



Simplifions l'enseignement et l'apprentissage de la compétence scripturale au degré moyen (B1) du secondaire

Par

Chardin NZEZA NKUKILA
Assistant ISP/LUOZI

Résumé

Dans un contexte où l'apprentissage de l'écriture au secondaire est une problématique en RD Congo et ailleurs, il importe de s'interroger sur les pratiques enseignantes ainsi que sur les approches, méthodes et stratégies privilégiées pour asseoir la compétence scripturale.

Les praticiens de la didactique du français au secondaire étant d'avis sur cette réalité, nous nous sommes appuyé particulièrement sur l'analyse des documents utiles en vue de relever les objectifs, les compétences pédagogiques de base à exploitées, les contenus linguistiques, les recommandations méthodologiques et les orientations d'évaluation en vue de bien asseoir cet apprentissage.

Ensuite, l'article expose les résultats d'une enquête menée auprès de quelques enseignants de français évoluant en classe de 1^{ère} des humanités (B1) dans les écoles de la ville d'Inkisi et de la Commune rurale de Luozi. Enfin, une orientation qualitative sur la pratique pédagogique d'enseignement de l'écrit basée sur le constructivisme et le coconstructivisme verra le jour. Cela permettra d'illustrer l'enseignement et l'apprentissage de la compétence scripturale par une séquence de narration en première année des humanités en vue d'aider le maître dans son travail et l'apprenant dans construction de son savoir.

Mots-clés : Enseignement – apprentissage – compétence scripturale – fiche de préparation

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.15013780>

1. Introduction

N'y-a-t-il pas exercice plus sensible et délicat que celui d'écrire, engageant la personne jusqu'au bout des doigts dans ce qu'elle accepte de révéler d'elle-même, de son rapport aux autres, de sa représentation du monde, de sa maîtrise de la langue, de ses capacités à réfléchir et à imaginer ? s'interroge Nadège Figarol (2020).

Cet article se préoccupe de proposer un enseignement simplifié de la compétence scripturale se basant sur une séquence de narration en première des humanités. Il est inutile de rappeler qu'il est confié au professeur et enseignant de français de développer cinq compétences majeures dans le chef de ses apprenants : la compréhension orale (faire entendre pour faire comprendre un message oral), la compréhension écrite (faire lire pour faire comprendre un message écrit), la production orale (faire parler pour se faire comprendre), la production écrite (faire écrire pour se faire comprendre) et l'interaction (faire échanger).

Curieusement, de toutes ces compétences, la production écrite paraît bien être placée dans les oubliettes alors qu'elle est censée être médiatisée en vue de son apprentissage. Dans ce contexte, nous trouvons opportun de booster son enseignement par une réflexion qui capitalise chacune de ses leçons en situation de classe.

De notre expérience d'enseignant de didactique de français langue seconde, nous avons plus d'une fois conduit des apprenants en situation des stages ou pratiques professionnelles. En parcourant les prévisions de matières des enseignants de français, nous avons remarqué une carence sur la rédaction qui est bafouée, négligée ou pas du tout enseignée. Pour nous en convaincre, nous avons mené une enquête auprès des enseignants de français de la ville d'Inkisi et de la Commune rurale de Luozi dans la province du Kongo central, en République Démocratique du Congo.

En observant la façon dont les apprenants du secondaire produisent leur narration, nous pouvons aboutir à un constat selon lequel cette leçon n'est pas assurée dans le respect des normes. Cette situation nous a poussé à nous poser quelques questions : pourquoi les professeurs de français ne dispensent-ils pas la rédaction ? Pourquoi est-il nécessaire d'enseigner cette leçon ? Quelles sont les solutions qu'on peut proposer pour que cette leçon soit enseignée ?

A la lumière de ces questions, nous pensons que les enseignants évitent la rédaction dans leurs classes faute de documentation et méthodologie adéquates. Cependant, il importe à chaque maître de la proposer à sa classe afin de l'initier à la compétence scripturale. Par ailleurs, pour une meilleure prise en charge didactique, il est important de proposer une fiche de préparation d'une narration, à titre illustratif, afin de servir de boussole à tous ceux qui aspirent à le faire.

Ainsi cet article s'estime remplir un triple objectif. D'abord faire un condensé des contenus linguistiques à proposer au degré moyen du secondaire, ensuite montrer les avantages qu'on a en enseignant cette leçon et enfin proposer une fiche de préparation qui servirait de modèle pour conduire une leçon de production écrite basée sur la narration. Le principal problème à résoudre dans cette réflexion étant de renforcer les compétences des acteurs dans le secteur.

2. Généralités de l'enseignement de l'écrit au degré moyen du secondaire

2.1. Définition

Michel Dabène (1991), l'un des premiers à réfléchir à la définition et à la modélisation de l'écrit par des savoirs à enseigner et enseignés, définit la compétence scripturale comme un *ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire*.

Isabelle GRUCA et Jean-Pierre CUQ (2003) ont donné deux définitions de l'écrit. Dans un premier sens, ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas facile : « écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer. » Dans un second

sens, ils ont défini « écrire comme le fait de produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère. »

Nous inspirant de ces définitions, nous pouvons prétendre que l'écrit est une pratique par laquelle le sujet laisse des traces de ce qu'il inscrit dans une situation ou un contexte donné, en d'autres termes, l'écrit est le fait de produire une communication textuelle dans la maîtrise des techniques et procédures en la matière.

2.2. Objectif

Dans le système éducatif RD congolais, la production écrite est une activité qui vise à amener l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres au moyen de l'écriture. Cette forme de communication demande la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant est appelé à maîtriser régulièrement au cours de ses apprentissages scolaires.

Il s'agit en réalité d'une activité complexe qui, pour Nadège Figarol (2020) :

‘mobilise à la fois des connaissances sur la langue (des connaissances lexicales, sur le système orthographique, de syntaxe et d'encodage), des compétences graphiques (connaître la forme des lettres, contrôler le geste graphique, se repérer dans l'espace d'écriture), des connaissances sur le thème abordé, la capacité à trouver des idées et à les organiser, ainsi qu'à les mettre en mots, mais aussi à évaluer ce qui a été écrit et le modifier.’

Ces connaissances et ces compétences sont mobilisées lors d'opérations qui font des aller-retours entre elles. En effet, la mise en mots active par la réflexion modifie les idées ou en fait surgir de nouvelles, ce qui contribue à faire évoluer la syntaxe et aussi l'organisation textuelle. Il se fait dès lors constater que, contrairement à l'oral, l'écriture est donc un processus en boucle qui s'inscrit dans la durée.

Dans cette circonstance, les apprenants sont initiés aux les genres comme formes communicatives qui seront mis en correspondance avec les unités psychologiques que constituent les actions langagières qui, pour Bronckart (2022), se matérialisent par les types de discours (narration, description, etc.). Ces discours sont considérés comme des formes linguistiques plus spécifiques entrant dans la composition des genres.

Ainsi, pour en savoir davantage sur ce qui doit être enseigné et la manière d'y procéder, il nous revient d'envisager l'analyse de deux documents de référence qui constituent la source de l'enseignement de l'écrit au degré moyen (B1) du secondaire en RD Congo. Il s'agit du programme national de français et du référentiel des descripteurs.

2.3. Analyse des documents de référence

2.3.1. Programme national

Le Programme national est le document de référence qui, dans un domaine donné d'apprentissage scolaire, recense le contenu linguistique officiel à proposer aux apprenants. De l'analyse du Programme National de Français (2005), il se dégage clairement que le français est recommandé d'être enseigné comme une langue seconde.

Dans le présent travail, notre approche se rapproche exclusivement aux réalités en parfaite entente avec l'enseignement de l'écrit au degré moyen où nous évoquerons les objectifs, les compétences pédagogiques de base, les contenus linguistiques, les recommandations méthodologiques et la démarche sur l'évaluation. A ce niveau, notre rôle n'a consisté qu'à enregistrer ce qu'allègue le programme national.

2.3.1.1. Des objectifs terminaux d'intégration

Abordant le point relatif aux objectifs terminaux d'intégration, le Programme national de français (2005) exige que l'élève ayant suivi son cursus normal soit en mesure de *s'exprimer à l'écrit par des textes courants : lettres, formulaires, récits, compositions, dissertation*. Dans son dernier objectif d'ailleurs, le Programme national revient spécifiquement sur l'écrit en insistant sur le fait que l'apprenant devra être capable d'écrire des messages courts : lettres, narration, description (imaginaire).

2.3.1.2. Des compétences pédagogiques de base

Aux allures du Programme national, les compétences pédagogiques de base sont présentées de manière que l'apprenant doit être capable, dans une situation de communication de la vie courante, *d'argumenter un fait, un point de vue, une action en français oral ou en français écrit de façon à convaincre*.

C'est ici alors la raison de revenir sur les détails du programme national au degré moyen (B1) en retraçant les objectifs spécifiques, les contenus linguistiques proposés, les recommandations méthodologiques et les principes sur l'évaluation.

2.3.1.3. Objectifs spécifiques

S'agissant des objectifs spécifiques, le Programme national renseigne qu'à l'issue de l'enseignement, l'élève devra être capable d'utiliser correctement les signes graphiques et orthographiques de l'écriture et de dire leur rôle, de rédiger les différents types de textes : narratifs, descriptifs, dialogues, articles de presse, etc., de produire un texte cohérent en utilisant correctement les mots de liaison, de rédiger un texte du point de vue lexical, grammatical et syntaxique correct et intéressant du point de vue contenu, c'est-à-dire valeur littéraire, de rédiger un texte qui respecte les règles de la présentation formelle (avec des paragraphes) et celle de la grammaire et de produire de bons textes courants de la vie.

2.3.1.4. Contenus linguistiques

Le Programme national de français au degré moyen du secondaire recense l'enseignement des signes graphiques et orthographiques de l'écriture (la ponctuation, les accents, les marques du paragraphe, etc., l'apprentissage des techniques de rédaction des textes courants : description, narration, composition sur un sujet, lettre, mot de circonstance (petit discours ou allocution, article de presse, résumé, poèmes) et la rédaction de tout type de lettres en respectant les règles du genre comme contenus linguistiques (matières) à proposer aux apprenants.

2.3.1.5. Recommandations méthodologiques

Pour parvenir à un enseignement efficace, l'enseignant part des textes modèles ciblés, puis observer le texte avec les élèves au cours de l'analyse centrée sur l'objectif opérationnel de la

leçon. Par la suite, il fait avec la classe la synthèse des caractéristiques du genre plan et structure du texte, formules spécifiques ou consacrées (dans le cas de la correspondance), vocabulaire approprié du texte. Il s'arrangera à travailler collectivement sur un modèle avec la classe : élaborer le plan et rechercher les idées. Si tout cela est fait, le maître proposera un travail individuel pour que chaque élève rédige sa composition sur base du travail collectif. Après cette rédaction et sa correction, une nouvelle composition est rédigée une seconde fois par les apprenants.

2.3.1.6. *Processus d'évaluation*

L'évaluation est l'étape de la leçon qui permet à l'enseignant de vérifier l'atteinte ou non des objectifs qu'il s'est fixés. A ce temps, les enseignants envisagent des exercices de fixation et de contrôle sur l'usage des signes graphiques et orthographiques (textes à ponctuer, dictée sans indication de la ponctuation, etc.), des exercices de production de textes : rédaction de tout genre de textes en se référant au contenu ci-dessus évoqué.

2.3.2. Le référentiel des descripteurs

A côté du Programme national, le référentiel des descripteurs est un autre document d'une grande importance que doit consulter l'enseignant du français avant l'élaboration des prévisions de matières. On y trouve clairement listées les aptitudes et attitudes que doit développer un apprenant ayant suivi le cours de français. Ces connaissances sont présentées sous forme de potentialités à développer pour éclore les compétences latentes des apprenants.

Ses concepteurs et spécialistes ont estimé que l'apprenant doit, à chaque degré de l'apprentissage, développer un certain nombre d'aptitudes en vue d'exercer (affûter) le talent d'écrire correctement. Au degré moyen, par exemple, il est attendu de l'éduqué de rédiger des phrases correctes, les réunir en paragraphes pour aboutir à des compositions, d'imiter un texte (poésie, texte publicitaire, ...), de rédiger un petit texte à caractère usuel (lettre, petite note, invitation) et de différents types de textes (narratifs, descriptifs, articles), de partir d'images ou de photos pour rédiger de petites narrations ou descriptions, de rédiger un petit texte d'opinion, simple et cohérent, de type « courrier des lecteurs », de produire un texte cohérent en utilisant correctement les mots de liaison et de restituer une information, donner son point de vue.

Il importe de rappeler que notre réflexion étant exclusivement consacrée au degré moyen, les objectifs terminaux d'intégration exigent que l'apprenant soit outillé à produire oralement et par écrit des messages et des textes sur les thèmes précis.

3. Méthodologie

3.1. Collecte des données

Pour collecter les données de cette étude, nous avons mobilisé les méthodes d'enquête et de statistique auxquelles nous avons joint la technique du questionnement. La statistique a, en effet, eu un effet positif dans ce sens qu'elle a permis de structurer un portrait des résultats qui soit tel qu'il permette de comprendre le comportement des sujets avant d'organiser, de présenter les données sous forme numérique ou tableau.

Nous avons récolté les données de ce travail la période allant du 3 au 22 février dans la ville d’Inkisi et 23 mai au 02 juin 2024 dans la commune rurale de Luozi, dans la Province du Kongo central, en République Démocratique du Congo.

3.2. Milieu de l’enquête

Nous avons passé notre enquête dans la ville d’Inkisi, chef-lieu de l’ex district de la Lukaya et dans la commune rurale de Luozi, Chef-lieu du Territoire portant le même nom, toutes deux agglomérations de la Province du Kongo central en République Démocratique du Congo. Ces milieux ont été motivés par l’activité enseignante que nous y exerçons pour assurer la didactique du français langue seconde et des langues congolaises.

En conduisant les apprenants dans leurs pratiques professionnelles et stages, nous avons constaté que personne d’entre eux n’a abordé une leçon d’expression écrite dans leur pratique de classe, déficit consécutif à la programmation faite par les enseignants titulaires de classe. Voulant en savoir davantage, nous avons parcouru leurs prévisions de matières et nous nous sommes rendu compte que cette leçon a très rarement figuré sur la sélection des contenus. Cela nous a poussé à approcher ces enseignants pour leur poser une série de questions, à savoir :

- avez-vous déjà entendu parler de la leçon de rédaction?
- enseignez-vous la leçon de rédaction dans vos classes respectives? pourquoi
- pensez-vous que la rédaction serait utile à vos apprenants? pourquoi?
- estimez-vous que vos apprenants puissent écrire correctement sans l’avoir appris?
- qu’attendez-vous pour commencer à l’enseigner?

A l’issue de notre enquête, les enseignants ont répondu à ce questionnaire qui nous a fourni de la matière d’analyse.

3.3. Participants

Nous avons obtenu la collaboration de huit (9) enseignants d’Inkisi répartis dans sept différentes écoles et de 6 enseignants de 4 écoles implantées dans la commune rurale de Luozi. Tous ces enseignants dispensent le cours de français et prestent au moins dans une classe de première des humanités des sections non techniques. Ainsi, ces enseignants représentent la population d’étude.

3.4. Corpus

JP Cuq (2010) définit le corpus comme un ensemble de données collectées par enregistrement, observation directe, questionnement ou entretien, et réunies pour décrire et analyser un phénomène. Identifier le corpus vise à repérer les matériaux de base sur lequel porte la recherche. Dans ce cas précis, il s’agit des réponses des enseignants aux questions qui leur ont été posées.

4. Résultats

4.1. Résultats globaux

Sur les 20 questionnaires distribués dont 12 à Inkisi et 8 à Luozi, nous avons exploités 15 protocoles (9 pour Inkisi et 6 de Luozi) avec une morbidité échantillonnage de 25 %. Nous signalons au passage que toutes ces questions n’ont pas été répondues par tous les enquêtés, ce qui fait que le total des fréquences varie entre 13 et 15 sur les résultats présentés ci-dessous.

4.2. Analyse des résultats

Sous cette rubrique, nous présentons et analysons les résultats de l'enquête. Ces résultats permettent de connaître les aspirations par rapport à notre recherche. Après avoir présenté des résultats généraux des réponses enregistrées tels que vus précédemment, nous avons trouvé opportun de les analyser. Cela augure une bonne lecture des données que nous avons énumérées. Pour y parvenir, nous abordons les réponses de chacune des questions dans un tableau spécifique.

Tableau 1. Avez-vous déjà entendu parler de l'enseignement de la rédaction ?

Agglomération	Ni	oui	non
Inkisi	9	7	2
Luozi	6	4	2
Total	15	11	4

Source : nous - même, sur base de l'enquête

Dans ce tableau, il se dégage que sur les 15 enseignants enquêtés, la majorité avoue avoir entendu parler de l'enseignement de rédaction.

Tableau 2. Enseignez-vous la rédaction dans votre classe de français ? Pourquoi ?

Agglomération	Ni	oui	non
Inkisi	8	2	6
Luozi	6	1	5
Total	14	3	11

Source : nous - même, sur base de l'enquête

Ce tableau nous montre clairement que sur 14 enseignants enquêtés, très peu proposent la leçon de rédaction à leurs apprenants. Si les uns évoquent pour cause le manque de manuels adéquats, d'autres en ignorent la procédure méthodologique.

Tableau 3. Pensez-vous que la rédaction serait utile à vos apprenants ? Pourquoi ?

Agglomération	Ni	oui	non
Inkisi	8	5	3
Luozi	5	2	3
Total	13	7	6

Source : nous - même, sur base de l'enquête

De l'analyse des données ci-dessus présentées, il se dégage que presque tous les enseignants enquêtés estiment que l'apprentissage de la compétence scripturale a une importance considérable, car elle initie les apprenants à la conception des textes.

Tableau 4. Estimez-vous que vos apprenants puissent faire une rédaction sans l'avoir apprise ?

Agglomération	ni	oui	non
Inkisi	8	1	7
Luozi	6	0	6
Total	14	1	13

Source: nous - même, sur base de l'enquête

De ce tableau, il s'observe que la plus grande majorité des enseignants enquêtés confirment que l'apprentissage de la rédaction ne peut être effective que par un enseignement systématique.

Tableau 5. A quelle condition commencerez-vous à enseigner la rédaction dans votre classe ?

Agglomération	ni	après une formation		avoir de manuels non		après amélioration des conditions de travail	
		oui	non	oui	non	Oui	non
Inkisi	9	7	2	5	4	8	1
Luozi	6	3	3	5	1	5	1
Total	15	10	5	11	5	13	2

Source : nous - même, sur base de l'enquête

Ce tableau atteste que plus de 75% des enseignants enquêtés ont pris l'engagement d'enseigner la rédaction dans leurs classes à condition d'être formés sur la procédure méthodologique de cette leçon ; d'autres le feront s'ils trouvent des manuels adaptés et le dernier groupe attend l'amélioration de leurs conditions de vie et de travail.

5. Orientations méthodologiques

Ce titre consacre l'essentiel de son contenu à la recherche des solutions didactiques pouvant pallier la carence observée dans le chef des formateurs. Pour plus d'un, plusieurs causes président à l'évitement de la leçon de rédaction dans leurs classes respectives, au nombre desquelles figurent le manque de maîtrise de notions fondamentales de rédaction, le manque de manuels scolaires, le manque de formation, l'inadaptation des apprenants à cette leçon.

A cette allure, il s'avère aussi vrai que les enseignants ne disposent guère de ressources nécessaires pour élaborer des fiches de préparation de qualité pour une bonne prise en charge et une bonne pratique de classe. C'est à ce titre que notre mission sur ces pages se résume à un prêt-à-porter didactique, capable de leur servir des béquilles. C'est dans cette logique que nous proposons une fiche de préparation-type qui guiderait tout celui qui en serait dans le besoin.

Cependant, avant de nous appesantir sur l'approche méthodologique proprement dite, il importe de revenir les fondements et les principes didactiques de l'enseignement-apprentissage de l'écrit en français langue seconde dans le contexte rd congolais.

5.1. Fondements de l'enseignement du français

Dans l'optique des méthodes et stratégies, l'enseignement de l'écrit en français s'appuie sur deux fondements majeurs :

5.1.1. Enseigner le français comme un instrument de communication

Dans la Constitution RD Congolaise, l'un des alinéas de l'article premier stipule clairement que français est la langue officielle du Pays : langue de l'administration, de la diplomatie, etc. Cela se décline dans l'enseignement où il se dote un statut didactique de privilège : langue des apprentissages, c'est-à-dire il est le médium qui matérialise l'apprentissage de tous les savoirs. Mais au-delà de cela, le français est utilisé comme langue véhiculaire dans beaucoup de situations complexes de la vie courantes, surtout dans le contexte interculturel. Il est donc impérieux que l'enseignement/apprentissage du français ne se limite pas aux activités réalisées en classe, qu'il s'enseigne comme une langue vivante et surtout comme instrument de communication en vue de fluidifier les échanges linguistiques.

Pour ce faire, les enseignants, qui jouent le rôle de guides ou de facilitateurs, sont appelés à faire recours aux activités qui mettent l'apprenant en interaction avec son environnement social.

5.1.2. Considérer l'apprenant comme un acteur social

L'apprenant est l'acteur principal de tout processus d'apprentissage de langues. Il apprend la langue à l'école pour communiquer dans son milieu social, cela justifie le fait que l'école est le prolongement du milieu ambiant de l'apprenant, l'utilisation de la langue doit assurer la continuation en vue de faire de la langue un outil de fierté, un instrument de communication et de progrès.

Il nous revient de clarifier que l'apprenant vit dans une communauté et y participe à ses activités, il s'identifie comme acteur et cherche à communiquer avec les autres. C'est pour cette raison que la classe du français doit, dans ce cas d'espèce, devenir un atelier d'apprentissage, une mini-société où l'apprenant travaille chaque jour pour développer ses compétences tant en compréhension qu'en production par des activités en mouvance avec ses besoins langagiers.

5.2. Principes didactiques

La cognition de l'apprentissage de l'écrit en français vise la réflexion sur les stratégies pédagogiques qui permettraient à l'apprenant de construire ses savoirs. De la kyrielle des théories, nous nous servons du constructivisme et du coconstructivisme.

5.2.1. le constructivisme

A la suite de Piaget, Hayes et Flower (1980) analysent les protocoles recueillis sur des sujets adultes pour asseoir une approche qui se caractérise par une focalisation sur l'intérieur du système cognitif et son fonctionnement.

Pour eux, l'apprenant est considéré comme un système pseudo-isolé, fonctionnant de manière autonome, fonctionnement conçu comme l'actualisation de ses caractéristiques quasi-indépendantes des conditions du milieu. Cette approche appartient donc à un courant théorique pour lequel le développement dépend avant tout des processus endogènes. D'où le rôle d'accompagnateur attribué aux enseignants dans le développement de la compétence.

Le facilitateur place l'apprenant devant une situation-problème et lui demande de réaliser des activités sur cette réalité. Pour ne pas la rater, l'enfant fournira l'effort de saisir les consignes qui orientent la tâche attendue de lui.

5.2.2. le coconstructivisme

Contrairement au constructivisme, le socioconstructivisme introduit une notion supplémentaire qui est celle des interactions et des échanges sociaux. D'après son initiateur L.S. Vygotsky (1896-1934), l'apprentissage se construit certes en confrontant les apprenants à des situations problèmes, mais également en les faisant entrer en interaction avec leurs pairs (élèves-élèves, enseignants-élèves) dans l'objectif de créer, cette fois-ci, un conflit socio-cognitif.

Cette approche pose que les significations sont d'abord dans le contexte socioculturel avant d'être dans la tête des individus, c'est-à-dire que les opérations sont avant tout culturelles. Ici, l'interaction sociale est comprise comme un élément constitutif du développement des compétences, la notion de médiation comme centrale dans le modelage du fonctionnement mental

par le contexte social : la cognition humaine est marquée d'une empreinte indélébile par l'histoire de la culture.

Dans la pratique, il faut mettre l'apprenant dans un petit groupe de 2 à 6 membres et exiger au groupe de réaliser une tâche. Inviter par la suite chaque apprenant à fournir l'effort de contribuer à la résolution du problème. Dans ce contexte, même les élèves faibles franchissent le pas d'écouter les explications fournies par les doués. Le fait de saisir les explications des autres augure déjà la participation de tous les apprenants à l'activité. C'est le début des interactions des apprenants dans la construction de leur savoir, savoir-être et savoir-faire. Et c'est dans ce contexte précis que la classe devient un atelier d'écriture pour apprendre à travailler son texte progressivement pour que l'acte d'écrire crée ainsi une obligation envers l'autre.

5.3. Conseils méthodologiques

La leçon de la rédaction se placera de préférence à la fin de l'unité didactique pour que les apprenants puissent tirer profit de tous les acquis des leçons précédentes aussi bien du point de vue référentiel, discursif que linguistique.

Pour ce faire, les sujets à traiter doivent s'inspirer du *Programme national* et du *Référentiel* en vue de rencontrer l'intérêt et les besoins langagiers des apprenants. Ils doivent correspondre aux genres écrits qu'ils auront souvent à rédiger tout en ayant des rapports avec le centre d'intérêt et les textes étudiés. Il est aussi préférable que les sujets choisis permettent de réutiliser les informations et les outils linguistiques rencontrés auparavant.

Il est conseillé aux enseignants de prendre un peu plus de temps dans la phase consacrée à la préparation de l'écrit : la recherche des idées et l'organisation des plans avant de déboucher directement sur la synthèse et les recommandations concernant la rédaction à la maison.

5.4. Approche méthodologique

5.4.1. Considérations générales

Ce point traite de la piste de remédiation possible permettant aux enseignants de proposer la rédaction à leurs apprenants. Pour une pratique de classe efficace, la fiche de préparation est d'une importance non négligeable.

Il va sans dire que la fiche de préparation permet ⁱ⁾ d'illustrer les scénarii pédagogiques et de structurer la leçon, ⁱⁱ⁾ d'explicitier les compétences visées, la logistique et l'organisation nécessaire à la construction d'une séance d'apprentissage, ⁱⁱⁱ⁾ de maintenir une réflexion didaco-pédagogique qui facilite la tâche lors de la conduite de classe et ^{iv)} de rassurer le maître, responsable d'apporter des réponses aux besoins des apprenants, qui doit continuellement améliorer son enseignement. En résumé, la fiche de préparation est un outil essentiel pour organiser, planifier et gérer efficacement la leçon.

La fiche ici proposée s'inspire du modèle présenté par l'équipe du projet Sésam (service pour l'éducation, les savoirs et les acquis pour la maîtrise de l'usage du français). Elle utilise l'approche par compétence et se centre autour de la méthode actionnelle.

5.4.2. Fiche de préparation proprement dite

Cette fiche de préparation part d'un texte d'*Au fil des temps* "la rentrée des classes" déjà exploitée, lequel texte va servir de prétexte pour construire la rédaction. Il est aussi important de rappeler que l'activité de la production écrite se manifeste, lorsqu'en classe de langue, l'apprenant participe à des tâches où il est amené à exprimer son opinion ou à donner des informations.

Au-delà de toute considération, la fiche de préparation aide à éviter des lacunes lors de la gestion d'une classe (manque de connaissances) et intègre, au passage, les éléments essentiels comme les compétences visées, les activités à mettre en œuvre, les ressources nécessaires et les modalités d'évaluation. Il a un double avantage pour les enseignants : gage de l'assurance et de l'efficacité.

Tout compte fait, il n'est pas rare de constater que l'élaboration d'une fiche de préparation exige une profonde réflexion sur les besoins réels des apprenants. Bref la fiche de préparation est un outil indispensable.

Nous trouvant dans l'impossibilité de préparer tous les types de rédaction susceptibles d'être enseignés au degré moyen du secondaire, nous allons illustrer cette recherche par la préparation d'une narration sur le premier jour de la rentrée des classes.

THEME : L'école TEXTE : La rentrée des classes	COMPETENCES TRAVAILLEES : Compréhension écrite, Compréhension orale, Production orale, Interaction et Production écrite
---	--

NIVEAU : B1 (1^{ère} Année des Humanités)

Support : Texte la rentrée des classes, Guy Habran, *Au fil du temps*, page10

Sujet : Raconter le premier jour de la rentrée scolaire

Objectifs

- Objectif langagier : rédiger un exposé sur la rentrée scolaire au sein de votre établissement
- Objectifs linguistiques:
Utilisation correcte des adjectifs, des expressions de la localisation, des pronoms personnels et expressions de sentiments
- Objectif interculturel: comparez la rentrée des classes à Inkisi ou Luozi centre comme au village
Savoir-être : tolérance, être à l'écoute
Savoir – apprendre : savoir poser des questions et répondre aux questions des autres

A. Contrôle de connaissance (CCR) 5 minutes)

Activité 1 : Contrôle de l'essentiel de la leçon précédente

Matériel : texte

Organisation de la classe : focus classe

Conseils méthodologiques : **demander aux apprenants de lire le texte et de répondre aux questions de la grille N°1**

Consignes aux apprenants : Lisez le texte et répondez aux questions de la grille N°1.

Grille de compréhension n°1 : Questions de contrôle

N°	Questions	Réponses
1.	Qui est l'auteur de ce texte ?	L'auteur de ce texte c'est Bernard DADIE
2.	De quoi parle – t – on dans ce texte ?	Dans ce texte on parle de la rentrée de classe ! Le matin, de bonne heure, les enfants débouchaient de tous les côtés.
3.	Quels sont les personnages de ce texte ?	Les personnages de ce texte sont : le Directeur, Climbié, les anciens et les nouveaux

B. Mise en route**5 minutes****Activité 2 :**

Matériel : extrait du texte « la rentrée de classe ».

Organisation de la classe : travail en mini groupe de 3 apprenants

Conseils méthodologiques au prof : demander aux apprenants à suivre attentivement la lecture du texte et de répondre aux questions ;

Consignes aux apprenants : lisez les questions de la grille et répondez aux questions

Grille de compréhension n°2 : Questions de mise en route

N°	Questions	Réponses
1.	<i>Pourquoi les nouveaux pleuraient?</i>	<i>Parce qu'il n'y avait plus de place et l'exiguïté des salles limite leur nombre</i>
2.	<i>Pour quoi le directeur voudrait agrandir cette école?</i>	<i>Parce qu'à chaque rentrée, ce sont les mêmes scènes et spectacles de nouveaux écoliers</i>
3.	<i>Que fait l'auteur de ce texte?</i>	<i>L'auteur parle d'une école.</i>
4.	<i>Quels aspects de l'école aborde-t-il?</i>	<i>Il parle de la localisation de l'école et de l'ambiance qui a régné le premier jour de la rentrée.</i>
5.	<i>Pouvez-vous aussi parler de votre école comme cet auteur?</i>	

Annonce de la nouvelle leçon : Aujourd'hui, nous allons apprendre à raconter, à l'écrit, le premier jour des activités à l'école.

C. Préparation de la composition**20 minutes**

Activité 3 : idées du texte de départ

Matériel : Questionnaire

Organisation : Travail en mini groupe de 3 apprenants

Conseils méthodologiques : - demander aux apprenants de lire le texte et de répondre aux questions de la grille n°3
 - surveiller et contrôler le travail des apprenants
 - assurer la mise en commun.

Consignes aux apprenants : lisez le texte et répondez aux questions de la grille 3

Grille n°3 : Questions de compréhension globale

N°	Questions	Réponses
1.	Où était située l'école ?	L'école est située vers la plage
2.	D'où venaient les écoliers ?	Les écoliers venaient de tous les côtés, tous les coins et de toutes ruelles.
3.	Qu'avaient-ils entre leurs mains ?	Dans les mains, ils avaient des sacs sous les bras et des cerceaux en mains.
4.	Quelle ambiance régnait-il ?	L'ambiance qui régnait, l'école bruyante, mouvementée, animée et revivait. Elle faisait penser au retour des tisserins dans les palmiers, on jouait aux billes, là on s'ébattait, ailleurs, c'était des jeux de course, un peu plus loin, le saute-mouton, le colin-maillard, le football.
5.	De quel jour de classe s'agit-il ?	C'était le jour de la rentrée
6.	Qu'est-ce qui se passait chez les anciens ?	Les anciens se saluaient joyeusement
7.	Comment étaient les nouveaux ?	Les nouveaux dépaysés, cherchaient un maintien. Tombés dans le monde des écoliers, désorientés, inquiets, ils s'accrochaient de leurs parents.

Activité 4 : Plan du texte de départ

Matériel : grille n°3

Organisation : Travail en mini groupe de 3 d'apprenants

Conseils méthodologiques : - demander aux apprenants de compléter la grille N°4
 - surveiller et contrôler le travail des apprenants
 - assurer la mise en commun

Consignes aux apprenants : demandez aux apprenants de compléter la grille N°4

Grille n°4 : Questions sur l'architecture du texte de départ

N°	Questions	Réponses	Trouvez ce que fait l'auteur dans chacune de ces phrases
1.	Où était située l'école ?	L'école est située vers la plage	Localisation de l'école
2.	D'où venaient les écoliers ?	Les écoliers venaient de tous les côtés, tous les coins et de toutes ruelles.	Provenance des apprenants
3.	Qu'avaient-ils entre leurs mains ?	Dans les mains, ils avaient des sacs sous les bras et des cerceaux en mains.	Les fournitures scolaires
4.	Quelle ambiance régnait-il ?	L'ambiance qui régnait, l'école bruyante, mouvementée, animée et revivait. Elle faisait penser au retour des tisserins dans les palmiers, on jouait aux billes, là on s'ébattait, ailleurs, c'était des jeux de course, un peu plus loin, le saute-mouton, le colin-maillard, le football.	Ambiance à l'école au premier jour de la rentrée

5.	Qu'est-ce qui se passait chez les anciens ?	Les anciens se saluaient joyeusement	Les retrouvailles
6.	Comment étaient les nouveaux ?	Les nouveaux dépayés, cherchaient un maintien. Tombés dans le monde des écoliers, désorientés, inquiets, ils s'accrochaient de leurs parents.	Attitudes de nouveaux écoliers

Activité 5 : idée pour le sujet du jour

Matériel : Grille de compréhension n°5

Organisation : Travail en mini groupe de 3 d'apprenants

Conseils méthodologiques : demander aux apprenants de narrer les événements qui se sont passés le jour de la rentrée de classe dans leur école de manière précise et vivante
Distribuer la grille de compréhension
Répondre aux questions de la grille en vous inspirant des réalités de votre école

Consignes aux apprenants : répondez aux questions de la grille n°5 en vous basant sur les réalités de votre école.

Grille n°5 : Questions de l'architecture du texte d'arrivée

En vous basant sur le plan du texte Trouvez des idées pour décrire		
1.	Où était située votre école ? donnez l'adresse exacte	
2.	D'où viennent les élèves qui étudient avec vous ? Nommez les grands quartiers	
3.	Par quels moyens viennent-ils à l'école ?	
4.	Qu'apportent-ils pour venir à l'école ?	
5.	Quelle ambiance a régné à l'école le jour de la rentrée ?	
6.	Y a-t-il des nouveaux dans votre école ? si oui, comment se sont-ils comportés ce jour-là ?	
7.	Qu'est-ce qui se passait chez les anciens ?	
8.	Y avait-il des enseignants à l'école ? Que vous ont-ils enseigné ?	
9.	Comment apparaissent les autorités scolaires ?	
10.	Quel souvenir gardez-vous de cette journée ?	

D. Synthèse

10 Minutes

Activité 6 : Essentiel de la leçon

Matériel : Questions orales

Organisation : travail individuel

Conseils méthodologiques : Poser des questions aux apprenants sur les réalités de leur école.

Consignes aux apprenants : Répondez oralement aux questions.

E. Application

5 Minutes

- Activité 7** : comme tâche à domicile, la rédaction proprement dite
Matériel : Grille n°5
Organisation : Travail individuel
Conseils : Demander aux apprenants de rédiger le texte sur le premier jour de la rentrée en suivant le plan du texte étudié
Consigne : Partant des idées trouvées et de l'un des plans élaborés, rédigez à la maison, individuellement votre texte. Entre dix et vingt lignes, à remettre dans deux jours.

6. Discussion

À la lumière des résultats obtenus suite à cette recherche, nous sommes en mesure d'en venir à quelques constats à l'égard des pratiques enseignantes de l'écrit au degré moyen du secondaire.

Les enseignantes rencontrées ne proposent pas la rédaction à leurs apprenants. Ceux qui tentent font appel à leur créativité. Rien n'est mis à profit pour amener les élèves à écrire. Les effets positifs des approches intégrées quant à l'apprentissage de l'écrit chez les élèves sont reconnus par les enseignants. Aucune démarche d'appropriation des connaissances par les élèves n'est privilégiée. Aussi avons-nous constaté des pratiques appartenant aux approches dites classiques telles que la dictée fait intégralement partie pour justifier l'enseignement de l'écrit, par évitement.

De nombreux enseignants n'avaient pas été formés de manière adéquate pour enseigner et faire apprendre l'écrit. Ce qui limite leurs capacités à intégrer ces notions dans leurs pratiques pédagogiques.

7. Conclusion

Cet article a démontré le bienfondé de l'apprentissage de l'écrit aux enseignés. Malgré les défis de la leçon, les enseignants s'alignent à faire asseoir la compétence après un certain nombre de préalables, notamment une formation continue sur l'orientation méthodologique, la mise à leur disposition d'une documentation adéquate, etc.

Nous rendant compte des difficultés qu'éprouvent les formateurs pour concrétiser correctement la leçon de l'expression écrite, nous avons opter pour une illustration d'une préparation basée sur la narration afin de contribuer, tant soit peu, à l'évolution de la didactique de l'expression écrite

Références bibliographiques

- [1] Aljancic, A. et Alii, (1991). *Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.
- [2] Blanchet, P. et Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- [3] Bronckart, JP., (2022). *Activité langagière, textes et discours : pour un interventionnisme sociodiscursif*. Paris : Lambert-Lucas
- [4] Bucheton, D., (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*
- [5] Chevallad, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La pensée sauvage.
- [6] Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- [7] Descotes, M., Jordy, J. et Langlade, G., (1993). *Le projet pédagogique en français : Séquences et modules au lycée*. Toulouse : Midi-Pyrénées.
- [8] Dipromad. (2005). *Programme national de français, Enseignement secondaire*. Kinshasa: Edideps.

- [9] Hayes et alii (1995), *Un nouveau modèle du processus d'écriture*. In: J.Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond (Dir.), *La production des textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal: Les Editions Logiques, p. 49-72
- [10] Kabemba, P., Kalambayi, F. et alii. (2013). *Livret pédagogique d'accompagnement de la formation de 600 inspecteurs et de 15 000 professeurs de français (Projet Sésam)*. Kinshasa : EPSP.
- [11] Médioni, M.A., (2010). *Activités langagières et compétences* : extrait de l'ouvrage *25 pratiques pour enseigner les langues*. Université Lumière Lyon 2 : In Cahiers pédagogiques des CRAP HSN n° 18pp. 30-32.
- [12] Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris : Didier Erudition.
- [13] Moirand, S. (1978). *Situations d'écrits*. Paris : Clé international.
- [14] Nadège F., (2020). 'L'écriture : un moyen pour les élèves d'agir sur le monde'. Mémoire de Master 1, Université de Sorbonne : Paris.
- [15] Ngongo, P.R.. (1999). *La recherche scientifique en éducation*. Bruxelles: Bruylant-Académia.
- [16] Nzanga N.S. et Gwambe, B. (2003). « *Problématique de l'enseignement (apprentissage du Lingala, langue étrangère : Essai d'analyse des préalables)* », in *Revue Pédagogique Appliquée*, n°006. p. 13 – 28.
- [17] Pendanx, M, (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris :Baume-les-Dames.
- [18] Reuter, Y, et alli, (2013). *Dictionnaires des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- [19] Reuter, Y., (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*
- [20] Schnewly, B. & Dolz, J. (dir.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- [21] Wambach, M. (2001). *Méthodologie des langues en milieu multilingue : La pédagogie convergente à l'école fondamentale*. Bruxelles : Claver.
- [22] Reuter, Y, et alli, (2013). *Dictionnaires des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.