

Le Développement de Quelques Compétences de L'Expression Écrite à la lueur de l'Approche Actionnelle chez les Élèves de FLE du Cycle Primaire

Préparé par

Iman Anwar Zekri

Maître de Conférence à la faculté de Pédagogie, Université du Fayoum

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ FLE بالصف الرابع الابتدائي قبل و بعد استخدام مدخل المهام، و الكشف عن أثر استخدام مدخل المهام فى تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى هؤلاء التلاميذ. تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذا بالصف الرابع الابتدائي بمدرسة أمجاد للغات بالمعادي حيث يدرسون اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية. و اشتملت أدوات الدراسة على اختبار قبلي- بعدى لقياس مستوى التلاميذ (عينة الدراسة) فى مهارات التعبير الكتابي قبل و بعد استخدام مدخل المهام، ووحدة مقترحة قائمة على مدخل المهام بهدف تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى هؤلاء التلاميذ. ولقد اسفرت نتائج الدراسة عن حدوث تحسن فى مستوى التلاميذ فى مهارات التعبير الكتابي التي ناقشتها الدراسة: (Lexicales, syntaxiques, grammaticales et orthographiques)، و يرجع ذلك الى استخدام مدخل المهام فى التدريس. الكلمات المفتاحية: مدخل المهام - التعبير الكتابي.

Résumé de l'étude

L'étude actuelle vise à déterminer le niveau des compétences de l'expression écrite chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire avant et après l'utilisation de l'approche actionnelle, et de vérifier l'effet de l'utilisation de l'approche actionnelle sur le développement de quelques compétences de l'expression écrite chez ces élèves.

Le groupe de l'étude est formé de (20) élèves de la quatrième année primaire de l'école Amgad pour les langues à Maadi, où ils apprennent la langue française comme seconde langue étrangère.

Les outils de l'étude consistent d'un pré-post test pour mesurer le niveau des élèves (groupe de l'étude) dans les compétences de l'expression écrite avant et après l'utilisation de l'approche actionnelle, et une unité proposée basée sur l'approche actionnelle afin de développer quelques compétences de l'expression écrite chez ces élèves.

Les résultats de l'étude ont indiqué la présence d'une amélioration du niveau des élèves dans les compétences de l'expression écrite qui ont été discutées par l'étude : « lexicales, syntaxiques, grammaticales et orthographiques ». Cette amélioration est due à l'utilisation de l'approche actionnelle dans l'enseignement.

Mots clés : L'Approche Actionnelle – L'Expression Écrite.

Introduction

L'expression est l'aptitude de contrôler la langue orale et écrite et de l'utiliser pour exprimer la pensée à travers un langage correcte et des idées cohésives. L'expression est une compétence importante non seulement chez les adultes mais aussi chez les jeunes enfants.

(La convention relative aux droits de l'enfant, 2014), a souligné que l'expression de l'enfant est un droit. Lui offrir des occasions pour s'exprimer, aide à son développement global.

En plus, l'expression de l'enfant l'aide à faire connaître ses opinions, ses goûts et ses préoccupations à son entourage.

(Van Houtte, G., 2000) déclare que « Aider à développer l'expression c'est donc aider l'enfant à faire le passage aux mots.

Mais c'est aussi au niveau de la construction d'une identité personnelle que ce développement se fait. »

Selon (El Mousewy, N., Zeboune, R., 2010) L'aptitude de l'élève de s'exprimer l'aide à comprendre et assimiler les divers informations scolaires et à progresser dans toutes les matières scolaires. Elle aide aussi à activer la pensée de l'étudiant, à développer son imagination et à créer sa personnalité.

Depuis longtemps, le cursus d'enseignement dans les écoles contenait trois matières seulement : lire, écrire et compter.

En plus, l'écriture devait venir après la lecture. Contrairement à aujourd'hui, les cursus sont devenus beaucoup plus complexes, l'écriture et la lecture sont liées ce qui leur donne une importance égale dans l'enseignement.

Dans le domaine de l'enseignement, l'écrit joue un rôle important pour l'élève de même que pour l'enseignant : l'écrit donne l'avantage aux élèves timides de s'exprimer librement sans devoir se mettre à parler devant leurs collègues. Et il permet à l'enseignant d'être au courant de niveau de chaque élève.

Selon le (dictionnaire de didactique, 2008), l'écrit « *désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'orale, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu... »*

D'après (Brochen, P., Francillard, J. & Lescat, M.P., 2017) l'écriture permet de transcrire la parole mais aussi d'exprimer ses pensées, ses sentiments, ses impressions et ses informations. L'écriture crée un lien entre le scripteur et le lecteur et cela en transmettant sa pensée sous forme de lettres et de mots lisibles et accessibles à l'autre.

(Alcorta, M., 2001) a déclaré que « *L'écrit n'a pas seulement amplifié nos capacités mentales, il a aussi réorganisé les processus cognitifs par lesquels nous mémorisons, comparons, catégorisons, ordonnons nos idées et par lesquels également nous les communiquons aux autres. »*

Malgré l'importance de l'expression et de l'écriture dans le processus d'apprentissage il y a plusieurs d'études dans de nombreux pays qui ont confirmé la présence des problèmes qui confrontent les étudiants dans l'expression écrite dans tous les cycles scolaires.

Comme l'étude de (Gü, 2008) qui a déclaré que les difficultés qui confrontent les élèves dans l'expression écrite proviennent de quelques facteurs.

Parmi ces facteurs, il a souligné qu'une grande partie des difficultés apparentes dans l'expression écrite des élèves revient aux divergences existant entre les deux langues (maternelle et enseignée) en ce qui concerne : Les systèmes graphiques, phonétiques, syntaxiques et morphosyntaxiques.

En plus, il a déclaré que l'environnement social et familial joue également un rôle important dans l'existence de ces difficultés dans l'expression écrite et cela apparait nettement dans le gaspillage du temps chez les élèves pour donner une importance à l'internet, à la télévision, au portable et leur négligence de la lecture et l'écriture.

De même, Gü ajoute le facteur du manque de connaissances linguistiques et de vocabulaire en déclarant la nécessité et l'importance que l'élève ait un vocabulaire bon et suffisant pour s'exprimer facilement par écrit, ce qui aboutit à la maîtrise de la communication.

L'insuffisance des pratiques scolaires de l'écriture, selon Gü, participe également aux difficultés confrontant les élèves dans l'expression écrite et propose d'ajouter les activités, les compositions, les rédactions et les productions écrites, soit à la maison ou en classe, en se basant sur une enquête qu'il a conduit sur quelques apprenants et enseignants qui ont déclaré que le plus les activités et les exercices d'écriture sont pratiquées, le plus le niveau des élèves dans la pratique de cette compétence se développe.

D'après Gü, l'enseignant joue un rôle important dans la création d'un environnement motivant aux élèves, et cela en tenant compte de l'expérience des apprenants durant les séquences, de

leurs besoins et de leurs motivations et cela en engageant les apprenants dans des séquences intéressantes et motivantes. De cette façon, le manque de confiance en soi qui peut exister et qui constitue des barrières affectives, ayant des conséquences négatives sur les apprenants, peut être surmonté améliorant ainsi la qualité d'acquisition du FLE chez les apprenants.

(Meddahi, S., 2012) a confirmé l'idée en déclarant que l'une des raisons principales des erreurs commises par les apprenants en expression écrite est l'interférence entre deux langues (maternelle et enseignée).

A base de tout le précédent, il devient claire que la faiblesse du niveau des apprenants concernant l'expression écrite est due à deux facteurs principaux, l'interférence de deux langues (maternelle est enseignée) et les méthodes traditionnelles d'enseignement qui sont ineffectives pour développer les compétences de l'expression écrite de la langue enseignée chez les apprenants.

Ce qui nous oblige à trouver des méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui développent les compétences de l'expression écrite qui aide à développer les cerveaux des apprenants, leur permet de penser librement et les aident à produire le plus grand nombre de pensées, d'informations et de phrases, spécialement les élèves du cycle primaire, car ce cycle constitue la fondation du processus d'apprentissage.

L'approche actionnelle est considérée une des approches modernes et effective dans l'apprentissage des langues en général et particulièrement la langue française.

Selon (Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., et Ruel, V., 2010) « *L'approche actionnelle représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir.* »

Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société. Par là- même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales ».

De nombreuses études ont recommandé la nécessité d'utiliser l'approche actionnelle comme une alternative aux méthodes traditionnelles d'enseignement pour apprendre aux étudiants les compétences de la langue française comme seconde langue étrangère, telle que l'étude de :

(Puren, C., 2006 ; Bourguignon, C., 2011 ; Girardet, J., 2011 ; Thibert, R., 2011 et Choffat-Dürr, A., 2014).

En vue de l'importance de l'approche actionnelle dans l'apprentissage des langues, leur enseignement et l'acquisition de leur compétences, ainsi que son importance à propos de permettre à l'apprenant de pratiquer la langue dans des situations similaires aux situations de la vie quotidienne et l'augmentation de ses positivités et son interaction dans la situation éducationnelle, nous a donné l'idée de l'étude actuelle concernant l'utilisation de l'approche actionnelle pour développer quelques compétences de l'expression écrite chez les étudiants du cycle primaire, qui étudient la langue française comme seconde langue étrangère.

Sensibilisation au problème

La compétence de l'expression écrite est considérée comme une des compétences principales importantes sur laquelle se base la langue française, mais malheureusement elle n'a pas été le sujet d'intérêt dans plusieurs écoles qui enseignent la langue française comme seconde langue étrangère, de nombreuses études ont démontré la faiblesse du niveau des élèves de FLE dans l'expression écrite et cela dans les cycles d'études variés. Tel que les études de : (Agami, C., 2010 ; Saldanha, Z., 2010 ; Amel, L., 2013 ; Ben Afou, S., 2015 et Nollet, J., 2015).

Ces études ont déterminé les fautes les plus fréquentes chez les étudiants dans l'expression écrite, et qui sont :

- Des erreurs morphosyntaxiques
- Des erreurs syntaxiques
- Des erreurs lexicales
- Des erreurs dans l'orthographe des mots
- Des erreurs grammaticales

La chercheuse a observé le niveau très faible des élèves du cycle primaire dans l'expression écrite à travers une étude pilote que la chercheuse avait conduite, et qui était composée du suivant :

A- Un questionnaire (Annexe no.1)

La chercheuse a préparé un questionnaire qui a été distribué à quinze enseignants et enseignantes de la langue française au cycle primaire, afin de connaître leurs opinions concernant le niveau des étudiants dans le cycle primaire dans l'expression écrite en langue française et les problèmes auxquels ils font face dans l'expression écrite et leurs causes, et les meilleurs solutions pour remédier ces problèmes.

Les résultats de ce questionnaire ont démontré le suivant :

★ Concernant la question (1) à propos du niveau des étudiants dans l'expression écrite, 80% des enseignants ont déclaré que les étudiants sont très faibles dans l'expression écrite. Ce pourcentage élevé a poussé la chercheuse à s'intéresser au développement des compétences de l'expression écrite chez les élèves du cycle primaire.

★ Dans les questions (2 - 3) à propos du temps dédié aux cours de langue française, 67% des enseignants ont répondu que le nombre de cours de langue française ne sont pas suffisants pour développer les compétences de l'expression écrite chez les élèves, (10) enseignants ont suggéré l'augmentation du nombre de cours à 5 cours par semaine.

★ Concernant la question (4) à propos de la technique utilisée par l'enseignant pour enseigner l'expression écrite à ses élèves, les réponses étaient variées, les uns ont dit qu'ils encourageaient leurs élèves à lire des contes, tandis que la plupart ont dit qu'ils utilisaient des exercices tels que : Mets les phrases en ordre, Mets les mots en ordre, Mets juste ou faux, Complètes les phrases suivantes. Ce qui confirme que les moyens utilisés par les enseignants ne sont pas tous appropriés pour développer les compétences de l'expression écrite chez leurs élèves.

★ Pour répondre à la question (5) concernant l'opinion de l'enseignant à propos de la technique qu'il utilise dans l'enseignement de l'expression écrite et si cette technique est attrayante et plaisante pour l'élève, 66% des enseignants ont répondu (Non), ce qui confirme qu'ils sont conscients que les méthodes utilisées dans l'enseignement des compétences de l'expression écrite sont inefficaces et qu'ils n'ont pas des informations relatives à des nouvelles méthodes d'enseignement qui peuvent réaliser le but et en même temps peuvent attirer l'intérêt des élèves et les amuser.

★ Dans les questions (6 - 7) concernant la lecture de la consigne à haute voix et l'expliquer aux élèves, 100% des enseignants ont répondu qu'ils lisaient la consigne à leurs étudiants pour leur expliquer ce qu'ils doivent faire dans l'exercice. Ce qui démontre que les enseignants comprennent parfaitement l'importance de cette démarche pour les élèves dans l'enseignement de l'expression écrite, ce qui a fait que la chercheuse a suivi cette démarche durant l'expérience à cause de son importance.

★ Pour répondre à la question (8) concernant les fautes les plus fréquentes chez les élèves dans l'expression écrite, les réponses étaient comme suit :

- 60% des enseignants étaient d'accord que le niveau des élèves dans les compétences grammaticales était faible.
- Concernant les compétences orthographiques, 40% des enseignants considèrent que les élèves étaient faibles dans ces compétences.
- 33% des enseignants considèrent que les élèves étaient faibles dans les compétences lexicales.
- Concernant les compétences syntaxiques 27% des enseignants pensent que les élèves sont faibles dans ces compétences.

Ce qui confirme que le niveau des élèves de la quatrième année primaire est faible dans les compétences de l'expression écrite, celles que cette étude a pour but de développer.

★ À propos de la question (9) concernant des exemples de ces fautes, les enseignants ont fourni des exemples des fautes commises par les élèves dans les compétences de l'expression écrite, tel que :

- Je m'appelles
- My père est occupé
- Jetudi avec le crayon
- Nous êtes petits
- Le garçon est petite
- Je suis 8 ans
- Je ai grand
- Le garçon, fait le devoir

Ce qui confirme la faiblesse dont souffrent les élèves dans les compétences syntaxiques, grammaticales, lexicales et orthographiques.

- La faiblesse concernant les **compétences syntaxiques** apparaît dans l'exemple suivant : « jetudi avec le crayon » où l'élève n'a pas utilisé le verbe convenable qui exprime son idée en plus, il ignore comment le verbe s'écrit en coordination avec son sujet.

- Concernant les **compétences grammaticales**, la faiblesse des étudiants apparaît clairement dans l'exemple suivant : « Le garçon est petite » où l'ambiguïté dans la différenciation entre la notion du masculin et du féminin est claire.

- Quant à la faiblesse dans les **compétences lexicales**, cela apparaît clairement dans l'exemple suivant : « My père est occupé » où l'élève confond entre la première langue étudiée et apprise et la langue étrangère qui lui est expliquée.

- Finalement la faiblesse dans les **compétences orthographiques** chez les élèves est claire dans l'exemple suivant : « le garçon, fait le devoir » où l'élève ignore complètement la technique de l'utilisation de la ponctuation pour exprimer son idée.

- ★ Pour répondre à la question (10) concernant les causes de ses fautes :
- 73% des enseignants ont déterminé que la cause était due à l'insuffisance du vocabulaire chez les élèves pour l'expression écrite.
 - 33% des enseignants ont déterminé que la cause était la négligence de corriger les fautes d'orthographe.
 - 67% des enseignants ont déterminé que la cause était que les élèves étaient incapables de former les éléments de la phrase d'une manière correcte.
 - 73% des enseignants ont déterminé que les élèves étaient incapables de choisir les verbes convenables aux situations.
 - 80% des enseignants ont déterminé que la cause était que les élèves étaient incapables de conjuguer le verbe avec le sujet d'une manière correcte.

Ce qui prouve que les enseignants sont conscients des causes de la faiblesse des élèves dans l'expression écrite, mais il leur manque de trouver les meilleurs moyens pour remédier cette faiblesse.

★ À propos de la question (11) concernant comment remédier ces fautes, les enseignants ont fourni de nombreuses réponses, la majorité d'entre eux corrige les fautes des élèves sur le tableau et leur demande de les écrire plusieurs fois dans leurs cahiers.

Ceci prouve que les enseignants évaluent l'expression écrite de leurs élèves sans avoir recours à des activités d'évaluation bien déterminées et subjectives.

★ À propos de la question (12) concernant les suggestions présentées par les enseignants pour développer le niveau de leurs élèves dans l'expression écrite, ils ont offert les suggestions suivantes :

- Lire beaucoup d'histoires
- Utilisez le dictionnaire
- Voir des films et les discuter

- Ecouter des histoires lus à haute voix et écrire ce qu'ils ont écouté
- Surfer sur l'internet

Nous observons ici que les enseignants ont présenté des solutions traditionnelles et n'ont pas pensé à changer la méthode d'enseignement appliquée couramment et à utiliser une nouvelle méthode d'enseignement qui peut développer les compétences de l'expression écrite chez leurs élèves, en même temps peut être amusante et attrayante et peut attirer leur attention.

De tout ce qui précède, on peut conclure qu'il existe un réel problème dont souffrent les élèves du cycle primaire et qui est leur faiblesse dans les compétences de l'expression écrite, et que les enseignants sont parfaitement conscients de ce problème mais ne sont pas assez conscients des méthodes modernes d'enseignement qui peuvent les aider à résoudre ce problème.

B-Un test adressé aux élèves de FLE de la quatrième année primaire

La chercheuse a examiné les compétences de l'expression écrite chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire à travers un test où elle leur a demandé de ranger les images devant eux, puis de rédiger neuf lignes décrivant les images ordonnées.

Les résultats des élèves ont indiqué les points faibles suivants :

- 1- (75%) des élèves ne possèdent pas de vocabulaire suffisant pour construire une phrase correcte.
- 2- (95%) des élèves ne maîtrisent pas les règles d'orthographe.
- 3- (80%) des élèves sont incapables de construire une phrase simple et correcte utilisant les éléments essentiels de la phrase (sujet+verbe+complément).
- 4- (90%) des élèves négligent les règles grammaticales adéquates au niveau de la quatrième année primaire.

5- Problématique de l'étude :

En s'appuyant sur tout ce qui précède, nous pouvons conclure qu'il y a une faiblesse dans les compétences de l'expression écrite

en langue française chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire.

Par suite, notre étude a essayé de répondre aux questions suivantes :

1- Quel est le niveau des compétences de l'expression écrite (lexicales, orthographiques, syntaxiques et grammaticales) chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire avant et après l'utilisation de l'approche actionnelle ?

2- Quel est l'effet de l'utilisation de l'approche actionnelle sur le développement des compétences de l'expression écrite (lexicales, orthographiques, syntaxiques et grammaticales) chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire ?

Objectifs de l'étude :

Cette étude vise à :

1- Déterminer le niveau des compétences de l'expression écrite chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire avant et après l'utilisation de l'approche actionnelle.

2- Vérifier l'effet de l'utilisation de l'approche actionnelle sur le développement des compétences de l'expression écrite (lexicales, orthographique, syntaxiques et grammaticales) chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire.

Importance de l'étude :

Cette étude peut participer à :

1- Élaborer une unité proposée qui a pour but de développer quelques compétences de l'expression écrite en utilisant l'approche actionnelle.

2- Inciter les enseignants de FLE à appliquer l'approche actionnelle dans l'enseignement et à utiliser quelques activités qui rendent les étudiants plus efficaces et les aident à apprendre d'une meilleure manière.

Délimite de l'étude :

Cette étude s'est limitée à /aux :

1- Un groupe d'élèves (20 élèves) de la quatrième année primaire d'une école privée à Maadi : Amgad Pour Les Langues, où les élèves apprennent le français comme seconde

langue étrangère dès la première année primaire jusqu'à la troisième année secondaire.

2- Ce groupe représente une classe complète de la quatrième année primaire. La chercheuse a choisi la quatrième année primaire parce que c'est une phase de fondation avant de joindre la cinquième et sixième année primaire. Car le cursus dans ces deux phases est plus difficile, ce qui conduit les élèves à faire face à des très grandes difficultés dans leur étude de la langue française.

3- Développement de quelques compétences de l'expression écrite telles que les compétences :

- Lexicales
- Orthographiques
- Syntaxiques
- Grammaticales

Outils de l'étude :

1- Un Pré-post test, afin de mesurer le niveau des élèves (groupe de l'étude) dans les compétences de l'expression écrite avant et après l'utilisation de l'approche actionnelle. (Annexe No.2)

2- Une unité proposée basée sur l'approche actionnelle, afin de développer quelques compétences de l'expression écrite chez les élèves de la quatrième année primair. (Annexe No.3)

Méthode de l'étude :

Cette étude utilise deux méthodes, l'une est descriptive et est appliquée à travers les études théoriques et les études antérieures qui vont contribuer à la mise du cadre théorique de cette étude. L'autre est quasi-expérimentale et sera utilisée à travers le désigne d'un seul groupe expérimental pour essayer l'unité proposée afin de développer quelques compétences de l'expression écrite en utilisant l'approche actionnelle.

Hypothèse de l'étude :

L'étude actuelle essaye de vérifier l'hypothèse suivante :

1- Il existe des différences statistiquement significatives au niveau significatif moins de (0.05) entre les moyennes du Rang des notes du pré-post test des compétences de l'expression écrite (lexicales, orthographiques, syntaxiques et grammaticales) et les compétences de l'expression écrite en général chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire en faveur du post-test.

Procédures de l'étude :

Pour répondre aux questions de l'étude actuelle la chercheuse va suivre les étapes suivantes :

- 1- Prendre connaissance des études et recherches antérieures connectées au sujet de l'étude afin de reconnaître les compétences qui doivent être présentes chez les élèves (groupe de l'étude), et les utiliser pour préparer le pré-post test.
- 2- Conduire une étude pilote pour déterminer les compétences de l'expression écrite dont lesquelles les élèves sont faibles.
- 3- Elaborer un pré-post test afin de mesurer le niveau des élèves dans les compétences de l'expression écrite.
- 4- Elaborer une unité proposée basée sur l'approche actionnelle pour développer quelques compétences de l'expression écrite chez les élèves (groupe de l'étude).
- 5- Appliquer le pré-post test des compétences de l'expression écrite sur le groupe de l'étude (20 élèves).
- 6- Appliquer l'unité proposée sur le groupe de l'étude.
- 7- Appliquer le post-test des compétences de l'expression écrite sur le groupe de l'étude (20 élèves).
- 8- Analyser et interpréter les données statistiques.
- 9- Proposer quelques recommandations et suggestions à la lueur des résultats obtenus.

Terminologie de l'étude :

★ L'Approche Actionnelle

Selon (Puren, C., 2006 A), l'approche actionnelle donne aux activités d'apprentissage scolaire un sens en terme d'activité d'usage : Il est nécessaire aujourd'hui pour beaucoup des élèves, que les activités scolaire est un sens au-delà du système scolaire, il leur sera plus profitable que l'apprentissage scolaire puisse influencer leur vie quotidienne et leurs activités sociales.

(Piccardo, E., 2014) considère la tâche actionnelle comme un outil efficace pour développer la compétence grandissante des élèves puisqu'elle leur offre des situations dans un contexte social réel, ce qui leur donne une raison d'utiliser leur français pour qu'ils soient toujours motivés. Dans le cas des élèves, ils participent à plusieurs activités qui développent leur compétence communicative pour pouvoir accomplir une tâche actionnelle dans chaque leçon.

Concernant cette étude, l'approche actionnelle peut être définie comme : Un groupe de tâches variées et progressives dans leur difficulté, que les élèves doivent accomplir en performant un effort mental et physique pour les exécuter.

Les tâches sont accomplies d'une manière collective sous la supervision de l'enseignant afin d'augmenter l'interaction et la communication linguistique entre les élèves et ceci est achevé à travers des situations réelles à travers lesquelles les compétences de l'expression écrite se développent chez les élèves.

★ L'Expression Écrite

Selon le (dictionnaire de didactique du français, 1990), l'expression écrite est définie comme suit :

1- Expression :

« Les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression, elles visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive/expressive du langage ».

2- Ecrit :

« Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou dans le différé ».

(Abid, A., 2014 P.20) définit l'expression écrite comme : « Un moyen de communication mis en œuvre par un émetteur pour traduire par écrit son opinion, ses sentiments sur un sujet précis. Cette compétence permet de présenter des informations, de véhiculer des sentiments, de donner des impressions, de fixer des connaissances, de réfléchir, de penser et de raisonner calmement, mais aussi de s'exprimer librement par écrit ».

Concernant cette étude, on peut définir l'expression écrite comme : Une activité langagière qui aide à développer les compétences écrite et linguistique de l'élève simultanément, pour devenir capable de produire le plus grand nombre d'idées et de phrases qui expriment ses idées et ses sentiments, ce qui est achevé à travers l'aide offerte par l'enseignant à l'élève pour qu'il acquiert les compétences nécessaires pour l'expression écrite comme : les compétences lexicales, syntaxiques, orthographiques et grammaticales.

Le cadre théorique

Le progrès qui prend place dans les méthodes d'enseignement est lié à de nombreux facteurs comme les changements dans les besoins, les exigences et les buts de la société ainsi que les besoins et les tendances des élèves.

Ce progrès est évident dans les cursus, les manuels scolaires, les tests et la formation des enseignants.

Du 17^{ème} siècle jusqu'au début du 20^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle ou bilingue était dominante. Elle fut aussi appelée la méthodologie de la grammaire-traduction.

Cette méthodologie se basait sur certains principes :

★ Comprendre le sens du texte étranger selon la traduction par la langue maternelle.

★ Enseigner la grammaire d'une manière déductive, c'est-à-dire que l'enseignant écrit la règle grammaticale et l'étudiant l'étudie par cœur pour bien répondre aux exercices d'application, négligeant complètement la pratique du discours.

★ Enseigner le vocabulaire sous forme de listes de certains mots présentés hors contexte et que l'étudiant devait apprendre par cœur.

Selon cette méthodologie, le rôle de l'enseignant est très important et clair, car c'est l'enseignant qui dirige les cours et les étudiants écoutent seulement.

En plus, la méthodologie traditionnelle donne la priorité à l'expression écrite et néglige complètement l'expression orale. Par conséquent, les élèves qui étudiaient à travers cette méthodologie étaient incapables de parler la langue étrangère qu'ils étudiaient.

De ce fait, il y avait un sentiment qu'un développement d'une nouvelle méthode d'enseignement capable de remédier cette faute, était nécessaire, ainsi apparut de 1901 aux années 60 la méthodologie directe.

Cette méthodologie s'est reposée sur plusieurs principes :

★ Enseigner directement la langue étrangère sans avoir recours à la langue maternelle.

★ Entendre et parler sont plus importants que lire et écrire.

★ Enseigner la grammaire d'une manière inductive et implicite, c'est-à-dire qu'à travers de multiples exercices de lecture et de conversation, l'étudiant peut déduire la règle grammaticale.

★ Le lexique enseigné est celui de la langue courante.

Par conséquent, si nous demandons à l'étudiant d'exprimer par écrit une situation hors des situations qu'il a déjà apprises, il serait incapable de le faire correctement.

Pendant la 2^{ème} guerre mondiale, la méthode audio-orale est née, afin de répondre aux besoins de l'armée américaine de former des gens qui parlent d'autres langues que l'anglais. De là, cette méthodologie a été utilisée comme une méthodologie d'enseignement dans les écoles. Elle a donné une grande

importance à l'oral et était enseignée selon une organisation spécifique des cours.

Cette méthodologie se basait complètement sur un seul matériel de cours : le manuel scolaire de cours, ce qui était inutile parce que cette méthodologie se concentrait uniquement sur l'oral, la voix et les gestes. En conséquence, les cours étaient longs, ennuyants et très répétitifs.

En plus, la méthodologie audio-orale se reposait en grande partie sur trois méthodes :

- La méthode orale, pendant laquelle l'enseignant lisait un dialogue et à travers l'intonation, les étudiants comprenaient le contenu du dialogue.
- Ensuite, la méthode répétitive était utilisée après la méthode orale, utilisant la répétition par cœur des étudiants après la lecture de l'enseignant. A son tour l'enseignant corrigeait les fautes de prononciation.
- Et enfin, la méthode imitative complète ce cycle en aidant les étudiants, après avoir appris par cœur certains mots et expressions, à les utiliser en improvisant des variations sur ce qu'ils ont appris.

Mais la méthodologie audio-orale n'a pas été adoptée pour longtemps dans les écoles, et pris fin entre les années 1960 et 1970 à cause de ses limites et ses restrictions sur le plan didactique.

Ensuite, pendant les années 60 la méthodologie structuro-globale audio-visuelle fut développée en France.

Cette méthodologie avait comme objectif d'enseigner aux apprenants d'apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie quotidienne, et cela en utilisant l'image et le son,

Selon cette méthodologie, la grammaire était enseignée à travers des enregistrements sonores.

Contrairement à la méthodologie audio-orale, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle ne néglige pas l'écrit mais son emploi est retardé.

En 1970, comme réaction contre les méthodologies précédentes, l'approche communicative fût développée.

Elle fût nommée approche au lieu de méthodologie car elle n'est pas une méthodologie rigide mais au contraire elle contient une très grande flexibilité.

L'objectif de cette approche est non seulement de développer les quatre habilités langagières chez les apprenants, mais de souligner aussi l'importance de l'interaction entre les apprenants et l'enseignant et entre les apprenants eux-mêmes, à travers l'introduction de l'idée du travail en groupe.

Malgré le fait que l'approche communicative a réalisé une grande réussite pour les apprenants, elle a causé de nombreux problèmes pour les enseignants, car elle exigeait une analyse des besoins des apprenants et une créativité active pour créer des activités de communication. (ADAF, 2008)

A partir des années 2000, l'approche actionnelle est apparue, Elle est considérée comme une prolongation de l'approche communicative.

L'approche communicative fait acquérir à l'apprenant la capacité de communiquer, tandis que l'approche actionnelle prend en considération la raison pour laquelle l'apprenant communique.

(Puren, C., 2010) a précisé que « *Si l'approche communicative se concentre sur l'apprenant, l'approche actionnelle se concentre sur le groupe-classe.* »

Le (CECRL, 2001, P.15) a déclaré que « *L'approche actionnelle considère 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 donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* »

(Rosen, E., 2009) a souligné que l'apprentissage dans la perspective actionnelle, est considéré comme une activité sociale. Le développement de la langue enseignée prend place en interagissant avec différents environnements et d'en recevoir une variété d'apports selon la situation.

D'après (Soubrié, T., 2009) dans son article, La perspective actionnelle ne considère pas la langue comme un ensemble qui doit être maîtrisé comme il est, mais au contraire, cet ensemble varie dépendant sur les différentes situations.

L'approche actionnelle se personnalise par de nombreuses caractéristiques ce qui la distingue des autres méthodologies.

Les caractéristiques de l'approche actionnelle

1- Réaliser des tâches situées

Dans l'approche actionnelle, la tâche n'est pas l'équivalent de « simple exercice » ou de simple « tâche de communication » (Piccardo, E., 2014).

Donc, le but n'est pas uniquement de communiquer comme le souligne Bourguignon, mais de servir l'action à travers le développement de la communication.

De plus, l'authenticité est un autre aspect de la tâche qui doit être capitalisé. De là, les tâches doivent être inverties de la vie quotidienne de l'étudiant et doivent être réalisées dans un environnement donné.

(Piccardo, E., 2014, P.70) souligne qu'il s'agit de « *Faire tomber les murs de la classe* » et « *de relier fortement la classe avec le monde extérieur* ».

2- L'apprenant comme acteur social

L'approche actionnelle considère l'apprenant comme un acteur social et non un communicateur individuel.

Pour (Bourguignon, C., 2006) la dimension collective est directement liée à l'accomplissement des acteurs sociaux. Puisque dans l'approche actionnelle, le but est de créer une interaction avec les autres non pas uniquement de communiquer.

C'est indispensable de prendre en considération la différence des autres pour atteindre un objectif commun. Et pour réaliser cela, le travail en groupe doit être privilégié et cela ne concerne pas seulement de réaliser les tâches, mais aussi selon (Puren, C., 2008), le travail en groupe concerne les étapes de conception et d'évaluation.

3- Développer des compétences

Il y a une grande différence entre l'approche communicative et l'approche actionnelle. Le but de la première étant de développer une ou plus des quatre compétences nécessaires pour travailler : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite. Tandis que pour l'approche actionnelle le but est de développer les compétences langagières et générales en utilisant les activités communicatives comme étant d'action.

Par conséquent, cet acteur social mobilise des compétences.

4- Mise en œuvre par projet

La particularité de l'approche actionnelle apparaît dans sa mise en œuvre qui, selon les didacticiens, nécessite le recours au projet.

(Puren, C., 2008) rappelle que l'enjeu pour les acteurs sociaux n'est pas seulement de « cohabiter » ou d'« interagir » mais de « Co-agir », autrement dit « *agir ensemble dans la durée et dans une perspective commune* ». (*Ibid.*, 2008, p. 16).

Pour mettre cette coaction, pour Puren, la forme la plus aboutie est le projet.

Selon (Bourguignon, C., 2006) la communication est une solution du problème que l'apprentissage des langues-cultures confronte. Donc, pour elle, la notion du projet est centrale dans cette démarche. (El-Khatib, W., 2017)

5- Evaluation orientée action

L'évaluation d'un projet dans l'approche actionnelle peut être sous la forme d'interrogation de soi-même à propos de la satisfaction des participants concernant le résultat réel réalisé par le projet pour s'assurer que l'objectif a été bien atteint.

L'évaluation se divise en trois catégories :

- ★ Premièrement, **l'évaluation diagnostique** qui intervient au début d'un apprentissage et qui permet à l'enseignant de repérer les points faibles et les difficultés rencontrées par l'élève afin de lui apporter des solutions à ces problèmes.
- ★ Tout au long de l'apprentissage, **l'évaluation formative** prend place. Celle-ci aide l'apprenant à prendre conscience des

difficultés qu'il rencontre et de ses acquis à l'aide d'une auto-évaluation. Cette évaluation aide aussi l'enseignant à réguler ses actions pour aider les étudiants à réussir l'évaluation sommative à travers une évaluation des étudiants conduite par l'enseignant.

★ Finalement, **l'évaluation sommative** intervient au terme d'un processus d'apprentissage ayant pour but de mesurer les acquis des élèves en permettant à l'élève de faire preuve de ses acquis durant le processus d'apprentissage. Cette évaluation ne doit pas être sous forme de tâche actionnelle.

Cahe.media.education.gouv.fr

A la lueur de l'approche actionnelle, selon (Belleville, A.) pour que l'apprenant soit capable d'agir avec la langue enseignée dans des situations réelles, il doit acquérir quelques compétences :

★ **Compétences générales individuelles** : comprenant un ensemble d'aptitudes, d'habiletés et de connaissances qui visent à aider l'apprenant à être réceptif et réactif pour devenir capable d'écouter, et de communiquer ce qu'il ressent, afin d'être capable d'échanger et d'accepter les différents points de vues rencontrés.

★ **Compétences communicatives** : Les compétences communicatives se divisent en trois catégories, la première catégorie est la compétence linguistique (phonologique, lexicale et grammaticale). La deuxième est la compétence sociolinguistique, le discours change et varie selon son récepteur et selon : les registres de langue, les civilités, les politesses et les références culturelles. La troisième est la compétence pragmatique qui est fondamentalement d'être capable d'utiliser des stratégies pour développer ses idées, d'argumenter tout en faisant preuve de précision et cela avec facilité et tout en étant naturel.

★ **Compétences plurilingue et interculturelle** : ce genre de compétences vise à amener l'apprenant à maîtriser des différentes langues et cela se réalise à travers par exemple : une expérience de l'altérité, mise en perspective de sa propre culture, et relativisation de son point de vue. (Ibid., p.6)

Après avoir revue les caractéristiques et les compétences de l'approche actionnelle, nous pouvons déduire ses avantages pour ses utilisateurs tels que :

-Les avantages de l'approche actionnelle

- 1- Transformer un utilisateur réagissant en un utilisateur agissant.
- 2- L'interaction entre l'utilisateur et son environnement est considérée comme une tâche à accomplir, donc, la priorité se dirige vers l'accomplissement de la tâche et l'intérêt pour la grammaire est considéré comme secondaire.
- 3- La classe est considérée comme le premier milieu social où l'apprenant utilise la langue pour accomplir des tâches. Cela se réalise à travers l'interaction entre les étudiants et leur professeur ou entre les étudiants eux-mêmes. (Arabadi, E., 2012)

Par l'approche actionnelle, l'apprenant va acquérir des compétences à travers des tâches, et par des tâches l'apprenant va acquérir des compétences. Tâche, est le mot clef de l'approche actionnelle.

Selon le (CECRL, 2001, p.121), les tâches « *Visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinents (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat)* »

(Puren, C., 2006 b, p.13) définit la tâche comme « *ce que l'on fait faire aux élèves en classe (agir d'apprentissage, ou « scolaire ») pour qu'ils soient capables de réaliser ce qu'on veut qu'ils fassent plus tard dans la société* ».

De son côté (Willis, J., 2007) considère la tâche comme une activité permettant à l'apprenant de réaliser un objectif réel à travers l'utilisation de la langue cible. Les tâches se divisent en plusieurs catégories et certains auteurs les ont évoqués :

1- Tâche cible

D'après le (CECRL, 2001), la tâche cible est assez proche de la vie réelle et elle est influencée par les besoins de l'apprenant hors de la classe.

2- Tâche pédagogique

Le CECRL souligne que cette tâche est très éloignée de la vie réelle de l'apprenant et a pour but de développer une compétence : la communication.

3- Tâche fermée

(Raucent, B., Vander Borgh, C., 2006), ont déclaré que la tâche fermée dispose d'une solution unique et son résultat est connu, donc le but est commun.

4- Tâche ouverte

Raucent et Vander Borgh ont souligné que la tâche ouverte a plusieurs solutions possibles et son résultat n'est pas précisé et exige de faire plusieurs démarches.

5- Suite de tâches scénarisées

L'enseignant joue un rôle important dans le choix des tâches et dans la précision de leur ordre. De même, il présente à ses élèves le scénario pédagogique et ce que lui est lié en ce qui concerne : consigne, objectifs, produit attendu, évaluation et durée prévue.
<http://alsic.revues.org/2344>

6- Simulation globale

(Mangiante, J.M., 2012), a souligné que les simulations globales sont basées sur le travail de groupe plus que le travail individuel. Tout commence par l'enseignant expliquant le scénario aux apprenants, et puis chaque apprenant choisit son rôle dans le groupe. Le but de ce type de tâche est d'approfondir la coopération entre les membres du groupe durant la simulation globale, ce qui n'est pas facile, le rôle de l'enseignant est important mais seulement comme un guide pour donner la bonne direction. Enfin chaque groupe présente ses résultats.

Caractéristiques de la tâche

(Denyer, M., 2006), a déclaré que la tâche est caractérisée par les caractéristiques suivants :

• **Un contexte**

La tâche se déroule dans un contexte scolaire. Proposer une tâche motivante pour les élèves ne se limite pas à choisir une compétence pour l'enseigner aux étudiants mais on doit prendre en considération leur âge et leur façon d'agir. Le but du professeur est de noter la tâche et non pas de faire de la grammaire descriptive.

• **Un problème à résoudre**

Le professeur est responsable de construire la tâche car il connaît bien ses élèves. Cela nécessite un travail de réflexion et d'organisation de la part du professeur. De là, le professeur présente des problèmes devant ses élèves et ils doivent les résoudre.

• **Un but**

Le professeur vise à réaliser deux buts :

Le premier, est un but linguistique. Ce but est atteint en fournissant aux élèves des compétences linguistiques qui leur permettent de pratiquer facilement la langue enseignée.

Le deuxième, est un but communicatif qui permet aux élèves d'interagir avec leur professeur et entre eux-mêmes.

• **Un résultat ou un produit**

C'est le résultat atteint après beaucoup de travail en classe de langue, l'élève devient capable de maîtriser la langue française comme langue étrangère.

D'après ces caractéristiques, nous pouvons apercevoir l'importance du rôle du professeur qui prend place avant l'établissement de la tâche. Durant la réalisation de la tâche, les besoins et les capacités de l'apprenant doivent être pris en considération et cela ne sera pas établi que par l'intervention de quelques facteurs.

Les facteurs de la tâche

Le (CECRL, 2000), a souligné qu'il y a plusieurs facteurs qui ont une grande influence sur l'accomplissement des tâches, comme **les compétences des apprenants, les caractéristiques individuelles et les conditions dans lesquelles la tâche est accomplie.**

En ce qui concerne les compétences des apprenants et les caractéristiques individuelles, il y a trois facteurs qui peuvent y contribuer, tels que **les facteurs cognitifs, affectifs et linguistiques.** **Au début,** les facteurs cognitifs, concernant le degré de la maîtrise de l'apprenant de tout ce qui est lié à la tâche comme : le type de tâche, les opérations à effectuer, le sujet ou le thème et le contexte.

Puis, les facteurs affectifs, qui sont représentés dans la confiance en soi de l'élève, sa motivation, son attitude et son état général. Quand l'élève possède une image positive de lui-même grâce à la motivation, cela lui permettra d'accomplir la tâche avec succès.

Finalement, les facteurs linguistiques qui concernent le degré de l'amélioration des compétences linguistiques chez l'apprenant comme en : grammaire, vocabulaire, phonologie et orthographe.

Quant aux conditions et contraintes des tâches, il y a plusieurs facteurs qui les affectent comme les facteurs reliés à l'interaction, la production et la réception.

En ce qui concerne l'interaction et la production il y a plusieurs obstacles qui empêchent leur réalisation comme le bruit et la grande quantité d'informations qui doit être possédée pour accomplir la tâche.

Quant à la réception, la longueur du texte représente une contrainte.

Le respect de ces facteurs dans l'enseignement permet de réaliser la tâche avec succès et cela correspond également à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

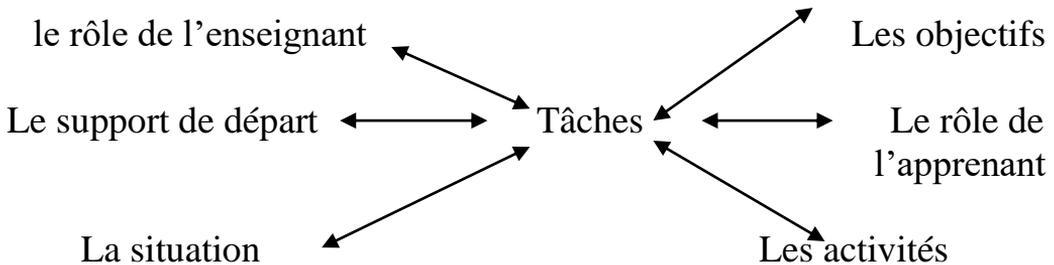
Le rôle de la tâche dans l'enseignement des langues étrangères

L'utilisation des tâches dans la classe pour enseigner une langue étrangère, développe chez les élèves l'interaction et la communication dans des situations réelles.

Alrabadi a précisé que dans les situations de communication, les tâches peuvent avoir deux fonctions :

- 1- **Une fonction interactionnelle**, qui sert à établir et maintenir le contact et permet de créer une interaction et une communication réelle entre les apprenants.
- 2- **Une fonction transactionnelle**, qui sert à échanger les informations entre les interlocuteurs.

Afin d'éclaircir le rôle de la tâche dans le processus d'apprentissage, (Nunan, D., 1989) a présenté un schéma qui montre que la tâche occupe la place centrale dans le processus d'apprentissage.



Ce schéma indique que la tâche prend en considération six paramètres. D'autres auteurs comme (Willis, J., 1996) et (Ellis, R., 2003) ont ajouté un septième paramètre : le résultat, qui est considéré l'objectif de la tâche pour l'apprenant.

Selon (Berard, E., 2009), l'objectif de la tâche n'est pas seulement d'apprendre une langue étrangère mais aussi de corriger cette langue pour la réaliser et cela ne peut pas se réaliser qu'en s'appuyant sur l'imaginaire et la créativité, car cela permet à l'apprenant d'apprendre la langue dans des situations réelles plus proche de sa vie quotidienne.

Et pour accomplir la tâche d'une façon pragmatique dans un cours, on doit suivre plusieurs étapes.

Comment établir une tâche dans un cours

(Fernandez, S., 2001), a donné quelques idées pratiques pour travailler les tâches dans la classe de FLE. Ces idées sont présentées ci-dessous :

1- Décider le thème

Ici, le professeur joue le rôle principal, car c'est lui qui décide ce qui va intéresser et motiver ses élèves, si le sujet convient ou non à sa classe et c'est lui qui donne les consignes les plus importants de la tâche.

2- Choisir le produit final

Pour que le professeur arrive à réaliser son but qui est le produit final, il doit d'abord décider où l'on va et ensuite comment avancer pas à pas pour affronter les obstacles.

3- Tâches intermédiaires

Ici, le professeur joue un rôle d'accompagnateur, il explique à ses élèves comment accomplir la tâche, il les dirige et leur montre comment réaliser le but qu'ils veulent accomplir. Et les élèves s'adressent toujours à leur professeur pour lui demander de l'aide.

4- Délimiter les objectifs communicatifs et les éléments linguistiques

Afin que la tâche soit utile pour l'élève et pour réaliser son objectif prévu, elle doit comporter tous les éléments essentiels de la langue : communicatifs et linguistiques.

En plus, il faut que la tâche ne soit pas ni trop facile, ni trop difficile, pour que les élèves ne soient pas démotivés.

5- Prévoir les matériaux nécessaires

Pour déterminer où l'on va et ce qu'on va faire pour atteindre le but, on doit préciser les matériaux nécessaires pour le travail.

6- Organiser

Avant de commencer n'importe quelle tâche, il faut déterminer le temps dans lequel elle doit être achevée.

Au début de la tâche, on doit répondre à quelques questions, quand on va la faire, après avoir défini le quoi et le comment. Quand le professeur détermine le temps, il doit prendre en

considération qu'il ne soit ni trop long pour que l'élève ne perd pas son temps, ni trop court pour que la tâche ne soit pas compliquée pour l'élève.

7- Evaluer

Puisqu'on applique la tâche dans un cadre scolaire, elle doit être évaluée à la fois par l'élève et le professeur.

De la part de l'élève, il faut qu'il soit noté et que sa tâche soit corrigée, et de la part du professeur, il faut qu'il évalue la tâche de l'élève : Est-ce que la tâche c'est bien déroulée ? Est-ce que les buts de la tâche proposée ont été atteints ? Es-ce que les élèves ont vraiment appris quelque chose ? Et qu'est-ce qu'ils ont appris ?

De tout ce qui précède, on peut conclure que la tâche joue un rôle essentiel dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Et cela en mettant l'apprenant dans des situations réelles proche de sa vie quotidienne.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères chez les apprenants compte sur leur acquisition des compétences langagières comme : la compréhension orale/écrite et l'expression orale/écrite.

A base des résultats que nous avons déduits des études antérieures et de l'étude pilote, cette étude c'est intéressé à développer quelques compétences de l'expression écrite qui sont faibles chez les élèves du cycle primaire, car l'expression écrite est considérée comme un des buts les plus importants de l'étude d'une langue. Car elle permet à l'étudiant d'exprimer ses idées, ses besoins et ses sentiments, et cela en fournissant à l'élève le vocabulaire et les phrases dont il a besoin, qu'il ajoute à son tour à son accumulation langagière, ce qui lui permet de faire face à des différentes situations dans la vie et lui donne le sentiment d'être unique et d'être fier de soi-même depuis l'enfance.

L'individu n'a pas été né capable d'écrire sans efforts soutenus et persévérance, car l'écriture comme la lecture, l'écoute et la parole est une compétence acquise qui est basée sur l'entraînement et la pratique.

Selon (Cossu, Y., 1995) la communication par écrit est un scripteur écrit a un lecteur pour lui faire part d'un message.

Durant la communication écrite, il faut avoir quelque chose à dire, savoir à qui l'on s'adresse et comment on organise son message. Il faut être capable d'organiser le message écrit et de se servir de la grammaire et du lexique pour pouvoir mettre en forme le message écrit.

(Cornaire, C., et Raymond, P.M., 1999, p.53) ont défini l'écriture comme suit : « *La capacité d'écriture est maintenant perçue comme savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou l'expérience* ».

Pour (Plane, S., 2003, p. 10) l'écriture est « *une activité intellectuelle qui est à la fois individuelle et partagée. C'est une activité communicationnelle qui, non seulement s'adresse à l'autre, mais qui intègre le discours de l'autre pour se développer* ».

Quant à l'expression, c'est un moyen d'action à travers lequel, l'émetteur affecte sur le destinataire en utilisant la langue.

S'exprimer à l'écrit, son but n'est pas simplement d'écrire mais d'écrire pour une raison.

L'expression écrite vise à impliquer l'apprenant dans une situation de communication à laquelle il devra approprier son discours, suivant les contraintes linguistiques, discursives et socioculturelles qu'elle contient. Et de là, on peut déduire que l'expression dans un contexte situationnel n'est pas justement la capacité de l'apprenant à produire une phrase correcte dans un exercice de grammaire, mais d'être capable d'écrire pour une raison et d'adapter son discours avec les différentes situations.

www.lb.refer.org/fle/cours2_CE/expr_echr/cours2_ee02.htm

(Martin, C., et Kopp, C., 2010) ont déclaré que l'expression écrite, comparée aux quatre autres compétences linguistiques classiques, est la plus longue et la plus difficile à construire puisqu'elle donne de l'importance à la correction grammaticale, précision lexicale, enchaînement et cohérence de la pensée.

D'après (Bailly, D., 1998) les deux termes « **expression** » et « **production** » diffèrent l'un de l'autre. Selon Bailly, « **la production** » est un terme neutre en principe, signifiant uniquement « émission de parole ou de texte écrit » sans que cette parole ou ce texte revête un statut particulier. C'est un terme dévalorisé parce qu'il réfère à une activité un peu mécanique.

Quant à « **l'expression** », elle est plus libre, plus créative, et concerne le locuteur de façon plus personnelle.

De nombreuses études ont confirmé que la compétence de l'expression écrite est très importante pour mieux faire centrer l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère, comme l'étude de (El-Ahwal, 1991 ; Zayan, 2004 ; Aslim-Yetis, 2008 ; Morin, 2011 ; Bouras, 2013 et Yamina, 2013).

L'écriture aujourd'hui est considérée comme une activité dont le premier but est de produire un sens. Pour écrire, il faut acquérir des compétences qui permettent le respect de la microstructure (syntaxe, orthographe) mais également le respect de la macrostructure (caractéristiques du type décrit, de son enjeu ...). (Ben Afou, S., 2015).

Dans les lignes suivantes nous allons préciser les buts de l'expression écrite, ses avantages pour l'apprenant et l'enseignant, les problèmes confrontés par l'apprenant étranger et les critères d'évaluation de l'expression écrite.

★ Les buts de l'expression écrite

D'après (Martin, C., 2010, p. 2) l'expression écrite a de multiples buts :-

- Présenter des informations
- Véhiculer des sentiments
- Donner ses impressions
- Fixer ses connaissances
- Clarifier son esprit et affiner sa pensée
- Laisser une trace, car l'oral est fuyant

★ Les avantages de l'expression écrite pour l'apprenant et l'enseignant

Au niveau scolaire, l'expression écrite possède plusieurs avantages, non seulement pour l'apprenant, mais aussi pour l'enseignant. Les avantages sont comme suit :

- 1- Elaborer la pensée et les savoirs
- 2- Construire un point de vue personnel
- 3- Elaborer un outil au service de l'apprentissage et au service de la construction de l'apprenant. (Bouras, Z., 2013)
- 4- Donner l'occasion aux élèves timides de s'exprimer librement sans devoir se mettre en avant pour parler.
- 5- Permettre à l'enseignant de suivre la progression de chaque élève personnellement en se basant sur le degré d'autonomie acquis par chaque élève, ce qui manque à l'expression orale. (Martin, C., et Kopp, C., 2010)
- 6- Aider l'élève à personnaliser ses apprentissages. (Fulwiler, T., 1982)
- 7- Amener l'élève à générer des idées, des observations et des émotions à travers l'acte de description. (Ibid., 1982)

★ Les problèmes confrontés par l'apprenant étranger dans l'expression Ecrite

Selon (Lauwers, A.-V., 2007) l'apprenant étranger est confronté par quelques difficultés causées par sa langue maternelle dans l'apprentissage de FLE. Et cela apparait dans la difficulté qu'il envisage dans le processus de la traduction de ses pensées en FLE. Cela conduit à son besoin de plus de temps pour pouvoir écrire ses idées.

De plus, l'apprenant étranger néglige le sens de ses phrases à cause de sa préoccupation avec l'orthographe et les règles grammaticales se référant toujours aux règles de sa langue maternelle, ce qui est traduit dans son répertoire de stratégies limité ou inadéquat à la langue apprise.

Par ailleurs, pour qu'un apprenant étranger soit capable de s'exprimer par écrit, il doit avoir atteint un niveau minimal de compétence linguistique.

Par conséquent, pour pouvoir aider l'apprenant étranger à acquérir la capacité de s'exprimer par écrit, l'enseignant doit lui donner des travaux courts et fréquents d'écriture (d'expression écrite) en classe et à la maison pour rendre l'apprenant capable de développer la pratique de l'écrit.

En outre, au début, l'enseignant doit fournir à l'apprenant étranger les moyens linguistiques essentiels qui l'aideront à s'exprimer correctement et puis utiliser les moyens linguistiques dans la construction de phrases simples ayant un sens.

D'autre part, l'enseignant doit diversifier les activités en classe pour s'assurer que l'apprenant a acquis plusieurs compétences qui l'aideront à s'exprimer par écrit.

D'ailleurs, l'apprenant doit apprendre à utiliser non seulement des outils pour écrire mais aussi pour corriger et modifier son expression écrite et cela par les différents systèmes d'évaluation.

Puisque notre étude s'intéresse au développement de quelques compétences de l'expression écrite chez les élèves de FLE de la quatrième année du cycle primaire, il est essentiel de déterminer les critères d'évaluation de l'expression écrite chez ces élèves.

★ **Les critères d'évaluation de l'expression écrite**

★ **Sur le plan lexical :**

- Employer avec exactitude le vocabulaire usuel et correct.
- Nommer, dans des situations de la vie quotidienne, des objets, des actions et des sentiments

★ **Sur le plan orthographique :**

- Ecrire sans erreur des mots appris
- Respecter l'accord avec le sujet et le verbe
- Pouvoir copier en respectant l'orthographe et la ponctuation

- Commencer à utiliser correctement la majuscule (début de phrase, nom propre de personne), le point et la virgule (dans le cas de l'énumération).

★ **Sur le plan syntaxique :**

- Construire une phrase simple et correcte (qui a un sens)
- Respecter les éléments essentiels de la phrase (sujet+verbe+complément)
- Utiliser correctement les prépositions
- Ecrire des expressions et des phrases simples isolées

★ **Sur le plan grammatical :**

- Choisir les verbes convenables aux situations
- Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif avec les pronoms convenables (je-il-elle)
- Distinguer entre le nom propre et le nom commun
- Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre (féminin et masculin de l'adjectif)
- Distinguer entre les articles indéfinis (un, une, des)
- Distinguer entre les articles définis (le, la, les)

Après avoir étudié l'approche actionnelle, l'expression écrite et à la lueur des critères d'évaluation de l'expression écrite, on a élaboré une unité proposée afin de développer quelques compétences de l'expression écrite à la lueur de l'approche actionnelle chez les élèves de FLE du cycle primaire.

• **Outils de l'étude :**

1- Le pré-post test

▪ **Description du test**

Le test est composé de trois sujets connectés au cursus et à l'unité proposée qui sont enseignés aux élèves afin de mesurer leur niveau dans quelques compétences de l'expression écrite que cette étude a pour but de développer chez ces élèves.

- ❖ Le premier sujet, demande à l'élève de se présenter en cinq lignes.
- ❖ Le second sujet, demande à l'élève de décrire les deux photos qui sont devant lui, chacune en quatre lignes.

❖ Le troisième sujet, demande à l'élève de décrire en six lignes les trois repas qu'il mange chaque jour.

▪ **Estimation des notes du test**

Les notes totales du test sont (30 points), divisées comme suit :

Chaque sujet des trois sujets proposés devant l'élève est estimé à (10 points), divisés sur les quatre compétences comme suit :

- Lexicales → (0 :2.5) points
- Orthographiques → (0 :2.5) points
- Syntaxiques → (0 :2.5) points
- Grammaticales → (0 :2.5) points

▪ **Passation du test**

Le test fut appliqué aux (20) élèves de la quatrième année primaire à l'école privée : Amgad pour les Langues à Maadi.

Le pré-test fut utilisé comme une évaluation diagnostique avant l'application de l'unité proposée, et le post-test fut utilisé comme une évaluation sommative après avoir terminé l'unité proposée.

A- Durée du test

Le test a duré (60) minutes, chaque sujet a duré (20) minutes.

B- Validité du test

La validité du test a été calculée dans la présente étude à travers sa présentation à des membres du jury spécialisés dans ce domaine en Septembre (2017), afin d'obtenir la réponse aux questions suivantes :

- 1- Quel est le degré de convenance du contenu du pré-post test aux compétences de l'expression écrite en langue française chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire ?
- 2- Quel est le degré de convenance du contenu du pré-post test au niveau des élèves (groupe de l'étude) ?

La chercheuse a utilisé la méthode statistique de Lawshe (1975) pour obtenir le degré d'accord entre les membres du jury.

Le traitement statistique a confirmé la validité du contenu du test concernant la validité des questions (CVR – content validity

ratio), par des proportions entre les valeurs de (0.58 : 1), et tous ont une signification statistique au niveau significatif (0.05), ce qui confirme la validité du test, et sa réalisation du but pour lequel il a été conçu.

C- Fidélité du test

La fidélité du pré-post test fut mesurée à travers l'application du coefficient Cronbach's Alfa sur les élèves (groupe de l'étude) dans le pré-test, sa valeur calculée fut (0.851). Ce qui indique que le test est acceptable et peut être appliqué sur les élèves (groupe de l'étude).

2- L'unité proposée

▪ Passation de l'unité :

- Cette unité vise à développer quelques compétences de l'expression écrite chez les élèves de la quatrième année primaire à l'école privée : Amgad Pour les Langues.
- Elle fut appliquée aux (20) élèves de la quatrième année primaire à l'école : Amgad Pour les Langues à Maadi durant le premier semestre de l'année scolaire (2017-2018).

▪ Durée de l'unité :

L'unité a durée (9) semaines, durant le premier semestre de l'année scolaire (2017-2018).

• L'unité proposée

- Objectif général de l'unité

Cette unité expérimentale vise à développer quelques compétences de l'expression écrite chez les élèves de la quatrième année primaire à la lueur de l'approche actionnelle.

- Objectifs spécifiques de l'unité

Après l'application de l'unité élaborée par la chercheuse, les élèves seront capables de :

A- Concernant le lexique :

- ❖ L'acquisition d'un nouveau vocabulaire et l'utilisé dans l'expression écrite dans des situations différentes de la vie quotidienne.

❖ L'acquisition des expressions qui conviennent aux différentes situations.

B- Concernant l'orthographe :

❖ Ecrire les mots d'une manière correcte sans fautes d'orthographe.

❖ Prendre en compte la ponctuation : cette unité s'est limitée à entraîner les élèves sur le point et la virgule (dans le cas de l'énumération), d'une manière qui convient à leur niveau dans ce cycle.

❖ Utiliser correctement la majuscule (début de phrase, nom propre de personne).

❖ Respecter l'accord avec le sujet et le verbe.

C- Concernant la syntaxe :

❖ Construire une phrase simple et correcte.

❖ Respecter les éléments essentiels de la phrase :
(Sujet + Verbe + complément).

❖ Utiliser correctement les prépositions comme : en, à, au, aux, à la, de.

D- Concernant la grammaire :

❖ Choisir les verbes convenables aux situations.

❖ Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif avec les pronoms convenables (je-il-elle).

❖ Distinguer entre le féminin et le masculin de l'adjectif.

❖ Distinguer entre les articles indéfinis :

○ Un : masculin singulier

○ Une : féminin singulier

○ Des : masculin et féminin pluriel

❖ Distinguer entre les articles définis : Le, la (au singulier), les (au pluriel).

★ **Organisation de l'unité :**

- Cette unité se compose de cinq leçons + leçon zéro.

★ Leçon zéro : cette leçon comprend le suivant :

A- Les objectifs spécifiques

B- Qu'est-ce que l'approche actionnelle ?

C- Les principes de l'approche actionnelle

D- Les consignes du travail

- ★ Leçon (1) : Présentation
- ★ Leçon (2) : Routine quotidienne
- ★ Leçon (3) : Description / Portrait
- ★ Leçon (4) : Les repas de la journée
- ★ Leçon (5) : Dans ma classe

Chacune de ces leçons contient les éléments suivants :

A- Les objectifs spécifiques

B- Fiche de vocabulaire

La fiche contient des verbes, des mots et des expressions spécifiques au sujet que l'élève étudie, afin de l'aider à rédiger une expression écrite contenant des phrases correctes sans fautes lexicales, orthographiques, syntaxiques et grammaticales.

C- Des tâches : chaque tâche est organisée de la manière suivante :

- Les matériels
- La durée
- Le déroulement
- La consigne de la tâche

★ Les principes de l'unité

L'unité expérimentale de cette étude est basée sur les principes suivants :

1- L'acquisition des compétences de l'expression écrite par l'élève lui offre l'opportunité de penser librement et l'aide à produire le plus grand nombre de phrases sans fautes lexicales, orthographiques, syntaxiques et grammaticales.

2- Le travail en groupe et l'interaction entre les élèves leur donnent confiance en eux-mêmes et un sentiment de responsabilité et les aident à échanger leurs idées afin d'être capable de rédiger une expression écrite d'une manière correcte.

3- L'utilisation de l'approche actionnelle dans le développement de quelques compétences de l'expression écrite chez les élèves, leur donne l'opportunité d'augmenter l'interaction et la connectivité

linguistique et cela à travers des situations réelles dans lesquelles l'élève se trouve dans sa vie quotidienne.

★ **Les stratégies employées dans l'unité :**

Pendant l'exécution des tâches, les stratégies suivantes furent utilisées :

- L'approche coopérative
- Le jeu de rôle
- La simulation

★ **Le déroulement de l'unité**

1- L'enseignant applique l'évaluation diagnostique aux élèves avant de commencer l'expérience, et cela afin de déterminer les points faibles chez eux, ainsi que les problèmes auxquels ils font face dans l'expression écrite.

2- L'enseignant divise les élèves en cinq groupes, chacun de ces groupes est formé de quatre élèves.

3- L'enseignant distribue aux groupes une fiche de vocabulaire spéciale à chaque leçon, la fiche est divisée en trois colonnes, une colonne pour les verbes, une colonne pour les mots et une colonne pour les expressions.

4- L'enseignant explique la fiche de vocabulaire, il commence par expliquer le verbe convenant à la leçon, puis il explique les mots et cela en commençant par les mots les plus usuels par l'élève soit en langue arabe ou anglaise, l'enseignant traduit chaque mot en arabe et demande aux élèves d'écrire le mot en arabe en haut du mot français, afin de fixer l'information dans leur mémoire.

5- L'enseignant distribue le matériel qui sera utilisé par les élèves afin d'accomplir la tâche.

6- Les cinq groupes commencent à accomplir la tâche qui leur a été assignée d'une manière collective, ensuite ils rédigent la partie concernant l'expression écrite qui est exigée dans chaque tâche sur les feuilles de papier qui ont été distribuées par l'enseignant.

7- Pendant l'exécution de la tâche, l'enseignant joue le rôle d'observateur, de guide et de conseiller pour être sûre que tous les membres des groupes participent dans l'exécution de la tâche, et

pour intervenir immédiatement s'il observe que les élèves ont rencontré des difficultés pendant l'exécution de la tâche pour les résoudre promptement.

8- A la fin du cours, l'enseignant ramasse les papiers pour les corriger.

9- L'enseignant donne un prix au groupe qui a pu réaliser les buts de la tâche pour les encourager.

10- A la fin de chaque leçon, l'enseignant distribue à chaque élève une grille qui l'aidera à faire une auto-évaluation, afin d'aider les élèves à déterminer leurs points forts et leurs points faibles dans l'expression écrite ; en même temps la grille permet à l'enseignant l'opportunité de découvrir les points de faiblesse chez l'élève et essayer de les corriger à fur et à mesure qu'il les découvre.

11- A la fin de chaque deux leçon, l'enseignant applique sur chaque élève une évaluation formative, qui se compose d'une expression écrite de cinq lignes que l'élève doit rédiger à propos d'un sujet qu'il a étudié dans les deux leçons.

12- L'enseignant à son tour évalue la performance de chaque élève utilisant la grille d'évaluation pour déterminer les points de force et de faiblesse chez l'élève dans les compétences de l'expression écrite, afin de renforcer les points de force et de promptement remédier les points de faiblesse.

13- A la fin de l'expérience, l'enseignant applique à chaque élève une évaluation sommative, afin de s'assurer que l'élève a acquis les compétences de l'expression écrite désignées comme but dans l'expérience.

L'évaluation dans le cadre de l'unité proposée

L'évaluation est la base du succès du processus éducatif, car elle joue un rôle important par rapport à l'apprenant et l'enseignant.

- **Par rapport à l'apprenant**, l'évaluation l'entraîne pour avoir confiance en soi-même et pour être responsable et l'aide à déterminer ses points de force et de faiblesse, afin de remédier ses points de faiblesse et de renforcer ses points de force.

- **Par rapport à l'enseignant**, l'évaluation l'aide à réaliser si les buts qu'il voudrait achever ont été atteints; et à la lumière des résultats de l'évaluation de ses élèves, il peut changer et développer son enseignement pour le rendre plus effectif.

Due à l'importance de l'évaluation, la chercheuse a utilisé, durant l'application de cette unité, trois formes d'évaluation :

1- **L'évaluation diagnostique** :

Ce genre d'évaluation fut appliqué avant de commencer l'application de l'unité comme pré-test, afin de déterminer les points de faiblesse chez les élèves et les difficultés qu'ils rencontrent durant l'expression écrite pour essayer de les résoudre.

2- **L'évaluation formative** :

Tout au long de l'expérience, trois genres d'évaluation formative furent appliqués :

▪ **Le premier genre** : concernant l'élève, a été utilisé comme auto-évaluation qui a été appliquée après chaque leçon afin de développer l'habileté de l'élève de s'auto-évaluer et de déterminer les difficultés qu'il rencontre dans les compétences de l'expression écrite (lexicales, orthographiques, syntaxiques et grammaticales) afin d'essayer de les résoudre aussitôt qu'ils sont révélés.

▪ **Le deuxième genre** : Ce genre fut appliqué trois fois comme suit :

- La première fois, après avoir terminé les deux leçons (1-2), chaque élève est chargé d'écrire 5 lignes à propos d'un sujet enseigné dans une des deux leçons.
- La deuxième fois, après avoir terminé les deux leçons (3-4), chaque élève est chargé d'écrire 5 lignes à propos d'un sujet enseigné dans une des deux leçons.
- La troisième fois, après avoir terminé la leçon (5), chaque élève est chargé d'écrire 5 lignes à propos d'un sujet enseigné dans cette leçon.

Cette évaluation a pour but de déterminer les points de force et de faiblesse chez les élèves dans les compétences de l'expression écrite en langue française afin de consolider les points de force et de remédier les points de faiblesse à fur et à mesure qu'ils sont découverts.

- **Estimation de la note de l'évaluation formative**

La note de chacun des trois évaluations est estimée à (30 points) divisés sur les quatre compétences comme suit :

- Lexicales → (0 :7.5) points
- Orthographiques → (0 :7.5) points
- Syntaxiques → (0 :7.5) points
- Grammaticales → (0 :7.5) points
- **Le troisième genre**: concernant l'enseignant, et qui suit immédiatement le deuxième, est composé d'une grille d'évaluation que l'enseignant utilise pour évaluer la performance de chaque élève à part, concernant les compétences de l'expression écrite (lexicales, orthographiques, syntaxiques et grammaticales).

Cette grille concernant le niveau est graduée comme suit :

- Faible (moins de 15 points)
- Passable (de 15 : moins de 19.5 points)
- Bien (de 19.5 : moins de 22.5 points)
- Très bien (de 22.5 : moins de 25.5 points)
- Excellent (de 25.5 : 30 points)

La grille d'évaluation est appliquée après la fin de chaque deux leçons pour déterminer le niveau des élèves dans les compétences visées de l'expression écrite, ce qui aide l'enseignant à déterminer les points de force et de faiblesse chez l'élève ainsi que les difficultés qu'il rencontre, et essayer de les résoudre le plus tôt possible.

3- **L'évaluation sommative**

Cette évaluation fut appliquée après avoir complété l'application de l'unité comme post-test, et cela afin de s'assurer que les élèves ont acquis les compétences de l'expression écrite, sur

lesquelles ils ont été entraînés durant l'application de l'unité proposée.

Les résultats de l'étude :

Dans cette partie, la chercheuse va présenter les résultats quantitatifs et qualitatifs de cette étude, ensuite elle les discutera et les interprètera.

- Premièrement : Les résultats quantitatifs

• Les résultats de la première question

Quel est le niveau des compétences de l'expression écrite (lexicales, orthographiques, syntaxiques et grammaticales) chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire avant l'utilisation de l'approche actionnelle ? Afin de répondre à cette question, la chercheuse a calculé les moyennes et les pourcentages des notes des élèves du (groupe de l'étude) concernant le test « des compétences de l'expression écrite en langue française chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire » avant l'utilisation de l'approche actionnelle (pré-test), ce qui est démontré dans le tableau suivant :

Tableau (1)

Démontre le niveau des compétences de l'expression écrite en langue française chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire avant l'utilisation de l'approche actionnelle

No.	Les compétences de l'expression écrite	Pré-test (N=20)	
		La moyenne	%
1.	Lexicales	2.0375	27.17
2.	Orthographiques	1.5375	20.5
3.	Syntaxiques	1.7125	22.83
4.	Grammaticales	1.5125	20.17
Les compétences de l'expression écrite en général		6.8000	22.67

En examinant les informations du tableau précédent il devient évident que le niveau des quatre compétences de l'expression écrite en langue française chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire avant l'utilisation de l'approche actionnelle sont comme suit :

1- **La compétence lexicale**, son niveau était faible dans l'application du pré-test, où la moyenne des notes des élèves était (2.04) ce qui représente (27.17%) de la note maximale pour la compétence (7.5 points).

2- **La compétence orthographique**, son niveau était faible dans l'application du pré-test, où la moyenne des notes des élèves était (1.54) ce qui représente (20.5%) de la note maximale pour la compétence (7.5 points).

3- **La compétence syntaxique**, son niveau était faible dans l'application du pré-test, où la moyenne des notes des élèves était (1.71) ce qui représente (22.83%) de la note maximale pour la compétence (7.5 points).

4- **La compétence grammaticale**, son niveau était faible dans l'application du pré-test, où la moyenne des notes des élèves était (1.51) ce qui représente (20.17%) de la note maximale pour la compétence (7.5 points).

5- **En général**, le niveau des quatre compétences de l'expression écrite chez les élèves (groupe de l'étude) était faible, avant l'utilisation de l'approche actionnelle dans le pré-test, où la moyenne des notes des élèves dans les quatre compétences de l'expression écrite était (6.8) ce qui représente (22.67%) de la note maximale des quatre compétences (30 points).

La chercheuse considère que ces résultats dans le pré-test sont dus à la nature du contenu du cursus et les méthodes d'enseignement utilisées dans l'enseignement de la langue française comme seconde langue étrangère au cycle primaire, car ils ne supportent pas le développement des compétences de l'expression écrite en langue française en omettant l'utilisation de l'approche actionnelle dans le contenu du cursus et dans les méthodes d'enseignement utilisées.

• **Résultats de l'hypothèse de l'étude :**

L'hypothèse de l'étude déclare que : « Il existe des différences statiquement significatives au niveau significatif de moins de (0.05) entre les moyennes du Rang des notes du pré-post

test des compétences de l'expression écrite (lexicales, orthographiques, syntaxiques et grammaticales) et les compétences de l'expression écrite en général chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire en faveur du post-test. »

Afin de prouver la véracité de cette hypothèse, la chercheuse a utilisé les résultats du test des compétences de l'expression écrite chez les élèves (groupe de l'étude) et cela à travers l'utilisation du test de Wilcoxon des deux échantillons connectés des notes des membres du groupe d'étude dans le pré-post test des compétences de l'expression écrite.

Le tableau suivant illustre les résultats obtenus :

Tableau (2)

Illustre les différences entre les notes des compétences de l'expression écrite en langue française chez les élèves (groupe de l'étude) qui sont dues à l'utilisation de l'approche actionnelle

utilisant le Wilcoxon test des deux échantillons connectés

No.	Compétences de l'expression écrite	Rang	L'échantillon (N=20) N	Moyenne du Rang	Total du Rang	Le degré de calibrage	Niveau significatif (2-tailed)
1.	Lexicales	Rang négatifs	0 (a)	0	0	4.472 (b)	0.000
		Rang positifs	20 (b)	10.5	210		
		Rang connectés	0 (c)				
2.	Orthographiques	Rang négatifs	0 (a)	0	0	4.472 (b)	0.000
		Rang positifs	20 (b)	10.5	210		
		Rang connectés	0 (c)				
3.	Syntaxiques	Rang négatifs	0 (a)	0	0	4.472 (b)	0.000
		Rang positifs	20 (b)	10.5	210		
		Rang connectés	0 (c)				
4.	Grammaticales	Rang négatifs	0 (a)	0	0	4.472 (b)	0.000
		Rang positifs	20 (b)	10.5	210		
		Rang connectés	0 (c)				
5.	Les Compétences de l'expression écrite en général	Rang négatifs	0 (a)	0	0	4.472 (b)	0.000
		Rang positifs	20 (b)	10.5	210		
		Rang connectés	0 (c)				

a- Moyenne du Rang du post-test moins que <moyenne du Rang du pré-test

b- Moyenne du Rang du post-test plus que > moyenne du Rang du pré-test

c- Moyenne du Rang du post-test = moyenne du Rang du pré-test

En observant les informations du tableau précédent il devient clair que l'effet de l'utilisation de l'approche actionnelle sur le développement des compétences de l'expression écrite chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire est :

1- La différence entre les moyennes du Rang des notes de la compétence lexicale dans le pré-post test est statistiquement significative au niveau de moins de (0.001) en faveur du post-test.

2- La différence entre les moyennes du Rang des notes de la compétence orthographique dans le pré-post test est statistiquement significative au niveau de moins de (0.001) en faveur du post-test.

3- La différence entre les moyennes du Rang des notes de la compétence syntaxique dans le pré-post test est statistiquement significative au niveau de moins de (0.001) en faveur du post-test.

4- La différence entre les moyennes du Rang des notes de la compétence grammaticale dans le pré-post test est statistiquement significative au niveau de moins de (0.001) en faveur du post-test.

En général, la différence entre les moyennes du Rang des notes des compétences de l'expression écrite chez les élèves (groupe de l'étude) dans le pré-post test est statistiquement significative au niveau de moins de (0.001) en faveur du post-test.

Ces résultats confirment que l'utilisation de l'approche actionnelle avait un effet sur le développement des compétences de l'expression écrite chez les élèves (groupe de l'étude) en faveur de leurs notes dans le post-test.

A base des résultats du tableau précédent, la chercheuse a accepté l'hypothèse qui déclare qu' « Il existe des différences

statiquement significatives au niveau significatif de moins de (0.05) entre les moyennes du Rang des notes du pré-post test des compétences de l'expression écrite (lexicales, orthographiques, syntaxiques et grammaticales) et les compétences de l'expression écrite en général, chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire en faveur du post-test. »

Enfin, pour connaître l'ordre descendant du degré d'amélioration des compétences de l'expression écrite en langue française chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire après l'utilisation de l'approche actionnelle, la chercheuse a calculé les moyennes et le pourcentage des notes des élèves (groupe de l'étude) dans le test « des compétences de l'expression écrite en langue française », après l'utilisation de l'approche actionnelle (post-test). Le tableau suivant illustre cela :

Tableau (3)

Illustre le niveau des compétences de l'expression écrite en langue française chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire après l'utilisation de l'approche actionnelle

No.	Les compétences de l'expression écrite	Post-test (N=20)	
		La moyenne	%
1.	Lexicales	5.5375	78.83
2.	Orthographiques	4.7875	63.83
3.	Syntaxiques	5.2125	69.5
4.	Grammaticales	5.0125	66.83
Compétences de l'expression écrite en général		20.5500	68.5

En observant les informations du tableau précédent, il devient évident que l'ordre descendant du degré d'amélioration des compétences de l'expression écrite en langue française chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire après l'utilisation de l'approche actionnelle est comme suit :

- 1- La compétence lexicale (73.83%)
- 2- La compétence syntaxique (69.5%)
- 3- La compétence grammaticale (66.83%)
- 4- La compétence orthographique (63.83)

Ce qui démontre que l'utilisation de l'approche actionnelle a abouti au développement des compétences de l'expression écrite chez les élèves (groupe de l'étude) mais en proportions variées, et cela en accordance avec le degré de difficulté de chaque compétence. Nous observons que la compétence lexicale occupe la première place par rapport au degré d'amélioration et cela parce qu'elle est considérée comme la compétence la plus facile, cette compétence est suivie par la compétence syntaxique, suivie par la compétence grammaticale et enfin vient la compétence orthographique, qui est considérée comme la compétence la plus difficile, et qui a besoin de beaucoup de temps et d'exercice intensif pour la développer.

Discussion des résultats

Cette étude a pour but de déterminer le niveau des quatre compétences de l'expression écrite (lexicales, orthographiques, syntaxiques et grammaticales) chez les élèves de FLE de la quatrième année primaire et de découvrir l'effet de l'utilisation de l'approche actionnelle dans le développement de ces compétences chez ces élèves. Les résultats qui ont été obtenus dans cette étude sont comme suit :

1- Le niveau de la compétence lexicale était faible dans le pré-test, car la moyenne des notes des élèves était (2.04) dans ce test, ce qui représente (27.17%) de la note totale de la compétence (7.5 points), contrairement le niveau était fort dans le post-test. Ce qui vient après l'utilisation de l'approche actionnelle où la moyenne de leurs notes dans le post-test était (5.54), ce qui représente (73.83%) de la note totale de la compétence (7.5 points).

2- Le niveau de la compétence orthographique était faible dans le pré-test, car la moyenne des notes des élèves était (1.54) dans ce test, ce qui représente (20.5%) de la note totale de la compétence (7.5 points), contrairement le niveau était fort dans le post-test. Ce qui vient après l'utilisation de l'approche actionnelle où la moyenne de leurs notes dans le post-test était

(4.79), ce qui représente (63.83%) de la note totale de la compétence (7.5 points).

3- Le niveau de la compétence syntaxique était faible dans le pré-test, car la moyenne des notes des élèves était (1.71) dans ce test, ce qui représente (22.83%) de la note totale de la compétence (7.5 points), contrairement le niveau était fort dans le post-test. Ce qui vient après l'utilisation de l'approche actionnelle où la moyenne de leurs notes dans le post-test était (5.21), ce qui représente (69.5%) de la note totale de la compétence (7.5 points).

4- Le niveau de la compétence grammaticale était faible dans le pré-test, car la moyenne des notes des élèves était (1.51) dans ce test, ce qui représente (20.17%) de la note totale de la compétence (7.5 points), contrairement le niveau était fort dans le post-test. Ce qui vient après l'utilisation de l'approche actionnelle où la moyenne de leurs notes dans le post-test était (5.01), ce qui représente (63.83%) de la note totale de la compétence (7.5 points).

5- En général le niveau des compétences de l'expression écrite en langue française chez les élèves de FLE de la quatrième primaire était faible dans le pré-test, car la moyenne des notes des élèves était (6.8) dans ce test, ce qui représente (22.67%) de la note totale des quatre compétences (30 points), contrairement le niveau était fort dans le post-test. Ce qui vient après l'utilisation de l'approche actionnelle, où la moyenne de leurs notes dans le post-test était (20.55) ce qui représente (68.5%) de la note totale des quatre compétences (30 points).

Les résultats de cette étude sont compatibles avec beaucoup d'autres études qui ont confirmé l'efficacité de l'approche actionnelle dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE et dans le développement de ses compétences linguistiques comme les études de :

Rosen (2009) ; Girardet (2011) ; Alrabadi (2012) ; Mathide (2012) et Martina (2013).

Deuxièmement : les résultats qualitatifs

La chercheuse a appliqué trois évaluations formatives (Voir l'unité proposée) durant l'enseignement de l'unité proposée aux élèves de FLE de la quatrième année primaire. La première évaluation fut appliquée après la complétion des deux leçons (1-2), la seconde fut appliquée après la complétion des deux leçons (3-4) et enfin la troisième fut appliquée après la complétion de la leçon (5).

Le but de ces évaluations était de déterminer le degré d'assimilation de chaque élève des compétences visées par cette étude et de travailler pour renforcer les points de force et remédier les points de faiblesse à fur et à mesure qu'ils sont repérés.

Le suivant illustre les résultats obtenus à travers les évaluations :

★ **Résultats de la première évaluation :**

A- La compétence lexicale

Mention	Nombre	Pourcentage %
Faible	4	20%
Passable	9	45%
Bien	7	35%

En observant l'information précédente, nous constatons qu'un très petit nombre des élèves a obtenu la mention faible tandis que la majorité des élèves est divisée entre la mention passable et bien. Ce qui prouve que les élèves sont devenu, à un certain degré, capable d'utiliser les mots nouveaux pour écrire des expressions compréhensibles en langue française. Quelques élèves qui ont obtenu la mention passable rencontrent encore quelques difficultés par rapport à l'utilisation des mots nouveaux qu'ils ont appris pour écrire des phrases correctes.

B- La compétence orthographique

Mention	Nombre	Pourcentage %
Faible	9	45%
Passable	8	40%
Bien	3	15%

Nous observons à travers les résultats précédents pour cette compétence que 45% des élèves sont toujours incapables d'écrire d'une manière correcte sans faire des fautes d'orthographe, tandis que 55% des élèves ont obtenu des mentions entre passable et bien, ce qui prouve que la majorité (55%) sont devenus plus capables d'écrire.

C- La compétence syntaxique

Mention	Nombre	Pourcentage %
Faible	6	30%
Passable	8	40%
Bien	6	30%

Nous observons que (14) élèves avaient obtenu des mentions entre passable et bien ce qui prouve qu'ils sont devenus capables, à un certain degré, de former une phrase qui a un sens, formée d'un sujet, verbe et complément. Mais les 30% restant des élèves qui ont obtenu la mention faible, ont toujours des difficultés pour former une phrase, ce qui démontre qu'ils ont besoin d'entraînements supplémentaires.

D- La Compétence grammaticale

Mention	Nombre	Pourcentage %
Faible	8	40%
Passable	7	35%
Bien	5	25%

Concernant les résultats de cette compétence, nous observons que 60% des élèves ont obtenus des mentions entre passable et bien, ce qui prouve qu'un nombre assez large des élèves sont devenus capable d'appliquer la grammaire en écrivant la phrase. Les 40% des élèves restants ne sont pas en control des règles de la grammaire qui leur permettent d'écrire une phrase correcte en langue française.

Nous observons de tout le précédent que les mentions sont distribuées entre faible, passable et bien et que la majorité est entre passable et bien. Ce qui indique la présence d'une amélioration modique dans le niveau des élèves dans les quatre compétences de l'expression écrite, et que l'absence des mentions très bien et

excellent est naturel, car l'entraînement sur ces compétences est encore au stage initial.

★ Résultats de la seconde évaluation

A- La compétence lexicale

Mention	Nombre	Pourcentage %
Faible	2	10%
Passable	4	20%
Bien	11	55%
Très Bien	3	15%

Nous observons que la proportion des élèves qui ont reçu les mentions faible et passable a largement diminué, tandis que la proportion des élèves qui ont reçu la mention bien a augmenté.

Ce qui indique qu'une large proportion des élèves ont acquis quelques mots nouveaux et les ont utilisés avec succès pour former des phrases correctes.

Il est notable que la mention très bien a apparu pour la première fois dans cette compétence, ce qui indique le succès de ces élèves à acquérir la plupart des mots nouveaux et leur habilité de les utiliser pour former des phrases correctes.

B- La compétence orthographique

Mention	Nombre	Pourcentage %
Faible	6	30%
Passable	6	30%
Bien	8	40%

En comparant la proportion des élèves qui ont obtenu les mentions faible et passable dans cette évaluation, et qui est 60%, et la proportion des élèves qui ont obtenu les mêmes mentions dans la première évaluation, et qui était 85%, nous découvrons que la proportion des élèves qui ont obtenu la mention faible et passable dans la seconde évaluation a baissé comparée à leur proportion dans la première évaluation concernant la compétence orthographique. Ce qui prouve que quelques-uns des élèves faibles sont devenus capables, en quelque sorte, d'écrire d'une manière correcte.

Quant aux élèves qui ont obtenu la mention bien, nous observons que leur proportion a augmenté dans cette évaluation comparée à la première évaluation.

Leur proportion dans la première évaluation était 15% et est devenue après l'entraînement utilisant l'approche actionnelle 40%, ce qui confirme l'efficacité de l'approche actionnelle dans le développement de cette compétence chez ces élèves, car ils sont devenus clairement capables d'écrire sans faire des fautes d'orthographe.

C- La compétence syntaxique

Mention	Nombre	Pourcentage %
Faible	3	15%
Passable	5	25%
Bien	12	60%

Nous observons dans cette évaluation que la proportion des élèves qui ont obtenu les mentions faible et passable a baissée, car leur proportion était 40% tandis qu'elle était 70% dans la première évaluation pour la même compétence. Ce qui démontre que le niveau des élèves faibles a été amélioré et qu'ils sont devenus capables, en quelque sorte, de former des phrases correctes.

Quant aux élèves qui ont obtenu la mention bien, leur proportion était dans cette évaluation 60% tandis qu'elle était dans la première évaluation pour la même compétence 30%, ce qui veut dire que leur nombre avait doublé, ce qui démontre le degré d'amélioration dans le niveau de ces élèves, car ils sont devenu, en quelque sorte, capable de former des phrases correctes.

D- La compétence grammaticale

Mention	Nombre	Pourcentage %
Faible	4	20%
Passable	7	35%
Bien	9	45%

En comparant la proportion des élèves qui ont obtenu les mentions faible et passable dans la première évaluation pour cette compétence, nous constatons que leur proportion était 75% et est devenu 55% dans la seconde évaluation pour la même compétence. Ce qui clarifie que ces élèves ont acquis quelques règles

grammaticales qui les ont rendu capable, en quelque sorte, de former des phrases correctes.

Par rapport aux élèves qui ont obtenu la mention bien, leur proportion dans la première évaluation pour la compétence grammaticale était 25%, après l'entraînement cette proportion est devenue 45% dans la deuxième évaluation pour la même compétence, ce qui confirme le degré d'amélioration dans cette compétence.

En se basant sur les résultats de la seconde évaluation formative, nous avons observé l'amélioration visible qui est survenue dans le niveau des élèves dans les quatre compétences, la plus grande proportion des élèves s'est concentrée dans la mention bien, et la mention très bien est apparue pour la première fois dans la compétence lexicale, ce qui confirme le degré d'efficacité de l'approche actionnelle, que la chercheuse a utilisé durant l'entraînement des élèves sur les compétences de l'expression écrite en langue française.

★ Résultats de la troisième évaluation

A- La compétence lexicale

Mention	Nombre	Pourcentage %
Faible	0	0%
Passable	2	10%
Bien	10	50%
Très Bien	6	30%
Excellent	2	10%

En comparant les mentions des élèves dans cette évaluation avec leurs mentions dans les deux évaluations précédentes, nous constatons l'absence de la mention faible ainsi qu'une hausse visible de la proportion des élèves qui ont obtenus la mention très bien et l'apparition de la mention excellent pour la première fois.

Ce qui indique que les élèves (groupe de l'étude) sont devenus compétents dans cette compétence et qu'ils possèdent une accumulation de mots qui les a aidés à former des phrases correctes.

B- La compétence orthographique

Mention	Nombre	Pourcentage %
Faible	3	15%
Passable	4	20%
Bien	11	55%
Très bien	2	10%

En comparant la proportion des élèves qui ont obtenu les mentions faible et passable dans la compétence orthographique dans les trois évaluations, nous observons que leur proportion était 85% dans la première évaluation tandis que leur proportion est devenue 60% dans la seconde évaluation et est devenue 35% dans la troisième évaluation. Ce qui illustre la baisse appréciable dans la proportion des élèves faibles.

Quant à la mention bien, nous observons que la proportion des élèves dans la première évaluation était 15%, dans la seconde évaluation elle est devenue 40% et est devenue 55% dans la troisième évaluation. En plus, deux élèves ont obtenu la mention très bien dans la troisième évaluation, ce qui prouve que le niveau des élèves s'est amélioré d'une manière perceptible et qu'ils sont devenus capables à un très grand degré, d'écrire des mots en langue française sans faire des fautes d'orthographe et d'écrire une expression écrite courte pour exprimer des situations réelles et d'observer les règles d'orthographe sur lesquelles ils ont été entraînés.

C- La compétence syntaxique

Mention	Nombre	Pourcentage %
Faible	1	5%
Passable	2	10%
Bien	12	60%
Très bien	5	25%

Si nous comparons la proportion des élèves pour cette compétence dans la troisième évaluation avec leur proportion dans les deux évaluations précédentes pour la même compétence, nous constatons que la proportion des élèves qui ont obtenu les mentions faible et passable dans la première évaluation était 70% et dans la seconde évaluation leur proportion était 35% tandis que dans la troisième évaluation cette proportion est devenu 15%, ce qui illustre la baisse notable dans la proportion des élèves qui ont un niveau faible dans cette compétence et l'amélioration de leur niveau et leur obtention de la mention bien. Ce qui indique qu'ils sont devenus capables de former des phrases correctes formées d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. L'obtention de (5) élèves de la mention très bien pour la première fois dans cette compétence dans la troisième évaluation confirme le degré de succès de l'approche actionnelle à transmettre aux élèves la compétence syntaxique et leur aptitude de former des phrases correctes.

D- La compétence grammaticale

Mention	Nombre	Pourcentage %
Faible	2	10%
Passable	3	15%
Bien	12	60%
Très bien	3	15%

En comparant la proportion des élèves qui ont obtenu les mentions : faible et passable dans les trois évaluations, nous constatons que dans la première évaluation leur proportion était 75%, dans la seconde évaluation leur proportion était 55%, elle est devenu dans la troisième évaluation 25%, ce qui démontre qu'une très grande proportion des élèves a transféré du niveau faible et passable au niveau bien. Ce qui confirme le succès de l'utilisation de l'approche actionnelle à développer cette compétence. Quant à la mention très bien, elle a apparu pour la première fois dans la troisième évaluation de cette compétence, car trois élèves l'ont obtenu. Ce qui indique la perception de ces élèves des règles grammaticales qui les ont aidés à former des phrases correctes.

En se basant sur les résultats déduits des trois évaluations formatives, nous pouvons mettre en ordre les compétences selon le niveau d'amélioration des élèves dans chacune comme suit :

- 1- La compétence lexicale
- 2- La compétence syntaxique
- 3- La compétence grammaticale
- 4- La compétence orthographique

★ **La compétence lexicale** occupe la première place dans le degré d'amélioration du niveau des élèves (groupe d'étude) ce qui est dû à la facilité d'apprendre cette compétence, car les élèves connaissaient quelques mots qu'ils avaient appris pendant la première, seconde et troisième année primaire, ce qui les a aidé à acquérir cette compétence facilement et rapidement. Cette compétence est considérée comme la seule dans laquelle a apparu la mention « excellent » et dans laquelle 30% des élèves ont obtenu la mention très bien.

★ **La compétence syntaxique** occupe la seconde place dans le degré d'amélioration du niveau des élèves, car 25% des élèves ont obtenu la mention très bien dans cette compétence.

★ **La compétence grammaticale** occupe la troisième place dans le degré d'amélioration du niveau des élèves, car 15% des élèves ont obtenu la mention très bien dans cette compétence.

★ **La compétence orthographique** occupe la quatrième place dans le degré d'amélioration de niveau des élèves, car 10% ont obtenu la mention très bien dans cette compétence.

Nous observons que dans les deux compétences (grammaticale et orthographique) la proportion des élèves qui ont obtenu la mention très bien était faible en comparaison avec les deux autres compétences.

La chercheuse pense que cela est dû à la difficulté de ces deux compétences, car elles ont besoin d'une longue période de temps et d'un entraînement intensif pour les exceller.

Les résultats qualitatifs de l'étude sont en accord avec ses résultats quantitatifs par rapport à l'ordre concernant la facilité d'assimiler les compétences comme suit :

- 1- La compétence lexicale
- 2- La compétence syntaxique
- 3- La compétence grammaticale
- 4- La compétence orthographique

Recommandations de l'étude :

A partir des résultats de cette étude, on peut présenter quelques recommandations :

- 1- Organiser des séances d'entraînement pour les enseignants de FLE dans tous les cycles scolaires afin de les entraîner à utiliser l'approche actionnelle dans l'enseignement de leur cursus.
- 2- L'enseignant doit offrir aux apprenants des tâches ou des projets qui sont compatibles avec leur niveau et qui sont reliés avec des situations réelles dans leur vie quotidienne.
- 3- Consacrer une période adéquate pour développer les compétences de l'expression écrite chez les élèves de FLE au cycle primaire.
- 4- Encourager les élèves à s'auto-évaluer concernant le degré de leur progrès dans la maîtrise des compétences de l'expression écrite.

Suggestions de l'étude :

A la fin de cette étude, la chercheuse peut présenter les suggestions suivantes :

- 1- Programme proposé visant à entraîner les enseignants de FLE à l'utilisation de l'approche actionnelle dans l'enseignement.
- 2- Développer les compétences linguistiques de la langue française chez les élèves de FLE au cycle primaire en utilisant un programme basé sur l'approche actionnelle.
- 3- Programme proposé basé sur l'approche actionnelle pour développer les compétences orales chez les élèves de FLE au cycle primaire.

BIBLIOGRAPHIE

Références en langue française :

Abid, A. (2014). L'importance de la lecture dans la production écrite, les stratégies d'apprentissage en question (cas des classes de 4^{ème} AM dans la souf). Mémoire de magistère II, faculté des lettres en langues étrangères, université d'El-Oued.

Alrabadi, E. (2012). Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère. *Synergies Canada*, No.5

Agami, C. (2010). Efficacité d'un programme proposé basé sur l'Approche du Processus de l'écriture pour le développement de quelques compétences de la production écrite et les activités des élèves du cycle secondaire. Thèse de doctorat, faculté des Jeunes Filles, Université d'Ain Chams.

Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue Française de Pédagogie*, No. 137, p. 97, Université Victor Segalen – Bordeaux 2.

Amel, L. (2013). L'analyse des erreurs en production écrite. Mémoire de Master, faculté des lettres et des langues, Université Mohamed Khider, Biskra.

Aslim-Yetis, V. (2008). Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : Le cas de l'université Anadolu en Turquie. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2.

Association des anciens étudiants de Français UNJ. (2008). *Evolution des Méthodes de FLE/ADAF*. Disponible sur : <https://adaf.wordpress.com>

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., et Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle : Didactique et pédagogique par l'action en Inter langue. *Tercer Force de Lenguas ANFP*. Espagne

Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais*, volume I et II, Nathan pédagogie.

Belleville, A., *La perspective actionnelle*. Disponible sur : cahe.media.education.gouv.fr/file/Didactique/13/7/Demarche_actionnelle_A.BELLEVILLE_final_795137.pdf

Ben Afou, S. (2015). Difficultés rencontrées par les étudiants de français au niveau de la production écrite. Cas des étudiants de 1^{ère} année licence de l'université Mohamed Boudiaf à M'Sila. Thèse de magistère, faculté des lettres et des langues, université de M'Sila.

Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. *Le Français dans le monde, No. Spécial. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. PP.36-44

Bouras, Z. (2013). L'évaluation de l'expression écrite en FLE. Cas des élèves de 4^{ème} année moyenne au CEM Cheikh Mohamed Labeled à Biskra. Mémoire de Master, faculté des lettres et des langues, Université Mohamed Kheider, Biskra.

Bourguignon, C. (2006). *De L'approche Communicative à l'approche communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*. Synergie Europe.1.pp58-73.

Bourguignon, C. (2011). L'enseignement des langues et le CECRL : *d'une logique de contenu à une logique de projet*. Disponible sur : [Bourguignon logique projet ens langues 2011](#).

Brochen, P., Francillard, J. & Lescat, M.P. (2017). *De l'importance de l'écriture*. Paris : Editions SEDRAP.

Chabanne, J.C., Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PuF.

Choffat-Dürr, A. (2014). Apprentissage des langues en contexte scolaire : *L'Agir ensemble en cycle 3 dans le cadre de projets*

d'échanges à distance Franco-britanniques. Thèse de doctorat, Volume I, Université de Lorraine.

Convention relative aux droits de l'enfant. (2014). *Journée mondiale de l'enfance*, Famille Québec.

Cornaire, C. & Raymond, P.M. (1999). *La production écrite*, CLE international, Paris, p.53.

Cossu, Y. (1995). *L'enseignement de l'anglais ; préparation au Capes et au PLP2*, Nathan.

Cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère en contexte syrien. Disponible sur : [www.lb.refer.org/fle/cours2 CE/expr echr/cours2 ee02.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours2_CE/expr_echr/cours2_ee02.htm)

Denyer, M. (2006). La perspective actionnelle définie par le CERC et ses répercussions dans l'enseignement des langues. Barcelona, *1^{ere} Rencontre Diffusion FLE*.

El-Ahwal, W. (1991). Développement de certaines capacités d'expression écrite en langue française chez les étudiants des facultés de pédagogie, thèse de doctorat, faculté de pédagogie de Damiette, université de Mansourah.

El-Khatib, W. (2011). Implémentation de la perspective actionnelle dans l'enseignement du FLE à l'université Libanaise : défis et perspectives. *METHODAL, No.1*, université Libanaise, Liban. Disponible sur : [methodal.net/ spip.Php?article13](http://methodal.net/spip.Php?article13)

Girardet, J. (2011). *Enseigner le FLE selon une Approche Actionnelle : Quelques propositions méthodologiques*. Conférence des Actes du XII^{ème} Colloque Pédagogique de L'Alliance Française de SÃO Paulo. CLE international.

Gû. (2008). *Cause des difficultés de l'écrit en Français chez les étudiants Turcs*. Université de Gazi Egitim Fakûltesi Bergisi, Vol.28, Issue 3, pp. 99-123.

Disponible

sur : gefad.gazi.edu.tr/article/viewfile/5000078575/5000072796

Lauwers, A.V. (2007). *Vers une didactique de l'écrit*. Disponible sur : www.apfmalte.com

Les Tice Dans la Perspective Actionnelle : Comment l'appliquer dans une discipline non linguistique. Disponible sur : [Maria Jose Arevalo \(10\) \(Protected View\)-word](#)

Lettres et Langue Française. L'importance de la production écrite en classe de FLE. Disponible sur : www.languEFR.net/2017/06/limportance-de-la-production-ecrite-en.htm/

Mangiante, J.M. (2012). *Le Cours Autonomie et logique du projet*. Conférence, Université d'Artois, France.

Martin, C., et Kopp, C. (2010). Expression écrite. Disponible sur : www.etudier.com/dissertations/Expression-Ecrite/81547.htm/

Martina, C. (2013). Tâches et activités : au service de l'enseignement-apprentissage en FLE. Thèse de diplôme, faculté de philosophie, université de Bohême de l'Ouest à Pilsen.

Mathilde, B. (2012). L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire. Mémoire de Master, Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées/ UT2, France.

Meddahi, S. (2012). Les erreurs syntaxiques à l'écrit : Analyse et Remédiation. Etude de cas : classe de 4^{eme} Année Moyenne. Mémoire de Magistère, Université Doran, Algérie.

Morin, M.F. (2011). *Ecrire Au Primaire* Programme de recherche sur l'écriture, ministère de l'éducation, du loisir et du sport, université de Sherbrooke, Québec.

Disponible sur : [EcrirePrimaire Progrechercheecriture.pdf](#)

Nollet, J. (2015). Les erreurs syntaxiques des élèves du secondaire au Québec : analyse de corpus. Mémoire de Master, faculté des sciences de l'éducation, université de Montréal.

Piccardo, E. (2014). Du communicatif à l'actionnel : Mettre la théorie en pratique. CSC : Service des programmes d'études. Canada. Disponible sur : www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l_actionnel-mettre_la_theorie_en_pratique.pdf

Pirolet, M. (2008). Enseignement et apprentissage de la résolution de problèmes mathématiques. Le cas des problèmes numériques au cycle 3 de l'école primaire en France. Approches didactique et ergonomique. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Lyon 2.

Plane, S. (2003). La didactique du français témoin et acteur du questionnement sur l'écriture, No. 26-27, *INRP, IUFM*, Paris. P.10

Promonet, A. (2013). L'écriture en classe dans l'enseignement primaire et le secondaire, pratiques des enseignants-apprentissages des élèves. *Congrès AREF 2013- Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Université de Montpellier, France.

Puren, C. (2006 a)Explication de textes et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social. *Les Langues Modernes*. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article889>

Puren, C. (2006 b). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français Dans le Monde*, No.347, pp. 37-40

Puren, C. (2006 c). Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le *Cadre Européen Commun de référence* ? *APLV Régionale de Grenoble*. Assemblée Générale du 22 Mars 2006, p.13.

Puren, C. (2008). *Formes Pratiques de Combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels*. Disponible sur : <http://www.aplvlanguagesmodernes.org.spip.php?article1409#commentaires>

Puren, C. (2010). Entre l'approche communicative et perspective actionnelle, quoi de neuf. *Cahiers Pédagogiques*, 18, pp. 87-91.

Quq, J.P. (1990a). *Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et seconde*, Asdifle, France, p.78.

Quq, J.P. (1990b). *Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et seconde*, Asdifle, France, p.99.

Raucent, B., Vander Borght, C. (2006). *Etre enseignant : Magistère ? Metteur en scène ?* Bruxelles : Edition de Boeck université, pp. 178-179.

Rebiffé, C., Le Bourgeois, R. (2012). Ecrire et réécrire des textes en histoire à l'école élémentaire, quel intérêt ? *Caractères, Revue de l'Association Belge pour la lecture*, 42, pp. 15-22.

Robert, J.P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, L'Essentiel Français, 2^{ème} édition, p.76.

Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le Français Dans le Monde*, numéro spécial 45. « Recherche et applications ».

Saldanha, Z. (2010). Production écrite en FLE des étudiants de la 1^{ère} année de linguistique/Français de l'ISCED de Lubango. Mémoire de Master 2 lettres et civilisations, UFR lettres, Langues et Sciences Humaines, Université de Pau et des Pays de l'Adour.

Soubrié, T. (2009). *Scénarios TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ?* Disponible sur : www.franccparler.oif.org/images/stories/dossiers/.../soubrie2009.pdf

Stéphane, B. *Les étapes de la construction d'une séquence actionnelle avec tâche finale.* Disponible sur : www.zesite.fr/documents/actionnelle/tache_finale.pdf

Thibert, R. (2011). Pour des langues plus vivantes à l'école. *Dossier d'Actualité de la VST*, No.58, Version Intégrale. Disponible sur : ife.ens-lyon.fr/vst/AA-Veille/58-novembre-2010-intégrale.pdf

Trim, J.L.M. et al(2001). *Cadre Européen Commun de référence pour les langues, Conseil de L'Europe.* Les Editions Didier, Paris, p. 15.

Un Cadre Européen Commun de référence pour les langues (2000). *Apprendre, Enseigner, Evaluer.* Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf pp. 123-124.

Un Cadre Européen Commun de référence pour les langues (2001). *Apprendre, Enseigner, Evaluer.* Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf p.121.

Van Houtte, G. (2000). L'enfant expressif. *La lettre du Psy.* Vol. 4, No. 8.

Variations autour de la tâche dans l'enseignement des langues aujourd'hui. Disponible sur : <http://alsic.revues.org/2344>

Yamina, Z. (2013). L'évaluation de l'écrit en classe de FLE : Difficultés et remédiation « Cas des élèves de la 4^{ème} année moyenne ». Mémoire de Master, faculté des lettres et de langues, université Mohamed Khider, Biskra.

Zayan, R. M. (2004). Efficacité de la stratégie de l'apprentissage coopérative en vue de développer les compétences de l'expression écrite en langue française, chez les élèves du cycle préparatoire aux écoles expérimentales. Thèse de Magistère, Université de Helwān.

Références en langue anglaise :

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Fernández, S. (2001). *Tareas y Proyectores en clase*, Madrid, Edinumen.

Fulciler, T. (1982). Writing: an act of cognition in C.W.Griffin (Ed.): *New direction for teaching and learning*. California: Jossey-Bass.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Références en langue arabe :

نجم عبدالله الموسوي، رجاء سعدون زبون. (٢٠١٠). أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمى المادة و معلماتها. مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية. السعودية، المجلد (٩)، العدد (١٧)، ص ص ٥٢-٥٣