournir des commentaires constructifs peut grandement améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la production écrite.

5.2. RECOMMANDATIONS

Après avoir analysé les résultats collectés et pour résoudre les problèmes rencontrés par les apprenants de la section littéraire au Rwanda lors de la production écrite, nous adressons nos recommandations aux élèves, aux enseignants, au gouvernement rwandais ainsi qu'aux autres institutions responsables de l'éducation

5.2.1. Recommandations au gouvernement Rwandais et aux autres institutions chargées de l'éducation

- **Mettre à la disposition des enseignants de français des manuels scolaires adaptés au niveau des élèves et à la réalité rwandaise**

Pour améliorer l'enseignement de la production écrite au Rwanda, il est primordial de fournir aux enseignants des manuels scolaires adaptés. La première étape consiste à réaliser une évaluation approfondie des manuels existants pour identifier leurs lacunes par rapport au niveau des élèves et à la réalité rwandaise. Cette évaluation doit impliquer une large consultation avec les enseignants, les élèves, ainsi que les experts en éducation. En recueillant des retours de ces acteurs, il devient possible de déterminer les ajustements nécessaires et d'adapter les contenus pédagogiques pour mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves rwandais.

Une fois les lacunes identifiées, la création de nouveaux manuels doit être confiée à une équipe d'experts en didactique du français et de spécialistes de la culture rwandaise. Ces manuels doivent non seulement respecter les standards pédagogiques internationaux, mais également intégrer des exemples et des situations tirées de la vie quotidienne au Rwanda. En contextualisant ainsi les contenus, les manuels seront plus accessibles et pertinents pour les élèves, facilitant ainsi leur apprentissage de la production écrite. De plus, les manuels doivent inclure des sujets actuels et des exercices pratiques adaptés au contexte rwandais pour rendre l'apprentissage plus vivant et stimulant.

Une fois les nouveaux manuels créés, leur production et leur distribution doivent être assurées à grande échelle pour couvrir toutes les écoles du pays. Il est essentiel que chaque enseignant de français reçoive ces nouveaux supports pédagogiques. Parallèlement, une formation spécifique sur l'utilisation optimale de ces manuels doit être dispensée aux enseignants. Cela garantit que les enseignants comprennent non seulement le contenu des manuels, mais aussi les meilleures stratégies pour les utiliser en classe, maximisant ainsi leur impact sur l'apprentissage des élèves.

Le processus ne doit pas s'arrêter à la distribution des manuels. Il est crucial de mettre en place un mécanisme de suivi pour évaluer l'efficacité des manuels au fil du temps. Cela peut être réalisé en recueillant régulièrement les retours des enseignants et des élèves à travers des questionnaires ou des réunions de concertation. En fonction de ces retours, des mises à jour régulières des manuels doivent être effectuées pour s'adapter aux nouveaux besoins pédagogiques et aux évolutions du contexte rwandais. Ce processus d'évaluation continue permet de garantir que les manuels restent pertinents et efficaces pour les générations futures.

En somme, fournir des manuels adaptés est une démarche qui nécessite une planification minutieuse, de la création à la mise en œuvre. En impliquant les acteurs clés, en assurant une diffusion large et un suivi constant, ces manuels deviendront des outils précieux pour améliorer l'enseignement de la production écrite en français au Rwanda et favoriser une éducation de qualité pour tous les élèves.

- **Effectuer des inspections pédagogiques régulières visant l'enseignement de la production écrite en français**

La mise en œuvre d'inspections pédagogiques régulières est une stratégie clé pour améliorer la qualité de l'enseignement de la composition en français. Cela commence par la planification d'un calendrier d'inspections bien structuré. Il est essentiel de prioritiser les écoles où les élèves affichent des performances faibles en production écrite. Ces inspections doivent être réparties tout au long de l'année scolaire afin d'assurer un suivi constant des progrès et de l'efficacité des pratiques pédagogiques. En ciblant d'abord les écoles avec les taux de réussite les plus bas, les inspections peuvent avoir un impact plus direct sur la réduction des écarts de performance et sur l'amélioration globale du niveau de production écrite des élèves.

Les inspecteurs pédagogiques, pour jouer pleinement leur rôle, doivent être formés de manière approfondie et spécifique. La formation doit porter sur les critères essentiels pour évaluer l'enseignement de la production écrite, notamment les méthodes d'enseignement utilisées, le degré d'engagement des élèves et la qualité des ressources pédagogiques disponibles. En outre, les inspecteurs doivent être capables de reconnaître les bonnes pratiques et de comprendre les difficultés spécifiques auxquels les enseignants font face. Cela leur permet de fournir des recommandations pertinentes et applicables, tout en s'assurant que leur évaluation tient compte du contexte spécifique de chaque école.

Lors des visites d'inspection, les inspecteurs doivent se concentrer sur l'observation des cours et l'évaluation des activités pédagogiques liées à la production écrite. Cela inclut non seulement l'observation des techniques d'enseignement employées, mais également l'analyse des travaux écrits des élèves pour évaluer leur progression. Les inspecteurs doivent fournir des retours détaillés aux enseignants, en leur suggérant des améliorations pratiques et concrètes. L'objectif est d'aider les enseignants à ajuster leurs méthodes d'enseignement pour répondre plus efficacement aux besoins de leurs élèves, tout en mettant en lumière les aspects positifs de leur pratique.

Après chaque inspection, un suivi post-inspection est crucial pour garantir que les améliorations suggérées sont effectivement mises en œuvre. Cela peut se faire par l'organisation de réunions avec les enseignants concernés pour discuter des retours fournis lors de l'inspection. Ces réunions permettent aux enseignants de poser des questions, d'obtenir des clarifications sur les recommandations, et de recevoir un soutien supplémentaire si nécessaire. En outre, le suivi régulier des progrès des enseignants et des élèves à travers des inspections répétées garantit une amélioration continue. Les inspecteurs doivent également rédiger des rapports détaillés à l'intention des autorités éducatives, afin d'orienter les décisions en matière de formation continue et de soutien pédagogique.

En conclusion, les inspections pédagogiques régulières sont un outil essentiel pour améliorer l'enseignement de la composition en français. En planifiant les inspections de manière stratégique, en formant les inspecteurs adéquatement, et en assurant un suivi rigoureux des

recommandations, il est possible d'assurer une amélioration continue de la qualité de l'enseignement. Cela contribue non seulement à améliorer les résultats des élèves, mais aussi à renforcer les capacités des enseignants à répondre aux défis de l'enseignement de la production écrite.

- **Améliorer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage de la production écrite par les clubs des élèves**

Pour renforcer l'apprentissage de la production écrite, la création de clubs d'élèves dédiés à cette matière est une stratégie prometteuse. Ces clubs permettent de sortir du cadre traditionnel des classes pour offrir aux élèves un espace où ils peuvent pratiquer librement la rédaction. Pour assurer une gestion efficace, il est recommandé de structurer ces clubs en fonction des niveaux scolaires. Cela permet aux élèves de travailler avec leurs pairs ayant un niveau similaire, rendant ainsi l'enseignement plus ciblé et favorisant un encadrement adapté aux besoins spécifiques de chaque groupe.

Une fois les clubs mis en place, il est important de proposer des ateliers réguliers pour encourager la pratique de la composition. Ces ateliers, qui peuvent avoir lieu une ou deux fois par semaine, doivent être axés sur des thèmes variés et pertinents pour stimuler l'intérêt des élèves. Les enseignants ou des mentors plus expérimentés, tels que d'anciens élèves ou des écrivains locaux, peuvent animer ces sessions. Ils guideront les élèves à travers des exercices pratiques de rédaction, en apportant des conseils personnalisés pour aider les apprenants à améliorer leur style, leur vocabulaire et leur structure narrative.

La collaboration entre les élèves au sein des clubs doit être encouragée pour maximiser l'efficacité de l'apprentissage. Le travail de groupe permet aux élèves d'échanger des idées et de confronter leurs perspectives, ce qui enrichit leur compréhension des sujets production écrite. En travaillant ensemble, ils apprennent non seulement à développer leurs compétences en rédaction, mais aussi à corriger mutuellement leurs erreurs, favorisant ainsi un apprentissage plus approfondi et participatif. Cette dynamique de groupe renforce également l'esprit d'entraide et d'émulation positive entre les élèves.

Le suivi des progrès est un élément clé pour garantir l'efficacité des clubs. Les enseignants ou responsables des clubs doivent évaluer régulièrement les productions écrites des élèves, en fournissant des retours détaillés et constructifs. Cette évaluation continue permet aux élèves de

prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses, et d'ajuster leur apprentissage en conséquence. Pour encourager davantage la participation et l'engagement des élèves, l'organisation de concours de rédaction au sein des clubs ou de l'école peut également être envisagée. Ces concours stimulent la motivation des élèves et leur offrent l'opportunité de mettre en avant leurs progrès.

En conclusion, les clubs d'élèves centrés sur la production écrite constituent un cadre propice à l'amélioration des compétences en rédaction. Grâce à une structuration adaptée, des ateliers pratiques, une collaboration active et un suivi rigoureux, ces clubs peuvent jouer un rôle déterminant dans l'apprentissage de la composition en français, tout en créant un environnement d'apprentissage interactif et stimulant pour les élèves.

- **Offrir des formations continues aux enseignants de français**

Pour répondre aux défis actuels de l'enseignement du français, notamment en matière de production écrite, il est essentiel d'offrir des formations continues aux enseignants. Ces formations doivent commencer par une identification rigoureuse des besoins spécifiques des enseignants. Cela peut être réalisé par le biais d'enquêtes ou d'évaluations ciblées. L'objectif est de comprendre les domaines où les enseignants nécessitent un soutien supplémentaire, qu'il s'agisse de nouvelles méthodologies pour l'enseignement de la production écrite ou de l'intégration d'outils numériques dans leurs pratiques pédagogiques. Cette phase préliminaire permet de concevoir des programmes de formation réellement adaptés aux réalités du terrain.

Une fois les besoins identifiés, il convient de mettre en place un programme de formation continue structuré, sous l'égide du ministère de l'Éducation et en collaboration avec des institutions spécialisées. Ce programme doit être flexible et accessible, avec des options de formation en présentiel pour favoriser l'interaction directe, mais également des sessions en ligne pour permettre à un plus grand nombre d'enseignants d'y participer. La flexibilité de ces formations en termes de modalité et de calendrier est un facteur clé pour garantir une participation optimale des enseignants, tout en tenant compte de leurs contraintes professionnelles et personnelles.

Afin d’assurer une formation réellement impactant, il est essentiel de privilégier une approche interactive. Les séances pratiques sont particulièrement importantes, car elles permettent aux enseignants d’appliquer immédiatement ce qu’ils ont appris. Les ateliers et les simulations pratiques, ainsi que les sessions de partage d’expériences entre pairs, constituent des occasions idéales pour discuter des défis rencontrés en classe et pour expérimenter de nouvelles approches pédagogiques. Ces échanges enrichissent non seulement les connaissances des enseignants, mais favorisent également la création d’une communauté de pratiques où chacun peut apprendre des autres.

L’évaluation des compétences acquises à l’issue des formations est un aspect indispensable pour s’assurer que les objectifs pédagogiques sont atteints. Ces évaluations peuvent prendre différentes formes : études de cas, présentations de travaux pratiques ou même des simulations en classe. En évaluant régulièrement les progrès des enseignants, il devient possible de mesurer l’efficacité des formations. Par ailleurs, l’octroi de certifications à l’issue de ces évaluations apporte une reconnaissance officielle aux enseignants pour leurs efforts de développement professionnel. Ces certifications peuvent également servir de motivation supplémentaire, renforçant l’engagement des enseignants à poursuivre leur perfectionnement.

Enfin, pour que ces formations continues aient un impact durable, il est nécessaire de les inscrire dans une démarche de perfectionnement professionnel à long terme. Il ne s'agit pas simplement d'une intervention ponctuelle, mais d'un processus continu où les enseignants se sentent soutenus et encouragés à améliorer leurs pratiques. Le ministère de l'Éducation doit donc veiller à ce que ces formations soient accessibles de manière régulière, et qu’elles s’adaptent aux évolutions des besoins pédagogiques et technologiques. Cette approche proactive est cruciale pour garantir un enseignement de qualité, capable de répondre aux défis changeants du système éducatif, notamment en matière de composition en français.

5.2.2. Recommandations aux enseignants de français

Pour améliorer l’enseignement de la composition en français, il est essentiel aussi que les enseignants intègrent des ressources pédagogiques actualisées dans leur pratique quotidienne. Cela leur permet de découvrir de nouvelles méthodes d’enseignement et de rendre leurs cours plus dynamiques et pertinents pour leurs élèves. L’accès à des ressources modernes, que ce soit des livres, des articles académiques ou des supports numériques, permet de garder

l’enseignement en phase avec les évolutions pédagogiques et les besoins des élèves. En s’appuyant sur des outils actuels, les enseignants peuvent créer des cours plus interactifs et engageants, favorisant ainsi une meilleure assimilation des concepts par les élèves.

Un autre aspect crucial de l’enseignement efficace de la composition repose sur l’utilisation de méthodologies variées. En diversifiant leurs techniques pédagogiques, les enseignants peuvent adapter leurs leçons aux objectifs spécifiques de chaque cours. Des approches interactives, telles que les discussions en classe, les travaux de groupe et les exercices pratiques, permettent d’impliquer activement les élèves dans leur apprentissage. Cela est particulièrement important pour maintenir leur intérêt et répondre aux besoins de différents types d’apprenants, qu’ils soient visuels, auditifs ou kinesthésiques. Cette variété de méthodes stimule la créativité des élèves et les encourage à participer pleinement.

La pratique régulière de la rédaction est également un élément fondamental pour renforcer les compétences des élèves en composition. En encourageant les élèves à écrire quotidiennement, les enseignants permettent à ces derniers de développer progressivement leurs aptitudes rédactionnelles. Cette pratique constante leur offre l’opportunité de s'améliorer à travers la répétition et l'expérimentation, tout en consolidant leurs acquis. De plus, proposer des exercices réguliers aide les élèves à mieux structurer leurs idées et à affiner leur style d’écriture, ce qui est essentiel pour maîtriser l’art de la composition.

Les corrections régulières des travaux des élèves constituent une autre étape clé dans ce processus. Les enseignants doivent fournir des retours détaillés et constructifs pour aider les élèves à comprendre leurs erreurs et à travailler sur leurs points faibles. Ce feedback, lorsqu’il est délivré avec soin et attention, joue un rôle motivant et guide les élèves vers une amélioration continue. Les élèves ne se contentent pas de corriger leurs erreurs, mais développent également un regard critique sur leur propre travail, ce qui leur permet de progresser de manière autonome à long terme.

En bref, la combinaison de ressources pédagogiques actualisées, de méthodologies variées, de pratiques régulières de la rédaction et de corrections constructives crée un environnement d’apprentissage riche et stimulant pour les élèves. Ces stratégies, mises en place de manière cohérente, permettent aux élèves d’améliorer significativement leurs compétences en composition, tout en cultivant une plus grande confiance en eux-mêmes et en leur capacité à s’exprimer clairement en français. Les enseignants, en appliquant ces principes, contribuent non

seulement à la réussite scolaire de leurs élèves, mais également à leur développement personnel et intellectuel.

5.2.3. Recommandations aux élèves de l'option littéraire

Pour les élèves de l'option littéraire, une participation active aux cours de français est essentielle pour une maîtrise efficace de la composition. Cette implication ne se limite pas simplement à être présent et attentif, elle requiert également un engagement dynamique dans les discussions en classe, la formulation de questions pertinentes et la contribution aux échanges. En étant pleinement actifs pendant les cours, les élèves favorisent une compréhension plus profonde des concepts complexes et se permettent de s'approprier les enseignements de manière plus complète. Les discussions en classe, les questions posées et les contributions enrichissent l'apprentissage en permettant aux élèves de clarifier leurs doutes et d'approfondir leur compréhension des sujets abordés.

En parallèle, l'engagement dans les clubs de français joue un rôle crucial dans l'amélioration des compétences en composition. Participer à ces clubs permet aux élèves de collaborer avec leurs pairs, d'échanger des idées et de bénéficier d'un retour constructif sur leurs travaux. Les clubs offrent un cadre informel mais structuré où les élèves peuvent pratiquer la rédaction et explorer de nouveaux sujets en dehors du cadre strictement académique. Cela encourage les élèves à appliquer les compétences acquises en classe dans un environnement collaboratif, stimulant ainsi leur développement personnel et académique.

La pratique régulière de la rédaction est également fondamentale pour renforcer les compétences en composition. Les élèves doivent s'engager dans des exercices de rédaction fréquents, tels que la rédaction d'essais, l'analyse de textes littéraires et d'autres activités pratiques. Ces exercices permettent de mettre en pratique les compétences acquises en classe et de les affiner progressivement. Une pratique assidue aide à consolider les acquis, à améliorer le style d'écriture et à développer une capacité d'analyse critique. La régularité dans ces exercices montre un sérieux engagement envers l'apprentissage et favorise une progression continue et significative.

De plus, une approche disciplinée dans la réalisation des exercices de rédaction est un indicateur clé de l'engagement des élèves. En complétant les tâches avec soin et en respectant les délais, les élèves démontrent leur motivation et leur détermination à exceller dans la composition. Cette

rigueur permet non seulement de renforcer les compétences en écriture, mais aussi de développer une approche méthodique de l'apprentissage, essentielle pour le succès académique dans l'option littéraire.

En résumé, pour les élèves de l'option littéraire, une participation active en classe et une pratique assidue des exercices de rédaction sont des éléments essentiels pour une maîtrise efficace de la production écrite. En s'engageant pleinement dans les cours, en participant aux clubs de français et en pratiquant régulièrement la rédaction, les élèves peuvent améliorer significativement leurs compétences en écriture et atteindre un succès académique global dans leur parcours littéraire. Ces efforts contribuent non seulement à leur développement académique, mais aussi à leur capacité à s'exprimer avec aisance et clarté

5.3. CONCLUSION

Les difficultés de l'enseignement de la production écrite en français dans les sections littéraires du district de Ngoma sont nombreuses, mais ils ne sont pas insurmontables. Une approche holistique qui inclut la révision des contenus pédagogiques, l'amélioration des méthodes d'enseignement, une utilisation optimale des ressources disponibles et une pratique régulière de la rédaction peut conduire à des améliorations significatives. En adoptant ces recommandations, les éducateurs peuvent créer un environnement d'apprentissage plus efficace et préparer les élèves à réussir dans leurs études supérieures et au-delà. Au terme de notre recherche sur l'enseignement-apprentissage de la production écrite dans les classes supérieures de la section littéraire, nous nous étions fixés comme objectif de mettre en évidence les principales difficultés rencontrées liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la production écrite en français dans les sections littéraires des écoles du district de Ngoma. Aux méthodes d'enseignement utilisées pour la production écrite en français et évaluer leur efficacité. Ainsi que de proposer des solutions pour améliorer la qualité de la production écrite chez les élèves de la section littéraire.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons formulé une série de questions auxquelles cette étude devait répondre. Un cadre conceptuel et théorique a été élaboré pour rendre notre travail compréhensible. Ensuite, un processus méthodologique rigoureux de collecte des données a été mis en place, comprenant la description du terrain de recherche, la délimitation de la population d'étude et la présentation des techniques de détermination de l'échantillon. Les données ont été

recueillies via des questionnaires et ont été analysées pour en tirer des interprétations significatives.

Les résultats ont révélé que les manuels restent insuffisants, que le bagage dont le contenu linguistique en français est un enjeu majeur dans l'expression écrite, l'utilisation inadéquate des manuels de français, les méthodes d'enseignement inappropriées et le manque d'exercices d'application sont des obstacles majeurs à la maîtrise de la production écrite.

Nous avons constaté que la non-maîtrise de la production écrite française écrite est principalement due au manque de manuels appropriés et à leur sous-utilisation, ainsi qu'à un bagage léger en français. Les enseignants ont indiqué que les élèves manquent de vocabulaire, d'orthographe et de grammaire, exacerbés par le manque d'exercices d'application. Pour remédier à ces problèmes, il est nécessaire de prendre des mesures appropriées telles que l'augmentation des heures de cours de français, la conception de manuels adaptés, et la régularité des exercices et de leur correction. Bien que notre étude ait exploré certains aspects des défis de l'enseignement de la composition, d'autres recherches pourraient approfondir ces questions.

BIBLIOGRAPHIE

- Barré-de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliqué*, (1), 107-120.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bruner, J. (1966). *The Culture of Education*. Havard universty press.
- Cavanagh,M.,& Blain,s.(2009).Relever quatre defis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* ,21(1),151-178.
- CECRL. (2000). Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg. Retrouvé sur www.coe.int/lang- CECR.
- Cnockaert, A. (1987). *La Dissertation*. De Boeck-Wesmael.
- Coste,G. ,R. (1976). *Dictionnaire de la didactique des langues*. Paris Hachette
- Cuq,J.,P., &Gruca, I.(2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature, *Revue française de pédagogie*, (159) ,139-189.
- De Ketele,J.,M., & Roegiers,X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations: Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents.* De Boeck supérieur.
- De Landsheere, G. (1974). *Introduction à la recherche pédagogique* (A. colin (ed.); 3rd ed.).
- Deldime, R., & Demoulin, R. (1994). *Introduction à la psychopédagogie*. De Boeck Supérieur.
- D'Hainaut, L., & Depover, C. (1989*). Guide méthodologique pour l'insertion d'activités productives ou socialement utiles dans l'enseignement général*. UNESCO.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Carnets des Sciences de l'Éducation.
- Esiso, A., A., F. (2023). *Manuel de méthodologie de recherche en sciences sociales*.Edition Harmattan.

- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Production écrite & Communication*, 32(4), 365-387
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115(1), 37-50
- Goosse, A., & Grevisse, M. (2016). *Le bon usage*. De Boeck Supérieure.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific studies of reading*, 11(4), 313-335
- Hattie, J., & Timperley, H. (2011). The Power of Feedback-Review of Educational Research. *American Education Research Association and SAGE*, 86.
- Houda, A. (2009). Mieux enseigner les stratégies de la planification. *Le français dans le monde*, 365, 26-28
- Kellogg, R., T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26
- Lahire, B. (2008*). La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Renes
- Le Petit Larousse. (1995). Le compte rendu. *Dans le dictionnaire Larousse*.
- Lehmann, A., & Martin., F. (2013). *Lexicologie : Sémantique, morphologie et lexicographie.* Armand Colin
- Masseron, C. (2008). Didactique de l'écriture: enseignement ou apprentissage?. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique, (137-138), 79-96*
- Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation*. Que sais-je ?
- MINEDUC.(2022).*Plan nationnal pour l'enseignement /apprentissage du Français.*
- Namukwaya, H., K. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermêdiaire à l'Universitê de Makerere, *Synergies Afrique des Grands Lacs*, (3), 209-223
- Nzabalirwa,W., Mukama,E.,& Ntawiha,P. (2018). *Educational research and evaluation method*. university of Rwanda.
- Ollivier, C. (2010). Écriture collaborative en ligne: une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue française de*

linguistique appliquée, 15(2), 121-137.

- Préfontaine, C., & Fortier, G. (2007). *Mon portfolio: apprentissage en écriture au secondaire (1re à 5e année). Cahier de l'élève*. Chenelière, McGraw Hill.
- REB. (2015). *Programme de français : Combinaison des langues Anglais, Français*.
- REB. (2019). *Français Guide d'enseignant 6eme*: *Combinaison des langues Anglais, Français.*
- Rosenblatt, L., M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. SIU Press.
- Robert, J., P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.
- Rugigana, A. (2018). *Les démarches de la didactique de la grammaire du fle dans les écoles secondaires du district de Kayonza, au Rwanda*.[mémoire de master, Kenyatta University].https://library.ku.ac.ke>
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales.* Éditions HRW.
- Sillamy, N. (1999). *Dictionnaire de pscychologie*. Bruxelle de Boeck.
- Stachak, F. (2019). *Écrire-Un plaisir à la portée de tous : 450 techniques d'écriture créative*. Éditions Eyrolles.
- Taylor, J. (2001). Virtual writing forum with Don Murray and the national writing project in an asynchronous environment. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(1), 99-135.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society:the development of higher psychological.Havard Universty Press.
- Yanzigiye, B., & Niyomugabo, C. (2013). Pratique sociale du français au Rwanda. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, (2), 189-197.
- Yolande,T.,OBA,D.,Awaya,B.,(2022).Difficultés d'enseignement/apprentissage de l'expression écrite en classe de CM1 dans les circonscription scolaire Bacongo. *International journal of progressive sciences and technologies*.32(2),307-3

ANNEXES

a. Autorisation de recherche de l'UR.CE

NZAMBAZA Marie Vivine

University of Rwanda

Masters of French with education

Email:mnzambaza@gmail.com

Tel: 0788241476/0782673147

Date: 27/06/2024

Thru: Supervisors :

Dr. Josephine Tuvuzimpundu 

Mr. Rugigana Aimable 

To: The Director of research and Innovation

Dear sir,

REF: Application for Ethical Clearance

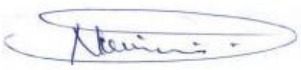
I am Marie Vivine NZAMBAZA, a student from masters of French with Education at UR/CE under registration number 220017280. I am writing this letter to ask for an ethical clearance for my research project.

In fact, I have prepared my research proposal on the topic "Les difficultés de l'Enseignement/apprentissage de la composition française dans la section littéraire au Rwanda. Contribution à la didactique de la composition écrite ". It is better to base on data collected and analyzed in order to ensure the quality of my research. That is why I request your authorization to collect data from GS MULINJA,GS GITUKU ,ES RURAMA,GS BARE and ASPEK in NGOMA District. By conducting my research, I will pay attention on confidentiality, integrity and participants rights.

Kindly find my research proposal, the filled and signed ethical form and research tools on attachment.

Thank you for consideration of my application. I look forward to your positive response.

Yours sincerely,



Marie Vivine NZAMBAZA

UNIVERSITY of RWANDA

COLLEGE OF EDUCATION

RESEARCH AND INNOVATION OFFICE

Rukara, 2nd July, 2024
Ref: DRI-CE/031(a)/ EN/gi/2024

Ms Marie Vivine NZAMBAZA
Reg No: 220017280
Master Student
Master de l'Education en Enseignement du Français
School of Education
UR-CE

Dear Ms Nzambaza,

RE: RESEARCH ETHICAL CLEARANCE FOR YOUR STUDY

Following your application for research clearance for your study entitled: **"Difficultés de l'enseignement apprentissage de la composition française dans la section littéraire au Rwanda. Contribution a la didactique de la composition écrite;"**

Having reviewed your application and being satisfied with your protocol (research topic, interview schedule, and informed consent): your study is ethically acceptable. This ethical clearance shall last 6 months and is renewable upon your request and presentation of the progress report to the UR-CE Research Screening and Ethics Clearance Committee (RSEC-C) through the Research and Innovation Unit. Please note that you must apply for ethical clearance before making changes in the protocol during the implementation phase. The Research and Innovation Unit shall receive a final copy of your study report at the end of your study.

We wish you success in your study.

COLLEGE OF EDUCATION UNIVERSITY of RWANDA RESEARCH AND INNOVATION UNIT

Assoc. Prof. Eugene NDABAGA
Chairperson, UR-CE RSEC-C
Director of Research and Innovation Unit
Tel.: 250788308862
Email: ndabagav@yahoo.ie
UR-College of Education

Cc:

- The Principal, CE
- Dean, School of Education
- Dr Josephine Tuvuzimpundu, Supervisor

b. Lettre de recommandation de l'UR auprès de district de Ngoma

UNIVERSITY of RWANDA

COLLEGE OF EDUCATION

RESEARCH AND INNOVATION UNIT

Rukara, 2nd July 2024
Ref: DRI-CE/031(b)/EN/gi/2024

The Mayor
Ngoma district
Eastern province
Rwanda

RE: A Research recommendation letter for Ms Marie Vivine NZAMBAZA (Reg No: 220017280)

I am pleased to introduce **Ms Marie Vivine Nzambaza:** our student enrolled in the "Master de l'Education en Enseignement du Français" at the School of Education of UR-CE. She is conducting research entitled: **"Difficultés de l'enseignement apprentissage de la composition française dans la section littéraire au Rwanda. Contribution a la didactique de la composition écrite."** The research participants for this study are school leaders, French teachers and students from A' level who are studying literature combinations with French as the main subject selected from the five following schools: ASPEK, GS BARE, ES RURAMA, GS GITUKU and GS MULINJA in Ngoma District.

Thus, we kindly request her permission to collect data from the identified secondary schools.

Your support to her in conducting this study is highly appreciated.

COLLEGE OF EDUCATION ★ UNIVERSITY of RWANDA ★ RESEARCH AND INNOVATION UNIT

Assoc. Prof. Eugene NDABAGA

Director of Research and Innovation
University of Rwanda-College of Education
E-mail: ndabagav@yahoo.ie
Mobile: +250788308862

Cc:

- Principal, UR-CE
- Dean, School of Education
- Dr Josephine Tuvuzimpundu (Supervisor)

c. Instruments de recherche

1. Questionnaire adressé aux élèves

Consentement de l'élève

Cher(ère) élève,

Nous vous remercions de bien vouloir répondre à ce questionnaire qui a pour but de mieux comprendre vos expériences et vos perceptions concernant l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite française. Vos réponses nous aideront à améliorer les pratiques pédagogiques. Toutes vos réponses resteront confidentielles.

Nom :

Signature :

I. **Identification**

Ecole……..

Sexe……

Langues parlées dans la famille……..

II. **Questions**

Consigne :

Pour des questions à choix multiples, cochez la case correspondant à la réponse correcte.

Pour les questions ouvertes, les réponses doivent être notées en dessous de la question correspondante.

1. Avez-vous des manuels de lecture dans le cours de français ?

    a. Oui☐
    b. Non☐

Lesquels sont : …….

2. En classe, Nous exploitons

    a. Nous n'exploitons pas de textes☐
    b. Peu de textes☐
    c. Assez de textes☐
    d. Beaucoup de textes ☐

3. Les manuels utilisés pour l'enseignement-apprentissage de la production écrite sont-ils adaptés à votre niveau ?

    a. Oui☐
    b. Non ☐

4. Comment appréciez-vous le contenu des manuels utilisés pour l'enseignement-apprentissage de la production écrite ?

    a. Très suffisant☐
    b. Suffisant☐
    c. Insuffisant ☐

5. Parmi les étapes suivantes, cochez par la croix celle(s) qui vous semble difficile.

    a) Comprendre le sujet ☐
    b) Chercher les idées☐
    c) Ordonner les idées ☐
    d) Rédiger le texte ☐

6. Parmi les compétences suivantes, souligne celle qui vous semble difficile quand vous faites la production écrite :

a) Grammaire ☐
b) Vocabulaire ☐
c) Conjugaison ☐
d) Utilisation des accents ☐
e) Syntaxe ☐
f) Ponctuation ☐
g) Coupure de mots ☐

7. Selon vous, pourquoi est-ce que vous n'avez pas de meilleurs points dans la production écrite pendant l'examen ?

……
……
……

8. Faut-il revoir les manuels de français en vigueur dans les classes de 4, 5, 6ème ?

a. Oui ☐
b. Non☐

9. Justifiez votre réponse que vous avez choisie là-dessus

……
……

10. Donnez votre suggestion pour améliorer votre capacité de faire la production écrite

……
……
……

2. Questionnaire adressé aux enseignants de français

Consentement de l'enseignant

Cher(ère) enseignant(e),

Nous vous remercions de bien vouloir répondre à ce questionnaire qui vise à recueillir vos opinions et expériences concernant l'enseignement de la production écrite française. Vos réponses nous aideront à améliorer les pratiques pédagogiques. Toutes vos réponses resteront confidentielles.

I. Identification

Ecole : ……

Sexe : ……

Nombre d'élèves dans votre classe : …….

Niveau d'études : …….

Domaine de formation : ……

Formation professionnelle :

Oui

Non

II. Questions

1. Quels sont les livres que vous utilisez dans la leçon de français ?
   …….
   …….
2. Quels sont les livres jugés nécessaires qui vous manquent ?

a. Livres de l'élève ☐
b. Livre du professeur ☐
c. Guide pédagogique ☐

3. Les livres utilisés pour l'enseignement-apprentissage de la production écrite française : Sont-ils adaptés aux programmes et au niveau des élèves ?

   a. Oui ☐
   b. Non ☐

4. Comment appréciez-vous les livres utilisés pour l'enseignement-apprentissage de la production écrite française ?

   a. Très suffisants ☐
   b. Suffisants ☐
   c. Insuffisants ☐

5. Justifiez la réponse que vous avez donnée sur cette question
   ……
6. Quelles sont les étapes que vous suivez en enseignant la production écrite ?
7. Parmi les étapes suivantes, cochez par la croix celle(s) qui semble difficile à vos élèves.

   e) Comprendre le sujet ☐
   f) Chercher les idées☐
   g) Ordonner les idées ☐
   h) Rédiger le texte ☐

8. En préparant vos leçons, est-il nécessaire de vous conformer aux objectifs spécifiques relatifs à la production écrite française ?

   a) Oui ☐
   b) Non ☐

9. Selon vous, pourquoi les élèves n'ont pas de bonne performance dans le cours production écrite française, Précisez les difficultés qu'ils éprouvent ?
10. D'après vous, les objectifs relatifs à la technique de la production écrite française sont:

    a) Bien précis ☐
    b) Pas précis ☐
    c) Faciles à atteindre ☐
    d) Difficiles à atteindre ☐

11. Expliquez votre réponse : ……
12. En corrigeant les exercices de composition, cochez là où les élèves ont beaucoup de lacunes

    a) Grammaire ☐
    b) Vocabulaire ☐
    c) Conjugaison ☐
    d) Utilisation des accents ☐
    e) Syntaxe☐
    f) Ponctuation ☐
    g) Coupure de mots ☐

13. D'après votre observation, quelle est la valeur de l'exercice de la production écrite par vos élèves ?

    a) Riche ☐
    b) Pauvre☐
    c) Médiocre ☐

14. Quelles sont les causes qui font que les élèves échouent la production ecrite française ?

    a) Liées aux élèves ? ……
    b) Liées aux enseignants ? ……
    c) Liées au milieu linguistique ? .....

15. Selon vous, que faut-il faire pour améliorer les conditions pédagogiques de l'enseignement-apprentissage de la production écrite

    ……

    ……

16. Faut-il revoir les manuels de français utilisés dans la section littéraire au Rwanda ?

    a) Oui☐
    b) Non☐

Justifiez votre réponse

……

…….

3. Protocole d'entretien avec le préfet des études ou le directeur

Paragraphe de consentement :

Cher(ère) préfet(e) des études ou directeur (trice),

Nous vous remercions de bien vouloir répondre à cet entretien qui a pour objectif de recueillir vos perceptions sur les difficultés et les opportunités liés à l'enseignement de la production écrite dans votre établissement. Vos réponses nous aideront à améliorer les pratiques pédagogiques. Toutes vos réponses resteront confidentielles.

Identification

Ecole…….

Statut :

Privée

Publique

Questions

A la fin du trimestre, de l'année, les élèves échouent dans la production écrite : Quelles en sont les causes, d'après vous ?

Liées aux élèves ?.....

Liées aux enseignants ?.....

Liées au milieu linguistique ?.....

D'après vous, que faut-il faire pour améliorer les conditions pédagogiques de l'enseignement-apprentissage de la production écrite française écrite ?

……

……

Vos propositions pour améliorer les conditions pédagogiques de l'enseignement-apprentissage de la production écrite française écrite

……

……

4. Grille d'observation

Cours de français

A. Contexte : ……

B. Unité : ……

C. Nombre d'élèves : …….

D. Durée : ……

E. Les manuels :

a) Livre de l'élève
b) Livre du professeur
c) Guide pédagogique

F. Objectifs

a) Bien précis
b) Pas bien précis

G. Les étapes :

a) Compréhension du sujet
b) Recherche des idées
c) Ordonner les idées
d) Rédaction du texte

H. Comportements des élèves :

a) Motivé
b) Actif
c) Passif

I. Valeur des exercices faits par les élèves :

a) Riche
b) Pauvre
c) Médiocre

J. Observation : ……
……