

**Impact de l'approche communic'actionnelle  
sur le développement des compétences de la  
production écrite en FLE chez les futurs  
enseignants des facultés de pédagogie**

**Prof. Dr. Hanane Mohamed Hafez**

Professeur de curricula et didactique du FLE

Faculté de pédagogie

Université d'Ain Chams

**Névine Zakareya Sayed Mahmoud**

Lectrice au département de français

Faculté de pédagogie

Université d'Ain Chams



## Résumé

La maîtrise d'une langue étrangère nécessite une bonne connaissance non seulement des éléments linguistiques de ladite langue, mais aussi de la culture de la communauté parlant cette langue. A cet égard, l'approche communic' actionnelle offre une occasion enrichissante pour l'apprentissage des langues étrangères. L'objectif de cette recherche est de vérifier dans quelle mesure l'approche communic' actionnelle puisse contribuer au développement des compétences de la production écrite en FLE chez les futurs enseignants. Pour ce faire, la chercheuse a élaboré un questionnaire pour identifier les thèmes culturels les plus appréciés par les futurs enseignants, un test de production écrite, une grille d'évaluation critériée pour évaluer les compétences de production écrite ainsi qu'une grille d'auto évaluation pour permettre aux étudiants de s'auto évaluer, et une unité basée sur l'approche communic' actionnelle. L'unité proposée renferme des tâches sociales qui se déroulent dans un contexte culturel. Pour accomplir la tâche, les étudiants se voient impliqués dans la réalisation de 5 micro-tâches représentant les 5 activités langagières qui se succèdent formant un scénario d'apprentissage-action. L'accomplissement de la tâche se traduit par une production écrite qu'on puisse évaluer. Notre échantillon a comporté un seul groupe expérimental de 14 étudiants de la 4ème année du département de français de la faculté de pédagogie d'université d'Ain Chams. Les résultats de notre recherche ont démontré l'efficacité de la démarche

communic'actionnelle pour le développement des compétences visées. Ainsi, nous recommandons vivement d'introduire l'approche communic'actionnelle dans la formation initiale de futurs enseignants.

**Mots clés :** production écrite - culture - approche communic'actionnelle

ملخص باللغة العربية

لا يتطلب إتقان لغة أجنبية معرفة جيدة بالعناصر اللغوية لهذه اللغة فحسب، بل يتطلب أيضاً معرفة ثقافة المجتمع الذي يتحدث تلك اللغة. وفي هذا الصدد، نجد أن المدخل التواصلّي القائم على المهام يقدّم فرصة حقيقية لتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. يهدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية المدخل التواصلّي القائم على المهام في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي والكتابي لمعلمي المستقبل. للقيام بذلك قامت الباحثة بإعداد استبياناً لمعرفة الموضوعات الثقافية الأكثر تقدّيراً من قبل معلمي المستقبل، كما أعدت الباحثة اختبار قبلي/بعدي لقياس مهارات التعبير الشفوي واختبار آخر للتعبير الكتابي، وكذلك بطاقتي ملاحظة لتقييم مهارات التعبير الشفوي والكتابي، بالإضافة إلى بطاقتي ملاحظة ذاتية حتى يتمكن الطلاب من تقييم مهاراتهم، وبرنامج تم بنائه وفقاً للمدخل المقترح. يتكون البرنامج من عدة وحدات تدور كل منها حول مهمة محددة، ولتنفيذ هذه المهمة يتعين على الطلاب القيام بخمسة مهام متتالية تمثل الأنشطة اللغوية الخمس وهي: الفهم القرائي، والفهم الاستماعي، والتفاعل الشفوي أو الكتابي، والتعبير الشفوي، والتعبير الكتابي. تتبع هذه المهام بعضها البعض لتشكّل سيناريو للتعلم. ينتج عن إنجاز المهمة إنتاج مسموع أو مكتوب يمكن تقييمه. لجأت الباحثة إلى المنهج التجريبي واشتملت العينة المختارة على مجموعة تجريبية واحدة من 14 طالب وطالبة من الفرقة الرابعة بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة عين شمس. تظهر نتائج البحث فعالية المدخل التواصلّي القائم على المهام لتنمية المهارات المستهدفة، حيث عزز الطابع الثقافي للمهام من دافعية الطلاب للتعلم. وبالتالي، فإننا نوصي بشدة بتبني المدخل التواصلّي القائم على المهام في تدريس مقررات البرامج الموجهة لمعلمي المستقبل.

الكلمات المفتاحية: التعبير الكتابي - الثقافة - المنهج التواصلّي القائم على المهام

## Introduction

Le changement des buts de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a entraîné un changement dans les approches et les méthodes d'enseignement adoptées. Actuellement, chaque communauté s'efforce de préparer ses citoyens de sorte qu'ils soient capables de travailler et d'interagir d'une manière efficace avec des personnes de différentes cultures. Ce fait a conduit à la naissance d'une nouvelle perspective dite actionnelle. Cette nouvelle perspective valorise grandement l'enseignement de la dimension culturelle de la langue étrangère, parallèlement aux éléments linguistiques.

Nous retrouvons dans l'approche communic'ationnelle, l'une des approches dérivées de ladite perspective, une voie permettant aux apprenants du FLE d'acquérir les compétences langagières dans un contexte culturel proche de celui que l'apprenant puisse rencontrer lors de ses échanges avec des locuteurs natifs de la langue cible. Ainsi, nous tentons dans la présente recherche de tirer profit de l'approche communic'ationnelle pour développer les compétences de la production écrite de futurs enseignants.

Au fait, l'enseignement de l'écrit en classe de FLE a été presque toujours pratiqué dans un contexte inconsistant ; l'apprenant ne comprend pas pour quelle raison il écrit ou dans quel but il apprend telles règles ou tels lexiques ; et ce, nous explique la démotivation des étudiants et leur niveau faible en ce qui concerne la compétence de production écrite. Pour créer chez l'apprenant le

désir d'apprendre et l'inciter à écrire, il faut donner un sens à son apprentissage ; et ce, peut être réalisé en lui proposant des tâches sociales réelles à travers lesquelles il cherche à atteindre un objectif spécifique en utilisant la langue.

### **Problématique de la recherche**

En se basant sur les conclusions des études antérieures liées à l'enseignement du FLE en Egypte (Mounir, 2017 ; Taha, 2018 ; El-mesaly, 2020 ; Mohamed, 2021) et l'étude exploratoire que nous avons menée auprès des étudiants de la quatrième année, nous constatons que le problème de cette recherche réside dans la faiblesse des compétences de la production écrite chez les futurs enseignants des facultés de pédagogie : les étudiants ne disposent pas de compétences linguistiques ni de connaissances culturelles qui leur permettent d'assumer leur rôle d'enseignants du FLE. La plupart des étudiants ont des difficultés à exprimer leurs idées d'une manière correcte : la répétition des mots et des expressions est très fréquente, les erreurs grammaticales, tant dans la conjugaison des verbes que dans l'accord des noms et des adjectifs sont régulières, l'usage des connecteurs logiques est très restreint, ...

La question posée par notre recherche pourrait être formulée dans les termes suivants :

Quelle est l'efficacité de l'emploi de l'approche communic'actionnelle pour le développement des compétences de la production écrite en FLE chez les futurs enseignants ?

Pour répondre à cette question primordiale, on doit répondre aux sous-questions suivantes :

1. Quelles sont les compétences de la production écrite nécessaires aux étudiants de la quatrième année du département de français de la faculté de pédagogie d'Ain Chams ?
2. Quels sont les thèmes culturels les plus appréciés par les étudiants de la quatrième année du département de français de la faculté de pédagogie d'Ain Chams ?
3. Quel est le niveau actuel des étudiants en regard des compétences de la production écrite déterminées ?
4. Quels sont les critères selon lesquels peut-on évaluer les compétences de la production écrite des étudiants ?
5. Quels sont les critères selon lesquels les étudiants peuvent-ils s'autoévaluer ?
6. Quelles sont les caractéristiques d'une unité basée sur l'approche communic'actionnelle pour développer les compétences de la production écrite déterminées ?
7. Dans quelle mesure l'unité proposée permet-elle de développer les compétences visées chez les étudiants ?

### **Objectifs de la recherche**

Cette recherche vise à vérifier dans quelle mesure l'approche communic'actionnelle puisse contribuer au développement des compétences de la production écrite en FLE de futurs enseignants.

### **Délimitation de la recherche**

Cette recherche se limite à / aux :

- Étudiants de la 4ème année du département de français de la faculté de pédagogie d'Ain Chams, qui ont appris la langue française comme deuxième langue étrangère dans les écoles gouvernementales ;
- Développer quelques compétences de la production écrite (5 compétences).

### **Outils et matériels de la recherche**

Pour répondre aux questions de la recherche, nous avons élaboré les instruments suivants :

1. Un questionnaire pour identifier les thèmes (en rapport avec la culture française) les plus appréciés par les futurs enseignants ;
2. Un pré/post test pour évaluer les compétences de la production écrite, et ce, avant et après l'application de l'unité, ce qui nous permet de mesurer l'efficacité de l'approche communic'actionnelle ;
3. Une grille d'évaluation critériée pour évaluer les étudiants lors de l'accomplissement des tâches, et après la passation du pré/post test ;
4. Une grille d'auto évaluation pour donner l'occasion aux étudiants de s'auto évaluer ;



5. Une unité basée sur l'approche communic'ationnelle en vue de développer les compétences de la production écrite déterminées.

### **Hypothèses de la recherche**

La recherche actuelle tente à examiner l'hypothèse suivante :

Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des scores des étudiants de la quatrième année du département de français de la faculté de pédagogie au niveau des compétences de la production écrite au pré/post test en faveur du post test.

### **Procédures de la recherche**

Pour répondre aux questions de cette recherche, nous avons suivi les démarches suivantes :

1. Déterminer les compétences de la production écrite nécessaires aux étudiants de la 4ème année du département de français des facultés de pédagogie, et ce, à travers le recours aux descripteurs des niveaux A2 et B1 du CECRL (cadre européen commun de référence pour les langues) et l'étude des ouvrages antérieurs concernant ce domaine ;
2. Identifier les thèmes culturels les plus appréciés par les étudiants, et ce, à travers le recours aux compétences socioculturelles décrites dans le CECRL et l'étude des méthodes du FLE adressées aux niveaux A2 et B1 ;

3. Déterminer le niveau actuel des étudiants de la 4ème année au niveau des compétences prescrites, et ce, à travers un test élaboré et appliqué sur notre échantillon (nous nous servons de ce test comme pré/post test) ;
4. Concevoir une unité basée sur l'approche communic'ationnelle pour développer les compétences déterminées ;
5. Mesurer l'efficacité de l'unité pour le développement des compétences de la production écrite auprès du public visé ;
6. Analyser les résultats obtenus et présenter la conclusion de la recherche.

### **Terminologie**

La question à laquelle notre recherche s'efforce de répondre renferme deux concepts clés (la production écrite et l'approche communic'ationnelle) que nous définissons dans les prochains paragraphes.

Dans notre recherche, nous envisageons *la production écrite* comme étant la capacité de produire un message écrit correspondant à la tâche assignée et compatible avec son contexte culturel tout en tenant compte des dimensions linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques du message ; et nous considérons *l'approche communic'ationnelle* comme étant une démarche didactique qui implique l'étudiant dans une tâche caractérisée par une mission à accomplir dans un contexte culturel

précis, et par un objectif à atteindre. Pour ce faire, l'étudiant doit effectuer une série d'activités langagières (compréhension orale et écrite - interaction - production orale et écrite) reliées les unes aux autres et organisées de sorte que les activités de réception conduisent à celles de production.

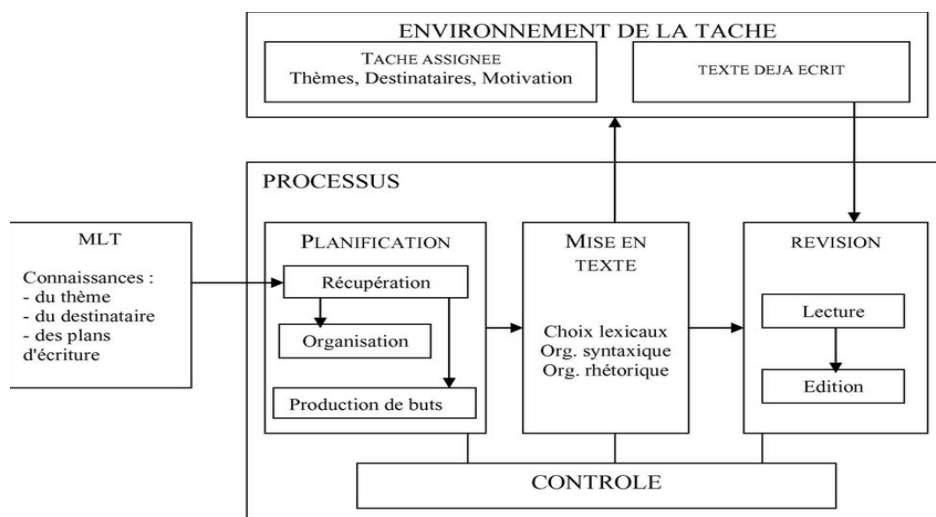
### **Cadre conceptuel**

Bien communiquer par écrit exige de produire un message clair en utilisant un langage approprié à la situation et adapté au destinataire. Pour que notre texte soit reçu et accepté par le destinataire à qui il a été conçu, il faut qu'il soit clair au niveau du contenu sémantique ainsi qu'au niveau de la forme. Autrement dit, notre texte doit être significatif et bien organisé.

En fait, la rédaction d'un texte est un processus très complexe qui exige non seulement la maîtrise des règles de la grammaire et de l'orthographe, « *mais aussi la mise en œuvre d'opérations mentales : le traitement [...] original d'un savoir, son organisation en contenu structuré et le passage à sa mise en texte* » (Miled, 1998, p. 78).

A cet égard, de nombreux modèles traduisant des visions différentes ont été proposés pour clarifier le processus d'écriture, comme le modèle de Flower & Hayes qui reste jusqu'à nos jours un des modèles les plus importants (Alamargot & Chanquoy, 2001). Dans le modèle de Flower & Hayes, l'acte d'écriture implique trois éléments majeurs qui se manifestent dans trois

unités, soit l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et le processus d'écriture (Flower et Hayes, 1981).



Pour ce qui est du « *processus d'écriture* », il comporte trois étapes : la « *planification* », la « *mise en texte* » et la « *révision* » : Selon Flower & Hayes, la « *planification* » implique un certain nombre de « sous processus » tels que la « *génération des idées* », et ce, à travers la récupération des informations pertinentes à la tâche de la mémoire à long terme, l'« *organisation des idées* » soit en les regroupant pour former de nouveaux concepts, soit en les mettant en ordre pour bien présenter le texte, et l'« *établissement des objectifs* » qui est, toujours selon les auteurs, intimement lié aux différentes phases du processus de l'écriture (Flower & Hayes, 1981) [Notre traduction]. Ensuite, vient l'étape de la « *mise en texte* » où le scripteur traduit le sens incarné dans les mots-clés en

---

un langage visible et compréhensible, tout en tenant compte des relations entre les idées (Flower & Hayes, 1981) [Notre traduction]. Et à la dernière étape, celle de la « *révision* », les scripteurs lisent ce qu'ils ont écrit, « *soit pour traduire davantage leurs idées, soit dans le but d'évaluer systématiquement le texte* » (Flower & Hayes, 1981) [Notre traduction].

L'acte d'écrire n'est donc pas une tâche simple. La rédaction d'un texte se fait en plusieurs étapes. Et pour passer d'une étape à une autre, le scripteur fait appel à un large éventail d'opérations cognitives. L'étudiant doit donc être conscient de différentes étapes de ce processus et les maîtriser afin qu'il puisse rédiger un bon texte.

La plupart des didacticiens distinguent six types de textes ; nous en citons à titre d'exemples le texte descriptif, le texte argumentatif, le texte narratif, ... Pour sa part, Adam (1990, p.91) estime que le classement typologique précédent est très global et qu'il ne prend pas en considération « *l'hétérogénéité propre à la mise en texte* ». Selon l'auteur « *un texte est une structure hiérarchique complexe comprenant n séquences – elliptiques ou complètes – de même type ou de types différents* » (Adam, 1990, p.91). Adam substitue au terme texte le terme séquence, et développe une « typologie séquentielle » où il distingue six types de séquences (Adam, 1990) : la séquence narrative, la séquence argumentative, la séquence injonctive, la séquence descriptive, la séquence explicative et la séquence

conversationnel. Dans un texte de structure séquentielle hétérogène, il y a souvent un type prédominant ; dans ce cas, il est question d'un texte à dominante « narrative » ou « argumentative » ou « descriptive », etc. (Adam, 1990).

Blain (1995) constate que le classement séquentiel permet aux apprenants de mieux analyser un texte, et ce, en identifiant les différentes séquences du texte et les traits qui distinguent chaque séquence de l'autre.

Il convient de mentionner que l'apprenant d'une langue étrangère est appelé à produire ces différents types de textes à travers les activités de communication écrite. L'enseignant doit donc s'assurer que les étudiants maîtrisent bien les enjeux de chaque type de texte et qu'ils sont conscients de sa fonction et de ses propres caractéristiques lors de la rédaction.

L'apprentissage de l'écrit représente un grand défi pour les étudiants d'une langue étrangère. D'après Cavanagh & Blain (2009), la langue étrangère dans sa forme écrite est souvent perçue par les apprenants comme une langue artificielle, car ils ont peu de chances à l'utiliser dans des échanges réels en dehors de la salle de classe ; c'est pourquoi il s'avère nécessaire d'introduire les tâches de production écrite dans un contexte le plus authentique possible afin que les étudiants comprennent que ladite langue est utilisée pour la communication.

Rappelons que le but de l'enseignement d'une langue étrangère est de préparer des citoyens capables d'interagir avec des

---

---

personnes appartenant à une culture différente de la leur ; et ce, requiert une bonne connaissance non seulement des éléments linguistiques de ladite langue mais aussi de la culture de la communauté parlant cette langue. Naturellement, langue et culture sont indissociables. Comme le dit Baillet (1995), « *maîtriser une langue, ce n'est pas seulement disposer de moyens linguistiques, c'est aussi [...] comprendre et accepter une culture différente [...]. La non-ouverture, la non-acceptation de la différence entravent la compréhension linguistique* » ; voilà pourquoi l'introduction de la « dimension culturelle » dans l'enseignement des langues s'avère une nécessité.

En fait, la dimension culturelle est l'une des composantes essentielles de la compétence de communication. Toute communauté est caractérisée par une culture reflétant ses rituels, ses valeurs, ses coutumes, ses pensées, etc. Et pour pouvoir communiquer avec les membres d'une communauté, il est nécessaire de connaître leur culture.

Selon Cuq & Gruca (2003, cité dans Leylavergne & Parra, 2010), « *la prise en compte de la culture en didactique des langues étrangère et seconde ... établit le domaine de références hors duquel la production langagière ne fait pas sens* ». Pour enseigner une langue, nous devons donc l'insérer dans son contexte culturel.

D'après Diamanti Chalkia (2014), « *apprendre une langue signifie [...] apprendre à s'imprégner de la réalité socioculturelle du pays dont on apprend la langue* », c'est-à-dire

se doter du savoir et du savoir-faire permettant d'agir d'une manière appropriée à une situation donnée.

Tenant compte des caractéristiques distinctives de chaque société, le CECRL a mis en évidence les aspects culturels qui doivent être pris en considération lors de l'enseignement d'une langue étrangère, comme à titre d'exemples (la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances, les arts, le langage du corps, les comportements rituels, etc.) (Conseil de l'Europe, 2001).

De même, les idées préconçues « *les préjugés* » et les idées toutes faites « *les stéréotypes* » portant sur la société dont on apprend la langue, sont parmi les éléments culturels à ne pas négliger ; les enseignants devraient sensibiliser les apprenants à ces concepts (Brohy & Py, 2008) et corriger leurs connaissances déformées. A ce titre, il faut s'assurer que l'enseignant lui-même ne possède pas de connaissance déformée sur la communauté en question.

Nous pouvons donc déduire que la formation culturelle de futurs enseignants est tout aussi importante que la formation linguistique, et que toute langue ne peut être enseignée hors de son contexte culturel. C'est cet enjeu culturel qui distingue la perspective actionnelle de ses précurseurs ; ladite perspective accorde une importance majeure à l'intégration de la dimension culturelle dans les cours de langue, à travers un apprentissage basé sur des tâches réelles. Le CECRL définit la perspective



---

actionnelle en considérant « *l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* ». (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). De la sorte, l'apprenant se sent impliqué dans l'apprentissage et perçoit la valeur des connaissances qu'on lui fournit.

Si le CECRL préconise la perspective actionnelle et précise les concepts clés sur lesquels est fondée cette nouvelle pédagogie, il ne nous fournit pas d'étapes à suivre pour la mettre en œuvre. A ce propos, il nous paraît convenable de mettre en avant l'approche communic'actionnelle, l'une des approches dérivées de la perspective actionnelle, qui reconnaît vivement l'importance de l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères et nous présente une démarche « *opérationnelle* » de ladite perspective (Grigore, 2015).

L'apprenant dans la logique communic'actionnelle se voit confier une mission (tâche finale) à accomplir dans un contexte culturel spécifique ; pour y parvenir, il doit effectuer une succession de micro tâches impliquant les 5 activités langagières, toutes reliées les unes aux autres dans l'ordre suivant : activités de réception (lire et écouter), interaction orale ou écrite, activités de production (parler et écrire) (Bagnoli et al. 2010 ; Grigore, 2015, Essawy, 2017). A travers ce « scénario d'apprentissage-action », comme l'appelle Bourguignon, les activités langagières sont

présentées de manière intégrée au service de la mission ; et l'apprentissage se déroule selon un processus signifiant (Bagnoli et al., 2010 ; Bourguignon, 2007).

Dans l'approche communic'actionnelle, la tâche se distingue par certains critères (Bourguignon, 2012) : elle « *doit être une tâche complexe* » faisant appel aux connaissances et aux capacités langagières, elle doit se définir « *par un verbe d'action* », et elle doit avant tout constituer « *une unité d'action* » qui, selon Grigore (2015), « *comporte une mission* » accompagnée « *de contraintes* », et ce, afin de pousser l'apprenant à repérer les connaissances pertinentes au regard du problème proposé.

Il est bien évident que la construction d'une unité d'action ou d'un scénario d'apprentissage-action prenant en compte les cinq activités langagières et la dimension culturelle de la langue à la fois n'est pas quelque chose de facile. Pour ce, Bourguignon (2007) a précisé des étapes à suivre pour la conception d'un scénario d'apprentissage-action : tout d'abord, il faut choisir une thématique culturelle, et spécifier une mission à accomplir en collectant des documents textes et sonores sur le thème culturel déjà déterminé ; ensuite, il faut préciser les objectifs de la tâche suivant les compétences du « *niveau visé* » ; et enfin, il faut « *revenir aux activités de compréhension* » pour « *repérer les problèmes linguistiques* » qui pourraient gêner les apprenants lors de la réalisation de la tâche ; et planifier des activités pour combler les lacunes relevées.

Il convient de mentionner que la démarche d'évaluation dans l'approche communic' actionnelle est une démarche « *positive* » ; on cherche à « *valider ce que l'apprenant sait et sait faire plutôt que de sanctionner ce qu'il ne sait pas* » (Bourguignon, 2011). L'apprenant est ainsi placé sur un continuum selon « *le degré de l'accomplissement de la tâche* », ce qui lui donne l'impression qu'il a réalisé un progrès et qu'il a pu atteindre « *un niveau même si ce n'est pas celui visé* » (Bourguignon, 2009).

### Cadre expérimental

La question de notre recherche, rappelons-le, porte sur l'apport de l'apprentissage communic' actionnelle pour le développement des compétences de la production écrite en FLE chez les futurs enseignants. Nous supposons que l'approche communic' actionnelle soit efficace pour développer les compétences visées.

Pour vérifier notre hypothèse, une expérimentation était mise en place. Cette expérimentation, qui a duré deux mois, peut être présentée par la figure ci-contre :

	1ère sem.	2ème sem.	3ème sem.	4ème sem.	5ème sem.	6ème sem.	7ème sem.	8ème sem.
--	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

---

---

Public cible	pré test	Application de l'unité proposée	post test
--------------	----------	---------------------------------	-----------

### **Choix de l'échantillon**

Notre échantillon est constitué de 14 étudiants choisis aléatoirement parmi ceux de la 4<sup>ème</sup> année du département de français de la faculté de pédagogie d'Ain Chams. Nous avons adopté le système d'un seul groupe expérimental.

#### ***Deux critères ont présidé au choix de cet échantillon :***

- Les étudiants sélectionnés ont étudié le français comme 2<sup>ème</sup> langue étrangère au cycle secondaire dans des écoles gouvernementales ;
- Aucun de ces étudiants n'a participé à l'étude pilote. Autrement dit, nous les avons choisis, après avoir écarté ceux qui ont participé à l'étude exploratoire.

### **Application du pré test**

Avant de commencer l'enseignement de l'unité proposée, nous avons appliqué le test de la production écrite (comme pré test) auprès des membres de l'échantillon. Puis nous avons corrigé le test à la lueur des critères de notation préparés.

---

---

### **Enseignement de l'unité proposée**

Après avoir appliqué le pré test, on a commencé l'application de l'unité auprès des étudiants. L'unité proposée comporte 5 séquences en fonction des cinq compétences à développer (donner des ordres ou des conseils ; décrire une personne, un objet, un lieu, etc. ; demander et donner des informations ; raconter une suite d'événements ; argumenter / exprimer son opinion.).

Mentionnons que l'unité débute par une séquence Zéro (portail de la culture) donnant l'occasion aux étudiants d'exprimer leurs représentations culturelles par rapport au pays dont ils apprennent la langue.

L'enseignement de l'unité a duré 6 semaines, à raison d'un cours par semaine. Chaque cours était de 3 heures. Lors de la première semaine, nous avons donné aux étudiants une idée générale sur l'approche communic'actionnelle, et nous avons appliqué la séquence Zéro qui a fourni aux étudiants quelques connaissances sur la culture française. Les séquences (de 1 à 5) ont été enseignées en cinq semaines. Le déroulement des séquences était identique d'un cours à l'autre.

A la fin de chaque séquence, les étudiants ont eu l'occasion de s'auto-évaluer. Et à travers l'évaluation formative, nous leur avons fourni une rétroaction sur leur travail.

### **Application du post test**

---

Après l'enseignement de l'unité, nous avons réappliqué le test de production écrite (comme post test) auprès des étudiants de notre échantillon afin de mesurer l'efficacité de l'approche communic'actionnelle pour le développement des compétences visées. Puis nous avons corrigé le test à la lueur des critères de notation préparés.

Après avoir terminé l'expérimentation, on a analysé les résultats obtenus pour mesurer le progrès des étudiants.

### **Analyse et discussion des résultats**

Pour déterminer dans quelle mesure l'hypothèse de notre recherche a été infirmée ou confirmée, nous avons procédé à une analyse statistique des scores des étudiants de notre échantillon aux (pré-post) tests. Notons que l'analyse statistique est effectuée par SPSS : nous avons soumis les scores obtenus au pré/post test à un test t pour échantillons appariés ( $5 < n < 30$ ). Les valeurs statistiques sont présentées avec les moyennes arithmétiques (M) et les écarts-types (E.T.) dans le tableau suivant :

Comparaison entre les moyennes des scores totaux des étudiants

	N	M	E.T.	T	Sig.
Pré test	14	48.89	6.02		
				48.40	< 0.001
Post test	14	72.75	5.12		

D'après le tableau ci-dessus, nous constatons que la moyenne des scores totaux obtenus au post test est supérieure à celle des scores totaux obtenus au pré test ( $M = 72.75$  et  $48.89$  pour le post test et le pré test respectivement).

La valeur de  $t$  ( $= 48.40$ ) démontre que cette différence est significative. Donc, notre hypothèse, selon laquelle l'unité proposée a un effet positif sur le développement des compétences de la production écrite chez les futurs enseignants, est confirmée. Ce fait pourrait être dû à la démarche adoptée :

- L'approche communic'actionnelle a contribué à la création d'un contexte favorable à l'apprentissage : chaque scénario d'apprentissage-action présente un nouveau défi pour les étudiants. Se voyant impliqués dans la résolution d'un problème, les étudiants trouvent un sens à leur apprentissage et cherchent à améliorer leurs connaissances et leurs compétences pour être à la hauteur du défi ;
- Le recours aux documents authentiques a aidé les étudiants à se sentir intégrés dans la société française et les a encouragés à abandonner progressivement la traduction mentale qui est souvent la cause des erreurs commises ;
- Le caractère culturel des tâches proposées a renforcé l'aspect réel que nous voulons donner à la tâche et a rendu l'apprentissage contextualisé et plus pertinent ; ce qui a augmenté la motivation des étudiants et leur a donné l'impression d'être de vrais acteurs sociaux réalisant une tâche réelle ;

- L'implication des étudiants dans une démarche d'évaluation positive, où ils sont évalués en fonction du degré de l'accomplissement de la tâche, leur a permis de prendre conscience de leur progrès et de vérifier à quel point ils maîtrisaient les habiletés et les compétences visées.

- Les grilles d'auto évaluation que nous avons fournies aux étudiants leur ont permis de savoir selon quels critères ils sont jugés et de réviser leur production avant de la remettre pour s'assurer qu'elle répond aux critères exigés ;

- La rétroaction que nous avons donnée aux étudiants à la fin de la tâche leur a permis de prendre conscience de leurs erreurs afin de les éviter ultérieurement et de leurs points faibles pour y remédier.

### **Conclusion**

Au terme de cette recherche, nous pouvons conclure que l'approche communic'actionnelle contribue efficacement au développement des compétences de la production écrite en FLE chez les futurs enseignants. Au fait, l'approche communic'actionnelle offre une nouvelle vision de l'apprentissage des langues étrangères ; il ne s'agit plus d'acquérir de nouvelles connaissances et de les réutiliser, mais de repérer celles qui sont pertinentes à la réalisation de la tâche demandée. Ainsi, les apprenants prennent le contrôle de leur apprentissage et acquièrent une certaine autonomie.



Ainsi, nous préconisons vivement d'adopter ladite approche dans les programmes d'enseignement destinés à la formation linguistique de futurs enseignants (cette démarche didactique offre un cadre d'apprentissage susceptible à développer les différents aspects de la langue : lexical, grammatical, etc. ) ainsi que dans les programmes destinés à leur formation pédagogique (les futurs enseignants devraient apprendre comment concevoir un scénario d'apprentissage-action afin de pouvoir l'utiliser auprès de leurs futurs élèves). Par ailleurs, nous conseillons fortement d'intégrer la dimension culturelle dans toutes sortes d'activités proposées aux étudiants.

Les résultats de notre recherche et les recommandations émises ouvrent aux chercheurs de nouveaux horizons dans le domaine de la didactique du FLE. Il nous paraît important de mener des recherches où l'on examine l'efficacité des deux autres approches dérivées de la perspective actionnelle (l'approche co-actionnelle co-culturelle et l'approche interactionnelle) pour le développement des compétences de la langue française, et de comparer les résultats obtenus avec ceux de notre recherche. Il serait également intéressant de vérifier l'efficacité de l'approche communic'ationnelle pour l'enseignement des autres programmes de formation académique offerts aux futurs enseignants.

En conclusion, nous pensons avoir réussi, à travers cette recherche, à combler certaines des lacunes de

---

l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire en démontrant l'efficacité de l'utilisation de l'approche communic'ationnelle pour le développement des compétences de la production écrite de futurs enseignants. Nous aspirons à pouvoir effectuer d'autres recherches dans le futur pour étudier l'efficacité de ladite approche dans les autres classes du FLE.

### **Bibliographie**

Adam, J.M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Philosophie et langage, Liège : Editions Mardaga. Disponibles sur : [https://books.google.com.eg/books?id=Ev8jyMgF0M0C&dq=typologie+s%C3%A9quentielle&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.eg/books?id=Ev8jyMgF0M0C&dq=typologie+s%C3%A9quentielle&source=gbs_navlinks_s)

Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Springer Science & Business Media. Retrieved from [https://books.google.com.eg/books?id=XmivBQAAQBAJ&dq=writing+model&hl=ar&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.eg/books?id=XmivBQAAQBAJ&dq=writing+model&hl=ar&source=gbs_navlinks_s)

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R. & Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. *3er. Foro de Lenguas de ANEP*, 8 – 10 octobre, Montevideo. Disponible sur : [https://www.atpftth.org/francais/images/stories/pdf/Perspective\\_actionnelle\\_Bagnoli\\_Ruel.pdf](https://www.atpftth.org/francais/images/stories/pdf/Perspective_actionnelle_Bagnoli_Ruel.pdf)

Baillet, D. (1995). Ce que c'est qu'apprendre une langue et ce qui facilite son apprentissage. *Le Nouvel Educateur*, (74). Disponible sur : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/13990>

Blain, R. (1995). Discours, genres, types de textes, textes... De quoi parlez-vous ? *Québec français*, (98), 22-25. Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1995-n98-qf1229585/44277ac.pdf>

Bourguignon, C. (2007, 27 mars). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action* [Conférence]. Assemblée Générale de la régionale de l'APLV de Grenoble. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/?article865>

Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. Dans M-L. Lions-Olivieri & L. Philippe (dirs), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 49-78). Barcelone : Edition Maison des langues.

Bourguignon, C. (2011). *Evaluer la compétence en langue : C'est quoi ? C'est pourquoi ? C'est comment ?* Formation d'enseignants, Grenoble. Disponible sur : [https://interlangues-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/interlangues-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/files/bourguignon\\_claire\\_eval\\_comp.pdf](https://interlangues-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/interlangues-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/files/bourguignon_claire_eval_comp.pdf)

Bourguignon, C. (2012). De la communication à l'action : vers une nouvelle approche en didactique des langues. Rencontre nationale des inspecteurs de français. Disponible sur : <https://studylibfr.com/doc/5837948/approche-communicative-approche-communic-actionnelle>

Brohy, C. & Py, B. (2008). Espaces plurilingues. Les discours dans la ville. Dans G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch (dirs), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 287-292). Paris : Editions des archives contemporaines.

Cavanagh, M. & Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 151-178. Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/cfco/2009-v21-n1-2-cfco3975/045327ar.pdf>

Conseil de L'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/Les Editions Didier. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Diamanti Chalkia, A. (2014). *La place de la grammaire et le rapport à la culture cible dans l'enseignement du français langue étrangère en Grèce* [Thèse de doctorat, Univ. Genève]. Disponible sur : [https://archive-ouverte.unige.ch/files/downloads/0/0/0/4/1/9/9/8/unige\\_41998\\_attachment\\_01.pdf](https://archive-ouverte.unige.ch/files/downloads/0/0/0/4/1/9/9/8/unige_41998_attachment_01.pdf)

El-Mesaly, F. (2020). Efficacité de l'apprentissage autorégulé pour développer l'expression écrite en FLE chez les étudiants des facultés de pédagogie. *Journal of the Faculty of Education*, Mansoura university, N° (111), 21-37. Disponible sur [https://journals.ekb.eg/article\\_177582\\_581a3d11ec5b8575a0a5a45086b7c2a7.pdf](https://journals.ekb.eg/article_177582_581a3d11ec5b8575a0a5a45086b7c2a7.pdf)

Essawy, D. (2017). Utiliser l'approche communic'ationnelle pour développer les compétences communicatives langagières chez les étudiants de la faculté des langues et de la traduction. *Studies in curriculum and methodology*, faculté de pédagogie, université d'Ain Chams, (225), 58-107. Disponible sur : <https://search.mandumah.com/Record/833852>

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, National Council of Teachers of English, 32(4), 365-387. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/239552089\\_A\\_Cognitive\\_Process\\_Theory\\_of\\_Writing](https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing)

Grigore, N. (2015). La démarche communic'ationnelle. *Simpozionul interjudetean (colloque interdépartemental)*. Disponible sur : <http://simpozion-lm.ecat.ro/?p=133>

---

Hayes & Flower, 1980, publié dans Favart, M. & Olive, T. (2005) [https://www.researchgate.net/figure/Les-composants-cognitifs-de-la-production-ecrite-selon-Hayes-et-Flower-1980-The\\_fig1\\_247279988](https://www.researchgate.net/figure/Les-composants-cognitifs-de-la-production-ecrite-selon-Hayes-et-Flower-1980-The_fig1_247279988)

Leylaverigne, J. & Parra, A. (2010). La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. *Zona Próxima*, N° (13), 116-129. Disponible sur : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/89267/1/article%20publi%C3%A9%20sur%20la%20culture.pdf>

Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris : Didier Erudition.

Mohamed, M. (2021). Un programme proposé basé sur l'approche d'apprentissage par projet pour le développement de quelques compétences de l'expression écrite chez les étudiants maitres de FLE. *International journal of educational research*, Sohag university, 4, 77-96. Disponible sur : [https://suijer.journals.ekb.eg/article\\_174770\\_df6aefff839d3d8083bdfaa67291168b.pdf](https://suijer.journals.ekb.eg/article_174770_df6aefff839d3d8083bdfaa67291168b.pdf)

Mounir, M. (2017). Le développement de quelques compétences langagières chez les étudiants de la langue française à l'université à la lueur des intelligences multiples. *Journal of educational sciences*, Faculty of Education, South Valley University, 32(32), 1-32. Disponible sur : [https://maeq.journals.ekb.eg/article\\_141677.html](https://maeq.journals.ekb.eg/article_141677.html)

Taha, Ch. (2018). Utilisation du wiki pour développer quelques compétences de l'expression écrite en langue française chez les étudiants-maîtres à la faculté de pédagogie de Port Saïd. *Revue de la faculté de pédagogie*, Université de Port Saïd, (24), 443-465. Disponible sur : [https://jftp.journals.ekb.eg/article\\_34073\\_75a34d0b73b23ae14e59bcbdb37a0f3f0.pdf](https://jftp.journals.ekb.eg/article_34073_75a34d0b73b23ae14e59bcbdb37a0f3f0.pdf)