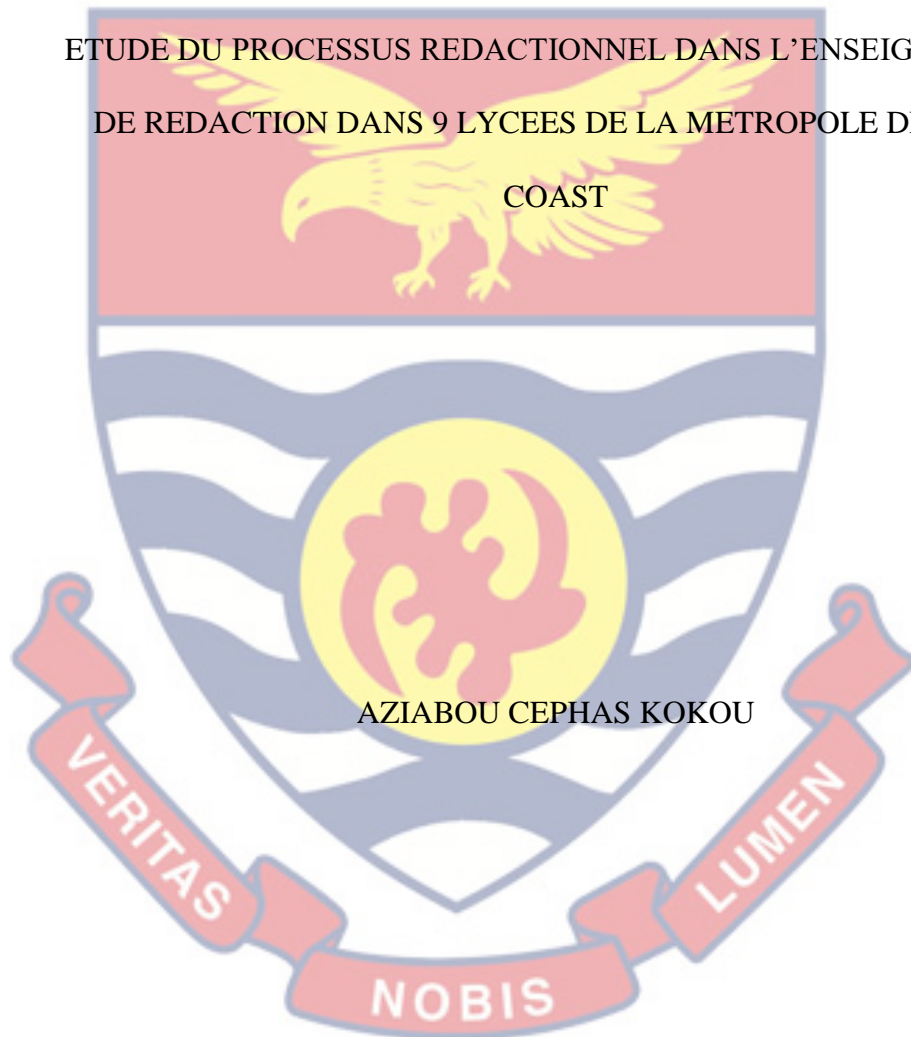


UNIVERSITY OF CAPE COAST

ETUDE DU PROCESSUS REDACTIONNEL DANS L'ENSEIGNEMENT  
DE REDACTION DANS 9 LYCEES DE LA METROPOLE DE CAPE  
COAST

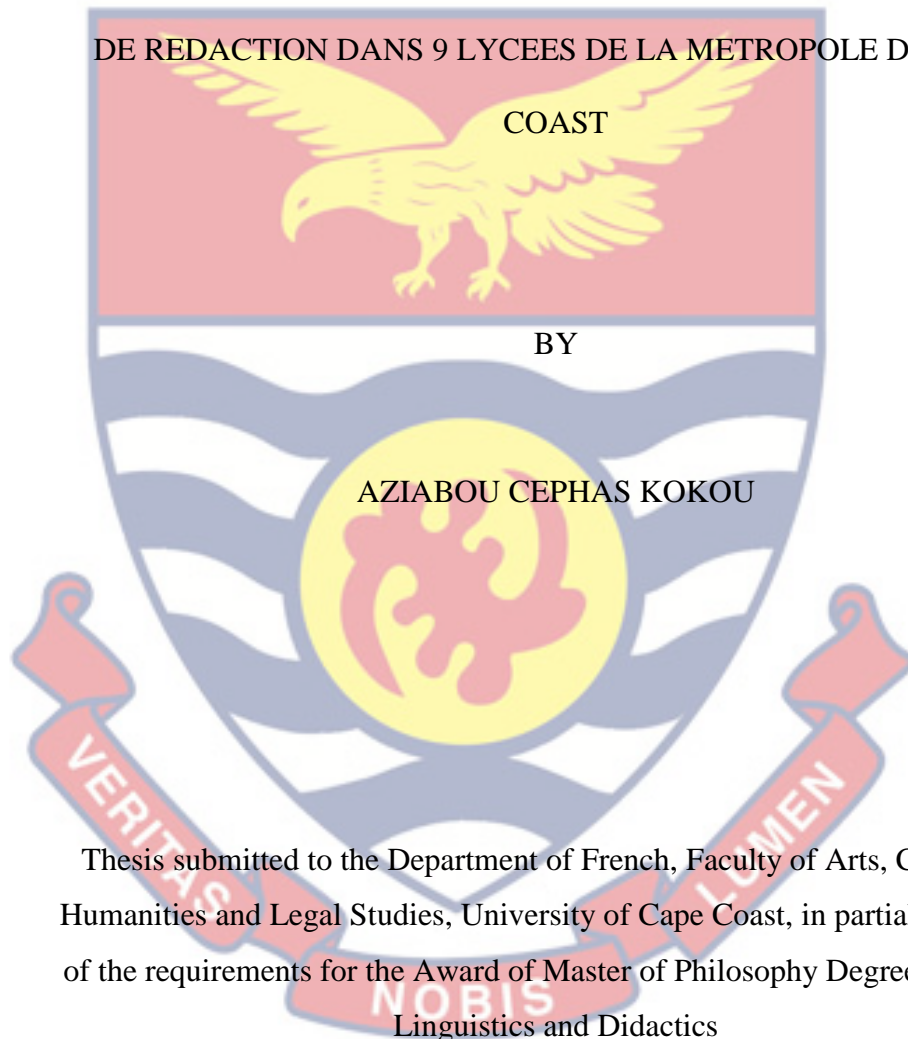


AZIABOU CEPHAS KOKOU

2021

UNIVERSITY OF CAPE COAST

ETUDE DU PROCESSUS REDACTIONNEL DANS L'ENSEIGNEMENT  
DE REDACTION DANS 9 LYCEES DE LA METROPOLE DE CAPE



This thesis submitted to the Department of French, Faculty of Arts, College of Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, in partial fulfilment of the requirements for the Award of Master of Philosophy Degree in French Linguistics and Didactics

DECEMBER 2021

## DECLARATION

### Student's Declaration

I, Cephas K. Aziabou, declare that this thesis, with the exception of quotations and references contained in published works which have all been identified and duly acknowledged, is entirely my own original work, and it has not been submitted, either in part or whole, for another degree elsewhere.

SIGNATURE: .....

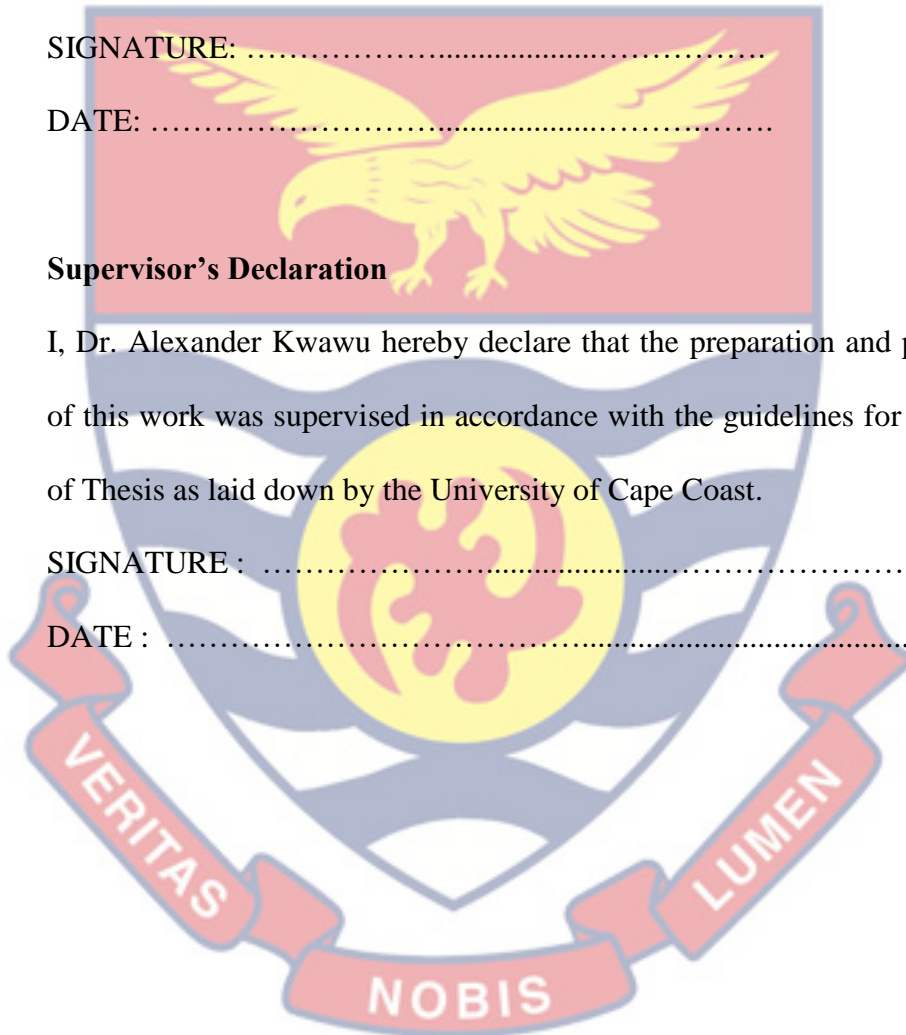
DATE: .....

### Supervisor's Declaration

I, Dr. Alexander Kwawu hereby declare that the preparation and presentation of this work was supervised in accordance with the guidelines for supervision of Thesis as laid down by the University of Cape Coast.

SIGNATURE : .....

DATE : .....



## ABSTRACT

We have observed that one of the factors that explain the inability of learners to perform satisfactorily in essay writing or the fundamental reason responsible for lack of confidence by French students to practice writing is the lack or absence of the necessary pedagogical enablement: the failure of the syllabus to make the necessary provision and teachers' inability to handle the aspect of writing adequately. In some cases, and especially in teaching and learning French as a Foreign Language in Ghana, it appears teachers do not guide learners through the processes involved in writing an essay. This study, therefore aims at researching into pedagogical practices Senior High School teachers of French in Cape Coast Metropolis engage in with respect to facilitating essay writing in French as a foreign language. The theoretical framework consists of psycholinguistic approach of writing and some relevant studies conducted in the area of writing in Ghana and abroad. Questionnaire has been administered to some French teachers in the Cape Coast metropolis to help find their approach to teaching of essay, the activities they propose with respect to Hayes & Flower (1980) model of writing essay to guide the written task. Also, an interview has been used among some Form 3 teachers to understand clearly how they go about the teaching of essay writing. At the end of the study, it has been shown that though 93% of the respondents read a course related to teaching of French as a Foreign Language as part of their teacher training programme, they lack the methodology of teaching essay writing. They usually do not end the writing process with the students but they leave the writing task to the learners as an assignment for the most part. It has also been established that the provision in the Senior High School teaching syllabus of French is inadequate to teach essay writing appropriately with the aim of helping learners to become independent writers. We hope that when a programme is designed to help teach essay writing, the teaching of essay writing would be enhanced hence minimizing the difficulties related to essay writing by students in the secondary schools.

## REMERCIEMENTS

Je souhaite exprimer une sincère gratitude à mon directeur de thèse, M. Alexander KWAWU (PhD) pour m'avoir accompagné tout au long de cette thèse. Sa grande disponibilité, ses nombreux conseils ainsi que les discussions très profondes et pertinentes que nous avons eues m'ont permis de mener à bien mon projet. Et pour être plus spécifique, à un moment donné je ne trouvais pas assez de travaux en relation avec mon étude mais il m'a assisté avec des thèses et des articles très riches capables d'enrichir le travail.

J'aimerais également remercier le chef de département de français au moment où mon sujet a été accepté, Anthony De-Souza (PhD) pour m'avoir assigné un si compétent directeur pour m'accompagner au cours de ce mémoire.

Aussi, j'aimerais dire un grand merci au Professeur Kofi Mawuloe Kodah, l'actuel Chef de département de Français pour les suivis ; franchement je ne pourrais pas finir dans le délai accordé par l'école doctorale.

Je souhaite également dire merci au couple Professeur et Mme Edoh-Torgah (PhD) pour les conseils et les mots d'encouragement.

Je tiens également à remercier Baba Harunah (PhD) ainsi que tous les autres professeurs dans le département.

J'aimerais remercier sincèrement les enseignants de français dans les lycées à Cape Coast pour leur disponibilité, sans quoi je n'aurais pas terminé ce travail

Enfin, j'aimerais remercier Madame Charlotte Kouame pour ses supports moral et financier.



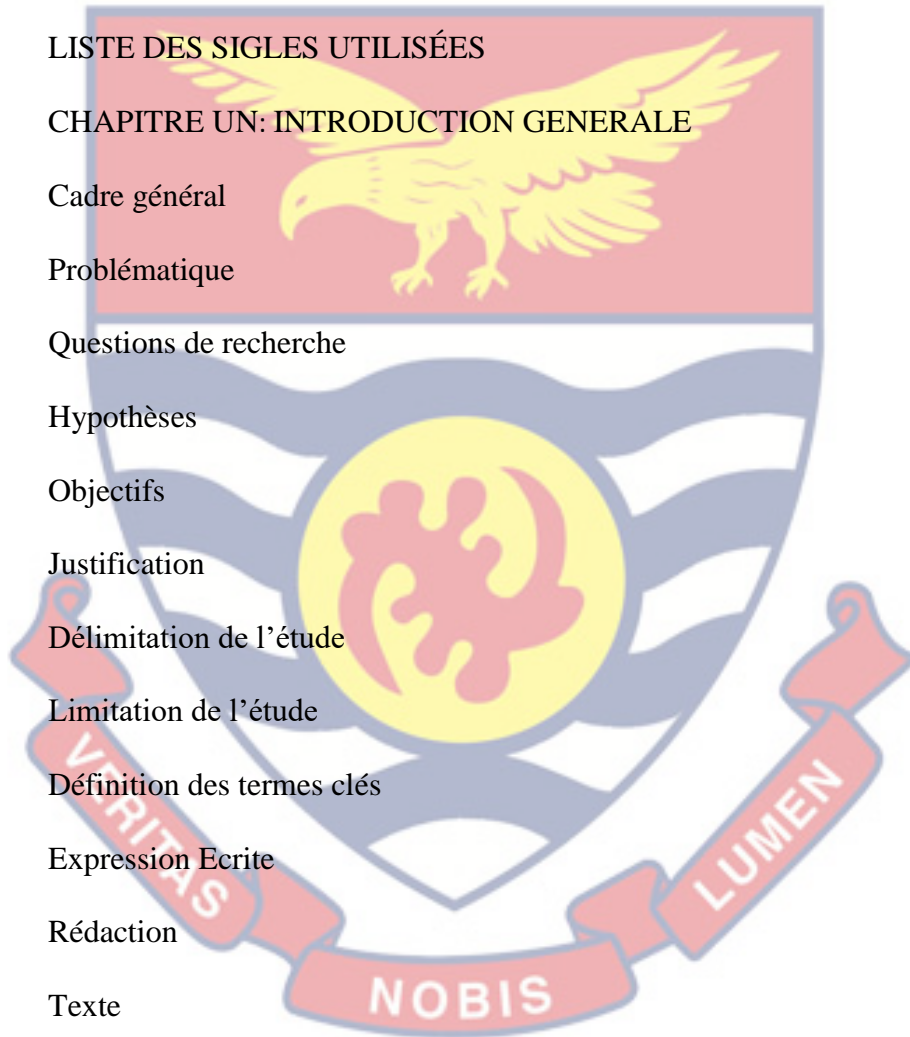
## DEDICACE

A ma mère Elizabeth Arove, au couple Mark et Evelyn, à ma tutrice Nyuimedi Faith Agordzo Edoh-Torgah (PhD) et à tous les étudiants du département de Français à l'université de Cape Coast, promotion de 2020/2024.



**TABLE DE MATIERES**

DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
REMERCIEMENTS	iv
DEDICACE	v
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES SIGLES UTILISÉES	xi
CHAPITRE UN: INTRODUCTION GENERALE	1
Cadre général	1
Problématique	3
Questions de recherche	5
Hypothèses	5
Objectifs	6
Justification	6
Délimitation de l'étude	7
Limitation de l'étude	8
Définition des termes clés	8
Expression Ecrite	8
Rédaction	9
Texte	10
Cohésion	11
Didactique	12
Pédagogie	13
Enseignement	14
Stratégie	14



Organisation de l'étude	15
Conclusion partielle	16
<b>CHAPITRE DEUX: CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX</b>	
<b>ANTERIEURS</b>	17
Introduction	17
Cadre théorique : L'approche psycholinguistique	17
Approche didactique	31
Travaux antérieurs	33
Conclusion partielle	42
<b>CHAPITRE TROIS: DEMARCHE METHODOLOGIQUE</b>	
Population ciblée	44
Echantillonnage	44
Approche de la recherche	45
Instruments de collecte de données	46
Questionnaire	46
Interview	47
Analyse des données	47
Difficultés liées à la collecte de données	48
Etude du syllabus du FLE	48
Le syllabus	48
La nature du syllabus de l'enseignement de FLE au lycée	48
Le plan du cours et la place de l'écrit	50
Bilan des pratiques de classe ou stratégies en relation avec l'enseignement de	
la rédaction	60
Conclusion partielle	61



CHAPITRE QUATRE: ANALYSE ET INTERPRETATION DES

DONNEES 62

Présentation et analyse des données 62

Partie II : Méthodologie d'enseignement 68

L'enseignement de la rédaction : le processus/ la démarche 72

Contexte 72

Planification 74

Mise En Texte 77

Révision 80

Partie C : Manuels didactiques ou Supports pédagogiques 86

L'objectif de l'enseignement de la rédaction 89

Synthèse des résultats du questionnaire 93

L'interview des enseignants 94

Extrait des interviews 94

Conclusion partielle 101

CHAPITRE CINQ: CONCLUSION GENERALE ET

RECOMMANDATIONS 103

Introduction 103

Validation des hypothèses 103

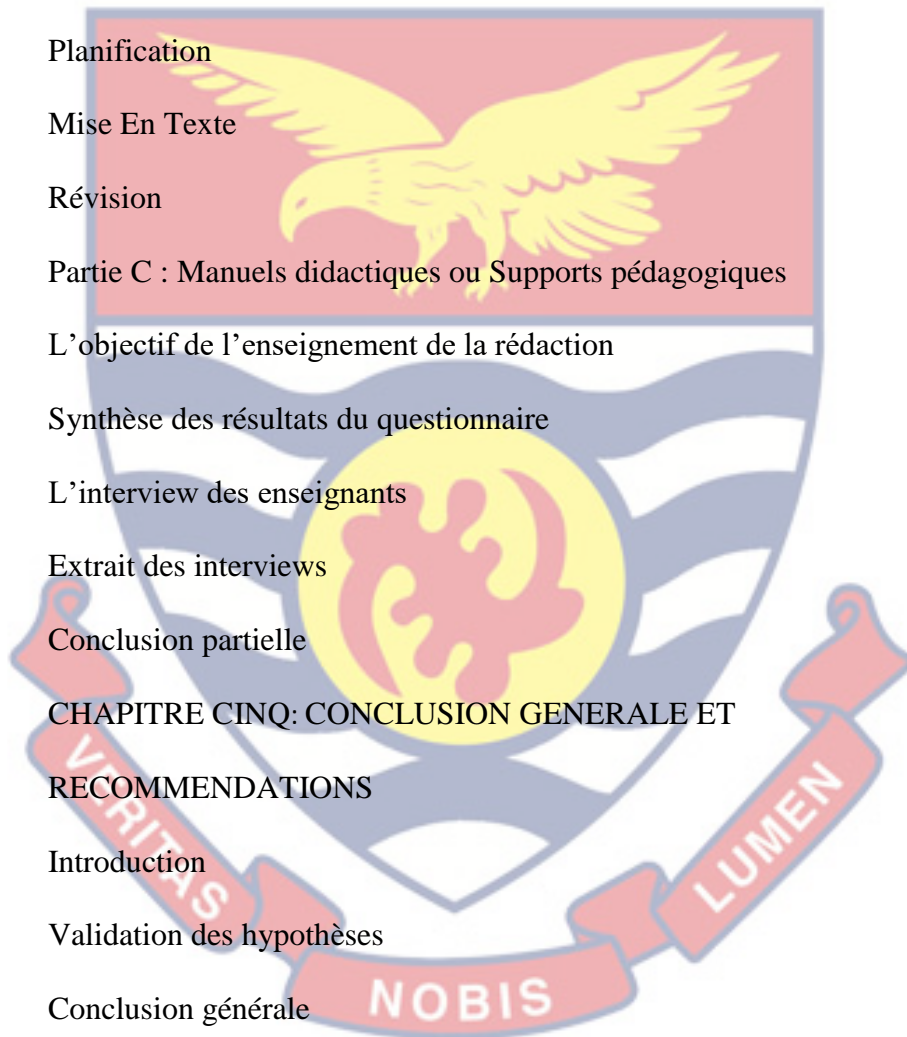
Conclusion générale 104

Recommandations 107

Perspective de recherche 110

REFERENCES 111

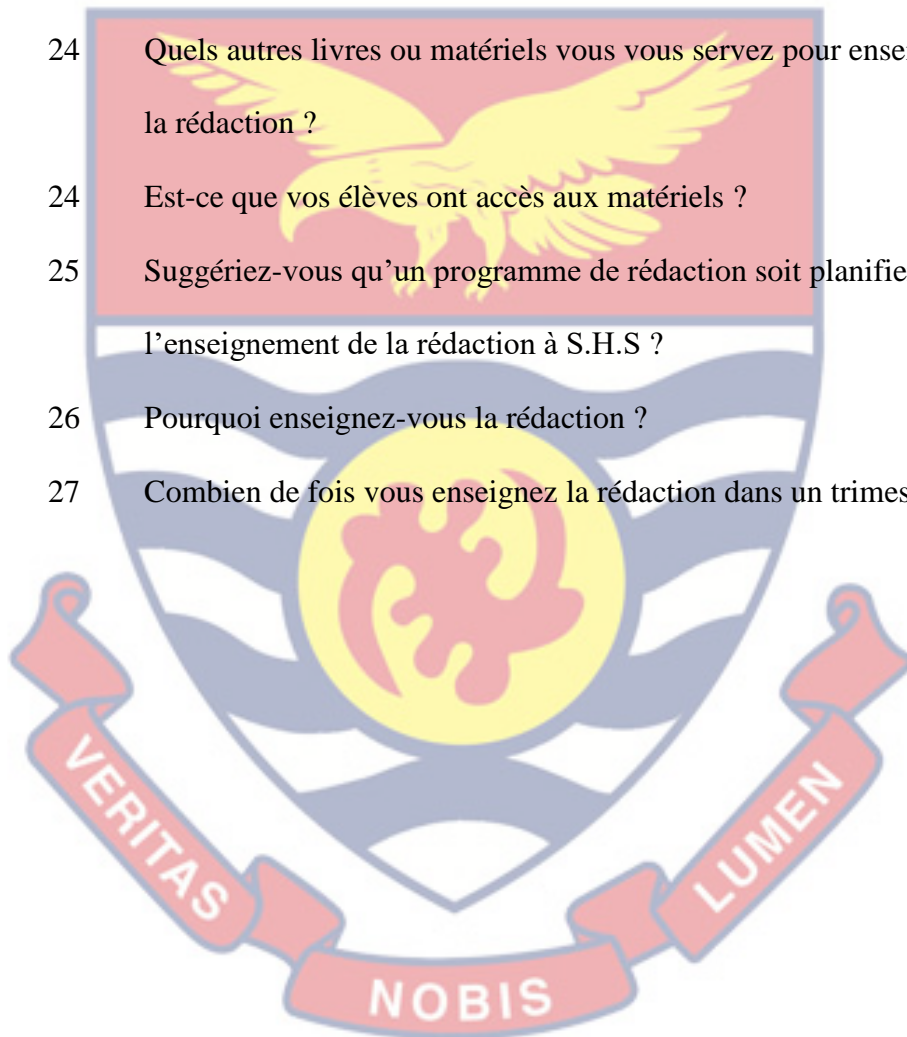
ANNEXE 122



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	Syllabus Unit 5 L'informatique	52
2	Syllabus Form 2 : Section 3, Unit 5	55
3	Syllabus Form 3, Section 5, Unite 2	57
4	Nombre total des répondants	63
5	Ecoles	63
6	Formation universitaire	64
7	Expérience professionnelle	65
9	Le nombre total d'élèves par enseignant	67
10	Comment vous évaluez la capacité d'écrire des élèves ?	68
11	Quel(s) aspect(s) de la langue enseignez-vous le plus?	70
13	Comment aidez-vous les apprenants à comprendre de l'exercice rédactionnel ?	73
14	Quels éléments clefs des paragraphes vous amenez vos apprenants à noter ?	75
15	Comment aidez-vous les apprenants à récupérer les mots et expressions nécessaires pour une rédaction sur un thème particulier ?	76
16	Comment aidez-vous les apprenants à exprimer leurs idées à l'écrit ?	78
17	Comment assurez-vous que les élèves relisent les différentes phrases et les différentes parties du texte rédigé ?	79
18	Comment vous aidez les apprenants à corriger leurs fautes grammaticales ?	81

19	Attribuez-vous les notes aux rédactions rédigées en classe ?	82
20	A quoi sert le devoir rédigé en classe ?	83
21	Comment assurez-vous que les apprenants vérifient leurs devoirs rédiger en fonction de l'objectif de l'exercice rédactionnel ?	84
22	Comment vous vous servez du syllabus pour enseigner la rédaction ?	86
24	Quels autres livres ou matériels vous vous servez pour enseigner la rédaction ?	87
24	Est-ce que vos élèves ont accès aux matériels ?	88
25	Sugérez-vous qu'un programme de rédaction soit planifier pour l'enseignement de la rédaction à S.H.S ?	88
26	Pourquoi enseignez-vous la rédaction ?	90
27	Combien de fois vous enseignez la rédaction dans un trimestre ?	91



## LISTE DES SIGLES UTILISÉES

BECE	Basic Education Certificate Examination
CECR	Cadre Européen Commun de Référence
CREF	Centre Régional de l'Enseignement du Français
CRDD	Curriculum Research and Development Division
CO	Compréhension Orale
CC	Compétence de communication
CE	Compréhension Ecrite
EO	Expression Orale
EE	Expression Ecrite
FLE	Français Langue Etrangère
GES	Ghana Education Service
IO	Interaction Orale
JHS	Junior High School
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LE	Langue Etrangère
SHS	Senior High School
WAEC	West African Examinations Council
WASSCE	West African Secondary School Certificate Examination

## CHAPITRE UN

### INTRODUCTION GENERALE

Cette partie de notre travail vise à donner le contexte de l'étude et présenter les éléments essentiels du travail. Nous aurons donc à présenter tout d'abord le cadre général de la recherche suivie de la problématique de la recherche, les questions de recherche, les hypothèses de la recherche, les objectifs de la recherche, la justification du sujet, la délimitation du champ d'investigation, la limitation et enfin l'organisation du travail en chapitres.

#### **Cadre général**

La langue française est une langue étrangère au Ghana. Elle est enseignée dans les écoles secondaires au Ghana depuis 1948 selon Okyere - Dadzie (2015).

Le Papier Blanc de 2010 qui constitue le rapport final sur l'apprentissage de la langue française au Ghana révèle l'introduction du français au cours primaire suite à la suggestion faite par le comité de la révision des réformes de l'éducation au Ghana datant d'octobre 2002. Cette annonce a évidemment vu la réalisation en 2019 avec le nouveau curriculum du cours primaire.

Selon le syllabus de l'enseignement du Français à S.H.S, le but d'enseigner le français est de permettre aux apprenants de s'exprimer dans plus d'une langue pour des raisons commerciales. (Teaching Syllabus For French 1-3, 2010).

Dans la même lignée, Dumenyah (2015 :13) aussi cite le commentaire dans le Papier Blanc (GOG, 2004: 29) «L'enseignement du français consiste à communiquer dans la langue cible ». Au fait le premier objectif de l'enseignement/apprentissage comme indiqué dans le syllabus pour les lycées est de permettre aux élèves de communiquer effectivement à l'oral comme à l'écrit dans les situations de tous les jours. Pour ainsi arriver à cette fin, quatre



compétences ou habiletés sont développées chez l'apprenant de FLE comme le propose le syllabus. Ces compétences sont la Compréhension Orale (CO), la Compréhension Ecrite (CE), l'Expression Orale (EO) et l'Expression Ecrite (EE). Ces compétences sont représentées en pourcentage dans le syllabus de S.H.S comme suit : Listening Comprehension : 20% ; Reading Comprehension 20% ; Speaking : 30% ; Writing : 30%. L'écriture occupe une partie importante dans l'enseignement/apprentissage du Français. Le syllabus de SHS du français attend des apprenants à ce niveau de produire des textes narratifs, informatifs ou explicatifs, descriptifs et argumentatifs.

Carter-Thomas (2000 :115) constate que « les études sur l'expression écrite ont été longtemps exclusivement focalisées sur l'analyse du produit fini, résultat du processus rédactionnel. » C'est-à-dire que la plupart des chercheurs se concentrent à analyser les copies de rédaction des apprenants sans toutefois examiner le processus de la rédaction. Ainsi, notre attention sera portée sur l'enseignement de la rédaction, une activité d'expression écrite, en tenant compte du processus rédactionnel. Robert (1985) distingue les types d'écrits suivants : les lettres, les recettes de cuisine, les fiches techniques, les récits, les poésies, les règles de jeux, les expériences pour la science et la technologie, les comptes – rendus, les contes, les dialogues et les résumés des lectures. La définition du concept écriture par Robert (2008), montre qu'enseigner l'écriture, c'est enseigner la lecture, la graphie, l'orthographe et la production de texte. Nous nous concentrerons sur la dernière avec une attention particulière accordée aux démarches méthodologiques qui permettent d'organiser toutes les connaissances conceptuelles et linguistiques avec l'objectif de faire passer un message à l'écrit dans un contexte donné.

Ammouden (2015) remarque que la didactique de l'écrit représente la majeure partie de la didactique des langues, puisque l'école a été durant longtemps et est toujours « scripto-centrée », un terme attribué à Halté (2005).

Halté (2005) cité par Phoungsub (2013) définit la rédaction dans ces termes « C'est une discipline théorico-pratique : son objectif essentiel est de produire des arguments 'savants', étayés et cohérents, susceptible d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement. » Etant donné la nature de la rédaction, nous pouvons dire qu'elle ne constitue pas seulement une discipline de la langue mais aussi un outil d'évaluation de la langue dans tous ses aspects. Kartal & Parlak (2007) notent que l'écrit permet d'avoir un suivi de chaque apprenant, une activité qui par la suite permet à l'enseignant de faire le point sur la progression de chaque apprenant. Dans la même visée, Ogundokun (1997 :32) ajoute que « Composition is a testing ground for learners to experiment their language capacity. » C'est-à-dire que la rédaction constitue en elle-même un instrument qui permet aux apprenants de mesurer leurs capacités linguistiques. Ceci pour dire qu'en fait tous les éléments dans une langue sont représentés dans la rédaction. Aussi enseigner la rédaction en FLE revient à enseigner le français dans tous ses aspects dans un contexte.

### **Problématique**

Rédiger un texte au niveau S.H.S est une tâche importante dans le programme de l'enseignement/apprentissage du FLE. Or des panoplies de recherches focalisés sur l'apprenant au Ghana ont montré que les élèves ghanéens éprouvent des difficultés à l'écrit. Les études faites par Idris (2012), Tugbogh (2008), Kuupole (1995) etc indiquent que ces élèves sont confrontés aux problèmes linguistiques : le vocabulaire, la syntaxe et la cohérence textuelle.

Charolles (1986:5) de son côté atteste que la rédaction est une tâche complexe : « dans l'esprit des élèves, l'écrit est la plupart du temps associé au beau langage dont l'usage est réservé à certains spécialistes qui en maîtrisent toutes les normes et toutes les subtilités ». D'autres chercheurs ajoutent également que l'activité rédactionnelle est souvent jugée complexe car elle suppose la gestion articulée en mémoire des différents traitements permettant : d'élaborer le contenu du texte (par des opérations de récupération, sélection et organisation des informations à transmettre) ; de choisir des formes linguistiques adaptées aux idées récupérées (choix du lexique, de la syntaxe, de l'orthographe, etc.) ; de programmer et réaliser les mouvements moteurs nécessaires à l'apparition de la trace écrite, et de mettre éventuellement en œuvre des activités de révision (relecture et de correction) de la tâche. (Cnesco (2018) ; Largy (2006)). Selon Schneida (2010), l'enseignant est censé avoir des connaissances parfaites de ces processus rédactionnels avec l'objectif de mettre en place une intervention pédagogique pour accompagner l'apprenant dans cet apprentissage difficile. (Desmos et al, 2005).

Cependant la place accordée à la rédaction dans le syllabus du FLE au lycée ghanéen ne permettrait pas à l'enseignant de mettre en place des interventions adéquates pour guider ses élèves dans la tâche rédactionnelle. Aussi les études sur le processus rédactionnel de la perspective de l'enseignement sont insuffisantes surtout au Ghana. Akapko & Bakah (2012) ont examiné les démarches d'enseigner la rédaction mais le rôle de la mémoire ou le processus rédactionnel n'a pas été examiné.

Cette étude consiste donc à décrire les situations qui entourent l'enseignement de la rédaction dans neuf (9) lycées dans la métropole de Cape Coast en tenant compte du processus rédactionnel de Hayes & Flower (1980).

### Questions de recherche

Pour commencer cette recherche, nous nous posons les questions suivantes qui nous guideront au cours de notre étude :

1. Quelles sont les démarches méthodologiques proposées dans le syllabus du FLE pour l'enseignement de rédaction dans les écoles secondaires (SHS) du Ghana?
2. Quelles sont les activités relevant du processus rédactionnel que les enseignants de S.H.S mettent en œuvre pour guider l'apprentissage de la rédaction?
3. Quelles sont les démarches mises en place par les enseignants des lycées à Cape Coast pour assurer l'apprentissage de rédaction ?

### Hypothèses

Nous proposons trois hypothèses qui sont les suivantes :

1. Il n'y aurait pas de démarches adéquates dans le programme d'enseignement/apprentissage de Français Langue Etrangère pour enseigner la rédaction à Senior High School au Ghana.
2. Les activités que proposent les enseignants pour la rédaction ne reflèteraient pas les représentations composantes, conceptuelles et linguistiques du processus rédactionnel.
3. Les démarches mises en place par les enseignants des lycées à Cape Coast ne correspondraient pas aux processus rédactionnels.



## Objectifs

Cette recherche vise à :

1. présenter la place accordée à la rédaction dans le syllabus de l'enseignement/apprentissage du Français dans les lycées ghanéens par l'étude de quelques cours proposés.
2. analyser les activités rédactionnelles que proposent les enseignants aux apprenants par rapport au processus rédactionnel.
3. analyser le processus rédactionnel dans les démarches empruntées par les enseignants dans l'enseignement de rédaction.

## Justification

L'enseignement/apprentissage de FLE au Ghana est impossible sans l'expression écrite et la rédaction comme une pratique. « L'expression sous sa forme orale ou écrite constitue avec la compréhension orale et écrite un objectif fondamental de l'enseignement des langues » (Cuq , 2003).

D'abord, l'évaluation du français en fin de trimestre, comme l'indique *S.H.S Syllabus For Teaching French 1-3*, réserve 60% des notes à Section B qui constitue la rédaction. De plus, tous les élèves de S.H.S sont soumis à un examen officiel à la fin des trois années d'étude. Cet examen connu du nom W.A.S.S.C.E est supervisé par W.A.E.C. Le W.A.E.C réserve 40% à 'Section B' qui est la rédaction.

La rédaction n'évalue pas seulement un seul élément de la langue mais toutes les composantes de la langue. Mangenot (1996 :142) note que « un apprentissage de la production écrite qui négligerait tout ce qui relève de la linguistique du texte n'aurait aucune chance d'aboutir à des textes bien formés ». Or l'aptitude d'écrire chez l'apprenant de L2 n'est pas automatisée et que



ses capacités en langue écrite doivent être réappries (Mangenot, 1996 ). Cette étude cherche donc à combler les lacunes se trouvant dans le syllabus d'enseignement du FLE à S.H.S par rapport à la rédaction et analyser les pratiques des enseignants qui facilitent l'apprentissage de la rédaction.

Bref, le travail cherche à avoir des informations sur comment les enseignants abordent la rédaction à la lumière du processus de rédaction, une compétence nécessaire dans la production des textes. Les enseignants seront exposés à quelques pratiques psycholinguistiques de l'enseignement de la rédaction pour leur permettre d'une part d'améliorer l'enseignement de la rédaction et d'autre part d'assurer l'acquisition de la compétence de rédiger chez les apprenants. Lorsque les apprenants s'approprient de l'apprentissage de la rédaction, ils auront le niveau capable de continuer le programme de français au niveau tertiaire tel comme indiqué dans le syllabus ; CRDD (2010) « Equip the student with the requisite skills, attitudes and values necessary for further studies ».

### **Délimitation de l'étude**

Nous estimons mener notre étude dans les lycées de la Métropole de Cape-Coast. En ce qui concerne l'expression écrite, nous nous focalisons sur l'exercice rédactionnel des textes à partir d'un thème. Contrairement aux études précédentes qui se concentraient sur l'analyse des copies des apprenants comme produit fini, nous nous focalisons plutôt sur le processus de la rédaction de l'enseignement/apprentissage du FLE et les pratiques d'enseignement de ce processus dans les lycées ghanéens.

### **Limitation de l'étude**

Bien que le français s'apprenne dans toutes les régions du Ghana, nous n'allons considérer que les écoles dans la région centrale et nous nous limitons aux lycées dans la Métropole de Cape-Coast à l'exception des lycées techniques. Pour notre sujet, nous aimerions bien faire des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de la rédaction, mais nous nous limitons uniquement à l'analyse de l'enseignement de la rédaction compte tenu du temps qui nous est permis et le volume de la thèse. Ceci dit, cette recherche ne comprendra pas l'analyse des copies de rédaction des apprenants ; nous nous focalisons plutôt sur les pratiques enseignantes de la perspective de l'enseignant.

### **Définition des termes clés**

Nous proposons de définir quelques mots clefs : écriture, rédaction, expression écrite, enseignement, la didactique et la pédagogie et la cohérence.

#### **Ecriture**

Pour la Commission Nationale des Programmes en Algérie (2005 : 53) cité par Djemâa, 2018): « **Écrire**, c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou des lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication.»

L'écriture peut donc prendre plusieurs formes : la graphie, construction des phrases, le vocabulaire ou la production des textes ou des écrits etc.

#### **Expression Ecrite**

C'est l'une des compétences langagières préconisées par l'approche communicationnelle de l'enseignement/apprentissage du FLE. Par cette compétence, l'enseignant cherche à développer chez l'apprenant l'habileté de

s'exprimer à l'écrit. (CRDD, 2010). Afin d'aboutir à cet objectif, l'enseignant use de différentes techniques pour enseigner l'écrit telles que la dictée, la construction de phrase, le résumé, la rédaction : carte postale, lettre informelle, opinion sur tel ou tel point etc (Benoit, 2014).

### **Rédaction**

Les cognitivistes définissent la rédaction comme une traduction de connaissances en texte (Flower & Hayes, 1980). Pour Reuter (1996), la rédaction est une pratique qui implique les savoirs, les représentations à produire du sens, dans un espace socio-institutionnel choisi. La rédaction, selon Fleurantin (2010) est une activité scolaire où l'enseignant donne un sujet aux élèves qu'il lit et évalue.

Rédiger un texte est donc gérer et organiser ses connaissances conceptuelles, linguistiques et sociales pour échanger avec autrui ses intentions, idées ou besoins ou encore ses sentiments à l'écrit avec un langage soigné. La rédaction à l'école permet d'évaluer le raisonnement et la performance linguistique des apprenants. Pour Kartal et Parlak (2007) une fois que l'enseignant réussisse à la tâche rédactionnelle, le résultat donne une orientation à l'enseignement de la langue dans laquelle l'apprenant rédige. Elle peut aussi être appelée la communication écrite. Ecrire une lettre, faire un compte rendu, décrire un lieu, etc font appel à la rédaction. Selon Cossu (1995), à la différence d'autres activités de l'expression écrite, la rédaction est une technique ou une activité de l'écrit qui nécessite toujours un contexte, une organisation textuelle et une persuadassions Le terme de rédaction est souvent employé pour la production d'écrits.

Bien que ces deux termes tendent d'être des synonymes, la production d'écrits est employée souvent par les chercheurs didacticiens. Pour Fleurantin, (2010), la production d'écrits met l'accent sur le processus cognitif de l'élève lorsqu'il produit un texte mais l'aspect communicationnel dans lequel s'inscrit l'écrit à produire par les élèves. Pour cette recherche, nous optons pour la rédaction parce qu'elle est le terme privilégié dans l'enseignement de l'écrit scolaire (Fleurantin, 2010).

### **Processus rédactionnel**

Piolat & Roussey (1992) définissent le terme « processus » comme une séquence d'états internes successivement transformés par le traitement de nouvelles informations. Actifs et organisés dans le temps, ces processus exploitent des connaissances puisées dans l'environnement ou dans la mémoire à long terme du rédacteur. Le processus rédactionnel dans notre sera d'identifier les opérations que mènent les enseignants pour faciliter la mobilisation de ces informations et les traduire à l'écrit.

### **Texte**

Pour Abdulkarim (2017), « les textes sont des structures composées de mots, de préfixes, de suffixes et de phrases ». (Notre traduction de l'anglais). Nous pouvons dire de la définition donnée au texte par Halliday et Hasa (1976) que le texte est une unité non grammaticale mais une unité sémantique ou unité de sens en contexte. Le texte est donc un outil de communication. « Le texte n'est jamais écrit dans le vide ; il existe comme un résultat d'interaction et il est un objet d'interprétation. » (Carter-Thomas, 2000 : 17). Alamargot et Chanquoy (2002 :46) ajoutent que le texte écrit est « une succession de phrases localement et globalement enchaînées, formant un ensemble cohérent d'idées



à transmettre à un lecteur ». Beaugrande et Dressler (1981) de leur part soulignent trois éléments identifiables dans un texte : ‘la grammaticalité, l’acceptabilité (communautaire) et l’adaptabilité ou le degré d’adéquation (contextuelle). Ils énumèrent également sept critères qui sous entendent un texte et parmi ces critères, ils citent la cohésion et la cohérence, sans quoi le texte n’est pas communicatif. Bref, le texte, c’est un ensemble de phrases organisées d’une manière acceptable et destiné pour communiquer un message à un public bien défini. On distingue alors à partir de la fonction de la communication, quatre grands types de texte qui sont : le texte narratif, le texte descriptif, le texte expositif et le texte argumentatif. (de Beaugrande et Dressler, 1981 ; Longacre, 1963). Pour l’enseignement/apprentissage FLE au lycée ghanéen, les apprenants sont sanctionnés produire des textes de ces types au cours d’un exercice de rédaction. A la fin de l’étude secondaire, l’apprenant serait donc en mesure de communiquer par les textes.

### ***Cohésion***

Abdulkerim (2017), réfère à la cohésion, l’apparence du lien établi entre les éléments du texte comme les mots et les phrases qui permet de déduire une véritable interprétation d’un texte. Quelques exemples des éléments qui permettent d’établir ce lien sémantique sont la référence, la conjonction et la cohésion lexicale (de Beaugrande and Dreslier, 1981). Carther-Thomas (2000 :21), considère la cohésion comme « toutes les marques de relations entre énoncés ou constituants d’énoncés, tels que les connecteurs et les anaphores ». Pour faire la différence entre la cohésion et la cohérence, ce dernier note que la cohérence est considérée non pas une propriété du texte, mais comme un concept dépendant de l’interprétant, c’est-à-dire du lecteur. Le



lecteur ou destinataire forme des relations qui ne révèlent pas nécessairement du texte mais des relations basées sur sa connaissance du monde.

En résumé, la cohésion sont toutes les traces dans un texte qui permettent d'organiser les concepts, les syntaxes afin de faciliter la compréhension d'un message donné chez le lecteur. Lorsque ces éléments sont absents ou mal placés, il y a une situation d'incohérence chez le destinataire. Pour ainsi aider les apprenants de SHS à clairement exprimer leurs idées à l'écrit, il est important que l'enseignant prenne en considération ces éléments qui contribuent à la compréhension des textes que produisent les élèves (des textes cohérents).

### ***Didactique***

Altet (1994 :6) définit la didactique de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève ».

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* désigne la «didactique» « l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage » (Cuq, 2003 : 69). Aussi Richterich (1994 : 175) définit la didactique des langues comme une discipline qui « *a pour objet la relation entre les actions d'enseignement et celles d'apprentissage et la transformation des premières en secondes* ». En traitant de ce sujet, Puren (1988 :17) annonce qu'une méthodologie d'enseignement des langues est un « *ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs* ». [Ammouden (2015).

Schneuwly (1991) de son côté définit la didactique comme l'ensemble des problèmes relatifs aux processus d'enseignement/apprentissage à l'œuvre en situation scolaire. La didactique s'intéresse alors à des contenus d'enseignement, la sélection de ces contenus, leur élaboration, leur traitement et les conditions de leur appropriation. Elle constitue une référence des « pratiques d'enseignements ». Il illustre la didactique sous forme d'un triangle reliant trois pôles : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Une stratégie bien structurée permet une interaction fructueuse entre l'élève et l'enseignant, un domaine de la pédagogie. (Sow-Barry, 1999 ; Mainguenu, 1976 ; Ruck, 1990). Le syllabus de l'enseignement/apprentissage du FLE à SHS constitue un document didactique qui guide enseignement/apprentissage.

Nous pouvons donc dire de la didactique que c'est l'ensemble de programmes et matériels conçus pour enseigner une discipline. En ce qui concerne notre sujet c'est alors une des dispositions prises par des acteurs de l'éducation pour guider l'enseignement du français plus particulièrement l'enseignement de la rédaction. L'enseignant se sert des contenus et les stratégies présentes dans le syllabus pour interagir avec l'élève en classe. Notre préoccupation dans cette étude sera de voir comment ces contenus et les stratégies permettent l'enseignement de la rédaction ou comment ces facteurs influencent l'enseignement de la rédaction.

### **Pédagogie**

*C'est « ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, l'action interactive dans une situation, des prises de décision dans l'action. » Altet M. (1994 :6)*

La pédagogie constitue un sous terme de la didactique. Alors que la didactique est la gestion et la structuration y compris les théories et les techniques du savoir pour faciliter l'apprentissage, la pédagogie c'est l'ensemble des pratiques de classe ou les processus d'enseignement qui permettent à l'apprenant de s'approprier du savoir. Notre travail est d'examiner la relation qui existe entre les prescriptions didactiques de l'enseignement de la rédaction et les pratiques de classe.

### **Enseignement**

Le dictionnaire Le Robert (1972) définit l'enseignement comme l'art ou la manière d'enseigner où enseigner c'est faire connaissance en indiquant ou encore montrer en servant d'un guide. Pour Cuq (2003), c'est les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs qu'il est susceptible de ne pas posséder lui-même, ( p. 85). Bref, l'enseignement consiste à mettre en place une démarche méthodologique et des stratégies pour faciliter l'apprentissage. En ce qui concerne notre travail, nous cherchons à analyser les démarches, pratiques ou stratégies que l'enseignant du FLE à S.H.S emploie pour enseigner la rédaction ; une démarche qui leur permettrait ainsi de s'approprier des processus de rédiger.

### **Stratégie**

Legendre (1999 : 1184) définit une stratégie comme la « manière de procéder pour atteindre un but spécifique ». Sur le plan professionnel, (Legendre, 1993 : 1184 la définit comme un « plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus » (cité par Kebaili (2011). Stratégie en matière

d'enseignement est donc l'ensemble des dispositifs, des moyens mis en place pour achever un objectif spécifique de l'apprentissage. Pour l'enseignement de la rédaction, les stratégies favorisent alors le bon déroulement des pratiques de classe en vue d'amener les apprenants à rédiger un texte lucide. Kebaili (2011) cite dans son travail quelques stratégies avancées par Cuq telles que la répétition, la traduction, la contextualisation, la révision, la coopération, etc.

### **Organisation de l'étude**

Notre étude est organisée en cinq chapitres.

Dans le premier chapitre, nous avons donné le cadre général de notre étude. Cette partie nous fournit des informations qui concernent le contexte dans lequel l'étude prend lieu, la politique linguistique et l'objet de l'étude.

Le deuxième chapitre étudie le cadre théorique et les travaux antérieurs de notre recherche. Ici, nous nous servons du modèle psycholinguistique de la rédaction à l'instant du modèle de Hayes et Flower (1980). Ce modèle nous fournit des éléments didactiques et linguistiques pour pouvoir recueillir des données sur les pratiques enseignantes. Des travaux en matière de rédaction au Ghana comme à l'extérieur ont été aussi consultés.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche. Il présente la méthodologie ainsi que les instruments de collecte des données, l'échantillonnage des publics, le cadre général de la collecte des données et la méthode d'analyse des données.

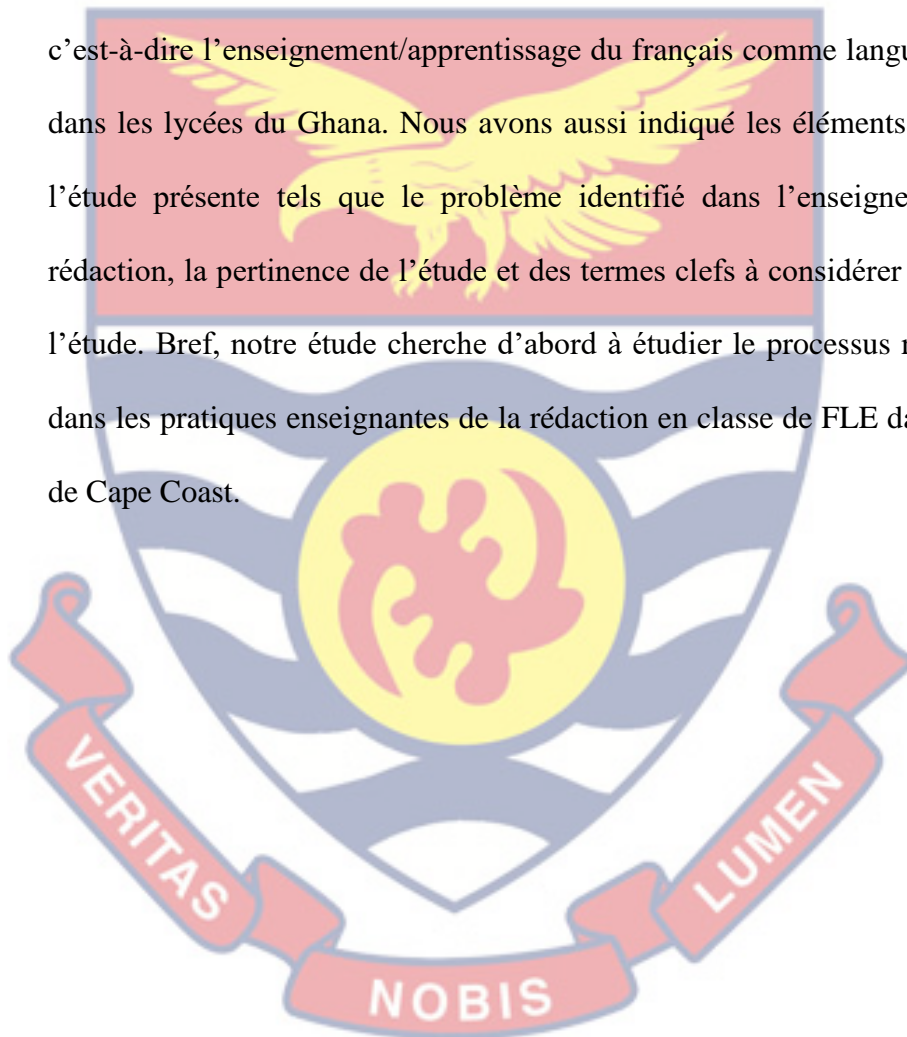
L'avant dernier chapitre concerne l'analyse des données. Dans ce chapitre, nous avons présenté les données recueillies à partir des divers instruments de collecte des données et les résultats en vue d'en proposer des actions ou démarches pédagogiques pour les enseignants.



Le dernier chapitre du travail présente la conclusion générale de l'étude. Cette partie se charge de donner un bilan de toute l'étude et de faire des recommandations par rapport à l'enseignement/apprentissage de la rédaction en classe de FLE.

### **Conclusion partielle**

Dans ce chapitre, nous avons essayé de donner le contexte de notre étude, c'est-à-dire l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère dans les lycées du Ghana. Nous avons aussi indiqué les éléments majeurs de l'étude présente tels que le problème identifié dans l'enseignement de la rédaction, la pertinence de l'étude et des termes clefs à considérer au cours de l'étude. Bref, notre étude cherche d'abord à étudier le processus rédactionnel dans les pratiques enseignantes de la rédaction en classe de FLE dans 9 lycées de Cape Coast.





## CHAPITRE DEUX

### CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

#### Introduction

Ce chapitre porte sur le cadre théorique de notre travail et les travaux qui ont inspiré cette recherche. Le cadre théorique consiste de l'approche psycholinguistique de la rédaction et le cadre didactique de la rédaction en FLE aux lycées ghanéens. Bref, le cadre théorique est un ensemble d'éléments cognitifs, linguistiques et didactiques de l'écriture dans notre cas la rédaction. Nous allons dans cette partie du travail voir d'abord le cadre théorique constitué de l'approche psycholinguistique de la rédaction et le cadre didactique et ensuite les travaux antérieurs qui comprennent les travaux faits au Ghana et à l'extérieur du Ghana.

#### Cadre théorique : L'approche psycholinguistique

La rédaction, loin d'être un aspect de la langue, est la somme totale de celle-ci ou une discipline qui représente les différents aspects de la langue. Halté (2005) note que la rédaction c'est la pratique de l'enseignement/apprentissage de la langue. Nous trouvons donc nécessaire d'adopter les démarches rédactionnelles développées originellement pour les adultes scripteurs à l'enseignement de la rédaction en FLE chez les lycéens du Ghana. Cette approche permettrait à l'apprenant du FLE de se mettre un peu plus aisé à l'écrit. Aussi ce modèle est à mesure d'aborder les difficultés des apprenants de L2 à l'écrit, ces difficultés telles que Wolff (1991) en fait mention incluent les difficultés linguistiques et les difficultés en relation avec les stratégies rédactionnelles. Nous basons notre étude sur l'approche psycholinguistique et en particulier le modèle de Hayes et Flower (1980).

Cette approche fournit des éléments linguistiques et didactiques dont nous aurons besoin pour l'analyse des données. Les modèles psycholinguistiques sont susceptibles d'expliquer les mécanismes en jeu de l'écriture d'un texte (Zesiger,1995). En ce qui nous intéresse, nous nous limiterons au modèle proposé par Hayes et Flower (1980). Le modèle nous a permis d'analyser le processus rédactionnel qu'adoptent les enseignants de S.H.S en classe de FLE, puisqu'il présente des démarches bien déterminées. Le modèle de Hayes et Flower (1980) sert aussi à un modèle de référence pour tous les modèles après les années 1980.

En effet, depuis les années 1980, des modèles psycholinguistiques de la rédaction ont vu le jour. Les concepteurs s'inspirent des principes cognitifs et linguistiques pour élaborer des modèles dits cognitifs qui ont pour « mission d'informer linguistes et didacticiens » (Piolat, 2004). Ces travaux théoriques selon Garcia-Debanc, et Fayol (2003) se basent sur des concepts inspirés par la psychologie cognitive. Ils ont par la suite permis de formuler des hypothèses dans trois champs de recherche : le fonctionnement du scripteur adulte ; la comparaison entre experts et novices ; la didactique de la composition écrite. Le dernier champ : la didactique de la composition écrite sera le focus de notre étude.

Pour la psychologie cognitive, la rédaction est une activité de la mémoire : le scripteur se sert de la mémoire pour emmagasiner des ressources « attentionnelles » qu'il utilise et transforme et les récupère en mémoire à long terme (Piolat, 2004). Selon Baddeley (1990, 2000), la mémoire a pour fonction de stockage mental de l'information psychologique. La mémoire constitue alors un organe principal à l'activité rédactionnelle.

Hayes et Flower divisent l'activité rédactionnelle en trois grandes parties. Ces trois parties sont le contexte de la tâche qui inclut les informations relatives aux consignes de la tâche, au thème du texte produit et aux lecteurs éventuels ; la mémoire à long terme du scripteur qui contient les connaissances conceptuelles, linguistiques et sociales ; et enfin le processus d'écriture qui consiste à actualiser à l'écrit les connaissances acquises du thème.

Nous proposons de détailler chaque partie telle que proposée par Hayes et Flower (1980). A ce modèle, nous énumérons également des contributions de quelques concepteurs linguistique et didactique notamment Carter-Thomas (2000) et Larousse (1997, 2000).

#### **Le contexte/ environnement de la tâche**

Les éléments constituant de cette phase sont : la tâche assignée. C'est-à-dire le thème, le destinataire et la motivation et un texte étudié. Le texte a un rôle important car il permet au scripteur de saisir le contexte et d'emmagasiner la connaissance du thème et le processus d'écriture.

Carter-Thomas (2000) note que si, comme c'est souvent le cas dans ces cours de langue, l'importance au contenu est secondaire, les élèves scripteurs pour leur part ne seront aucunement désireux d'établir une véritable communication. Ainsi en prenant en compte le but de la rédaction qui est celui de communiquer, il est pertinent que l'enseignant établisse les conditions d'une communication véritable avant de procéder avec l'exercice d'écrit. Car dit-il, « un texte n'est jamais écrit dans le vide ».

De son côté, Larousse (1997, 2000), distingue dix-sept règles de rédaction et parmi ces règles, il note l'objectif et la communication. Il définit l'objectif comme ce sur quoi porte la rédaction, c'est-à-dire le thème ou le message que

la rédaction cherche à communiquer. Par exemple, une rédaction a pour objectif de narrer, d'informer, d'argumenter, de décrire, etc. Par la communication, l'auteur montre que le message est destiné à quelqu'un et donc le scripteur doit interpeller son lecteur ou destinataire.

Ces éléments que nous avons énumérés nous permettront d'évaluer les pratiques de l'enseignant en relation avec le contexte du sujet qu'il traite avec les apprenants.

### **La mémoire à long terme**

Cette phase fait référence aux connaissances du thème abordé, aux connaissances du destinataire, des connaissances situationnelles, des connaissances rhétoriques et des connaissances linguistiques. Cette phase, si elle est bien maîtrisée, rendrait le processus de la rédaction plus simple et plus aisé. Au fait, c'est à ce stade que l'enseignant de la langue étrangère s'assure que les élèves possèdent déjà les connaissances linguistiques : la grammaire, le vocabulaire etc. Le processus d'écriture ne serait que la récupération de ces connaissances.

Une difficulté attachée à cette phase est celle de surcharge cognitive. Comme Hayes et Flower ont indiqué, c'est les connaissances présentes en mémoire à long terme, non mobilisables efficacement. Fayol (1990) affirme que la charge cognitive est élevée chez l'écrivain de la langue étrangère puisqu'il fait face à une compétence langagière limitée et à des variations socioculturelles des règles de production.

Voir le problème de récupération des connaissances, l'enseignant de la langue étrangère aide les élèves à mieux prendre conscience de leur propre processus



d'écriture afin de procéder à d'éventuelles auto corrections. (Carter-Thomas, 2000)

### Processus d'écriture

Le processus rédactionnel comporte trois étapes principales notamment la planification, le translating ou la 'mise en texte' (Garcia-Debanc, 1986) et la révision. Ces trois étapes sont résumées dans les mots suivants :

Chacune de ces étapes est décrite dans ces mots :

*La planification repose sur la récupération en mémoire à long terme des connaissances liées au thème à traiter, la sélection de celles qui sont pertinentes pour la tâche ainsi que leur organisation. Ce processus se réalise généralement sous forme d'activités mentales et s'attache très peu à l'analyse de traitements langagiers. Elles peuvent toutefois donner lieu à la rédaction des notes. C'est à partir de ces activités que le scripteur organisera ses idées et élaborera un plan de l'ensemble du texte. La mise en texte, qui est en interdépendance avec la planification, concerne les aspects morpho syntaxiques, l'enchaînement entre phrases, le choix des mots et la structure du texte à produire. Les suites anaphoriques qui assurent l'enchaînement entre les phrases relèvent donc de cette étape (Mas 1991 : 26). La mise en texte peut passer par une phase pendant laquelle le rédacteur essaie de formuler mentalement des phrases et de les corriger avant de les exprimer en texte (Witte : 1985). La troisième étape, la révision, suppose une lecture critique du texte déjà produit afin d'y apporter des améliorations tant du point de vue de la forme que de celui du contenu. Selon Fayol et Schneuwly (1987 : 232), cette étape comporte au moins trois phases : détecter l'erreur, identifier sa nature et corriger. (Kwawu, 2018 : 73)*

### Planification

Cette étape consiste à récupérer, sélectionner et mobiliser les connaissances conceptuelles et linguistiques permettant d'exécuter la tâche rédactionnelle. Elle consiste également à organiser et à déterminer des objectifs pragmatiques (ou communicationnels). La planification selon Fayol (1996 : 9), est cette activité au cours de laquelle on recherche les idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message. En dehors de la formation des idées, le scripteur cherche à identifier



quel type de texte faut-il produire et les éléments qui permettront l'organisation des idées. Charolles (1988 : 52) affirme :

*Il n'existe pas un plan du texte de règles de bonne formation qui s'appliqueraient en toutes circonstances et dont les violations, comme c'est le cas en syntaxe de phrase, 'feraient l'unanimité'.*

De l'affirmation de Charolles, nous pouvons dire qu'il n'y a pas un plan qui soit applicable à toute rédaction mais toute tâche rédactionnelle nécessite un plan qui est approprié au contexte d'écrit : le thème et le destinataire.

Alamargot et Chanquoy (2002) aussi identifient trois sous-processus dans le modèle de Flower et Hayes (1980),

*le sous-processus de génération (generating) permet d'abord de récupérer depuis la mémoire à long terme les contenus généraux (les idées principales du texte, les informations à transmettre) qui sont ensuite organisés (hiérarchisés, ordonnés, etc.) par le sous-processus d'organisation (organizing). Ces deux sous-processus contribuent donc à l'élaboration du plan « pour dire ». La fonction du troisième sous-processus d'établissement de buts (goal setting) permet d'ajuster les traitements en fonction des objectifs de production.*

En résumé, l'étape de planification comprend trois sous catégories : la génération (récupération des idées et des concepts ou des informations nécessaires), l'organisation (établissement du plan) et l'établissement du but (objectifs de production). La planification constitue l'organisation générale du contenu de l'exercice rédactionnel et sert également d'un résumé de la rédaction proprement dite par le moyen d'un brouillon ou un schéma, par exemple.

Parlant de l'organisation textuelle, Charolles (1978) fait noter que le plus souvent, le lecteur s'attend à lire un texte clair et bien structuré. Larousse (1997, 2000) parle de l'organisation des idées. Avant de procéder à

l'organisation, l'enseignant aide les apprenants à générer les idées ou les concepts nécessaires à accomplir la tâche rédactionnelle. Il est donc pertinent de voir comment les enseignants de SHS arrivent à mobiliser ces connaissances auprès des apprenants au cours de l'enseignement de la rédaction établissent le plan de la production. Nous constatons que les scripteurs de L2 ne donnent pas assez de temps à la planification mais plutôt à la construction des phrases, c'est-à-dire la mise en texte. Or Sow-Barry (1999) constate que les scripteurs de L2 sont souvent confrontés à des contraintes linguistiques ; c'est-à-dire que le plus souvent leurs difficultés d'organiser leurs idées en texte sont dues au manque de vocabulaire approprié pour former des phrases. Au fait, les élèves ghanéens n'échappent pas à ces difficultés linguistiques, ainsi l'enseignant doit en prendre compte afin de prévoir des stratégies de développer la capacité de générer le lexique chez l'apprenant avant de passer à la production du texte, la phase de la mise en texte.

### **Mise en texte**

Halliday et Hasan (1978 :8) notent « tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte. » La rédaction requiert une habileté plus qu'une simple génération des concepts ou dresser une liste de mots contribuant à la compréhension d'un texte ; il s'agit d'organiser ses idées et concepts pour produire un texte.

La mise en texte consiste alors à faire les choix lexicaux, l'organisation syntaxique et l'organisation rhétorique en fonction de l'objectif déterminé ou du contenu planifié. En d'autres termes Moffet (1993) appelle la mise en texte, la tentative de donner une forme linguistique à ce qui a été planifié. Cette

forme linguistique se fait à trois niveaux : niveau lexical, niveau syntaxique, aspects textuels (Fayol, 1996). Les travaux de Flower et Hayes sont résumés dans ces termes de Espperet (1995) :

*La mise en texte constitue une opération langagière et linguistique distinguant lexicalisation et linéarisation : "sélection d'items lexicaux correspondant au contenu qu'on veut produire, et traduction de ces idées grâce à la récupération en mémoire de connaissances linguistique nécessaires, de façon à linéariser le plan élaboré dans la phase précédente.*

La mise en texte implique alors l'emploi des mots au niveau de la phrase, au niveau du texte qui permettent au scripteur d'élaborer ses idées et un établissement d'un lien textuel à partir des marques de cohésion comme les connecteurs, les paragraphes, les conjonctions etc en vue de faciliter la compréhension du message.

Carter-Thomas (2000) note que dans un texte, il n'y a pas de « phrases disparates et sans rapport ». Rédiger, c'est aussi faire preuve de sa compétence textuelle qui dépasse les phrases. La mise en texte fait donc appel à la cohésion. Carter-Thomas (op.cit., 34) dit de la cohésion qu'elle est la mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchainements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchainements. Il note :

*La condition de cohésion implique qu'une phrase doit être attachée à une phrase précédente sans contradiction ; la pertinence se réfère aux conditions pragmatiques du discours, c'est-à-dire aux rapports entre les phrases, le sujet général du texte et la situation d'énonciation. (2000, pg 34).*

On ne peut donc pas rédiger sans penser au lecteur, c'est-à-dire l'effort du scripteur au stade de mise en texte consiste à faciliter la compréhension du texte en cours de production chez le lecteur, d'où le concept de cohérence.

Halliday et Hasan (1976) définissent la cohérence comme l'ensemble des moyens que la langue offre pour assurer l'unité du texte. Charolles de sa part distingue 4 règles de cohérence qui sont la répétition (emploi des pronoms comme des anaphores et les cataphores, les déterminants définis, référenciation déictique, substitution lexicale etc.), la progression (établissement de lien continu entre le thème-information connue et le rhème-information nouvelle), la non-contradiction et la relation. En dehors de ces éléments linguistiques énumérés par Charolles, Larousse (1997, 2000 : 59) ainsi qu'Adam (1990) note que les idées soient mises en ordre à l'aide des paragraphes et assurer une cohérence entre les paragraphes à travers des mots de liaison ou des connecteurs. Fayol (1997) dit des connecteurs qu'ils ont pour fonction d'indiquer la force de liaison entre deux énoncés et ou deux énonciations, et traduisent différentes relations sémantiques et argumentatives. Pour Larousse (opt.cit., pg 60) le mot de liaison est « un terme qui permet au lecteur de suivre les étapes du raisonnement ou du récit, de passer d'une phrase ou d'un paragraphe à un autre ».

Larousse (1997, 2000 : 60) indique que le paragraphe constitue l'une des techniques qui sert à organiser le texte. Il définit le paragraphe comme « un ensemble de phrases formant un bloc de texte délimité par un retour à la ligne et généralement, par un alinéa »

En plus, l'organisation des idées se fait à partir des règles de la langue dans laquelle l'on rédige, c'est-à-dire le code. Le code dans notre contexte c'est le français, langue étrangère. Le scripteur doit ainsi faire un bon usage de la langue en faisant attention à l'orthographe, à la ponctuation, à la grammaire, à la conjugaison etc.



En ce qui concerne la grammaire, l'orthographe et le lexique, Sow-Barry (1999) observe que le modèle de Hayes et Flower (1980) ne fait pas ressortir ces contenus mais les considère à l'intérieur du processus d'écriture. Garcia-Debanc (1999 : 76) note que c'est au stade de la mise en texte que le rédacteur fait face à des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix des mots). Il indique que la grammaire « occupe une place dans les activités qui visent à développer chez les élèves le goût et la maîtrise de la langue ». L'enseignement de la grammaire du moins n'a pas sa fin en lui-même ; l'enseignement de la grammaire vise l'amélioration de la capacité de lire et de s'exprimer. Alors, l'apprenant fait preuve de sa capacité langagière à l'écrit, une aptitude qui nécessite un entraînement facilité par l'enseignant. Comment l'enseignant du lycée facilite la mise en pratiques des règles relevant de la grammaire française sera l'une de nos préoccupations.

Bref, ici il s'agit de faire preuve de ses connaissances surtout linguistiques, partant du mot à une phrase, de la phrase au paragraphe et du paragraphe au texte tout en respectant les normes de cette langue dans laquelle l'on rédige avec l'objectif majeur de passer un message particulier au lecteur. Notre intérêt serait donc de voir comment l'enseignant aide les apprenants à écrire un texte ou élaborer leurs idées à partir des unités linguistiques, des stratégies mises en place pour assurer l'unité du texte que l'on souhaite produire avec l'objectif de faire passer un message pertinent non contradictoire.

### **Révision**

Les tâches à accomplir ici sont la lecture et l'*editing* ou la modification du texte qui est régularisée par un mécanisme de contrôle. Le scripteur passe à une lecture-évaluation pour corriger les fautes d'orthographe, fautes de



grammaire et assurer la clarté ou la cohérence ou encore la compréhension du texte. La révision est faite en relation avec le contexte, la planification et la mise en texte. Alamargot et Chanquoy (2002 : 48) écrivent :

*Le processus de révision (reviewing) est divisé en deux sous-processus, respectivement la lecture (reading) et la correction (editing). Le sous-processus de lecture permet de repérer des erreurs et d'évaluer l'adéquation entre le texte écrit et les buts poursuivis. Le sous-processus de correction est formalisé comme un système complexe de règles de production, mis en œuvre pour corriger les problèmes (de compréhension, orthographiques, etc.) rencontrés*

Bref, il s'agit d'assurer la compréhension du texte produit et corriger les fautes relevant de la langue. A cette étape l'enseignant assiste l'écrivain à s'auto corriger. L'auto correction se fait à partir des connaissances de la langue et l'objectif de la tâche. C'est aussi le moment d'assurer l'existence d'un lien entre les différentes parties de la rédaction par le mécanisme de « contrôle ». Larousse (1997,2000) appelle ce mécanisme l'harmonie. Selon lui, assurer l'harmonie du texte, c'est assurer la continuité des idées dans de différentes parties de la rédaction pour accomplir l'objectif ou la tâche de départ.

Hayes et al (1987) proposent une stratégie de révision qui consiste à faire une lecture d'évaluation. Avant cette lecture d'évaluation, le scripteur établit des objectifs spécifiques d'abord, ensuite il détermine les points essentiels du texte puis il établit les besoins du lecteur, c'est-à-dire le destinataire. Les objectifs dans notre contexte peuvent être les consignes de la tâche rédactionnelle ou le message à communiquer ; les points essentiels du texte se réfèrent à l'organisation du devoir selon les caractéristiques du texte en question ; pour les besoins du destinataire, il faut identifier les facteurs linguistiques chez le lecteur, ceci est facilité par les critères d'évaluation. Pour ainsi faciliter la correction chez les élèves, l'enseignant développe chez eux cette stratégie par

les moyens de lecture du travail d'un texte d'appui ou réussi par quelques apprenants et les annotations des copies.

En ce qui concerne la lecture, Kwawu (2018 : 236) de sa part suggère la stratégie didactique de « texte modèle » pour assister l'apprenant à s'auto corriger : « Un texte modèle peut permettre aux apprenants de modifier leur texte à l'aide d'unités lexicales ou de segments pertinents qu'ils y ont identifiés ». Alors si l'enseignant commence le cours de rédaction avec un texte modèle comme support, il peut toutefois retourner au texte à cette étape de révision.

Nous allons donc nous servir de ces éléments pour identifier les stratégies adoptées par les enseignants au lycée pour assurer la révision du texte auprès de leurs apprenants.

Pour ce qui concerne les annotations, le gouvernement canadien conseille l'approche « portfolio ». Pour l'approche portfolio, « le professeur ne corrige que quelques aspects d'une production écrite et rend le texte à l'élève qui l'améliore et le soumet à nouveau plusieurs fois. Les différentes versions de la production constituent un dossier ou portfolio dont le professeur évalue et note la dernière production » (Marie-Pascale, 2011 : 55 ).

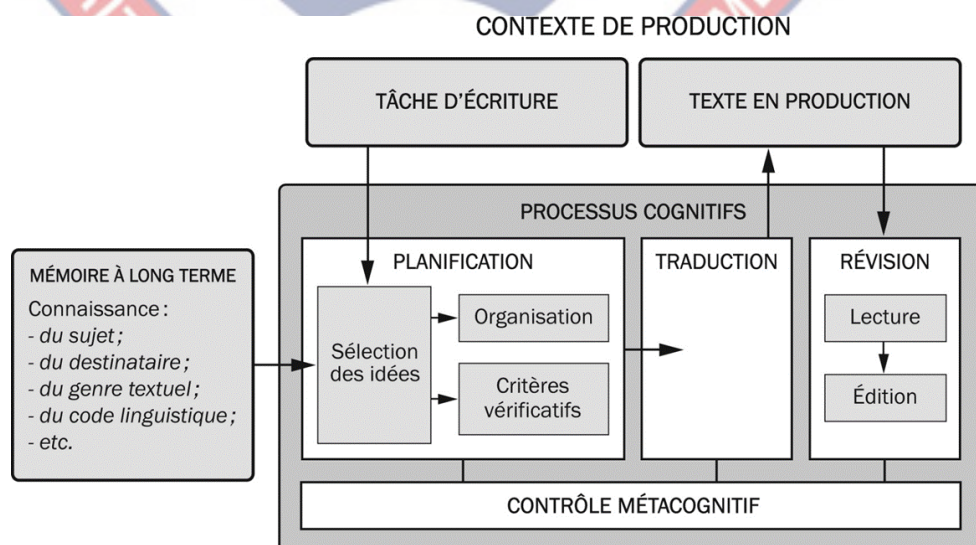
De tout ce qui précède, nous pouvons dire du modèle psycholinguistique de la rédaction que pour une rédaction compréhensive et soignée, il faudra d'abord un contexte. Ceci pour faciliter la compréhension du sujet à aborder et placer les apprenants dans une situation de communication. Comme règle, Larousse (1997, 2000) conseille la présence d'un thème et l'envisagement du destinataire ou le lecteur. L'exercice rédactionnel ainsi commence avec une préoccupation et le public concerné. Hayes et Flower (1980) également

suggèrent qu'il y ait un texte ou une rédaction exemplaire pour permettre aux apprenants ou scripteurs d'emmagasiner les connaissances nécessaires pour l'activité rédactionnelle. Alors, avant d'entamer la rédaction proprement dite, l'enseignant s'assure que les apprenants aient des connaissances requises pour exécuter la tâche rédactionnelle. Ces connaissances comprennent la connaissance conceptuelle ou thématique, la connaissance linguistique (syntaxe/structure de phrase, l'orthographe, la conjugaison, la ponctuation ...) la connaissance socio-culturelle (les expressions particulières à la tâche) et la connaissance organisationnelle d'une rédaction (les paragraphes, introduction, corps du devoir, conclusion, les mots de liaison ...). Comme stratégie, l'enseignant pourrait réviser ses éléments requis pour l'activité rédactionnelle. Une fois que le travail préliminaire est fait le reste du travail serait donc de matérialiser ses connaissances à l'écrit par des exercices (pratiques de l'écrit). Toutefois le rôle de l'enseignant est indispensable à chaque étape de la rédaction. Il est requis d'intervenir avec les stratégies nécessaires à chaque étape pour faciliter la tâche rédactionnelle chez l'apprenant. Par exemple, afin de permettre la compréhension du thème, l'enseignant amène les apprenants à comprendre le texte d'appui à travers une lecture et compréhension orale ou écrite.

L'approche psycholinguistique de la rédaction est très pertinente à notre étude de rédaction en FLE puisqu'il fournit à l'enseignant des conceptions des différents processus en jeu au cours d'une activité rédactionnelle. Souad (2016) fait rappeler que le modèle a été répandu en France après les années 80 au près des enseignants et a largement marqué les travaux didactiques. En effet les enseignants doivent connaître et faire attention aux éléments

rhétoriques dans la rédaction en anglais en temps qu'une langue étrangère dans le but de faciliter l'enseignement du processus rédactionnel chez les apprenants (Nassi & Nasser, 2018). Le modèle de Hayes & Flower (1980) comprend des éléments linguistiques et didactiques qui nous guideront dans notre étude de l'enseignement de la rédaction chez les lycéens ghanéens. Du modèle, nous constatons que l'individu ne peut rédiger un texte à moins qu'il ait des connaissances linguistiques et avant même de procéder à l'écriture, il est supposé avoir des connaissances dans la matière qu'il aborde, la mémoire étant un élément principal. Le modèle a établi également des procédures à suivre pour pouvoir réussir à un sujet de rédaction. Nous nous sommes servis de ces éléments pour analyser la méthodologie qu'adoptent les professeurs de lycée dans le but d'assister leurs apprenants à rédiger un texte en français par le questionnaire et l'interview. Le questionnaire comporte des questions qui sont en relation avec toutes les trois parties du modèle de Hayes et Flower et plus spécifiquement des étapes du processus de rédiger un texte et les activités à chacune de ces étapes.

Le modèle schématisé de Hayes & Flower (1980).



Source: <https://doi.org/10.4000/alsic.2598>



## Approche didactique

### Approche didactique de la rédaction

En ce qui concerne la recherche en didactique, Carter-Thomas (2000) note que la recherche en rédaction est inspirée des situations d'apprentissage en langue maternelle et que son importance se voit aujourd'hui dans l'acquisition des compétences rédactionnelles des langues étrangères.

Carter-Thomas (2000) dans son étude met le point sur deux grands axes de recherche de l'écrit. Ces deux axes de recherche sont : l'analyse du processus rédactionnel (considération de l'écriture du point de vue du scripteur) et l'analyse du produit final (la copie de rédaction proprement dite-considération de l'organisation, la grammaire et l'orthographe de l'écriture). Nous proposons d'élaborer sur ces deux axes de recherche de l'écriture qui ont des retombés didactiques.

La recherche de la rédaction qui concerne l'analyse du produit fini, c'est-à-dire l'analyse du résultat du processus rédactionnel est caractérisée par « l'utilisation des modèles et des approches jugées généralement trop prescriptives des études consacrées à l'analyse des erreurs et des études néo-rhétoriques. » ( Carter-Thomas, 2000 :115 ). Quelques limitations de l'analyse du produit fini ont conduit à l'émergence de l'analyse du processus rédactionnel dans les années 80 avec Hayes & Flower (1981), Fayol (1990). Cette approche permet d'accéder l'état cognitif et les facteurs psycholinguistiques qui sont en jeu au moment où le sujet rédige.

Aussi contrairement à l'approche de l'analyse du produit fini jugée prescriptive, avec l'approche de l'analyse du processus rédactionnel, le professeur « n'impose pas trop de contraintes tant relatives aux choix



grammaticaux et lexicaux qu'à l'organisation de l'écrit ». (Carter-Thomas, 2000 : 116). Silva (1990) note que les idées que véhicule la rédaction détermine la forme. (cité par Carter-Thomas, 2000). Le professeur sert donc d'un guide qui assiste les apprenants « à prendre conscience de leur propre processus de rédaction et à adopter les mesures nécessaires à son amélioration » Carter-Thomas, (op.cit. :116), les mesures que les enseignants établissent avec leurs élèves en classe.

Dans ce travail, nous proposons de baser notre étude sur l'approche du processus rédactionnel. Ceci nous aidera au lieu de nous focaliser sur l'étude des erreurs syntaxiques démunies parfois de contexte communicationnel de cerner l'organisation de la rédaction et les mesures que les enseignants mettent en place pour ainsi faciliter la tâche rédactionnelle. Nous obtenons les données auprès des enseignants, parce qu'ils constituent la plupart du temps le lectorat des écrits scolaires. Alors, ils sauraient bien ce que les élèves font et ce qu'il reste à faire puisque comment les élèves écrivent seraient le reflet de ce que les enseignants leur enseignent.

Applebee (1982) cité par Carter-Thomas (2000), souligne trois domaines de connaissances tel que le modèle Hayes et Flower (1980). Ces trois connaissances sont la connaissance de la matière, la connaissance du récepteur et la connaissance de la langue. Ce sont ces trois connaissances qui d'ailleurs entrent dans l'évaluation des écrits scolaires. Nous proposons ensuite d'examiner le syllabus pour voir la place de l'écrit dans le syllabus d'enseignement/apprentissage du FLE SHS et les stratégies qui permettent à l'enseignant d'assister les élèves à prendre conscience de leur propre processus de rédaction.

Nous proposons d'examiner quelques travaux en relation avec notre étude.

### Travaux antérieurs

Il y a un grand nombre de recherches sur la performance des apprenants à l'écrit mais très peu de travaux se focalisent sur la méthodologie d'enseigner la rédaction. Dans cette partie de notre étude, nous allons faire le compte rendu de quelques travaux réalisés au Ghana ainsi qu'à l'extérieur du Ghana qui ont trait à l'enseignement de la rédaction.

Au Ghana, nous pouvons citer Akapko & Bakah (2012), Fiadzawo, Yegblemenawo, Attati, (2020) mais ceux-ci n'ont pas adopté une approche psycholinguistique de la rédaction. Mais leurs recherches orientent nos questions portent sur la planification et quelques activités de l'enseignement de la rédaction. Le travail d'Akakpo et Bakah (2012) porte sur les démarches méthodologiques d'enseigner la rédaction et celui de Fiadzawo et al (2020) porte sur les facteurs qui empêchent l'enseignement de la rédaction. A l'extérieur du pays, on peut citer Zetili (2010) et Larouf, Morel, Leblanc, (2004) et d'autres qui ont, eux aussi, travaillé sur l'enseignement de la rédaction des textes avec une attention particulière au résumé et à l'essai et la stratégie de l'enseignement respectivement.

Pour commencer, Tugbogh (2008) a analysé les difficultés auxquelles font face les apprenants de FLE à l'écrit à S.H.S. Il a mené sa recherche auprès de 85 apprenants de S.H.S et 5 enseignants dans les cinq lycées de la métropole de Tamale. Comme instruments de recherche, Tugbogh (op. cit.) a eu un entretien approfondi avec les enseignants et a soumis les 85 élèves au questionnaire. Il se révèle de son étude que les apprenants ont des difficultés d'écrire un texte cohérent. Les difficultés des apprenants se situent également

au niveau de la syntaxe. Il suggère que l'enseignement de la grammaire se dirige vers la linguistique textuelle. Ce travail nous est très pertinent parce que d'abord l'échantillon est pareil au nôtre ; le fait de travailler avec les écoles secondaires de la métropole de Tamale, ensuite il nous révèle la défaillance de la méthode traditionnelle qu'adoptent les enseignants, celle qui s'agit d'enseigner que la grammaire sans rapport avec le texte. La preuve est que les élèves n'étaient pas capables de produire des textes cohérents. Ainsi, nous estimons examiner cette technique d'enseigner le FLE qui permette aux apprenants de rédiger un texte tout en appliquant les éléments de la grammaire.

Par ailleurs, nous avons remarqué que Tugbogh n'a pas recherché les pratiques rédactionnelles en classe d'Expression Ecrite. Notre préoccupation sera donc d'analyser par questionnaire les activités pédagogiques que les enseignants s'y engagent afin d'assister les apprenants à l'écrit.

Fiadzawo et al (2020) ont à leur tour mené une étude qui se repose sur la gestion des classes à effectifs pléthoriques lors de la production écrite. L'étude a été menée dans onze lycées dans la Métropole de Cape Coast et 22 enseignants de ces écoles ont été interviewés. D'autres instruments de collecte de données incluent les questionnaires et les guides d'observation. Il se révèle de l'étude que les classes de langue sont larges. 54,5 % des répondants affirment avoir une classe pléthorique où la classe pléthorique est celle qui comprend plus de 50 élèves. (Ghana Ministry of Education). Voire la nature des classes, il y a manque de suivi individuel par les enseignants en ce qui concerne la production écrite. Les enseignants font recours donc au travail de groupe. Ils trouvent aussi que plus de 50% des enseignants n'accordent pas

assez d'importance à l'activité rédactionnelle et seulement 15,8% des enseignants donnent des exercices portant sur la rédaction une fois par semaine. Dans leur synthèse des résultats, ils indiquent l'effectif pléthorique des classes influencent négativement les activités rédactionnelles. Ils proposent que les enseignants soient motivés avec des matériels pédagogiques pour permettre l'amélioration des activités de groupe en classe.

Ce travail nous intéresse car l'étude révèle des difficultés auxquelles font face les enseignants vis-à-vis l'enseignement et apprentissage de la rédaction : une large population des apprenants par classe, manque de matériels pédagogiques. Nous nous servons de ce travail pour examiner les moyens didactiques disponibles aux enseignants et aussi l'effectif des élèves en classe de FLE.

L'étude s'est penchée sur la gestion des classes pléthoriques pendant l'exercice rédactionnel alors que la nôtre se mise sur les différentes activités ou la démarche d'enseigner la rédaction dans une classe soit pléthorique soit non pléthorique.

Parlant de la méthodologie d'enseignement de la rédaction, Akapko et Bakah (2012) ont mené une étude auprès des enseignants de FLE à S.H.S et à J.H.S qui consiste à examiner les démarches méthodologiques qui assurent un meilleur enseignement de l'expression écrite en FLE dans les collèges et les lycées au Ghana. Ils ont reposé l'analyse des données sur le modèle d'enseigner l'expression écrite de Pendax (1998). Ce modèle connu des « moments de la classe » constitue quatre étapes : étape de découverte, étape de structuration, étape d'entraînement et étape d'évaluation. Ils trouvent que 42,4% d'enseignants traitent le plan de rédaction d'une façon isolée des



aspects linguistiques ; 13,9% des enseignants enseignent les aspects linguistiques sans le plan de rédaction et seul 8,2% des enseignants enseignent la rédaction en combinant le plan avec les éléments linguistiques. Ils indiquent que les enseignants ne suivent pas une démarche méthodologique qui permet de développer la compétence de produire des textes chez les apprenants. Ce résultat est une indication que les enseignants ne partagent pas une connaissance commune de la méthodologie d'enseigner la rédaction qui permettrait aux apprenants de s'approprier l'apprentissage de la rédaction d'où le besoin d'investiguer quelles démarches méthodologiques empruntées pour faciliter la rédaction chez les apprenants de S.H.S. Akakpo et Bakah (opt. cité) se sont servis du modèle de la progression de Pendax (1998) qui est circonscrit dans un cadre constructiviste. Malgré que le travail se repose sur une démarche bien déterminée, nous trouvons que pour un exercice rédactionnel en classe de FLE, il serait plus approprié de se reposer sur le modèle de Hayes & Flower (1980), un modèle qui met en lumière le processus de rédaction. Pour les démarches rédactionnelles les données seront obtenues par l'interview. Notre focus sera les enseignants du lycée et la rédaction, l'une des activités de l'expression écrite. Le public d'Akakpo et Baka (opt.cit.) auprès de qui les données ont été obtenues sont les enseignants du collège et les enseignants du lycée. Un public que nous considérons non homogène puisque les apprenants de ces enseignants n'ont pas le même niveau d'acquisition de langue. Alors, nous trouvons nécessaire de nous limiter aux enseignants du lycée.

Pour des études menées hors du Ghana, nous pouvons mentionner le travail de Sow-Barry (1999). Le travail porte sur les pratiques d'enseignement de la

production écrite et le public c'est les enseignants dans les établissements secondaires (collèges et lycées) en Guinée plus particulièrement dans la ville de Conakry. L'étude vise à d'abord décrire les pratiques d'enseignement de la production écrite au cours secondaire et puis proposer des contenus et des démarches didactiques en vue d'un aménagement du programme de français écrit susceptible de favoriser l'appropriation des connaissances chez les élèves. Sow-Barry (opt.cit.) s'est servi du questionnaire, de l'observation et d'une entrevue pour obtenir des informations nécessaires pour une analyse basée sur le modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980). Des résultats, il ressort que l'écriture n'est pas vraiment l'objet d'un véritable enseignement aux cours secondaires de la Guinée, dans le sens qu'il y a une imprécision des démarches didactiques suggérées par le programme français de la Guinée. 92% des répondants ont avoué de ne pas avoir des ressources matérielles, seul 31% des enseignants ont reçu la formation d'enseignement. Le travail a aussi révélé que seul 25% des élèves réussissent l'exercice rédactionnel. Sow-Barry (1999) propose un programme basé sur le processus d'écriture conçu par Hayes et Flower.

Le travail de Sow-Barry nous a guidé dans la formulation de nos questions de recherche et la méthodologie qui consiste en utilisation du questionnaire et d'enquête et aussi l'analyse du programme d'étude. Alors que le français constitue pour les guinéens la langue de la scolarisation, les ghanéens font du français une langue étrangère. Le résultat que nous obtiendrons guiderait l'enseignement de la rédaction dans un contexte de langue étrangère.

Zetili (2010), a aussi travaillé sur la didactique de l'écriture. Il a évalué des pratiques enseignantes en classe de FLE et a analysé des rôles des enseignants

lors du déroulement de l'activité écrite en FLE. La recherche a été menée dans les lycées en Algérie plus spécifiquement à Wilaya Mila. Un questionnaire a été administré aux enseignants pour obtenir des données sur la démarche de l'enseignement de l'écriture. La recherche a montré que 60% des enseignants limitent l'activité d'expression écrite à l'enseignement de l'essai et 40% à l'enseignement du résumé ; 58% des enseignants enseignent la mise en texte ; 64% des enseignants prévoient une préparation à l'écrit. 18 enseignants passent à la recherche d'idées, 38 à l'établissement du plan et 27 les idées et le plan ; 84,14% des enseignants ne suivent pas la théorie d'écriture ; 50% à 45% des enseignants ne corrigent pas à chaque fois toutes les copies de rédaction ; l'évaluation faite par nombre d'enseignants n'est pas formative et puis 70% des enseignants rédigent des écrits exemplaires en classe.

Le travail de Zetili (opt.cit.) nous intéresse parce qu'il nous montre quelques éléments à prendre en compte dans le processus de la rédaction. Le travail nous a donc permis d'examiner quelques pratiques motivantes des enseignants en classe telles que l'annotation des devoirs de rédaction donnés aux apprenants et les écrits des enseignants servant de modèle aux apprenants. Par ailleurs, il est évident que la recherche de Zétili porte sur l'enseignement du résumé et de l'essai dans le contexte algérien alors que notre travail vise la rédaction des textes basés sur les besoins des apprenants tels qu'on les voit dans le syllabus d'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Aussi, afin de mieux comprendre la démarche de l'enseignement de la rédaction chez les enseignants, nous les avons interviewés.

Aux Etats - Unis, Baggott (2012) a mené une étude sur l'enseignement de la rédaction. Son public consiste de trois enseignants dans une école élémentaire

à Western New York. Les classes comprennent KG, Grade 3 et Grade 4. Comme moyens de collecte de données, Bagott (op.cit.) a administré un questionnaire à ces trois enseignants. Le questionnaire a permis de recueillir des informations personnelles sur les enseignants et leurs expériences de la rédaction. D'autres moyens comme l'observation de classe et les copies de rédaction des enseignants ont été également employés. Il est retenu de l'étude que les enseignants manquent une formation professionnelle de l'enseignement de la rédaction, une situation qui affecte leurs pratiques de classe de rédaction. Aussi, les répondants ont indiqué qu'aucune importance est accordée à la rédaction dans le programme d'éducation des collèges d'enseignement. L'étude de Baggott (op.cit.) nous est pertinente puisqu'elle a réussi à établir que les expériences professionnelles des enseignants contribuent à la méthode qu'ils adoptent dans leur enseignement de l'écrit. Nous nous servons de cette étude pour recueillir des informations sur l'expérience professionnelle de nos répondants et comment cette expérience affecte leurs pratiques de classe de rédaction. En revanche, il est important de noter que la recherche de Baggott (op.cit.) a été menée chez les petits d'Amérique et en Anglais comme leur langue maternelle alors que la nôtre se déroule au Ghana chez les élèves de FLE des études secondaires. C'est aussi pertinent d'établir que malgré que la langue de référence est l'anglais, tel qu'en Amérique, il y a au Ghana des collèges et des universités qui préparent les enseignants du Français Langue Etrangère.

Au Québec, Larouf, Morel, Leblanc (2014) ont mené une étude sur les méthodes et les pratiques d'enseignement que des enseignantes de la classe de 6eme au Québec mettent en place en classe. Les données ont été recueillies à



travers les entrevues avec les enseignantes. Les données ont montré que pour aider les élèves à écrire, certaines enseignantes se servent comme modèles de scripteur devant les élèves pour les encourager ; l'enseignant développe chez les élèves un plaisir d'écrire permettant aux élèves de développer leur imagination avec des sujets qui les intéressent ; d'autres enseignantes aussi amènent les élèves à comprendre pourquoi le français est utile et pertinent. Elles attachent une importance aux écrits des apprenants en les affichant au tableau pour l'appréciation d'autres acteurs sociaux. Ces chercheurs ont conclu que la méthode employée par les enseignants permet de retenir et de s'appropriier les apprentissages. Les pratiques pédagogiques de lire et écrire développent chez l'enfant des compétences langagières et des savoirs chez les élèves. L'étude a été menée dans un milieu où le français a un statut de langue officielle contrairement au Ghana où le français est une langue étrangère. Toutefois, ce travail nous servira de guide pour rechercher les moyens ou stratégies que les enseignants dans les lycées ghanéens emploient pour motiver les apprenants vis-à-vis de l'exercice rédactionnel.

Hidden (2014) a de son côté mené une étude portant sur l'expression écrite où elle a tenté de récupérer l'avis des enseignants concernant l'enseignement de l'écrit. Hidden (opt.cit.) a formulé une hypothèse qui suggère que la concentration sur l'écrit serait moins qu'à l'oral. Dans sa tentative de saisir la position des enseignants, 69% des répondants pensent qu'il convient d'enseigner la production écrite dès le début de l'apprentissage du français. Comme objectif de l'enseignement de la production écrite, les 107 répondants venant de différents pays de l'Europe ont révélé que l'enseignement de la production écrite permet de travailler sur la langue ou de faire utiliser la

grammaire, le lexique appris en classe en contexte. Enfin, il révèle des discours des répondants que la méthode utilisée en classe pour enseigner la production écrite est largement influencée par le modèle de Hayes et Flower (1980), un modèle qui est enseigné en langue maternelle avec des particularités de fournir le lexique et les structures grammaticales à l'apprenant pour lui permettre de rédiger en langue cible. Le travail de Hidden (2014) nous guidera à utiliser les questionnaires avec des questions ouvertes pour recueillir des données un peu plus objectives auprès de nos répondants. Ensuite, le résultat du travail nous indique la possibilité de se baser sur le modèle de Hayes et Flower (1980) pour enseigner la rédaction en FLE. Ceci nous amène à recueillir par le questionnaire certains éléments linguistiques que les enseignants ghanéens considèrent dans l'enseignement de la rédaction chez les lycéens. Alors que, Hidden a recueilli ses données en Europe, nous nous limitons dans le contexte africain, le cas du Ghana. Nous nous tâchons aussi d'analyser le programme d'enseignement/apprentissage de FLE au lycée ghanéen.

Djemâa (2018), de sa part, a mené une étude au lycée en classe de Seconde en Algérie. Son étude porte sur les méthodes d'enseignement de l'écrit en FLE. Il a analysé le projet d'écrit de 30 élèves. Ces 30 élèves sont répartis en petits groupes et ont été assignés la tâche de produire un document chacun dans le but de réaliser un livre documentaire. Avant la réalisation de la tâche, l'enseignant a mis à la disposition des élèves des documents portant sur les thèmes choisis pour la réalisation du livre. Une liste de grilles d'évaluation a été préparée par l'enseignant afin de permettre aux élèves de réussir à une auto-évaluation et l'évaluation mutuelle. Il a remarqué l'absence d'organisation des

idées, des fautes d'orthographe d'usage et grammaire (accords sujet/verbe, le substantif/adjectif, déterminant/déterminé et la détection des mots incompréhensibles. Djemâa propose aux enseignants d'exploiter des documents avec les apprenants. Selon lui, il ne s'agit pas de proposer aux apprenants un modèle à imiter mais des documents à exploiter. Notre constat de l'enseignement de la rédaction révèle que les enseignants offrent aux apprenants des documents à imiter et pas nécessairement à exploiter. Nous nous inspirons de ce travail pour examiner les documents ou des livres à la disposition de l'enseignant et les élèves et comment ces documents facilitent la rédaction des textes chez les apprenants. Cependant l'étude de Djemâa a été menée en Algérie et la nôtre se passe au Ghana avec une méthodologie qui diffère de celle de Djemâa. Nous prêtons attention particulière aux stratégies employées par les enseignants par le moyen de questionnaire et d'une interview.

### **Conclusion partielle**

Dans cette partie du travail, nous avons d'abord examiné la théorie qui soutient notre étude. Il s'agit de la théorie psycholinguistique des processus rédactionnels. Nous avons ensuite examiné la place de la rédaction dans le syllabus d'enseignement du FLE aux lycées ghanéens. Nous avons également révisé quelques travaux qui sont en relation avec le nôtre. Nous avons montré qu'il y a quatre étapes à considérer dans l'enseignement de la rédaction, car l'écrit selon le modèle de Hayes et Flower (1980) fait appel à ces quatre étapes qui sont, le contexte de la tâche, la planification, la mise en tâche et la révision. A chaque étape, l'enseignant a besoin de mettre en place des activités de production écrite qui facilitent l'apprentissage chez les apprenants. Nous

avons aussi mis la lumière sur l'inadéquation des stratégies de l'écrit dans le syllabus, des stratégies qui n'entraînent pas les apprenants à bien rédiger des textes. Enfin, les travaux menés en relation avec la production d'écrits montrent qu'il y a une insuffisance des techniques employées par les enseignants, ce qui résulte en une performance médiocre des apprenants à la tâche rédactionnelle.





## CHAPITRE TROIS

### DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Cette partie de notre travail consiste du public visé, de la nature de la recherche et les instruments qui nous permettront d'avoir les informations nécessaires pour notre étude. Elle comprend aussi la présentation du syllabus d'enseignement/apprentissage du FLE au lycée.

#### **Population ciblée**

Nous avons mené l'étude dans les lycées du Ghana où le Français est Langue Etrangère (FLE) et l'une des matières étudiées. Cette recherche en particulier cible les lycées dans la Métropole de Cape-Coast. Ce choix des écoles dans la région centrale est justifié par le fait que la région centrale est considérée dans l'histoire de l'éducation comme le « berceau » de l'éducation au Ghana (Yiboe, 2010). Ceci dit le choix des neuf écoles nous servira à avoir les données attendues pour des résultats qui pourraient être généralisés aux lycées ghanéens. Les participants à prendre en compte sont uniquement les enseignants.

#### **Echantillonnage**

Zarinpoush et Gumulka (2006) expliquent le terme échantillon dans ces mots : la sélection d'un nombre restreint d'unités à partir des unités d'une population donnée. Quand M. X mène une recherche dans une école E auprès des élèves de la classe C, cette école ensemble avec la classe E constitue la population. Mais lorsqu'un nombre d'élèves sont sélectionnés de la classe, ce nombre d'élèves sélectionnés devient l'échantillon de la recherche ; c'est le groupe spécifique qui nous fournit des réponses. D'une part, pour nous fournir les données nous choisissons deux enseignants de français dans chacune des

écoles, ceux qui interviennent dans les classes de FORM 2 et FORM 3 dans les écoles en question. Ces enseignants ont été soumis à un questionnaire. Ensuite les enseignants qui interviennent dans la classe de FORM 3 ont été interviewés. Il y a au total 11 lycées publics dans la Métropole de Cape Coast y compris deux lycées techniques. Cependant notre recherche a été menée dans neuf (9) lycées excluant les lycées techniques. Les écoles où notre recherche a eu lieu sont Wesley Girls Senior High School, Saint Augustine's College, Holy Child School, Mfantipim Boys Senior High School, Adisadel College, Ghana National college, Academy of Christ The King, University Practice Senior High School, Aggrey Memorial A.M.E SHS. Toutes ces écoles sont classées dans la catégorie A et B, une indication d'un enseignement/apprentissage efficace, alors que les lycées techniques se trouvent dans la catégorie C et D.

### **Approche de la recherche**

Nous avons utilisé l'approche mixte pour cette recherche. La méthode mixte de recherche est la recherche où la méthode qualitative et la méthode quantitative sont combinées pour collecter les données souhaitées. La recherche mixte combine les instruments de collecte de données de la méthode qualitative et quantitative ainsi que l'analyse des données. Creswell (2018) Cette approche a permis d'obtenir les données quantitatives et à la fois qualitatifs. La recherche quantitative comme l'a défini Berg (2001 : 3), « quantitative research refers to counts and measures of things » a affaire avec des chiffres. Cette approche nous a permis d'analyser les réponses du questionnaire. En ce qui concerne la recherche qualitative, il s'agit du traitement des significations, des concepts, des définitions, des

caractéristiques, des métaphores, des symboles et des descriptions des entités et des phénomènes. (Berg, 2001 : traduit de Sagoe,2016). Les données proviennent des interviews, des manuscrites, des enregistrements, ou des observations. Cette approche nous a permis d'avoir les données sur les démarches de l'enseignement de la rédaction par les enseignants des lycées.

### **Instruments de collecte de données**

Nos instruments de collecte de données comprennent du questionnaire et de l'interview pour les enseignants.

#### **Questionnaire**

Le questionnaire est un instrument de collecte de données dans une recherche quantitative. Il consiste en un certain nombre de questions qui permettent d'avoir des données quantitatives ou numériques.

Le questionnaire destiné aux enseignants est structuré en quatre parties : la première partie porte sur les informations personnelles, la deuxième partie porte sur la méthodologie de l'enseignement de FLE et l'enseignement de la rédaction à la lumière du modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980), la troisième partie permet de savoir l'utilisation des documents didactiques qui permettent l'enseignement et l'apprentissage de la rédaction et finalement une partie qui porte sur les objectifs de l'enseignement de la rédaction.

Les questions sont des questions ouvertes, fermées et des questions de contingence. Les questions ouvertes nous ont permis d'avoir des réponses non influencées par les tentatives d'orienter les répondants. Le questionnaire comprend 40 questions. Ces questions ont été analysées à l'aide du logiciel d'analyse des données SPSS. Les réponses aux questions nous ont permis d'analyser les activités que proposent les enseignants aux apprenants à chaque

étape du processus rédactionnel dans le but d'assurer chez eux l'apprentissage de la rédaction. Les informations sur l'expérience professionnelle, l'importance accordée à la rédaction, les documents didactiques disponibles dans l'école et leur utilité. (VOIR ANNEXE A)

### **Interview**

Nous avons ensuite eu une interaction avec les enseignants. L'interview nous a permis d'avoir plus de détails sur l'approche des enseignants quant à l'enseignement de la rédaction. L'interview a été semi dirigée. La question principale était de savoir les démarches méthodologiques que les enseignants adoptent en classe pour enseigner la rédaction. Quelques questions de suivi nous ont permis de saisir les pratiques en classe, les matériels didactiques utilisés et la motivation d'enseigner la rédaction.

### **Analyse des données**

Les données du questionnaire sont analysées à l'aide du logiciel SPSS ; méthodes statistiques du programme 'Statistical Package for Social Sciences' (SPSSPC). Le SPSS nous a permis de présenter les données de l'étude sous forme de tableaux de fréquence ; ceci permet une lecture lisible et compréhensive. Nous avons tout d'abord codé les questionnaires, ensuite nous avons regroupé les items de ressemblance et les avons entrés dans le programme d'analyse statistique, et finalement nous avons lancé l'outil d'analyse des données pour obtenir les résultats.

L'analyse des entrevues a été par manuel. Nous avons d'abord transcrit les, puis nous avons repéré les éléments essentiels dans un tableau pour tous les interviewés. Ces éléments sont ensuite regroupés par similarité pour leur interprétation.



### **Difficultés liées à la collecte de données**

Toutefois, le processus de collecte de données n'a pas eu lieu sans difficultés. Nous avons fait la collecte dans le mois de juin 2021 et c'était la période de la pandémie de COVID. Les écoles ne contenaient pas toute la population à la fois. Certains enseignants rentrent à la maison pendant que d'autres restent à l'école. Pour cela, au lieu de trouver au moins 18 enseignants dans les 9 écoles pour remplir le questionnaire, seuls 15 étaient à l'école au moment de l'exercice. Aussi, pour l'interview au lieu de la faire face à face, nous n'avons fait que peu et la majorité au téléphone. Puisque certains ne se sentaient pas protégés par l'interview face à face. Là aussi, au lieu d'interviewer 9 enseignants de la Terminale, il n'y avait que 6 qui étaient disponibles.

Nous présentons la description du syllabus et le contenu pour ainsi déterminer la place accordée à l'exercice rédactionnel.

### **Etude du syllabus du FLE**

#### **Le syllabus**

#### **La nature du syllabus de l'enseignement de FLE au lycée**

Le premier but du syllabus consiste à faciliter le processus d'apprentissage afin d'aider l'élève à communiquer en Français avec aisance. (CRDD, 2010 : ii ; traduit d'Anglais).

Le programme d'étude du FLE à S.H.S impose l'évaluation de quatre dimensions d'acquisition de la langue française : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression écrite etc. «Compréhension Orale (20), Compréhension Ecrite (20), Expression Orale (30) et Expression Ecrite (30). En ce qui concerne l'Expression Ecrite, le syllabus demande à ce que les apprenants arrivent à produire des textes tels que les lettres, les résumés, de

courtes compositions etc. CRDD (2010:xi) “Writing –This is the ability to express one’s self clearly and comprehensively in writing. Writing may be in the form of short essays, compositions, summaries, letters etc.” Pour guider l’enseignement de la rédaction, le syllabus indique les critères suivants à considérer pour son évaluation. D’abord il indique la nature des sujets autour desquels la rédaction a lieu celle de la fonction communicative de la rédaction.

“As much as possible, teachers should ensure that tests given are communication-oriented, for example, writing letters, reports, minutes.”(CRDD:xiv). Il y a donc trois critères à considérer: 1. La langue (Correct use of language) : a) correct spelling b) correct sentence construction c) correct use of tenses d) agreements e) depth : appropriateness of vocabulary 2. Le contenu (Content): ideas on the topic, relevance and creativity. 3. Organisation (Organization): a. paragraph b) coherence c) logical development of ideas. Voir les critères indiqués, nous constatons aussi que bien que les paramètres de la rédaction soient clairement déterminés, il y a très peu de discussions ou de développement de ces aspects dans le syllabus ; aider les apprenants à acquérir ses compétences revient à l’initiative de l’enseignant.

Après avoir parcouru le syllabus, nous constatons que les stratégies d’enseignement telles qu’indiquées dans le syllabus ne soutiennent pas suffisamment enseignement/ apprentissage de la rédaction. Ces stratégies n’informent pas les enseignants de développer chez les apprenants la capacité de rédiger en FLE. Et comme preuve, nous illustrons notre constat par trois sections du syllabus choisies au hasard.

Le syllabus consiste de 20 sections pour toutes les trois années d’étude au lycée: 8 sections en première année, 8 en deuxième année et 4 en troisième

année. Chaque section est subdivisée en des unités qui sont traitées par semaine. Les thèmes des cours sont en sections alors que les sous thèmes sont en unités : 36 unités en première année, 35 unités en deuxième année et 9 unités. Aussi les objectifs généraux sont indiqués au niveau des sections alors que les objectifs spécifiques sont au niveau des unités. Les sous thèmes sont traités en classe par semaine.

### **Le plan du cours et la place de l'écrit**

Le plan de l'enseignement/ apprentissage des leçons est subdivisé en quatre grandes parties : 1. Specific Objectives 2. Content : langue et parole, supports, expressions thématiques 3. Teaching/learning strategies (activités) et 4. Evaluation. Les stratégies d'enseignement/apprentissage sont conçues à base de l'approche communicative d'enseignement/apprentissage de FLE (Brany, 2017). Ainsi les enseignants ont pour rôle d'aider les apprenants à acquérir les six compétences d'acquisition de la langue selon le Cadre Européen Commun de Reference des Langues (CECRL) notamment Compréhension Orale (CO), Expression Orale (EO), Interaction Orale (IO), Compréhension Ecrite (CE) Expression Ecrite ( EE) et Interaction Ecrite (EE). Les apprenants sont supposés acquérir toutes ces compétences dans une unité donnée.

Nous tâchons de décrire la relation qui existe entre ces quatre parties avec l'objectif d'identifier la place accordée à l'enseignement de la rédaction au lycée. Alors, nous avons utilisé trois unités au total pour l'illustration, une pour chaque année d'étude. Les objectifs sont partagés : objectif de décrire dans la section 5, FORM 1 ; objectif d'informer ou expliquer dans la section 3, FORM 2 et l'objectif de narrer ou d'argumenter dans la section 1, FORM 3 l'unité 5 de la section 5 pour notre analyse. Le choix des unités a été par

objectif d'écrit. Nous avons considéré l'unité 5 de la section 5 en FORM 1, l'unité 5 de la section 3 en FORM 2 et l'unité 2 de la section 2 à FORM

**SECTION 5: DECRIRE LES MOYENS DE TRANSPORT ET DE COMMUNICATION.**

General objective : Présenter et expliquer les moyens de communication

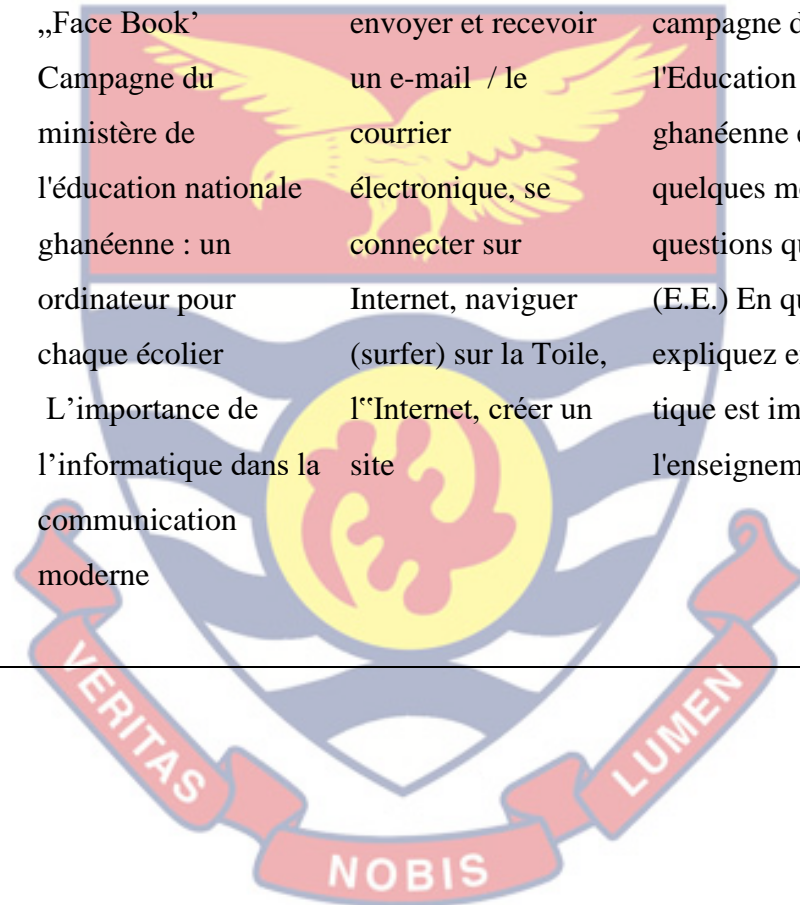




Tableau 1 : Syllabus Unit 5 L'informatique

Objectifs spécifiques	Contenus	Supports	Thématique/Lexique	Stratégies d'apprentissage	Evaluation
Expliquer l'importance de l'informatique dans la communication moderne	Langue et Parole			(I.O.) A partir d'une photo, faire identifier les composants d'un ordinateur et leurs fonctions	Etre capable de Décrire avec des mots simples le fonctionnement d'un appareil. - être capable de rédiger un petit texte construit et argumenté (avec des mots simples) sur un thème actuel
	Construction et emplois des verbes « savoir » et « connaître » Révision des propositions complétives + indicatif Révision des verbes pronominaux au présent et au passé composé (je me suis connecté...)	Article d'un magazine ou d'une revue spécialisée sur les progrès de l'informatique Photo de trois générations d'ordinateurs Publicité pour un ordinateur portable ultra léger avec texte Document oral : quelqu'un explique	Thématique/Lexique La messagerie électronique, un ordinateur, un portable, le clavier, l'écran, le moniteur, la souris, accéder à la connaissance/aux informations (GOOGLE), démarrer, enregistrer, sélectionner, couper, coller, copier	(C.O. et I.E.) Vous voulez vous inscrire sur " Face Book". Quels renseignements, quelles photos allez-vous mettre sur le site ? (E.O.) Comparez les trois photos d'ordinateurs en réutilisant toutes les manières d'exprimer la comparaison que vous connaissez.	

comment fonctionne „Face Book’ Campagne du ministère de l’éducation nationale ghanéenne : un ordinateur pour chaque écolier L’importance de l’informatique dans la communication moderne	Saisir l’information, envoyer et recevoir un e-mail / le courrier électronique, se connecter sur Internet, naviguer (surfer) sur la Toile, l’Internet, créer un site	(C.E. et E.E.) Lisez la campagne du ministère de l’Education nationale ghanéenne et répondez en quelques mots aux trois questions qui suivent (E.E.) En quelques lignes, expliquez en quoi l’informa- tique est importante pour l’enseignement à distance
---	---	--



Comme objectif spécifique pour la leçon 5 de cette section intitulée *L'informatique*, l'apprenant serait en même d'expliquer l'importance de l'informatique dans la communication moderne. Cet objectif déjà suggère une orientation rédactionnelle. Dans le contenu, il y a des éléments textuels, c'est-à-dire la connaissance conceptuelle qui inclut les mots et la structure (les verbes savoir, connaître, les verbes auxiliaires ...) en plus des supports nécessaires internet) permettant l'apprenant de construire sa connaissance. En ce qui concerne la stratégie pédagogique, la seule place accordée à l'exercice d'écriture est une question qui demande aux apprenants d'expliquer l'importance de l'informatique à l'écrit en quelques lignes. Et dans la marge d'évaluation, il est demandé à l'apprenant de produire un texte construit et argumenté sur le thème de l'informatique.

Au fait, il n'y a pas de démarche qui permet à l'enseignant d'aider l'apprenant à rédiger un texte argumentatif. Les conditions de production de ce type de texte ne sont mentionnées nulle part dans le syllabus.

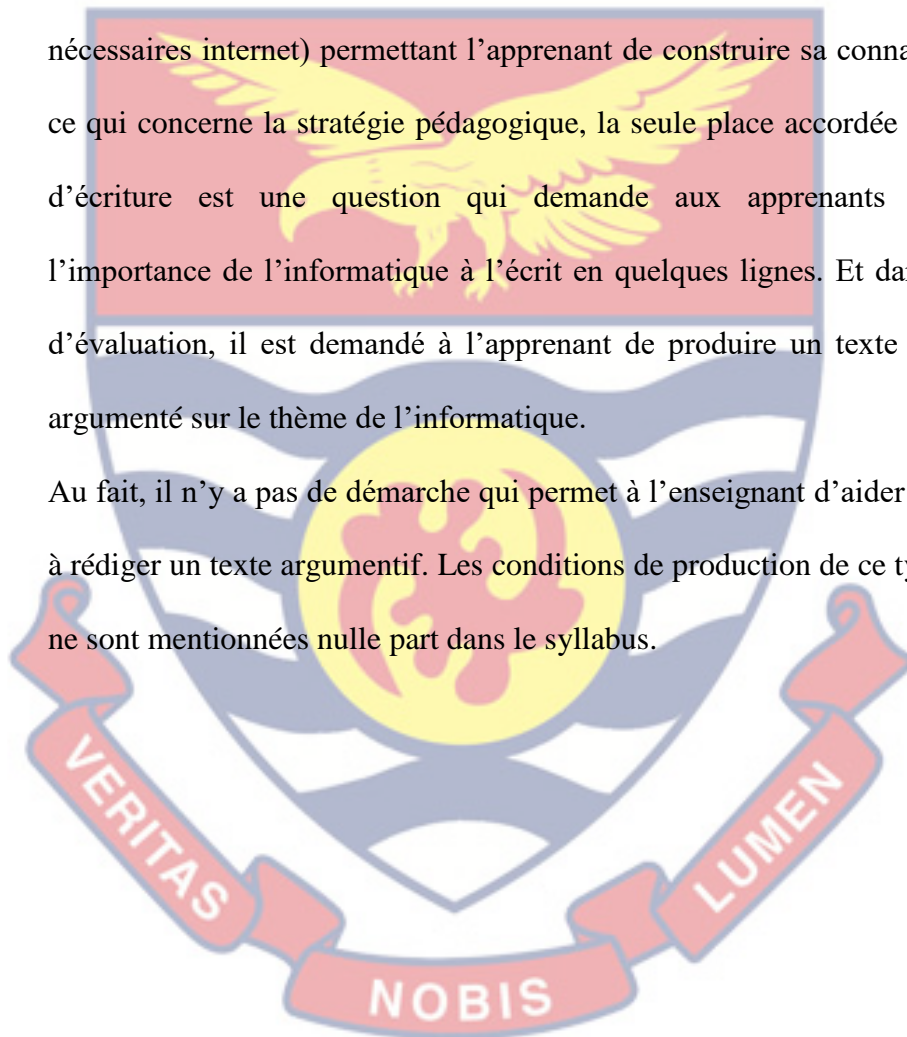


Tableau 2 : Syllabus Form 2 : Section 3, Unit 5

Unit 5	Contenus		Stratégies d'apprentissage		Evaluation des compétence acquise
La vente des produits agricoles					
Objectifs spécifiques	Langue	Supports	Thématique/lexiques	Activités	Etre capable d'exprimer poliment une demande ou un souhait - être capable de négocier un prix - être capable de produire un petit texte créatif (en l'occurrence un slogan publicitaire)
Vendre des produits agricoles	L'impératif et la place des pronoms personnels Donnez-le-moi Payez-le-moi Révision des formules de politesse : s'il te plaît, s'il vous plaît, je vous en prie, merci, de rien, il n'y a pas de quoi... avec plaisir... Révision du conditionnel de politesse pour exprimer la demande : Pourriez-vous me donner..... je voudrais.... L'expression de l'opposition : alors que + indicatif / en revanche, par contre	Différents portraits de vendeurs/vendeuses au travail (vendeurs ambulants, dans une petite boutique, dans un supermarché) Petit texte sur le marché de grossistes. Petit texte décrivant un circuit de vente (à partir d'un exemple précis : la noix de coco) Textes publicitaires à la radio, à la télé, dans des journaux, des magazines, des affiches, des panneaux, des étiquettes de produits	La distribution des produits dans les lieux de vente Lexique : Le marché de gros, le marché, le supermarché, l'hypermarché, la boutique, le magasin, les rayons de marchandises, les vitrines, les conserves, l'emballage, le grossiste, le détaillant, le vendeur/ vendeuse ambulante) acheter au kilo, à la pièce marchander vendre en gros, vendre au détail	(E.E.) Comparez en quelques lignes le travail des vendeurs représentés sur les photos (I.O.) Jouez une scène de marchandage. Faites baisser les prix ! (C.E. / E.O.) Expliquez oralement le cheminement d'une noix de coco depuis son lieu de production jusqu'au marché (I.O. et E.E.) Mettez-vous par groupes de trois et imaginez un slogan publicitaire pour encourager la consommation de bananes (ou d'un autre fruit)	



Comme objectif spécifique pour la leçon 5 de cette section intitulée *La vente des produits agricoles*, l'apprenant serait en même de vendre un produit agricole. Malgré que le thème s'oriente vers l'oral, il y a toujours un aspect rédactionnel. Dans le contenu, il y a des éléments textuels y compris l'impératif et le conditionnel en plus des supports nécessaires (textes publicitaires...) permettant l'apprenant de construire sa connaissance. En ce qui concerne la stratégie pédagogique, la seule place accordée à l'exercice d'écriture est une tâche qui demande aux d'imaginer un slogan. Et dans la marge d'évaluation, il est demandé à l'apprenant de produire un texte créatif en relation avec un slogan publicitaire.

Nous constatons qu'il a absence de démarches susceptibles de permettre à l'enseignant d'aider l'apprenant à rédiger un texte informatif tout en faisant appel à tous les points indiqués dans le syllabus. Les conditions de production du texte de ce genre ne sont mentionnées nulle part dans le syllabus.

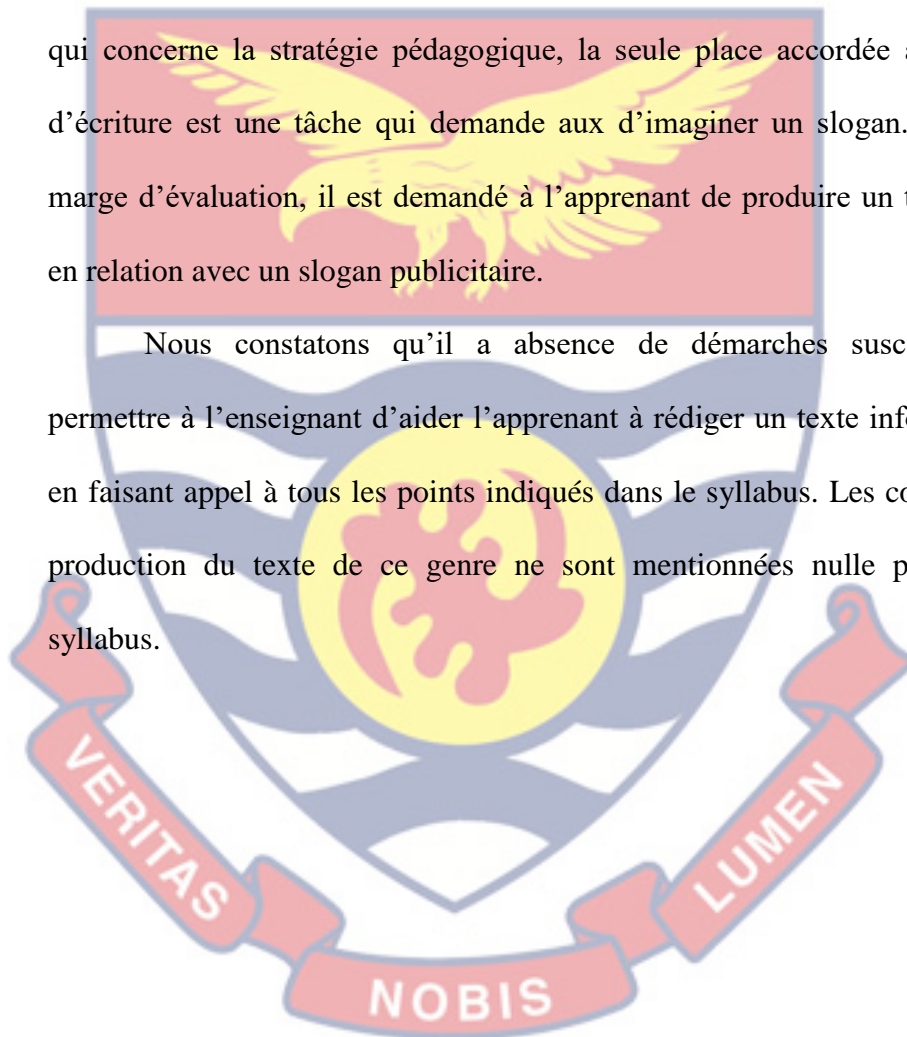


Tableau 3 : Syllabus Form 3, Section 5, Unite 2

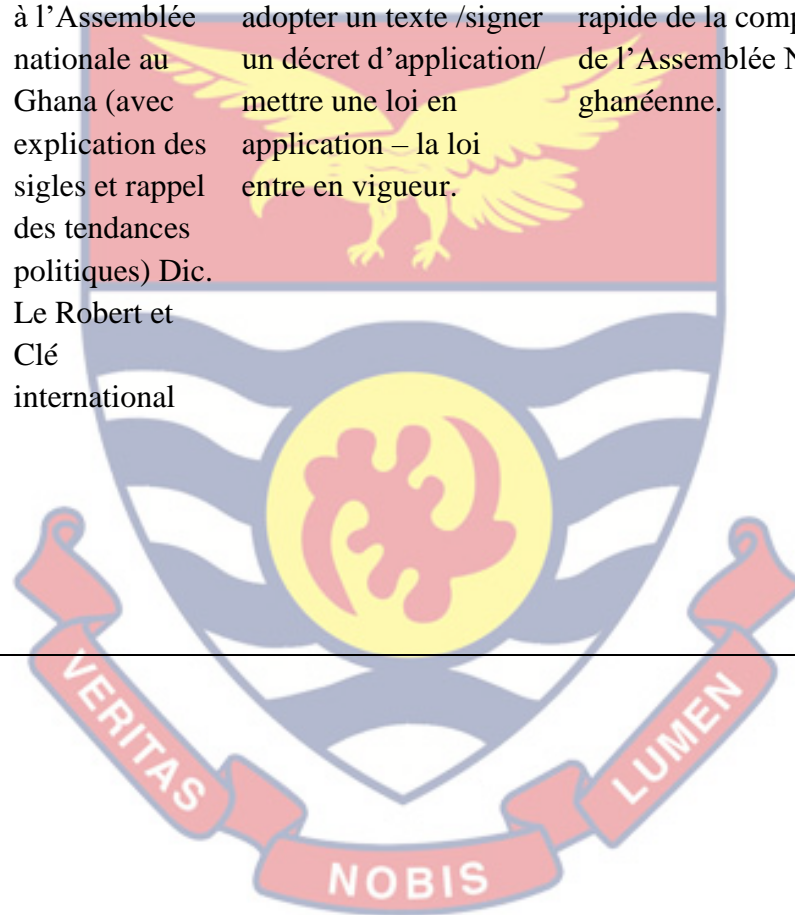
UNIT 2 L'organisation du pouvoir politique: le pouvoir législatif	Contenus		Stratégies d'apprentissage		Evaluation des compétence acquise
Objectifs spécifiques	Langue	Supports	Thématique/lexiques	Activités	
Discuter des responsabilités du corps législatif.	Révision des pronoms relatifs simples qui, que, où Le pronom relatif dont (j'aime bien le député dont on a entendu le discours / c'est une question dont on parle depuis longtemps) Les relatifs complexes : lequel, laquelle, lesquels, lesquelles (Certains députés, parmi lesquels il y avait M. X, ont refusé de	Deux ou trois extraits de la Constitution ghanéenne Articles de la Constitution française sur le rôle du Président de la République Résultats des dernières élections législatives au Ghana Camembert présentant les	Les responsabilités du pouvoir législatif au Ghana Lexique : Exercer le pouvoir, gouverner, le gouvernement former un nouveau gouvernement Le parlement, les députés, le législatif, les lois et les règlements, les juristes, le président de la chambre des représentants, la majorité et l'opposition Proposer un amendement/	(C.E. et activité de médiation) Vous devez expliquer pour un enfant de dix ans deux des extraits de la Constitution du Ghana. (C/E.) Lisez les articles sur le rôle du Président du Ghana et cochez la bonne réponse (Quiz) (E.O.) Pour un ami francophone, expliquez comment se sont déroulées les dernières élections présidentielles au Ghana (les candidats, les thèmes de la campagne, les résultats)	Etre capable de reformuler de manière très simple un texte assez technique ou abstrait - être capable de comprendre l'essentiel d'un texte dans un domaine qui n'est pas très familier (ici, le système politique d'un autre pays, par exemple) - être capable de relater une suite d'événements en un discours construit chronologique

voter la loi / Le gouvernement a annulé le projet de loi avec lequel personne n'était d'accord Révision du lexique de la comparaison (dominer, être majoritaire, minoritaire ...) Révision de la manière de présenter une suite d'évènements chronologiquement

diverses forces à l'Assemblée nationale au Ghana (avec explication des sigles et rappel des tendances politiques) Dic. Le Robert et Clé international

promulguer une loi/ adopter un texte /signer un décret d'application/ mettre une loi en application – la loi entre en vigueur.

(E.E.) Faites une analyse rapide de la composition de l'Assemblée Nationale ghanéenne.



Comme objectif spécifique pour la leçon 2 de cette section intitulée *L'organisation du pouvoir politique: le pouvoir législatif*, l'apprenant serait capable de discuter les responsabilités du corps législatif. Malgré que le thème s'oriente vers l'oral, il y a toujours un aspect rédactionnel. Dans le contenu, il y a des éléments textuels, c'est-à-dire la connaissance conceptuelle qui comprend les mots et la structure (les pronoms relatifs, les adjectifs de comparaison...) en plus des supports nécessaires (extrait de la constitution ...) permettant l'apprenant de construire sa connaissance. En ce qui concerne la stratégie pédagogique de l'écrit, il s'agit de demander à l'apprenant d'analyser la composition de l'ensemble à l'écrit. Et dans la marge d'évaluation est dominée par l'écrit :

être capable de comprendre l'essentiel d'un texte dans un domaine qui n'est pas très familier (ici, le système politique d'un autre pays, par exemple) - être capable de relater une suite d'évènements en un discours construit chronologique. Nous remarquons que le syllabus est silencieux sur comment assister l'apprenant à être à mesure de donner une information à l'aide d'un texte d'une manière bien organisée et structurée.

Nous ne voyons pas la démarche qui permet à l'enseignant d'aider l'apprenant à rédiger un texte du type narratif ou informatif. Les conditions de production de ce type de texte ne sont mentionnées nulle part dans le syllabus, plutôt nous remarquons que la rédaction est considérée plutôt comme un outil d'évaluation qu'un processus.



## **Bilan des pratiques de classe ou stratégies en relation avec l'enseignement de la rédaction**

De la structure du syllabus au niveau des unités, nous remarquons que bien que les thèmes des leçons, les objectifs et l'évaluation accordent une importance à la rédaction, les stratégies d'enseignement suggérées sont insuffisantes pour enseigner la rédaction. L'objectif spécifique oriente la leçon vers une rédaction à l'oral et à l'écrit. L'évaluation aussi demande que les apprenants rédigent un texte alors qu'aucune place sous des stratégies n'est réservée à la rédaction d'un texte : les éléments textuels et l'organisation. La stratégie dominante dans le syllabus est le questionnement ; toutes les activités indiquées sont des questions. Ce phénomène aurait sans doute une influence sur la façon dont les enseignants abordent la rédaction en classe de FLE. Il est évident que « l'enseignement de l'expression écrite s'est cantonné à la grammaire de la phrase simple et complexe. » Cuq et Gruca (2003 :7) et que le syllabus ne prépare pas les apprenants à produire des textes mentionnés dans le syllabus d'enseignement de FLE au Ghana.

Bref, la tâche rédactionnelle est présentée comme un produit automatisé et non un processus. Il n'y a pas une démarche véritable de l'enseignement de la rédaction dans le programme proposé aux enseignants. La rédaction prise par le sens requiert une démarche méthodologique. Il nous semble donc que la rédaction ne fait pas véritablement l'objet de l'enseignement de FLE à l'école secondaire du Ghana et qu'elle est plutôt traitée d'un outil d'évaluation seulement.

C'est bien évident qu'il y a un manque de démarches ou stratégies qui facilitent l'enseignement de la rédaction dans le syllabus. Toutefois, nous

allons chercher à voir si les enseignants préparent les leçons de rédaction en consultant d'autres matériels didactiques portant sur l'écrit. Nous estimons recueillir ces données par le questionnaire et l'interview.

### **Conclusion partielle**

Dans ce chapitre, nous avons décrit lieu et la population en question. L'approche de la recherche qui s'agit d'une approche mixte et les instruments employés ont été aussi discutés. Nous avons fini le chapitre par une présentation du programme d'étude des écoles secondaires du Ghana.



## CHAPITRE QUATRE

### ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Ce chapitre consiste tout d'abord à présenter toutes les données que nous avons recueillies durant à travers nos deux différents instruments de mesure : le questionnaire et l'entrevue semi dirigée. Nous allons d'abord présenter les données suivies des analyses et une conclusion partielle.

#### **Présentation et analyse des données**

##### **Le questionnaire**

##### **Questionnaires destinés aux enseignants**

Le questionnaire administré aux enseignants a pour objectif de repérer les éléments que les enseignants considèrent dans leur approche d'enseigner le FLE et plus particulièrement l'enseignement de la rédaction en matière de méthodologie et de contenu.

Les questions ainsi que les réponses sont originellement en Anglais, mais elles ont été traduites pour notre analyse. Les réponses aux questions ont été regroupées selon leur similarité.

##### **Les résultats de la première partie**

Cette partie nous fournit des résultats portant sur l'expérience professionnelle des enseignants et la charge de l'individu.

**Tableau 4: Nombre total des répondants**

Genre	Fréquence	Pourcentage
Femmes	6	40,0
Hommes	9	60,0
Total	15	100,0

Nous avons administré le questionnaire à six enseignantes représentant 40% de la population et neuf hommes, ce qui aussi représente 60%.

**Tableau 5 : Ecoles**

Ecoles	Fréquences	Pourcentage
Academy of Christ the King	2	13,4%
SHS		
Adisadel College	1	6,7%
Mfantsipim SHS	2	13,4%
University Practice SHS	2	13,4%
Wesley Girls SHS	2	13,4%
Aggrey Memorial A.M.E	1	6,7%
Holy Child School	2	13,4%
Saint Augustin College	1	6,7%
Ghana National	2	13,4%
Total	15	100,0%

Le tableau 5 représente les écoles où la collection des données a eu lieu et le nombre des répondants dans chacune des écoles.



Pour les écoles, nous avons mené l'étude dans 9 lycées sur le total de 11. Il a été prévu d'administrer le questionnaire à deux enseignants de français dans chacune de ces écoles mais les deux enseignants étaient disponibles dans six écoles ; ces six écoles sont Academy of Christ the King SHS, Mfantsipim SHS, University Practice SHS, Wesley Girls SHS, Holy Child School et les autres un enseignant chacune. L'absence des professeurs s'explique par le système de rotation appelé « Double Track ». Le nombre total des enseignants qui ont rempli le formulaire s'élève à 15.

**Tableau 6: Formation universitaire**

Le tableau ci-dessous présente le niveau d'éducation ou la formation des 15 enseignants.

Formation universitaire	Fréquence	Pourcentage
BEd French & Guidance and Counselling	1	6,7%
BA French	2	13,3%
MPhl French Ed.	3	20,0%
Bed French	9	60,0%
Total	15	100,0%

La majorité des enseignants ont reçu une formation en didactique de FLE, seuls deux, représentant 13,3% de la population. Aussi le niveau minimum de qualification de tous les enseignants est la licence. 4 enseignants sur les 15 ont fait le master, 3 en FLE et 1 en 'Guidance and Counselling'.

D'après le résultat, les professeurs sont supposés avoir reçu une formation pédagogique qui concerne l'enseignement de l'écriture, son évaluation et la

préparation de fiche pédagogique, le syllabus servant d'un document majeur de référence. Cependant, à la fin de l'exercice nous avons constaté que la majorité ne possèdent pas une connaissance théorique et pratique en didactique de l'écriture. Il nous semble que le programme de formation dans les universités de formation pédagogique manque des cours bien développés sur la didactique de l'écriture.

**Tableau 7 : Expérience professionnelle**

Expérience professionnelle	Fréquence	Pourcentage
25-30 ans	2	13,3%
2-5 ans	3	19,0%
11-15 ans	4	26,7%
6-10 ans	6	40,0%
Total	15	100,0%

Le tableau ci dessus montre la durée pendant laquelle les 15 répondants ont enseigné le FLE au lycée. Cette information est importante parce que, les années d'expérience est un facteur majeur pour l'efficacité professionnelle ou la non efficacité sur le travail. Aussi, la durée dans la profession offre à l'individu des opportunités de formations continues organisées dans les établissements.

Quant aux années d'enseignement des répondants, 3 enseignants ont enseigné pour 2 à 3 ans ; 6 pour 6 à 10 ans ; 4 pour 11 à 15 ans ; 2 pour 25 à 30 ans. La majorité se situe entre 11 à 15 ans qui représente 40% de la population et l'effectif de ceux qui sont nouveaux dans l'enseignement s'élève à 3 représentant 13,3% . En somme tous les enseignants ont enseigné pendant au moins 2 ans après leur formation professionnelle. Nous pouvons donc déduire

que plus de trois quarts de nos répondants sont des enseignants expérimentés. Ceux-ci sont familiers aux besoins et aux difficultés des apprenants qu'ils chercheraient les moyens de les adresser par les formations continues ou les initiatives personnelles.

**Tableau 8: L'effectif moyen des classes de FLE**

Le tableau 8 est une représentation des effectifs moyens des classes dans les écoles de notre étude.

Effectif moyen par classe	Fréquence	Pourcentage
Entre 16 et 20	2	13,3
Entre 7 et 15	3	20,0
Entre 40 et 48	4	26,7
Entre 25 et 35	6	40,0
Total	15	100,0

L'effectif approprié de classe est compris entre 40 à 45 selon le ministère d'éducation du Ghana.

Dans 2 écoles l'effectif de classe est compris entre 16 et 20 ; ce qui représente 13,3% de la population ; le nombre total des élèves par classe dans trois écoles est compris entre 7 et 15. Alors que l'effectif dans quatre écoles est compris entre 40 et 48, six écoles comptent entre 40 et 48 élèves par classe. Des résultats, il n'y a pas de situation de classe pléthorique pour empêcher les activités écrites. Toute fois l'effectif de classe qui tend vers une situation de classes pléthoriques représente 40% de la population.

**Tableau 9: Le nombre total d'élèves par enseignant**

Le tableau 9 révèle la charge ou le nombre d'élèves de chaque répondant dans les écoles.

Nbre d'élève par enseignant	Fréquence	Pourcentage
40	2	12,14%
60	2	13,3%
100	3	20%
25	1	6,7%
162	1	6,7%
48	1	6,7%
150	1	6,7%
15	3	20,0%
217	1	6,7%
Total	15	100,0%

Les données ont été recueillies auprès des enseignants de 'Form 3' et 'Form 2'. Certains des enseignants enseignent uniquement les Form 3s, et d'autres aussi Form 3 et Form 2. Le résultat dans le tableau ci-dessus est une représentation du nombre d'élèves dont se charge chaque professeur. Ceux qui enseignent plus d'une classe ont plus d'élèves à enseigner. Le nombre total varie de 15 à 217 apprenants par enseignant. Les écoles où la population est moins dense, les enseignants n'enseignent qu'un petit nombre d'élèves ; c'est le contraire dans les écoles où la population est dense.

Les chiffres indiqués dans la première colonne du tableau représentent le nombre d'élèves qu'un seul enseignant enseigne. D'après le tableau, il y a deux enseignants qui se chargent de 40 élèves dans les écoles respectives : pour 60 élèves, il y a 2 enseignants également dans les écoles respectives ; pour 100 élèves, il y a une occurrence de 3 enseignants ; pour 25 élèves, il a l'occurrence d'un seul enseignant ; pour 48 élèves, il y a un enseignant ; pour



15 élèves, il y a 3 enseignants ; pour 162 élèves, il y a une occurrence d'un seul enseignant ; pour 150, il y a l'occurrence d'un enseignant et pour 217 élèves, il y a l'occurrence de 2 enseignants.

Pour la charge de chaque enseignant, nous pouvons dire que les chiffres de 150, 162 et 217 sont des chiffres considérables lorsqu'il s'agit de diriger l'exercice rédactionnel de chaque élève. Cette situation pourrait conduire à l'inefficacité ou la non suivie de l'apprentissage de la rédaction. Pour s'assurer que les apprenants rédigent, l'enseignant doit être capable de diriger les écrits ; corriger les copies et les remettre aux élèves.

## Partie II : Méthodologie d'enseignement

Les questions ici portent sur la méthodologie d'enseignement de FLE et particulièrement la méthodologie employée par les enseignants pour enseigner la rédaction.

Certaines questions sont concentrées sur la méthodologie d'enseigner le FLE, une méthodologie générale et d'autres aussi sont concentrées sur la connaissance et la pratique du processus de rédaction.

**Tableau 10: Comment évaluez-vous la capacité d'écrire des élèves ?**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Présentation	1	6,7
Dictéé & Rédaction	2	13,3
Exercices	3	20,0
Rédaction	4	26,7
Grammaire & Vocabulaire	5	33,3
Total	15	100,0

Cet item dans le tableau 10 correspond à la question 8 du questionnaire (cf à annexe). La question cherche à savoir comment ou par quel exercice les enseignants évaluent la compétence d'écriture chez les apprenants.

Nous cherchons à savoir quel type d'exercice d'Expression Ecrite est fréquent dans les écoles et voir si la rédaction est l'un de ces exercices et à quel degré elle sert d'un outil d'évaluer la compétence langagière. Bon nombre de littératures révèlent que la rédaction sert d'un outil d'évaluer les capacités langagières à l'écrit ainsi qu'à l'oral. Dans cet ordre d'idées Sow-Barry (1999 :200) affirme : « La rédaction se présente de fait comme une synthèse 'magique' des autres enseignements... ».

Les exercices indiqués par les enseignants comprennent la dictée, la rédaction, les exercices de vocabulaire, la grammaire et la présentation. A partir des résultats présentés dans le tableau, il y a un professeur qui évalue l'écriture par la présentation, une réponse que nous trouvons non appropriée ; 4 enseignants donnent des exercices de rédaction soit 26,7% ; 3 donnent des exercices que nous avons des difficultés à analyser puisque donner des exercices n'est pas spécifique. En dehors de ceux qui ont indiqué un seul outil d'évaluation, il y a certains aussi qui ont indiqués deux moyens par lesquels ils évaluent les élèves : 2 enseignants organisent la dictée et la rédaction, un moyen d'évaluation que nous trouvons très utile en rapport avec l'évaluation de l'écriture. La dictée permettrait de travailler sur le vocabulaire et la rédaction sur tous les aspects de la langue. Il y a aussi 5 enseignants qui donnent la grammaire et des exercices de vocabulaire soit 33,3% de la population. Le nombre représentant ce moyen d'évaluation est large en comparaison avec les autres chiffres. La grammaire à SHS est souvent limitée

à la structure de la phrase. Si l'évaluation la grammaire domine l'évaluation, les élèves risquent de ne pas chercher à produire des structures plus grandes que la phrase. Bref, l'exercice rédactionnel bien que certains enseignants le prennent en considération, il reste toujours à accorder plus d'attention à celui-ci.

**Tableau 11: Quel(s) aspect(s) de la langue enseignez-vous le plus?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Compréhension Ecrite	1	6,7
Grammaire & Rédaction	2	13,3
Grammaire & Lecture	3	20,0
Grammaire & Compréhension Orale	4	26,7
Grammaire	5	33,3
Total	15	100,0

Le tableau ci-dessus présente les aspects de la langue enseignés la plupart du temps par les répondants. Il y a de différents aspects de la langue ; ces aspects sont le résultat des objectifs que l'enseignement cherche à accomplir. Le syllabus d'enseignement/apprentissage de FLE les énumère ainsi : développer la compétence d'écrire, de lire, d'écouter et de parler d'où on distingue EE, CE, CO, EO respectivement auxquels s'ajoute la rédaction en temps qu'une activité de l'écrit.

Des recherches précédentes ont établi que la grammaire est ce qui est l'aspect le plus enseigné au Ghana. Mais la situation ne permet pas aux apprenants de faire la production de texte soit à l'écrit soit à l'oral.

Du résultat présenté dans le tableau, la situation de l'enseignement de la grammaire ne différencie pas de ce qui précède. 5 enseignants représentant

33,3% se limite à la grammaire. En plus de cela, 4 enseignants soit 26,7% se focalisent sur la grammaire et la compréhension orale et seuls 2 répondants soit 13,3% ont indiqué la rédaction. Il revient à dire que la majeure partie enseignent la grammaire le plus souvent. Ceci démontre un manque de concentration sur la rédaction dans les classes.

**Tableau 12: A quelles difficultés vos apprenants font-ils face à l'écrit ?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Organisation & Construction de phrases	2	13,3
Orthographe & vocabulaire	3	20,0
Tout sauf organisation	4	26,7
Construction de phrases & Vocabulaire	6	40,0
Total	15	100,0

Pour guider les répondants à répondre à la question « A quelles difficultés font face les apprenants à l'écrit » ; des options telles que la compréhension, l'orthographe, le vocabulaire, la construction de phrase, l'organisation et le vocabulaire. Au fait tous ces aspects constituent des critères d'évaluation de l'exercice rédactionnel. Les résultats révèlent les aspects auxquels il faut prêter plus d'attention.

D'après le tableau 12, 2 enseignants soit 13,3 ont indiqué l'organisation et le vocabulaire comment des difficultés de leurs apprenants ; 3 enseignants soit 20% ont coché l'orthographe et le vocabulaire ; 4 enseignants soit 26,7% ont indiqué que leurs élèves ont des difficultés dans tous les aspects sauf l'organisation et enfin 6 enseignants soit 40% aussi ont indiqué la construction de phrase et le vocabulaire comme des difficultés des apprenants. Ce pourcentage est inquiétant puisque l'exercice rédactionnel ne peut pas être



réalisé sans les mots et expressions et les phrases. De tout ce qui précède, il semble que l'organisation et la compréhension sont ce qui ne posent pas trop de problèmes aux apprenants mais plutôt la construction de phrases et le lexique. Si la majorité des apprenants n'arrivent pas à produire des textes compte tenu des difficultés, ceci implique que la majorité des élèves ghanéens n'arrivent pas à communiquer en FLE par écrit.

### **L'enseignement de la rédaction : le processus/ la démarche**

Cette partie du questionnaire cherche à identifier les étapes que l'enseignant suit pour enseigner la rédaction et les stratégies mises en place pour faciliter la tâche rédactionnelle chez les élèves. Les étapes sont examinées à la lumière du modèle de Hayes & Flower (1980).

#### **Contexte**

Le contexte constitue une étape très importante pour enseigner la rédaction. Cette étape marque le début de l'exercice. Les efforts sont menés pour placer l'apprenant scripteur dans une situation concrète.

Pour faciliter, la compréhension, tel que les théoriciens du processus de rédaction ainsi que les vulgarisateurs ont indiqué, il faut un titre pour le thème de discussion, indiquer les lecteurs (le destinataire) en dehors du lecteur évaluateur (l'enseignant). Pour faciliter ce stade, il a été recommandé d'utiliser un texte de base ou une rédaction modèle qui explique le contenu de l'exercice (Cf cadre théorique). Les résultats sont présentés dans le tableau suivant :

**Tableau 13 : Comment aidez-vous les apprenants à comprendre de l'exercice rédactionnel ?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Pas de réponse	1	6,7
Explication & discussion	2	13,3
Rédaction modèle	3	20,0
Exercice de rédaction	4	26,7
Discussion	5	33,3
Total	15	100,0

Les résultats dans le tableau indiquent que 5 enseignants soit 33,3% passent par la discussion pour faciliter la compréhension du contexte, aussi 2 représentant 13,3% ont fait mention de discussion et à l'explication. Pour ce qui concerne ce stade, c'est juste une présentation du thème et non la tâche proprement dite ; les élèves doivent comprendre la tâche d'abord avant de pouvoir l'exécuter. Ainsi les 4 répondants constituant 26,7% qui donnent des exercices de rédaction n'agiraient pas de manière à aider les apprenants. Au fait, l'étude à la fin révèle que l'enseignement de la rédaction dans la majorité des écoles consiste à discuter le sujet et donner un exercice de rédaction aux apprenants à rédiger chez eux.

Nous rappelons que comme pratiques à ce stade de l'enseignement, l'enseignant est supposé donner le titre qui fait l'objet de la rédaction afin de déterminer l'objectif de la tâche rédactionnelle. Aussi fallait-il déterminer le destinataire ou les lecteurs puisque toute écriture est destinée à être lue. Ensuite il faut un texte exemplaire ou une illustration par la vidéo (Hayes et Flower, 1980 / Larousse, 1997, 2000).

Les données dans notre cas montrent que la majeure partie n'aborde pas l'enseignement tel qu'établi, seul 3 enseignants soit 20% réussissent à faciliter la compréhension chez les apprenants.

### **Planification**

Pour Flower & Hayes (1980 : 372), la planification est « une représentation interne des connaissances qui devront être utilisées pour écrire un texte ». Bref, c'est le stade de récupération des concepts internalisés à long terme. Il s'agit aussi de rechercher les idées et les classer ou les organiser suivant un plan bien déterminé. L'enseignant donc s'assure que l'apprenant est capable d'organiser ses idées en fonction de sa connaissance du sujet, des attentes du lecteur et de la structure du texte à produire.

Au cours de cet exercice tous les répondants ont affirmé qu'ils enseignent aux élèves à planifier leur travail. Par conséquent, ils instruisent les élèves sur le paragraphe (Cf au questionnaire, question 16). Il est pertinent de noter que les étapes sont en interdépendance et que si l'apprenant ne saisit pas le contexte de la tâche, il ne serait pas en mesure de faire appel à des concepts internalisés et les structurer selon les attentes.

Le tableau 11 présente les stratégies employées par les enseignants pour aider les apprenants à structurer leur devoir. Cet item correspond à la question 18. Il est question de savoir quels éléments clefs l'enseignant indique en matière de paragraphe.

Des résultats de la question précédente à propos du contexte, nous avons l'impression que les réponses données auraient émergées des connaissances que les enseignants ont du paragraphe et pas nécessairement la réflexion de ce qu'ils font en classe.

D'ailleurs, les réponses attendues comme pratiques à ce stade sont l'alinéa en relation avec les grandes parties de la rédaction : introduction, corps du devoir et la conclusion et puis l'emploi des mots de liaison. Selon Larousse (1997, 2000), le texte de communication est constitué de trois parties : l'introduction, le corps et la conclusion. Le lecteur est capable de repérer les parties à l'aide des paragraphes. L'enchaînement des paragraphes est possible grâce aux connecteurs logiques et aux transitions.

**Tableau 14: Quels éléments clefs des paragraphes vous amenez vos apprenants à noter ?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Pas de réponse	1	6,7
Intro & Dévelp & Concl	2	13,3
Connecteurs et des points	3	20,0
Phrases principales & phrases secondaires	4	26,7
Nouvelles idées	5	33,3
Total	15	100,0

Du tableau 14, 5 répondants soit 33.3% font mention de nouvelles idées comme l'élément clef sur lequel ils attirent l'attention des apprenants pour identifier les paragraphes. 26,7% attire l'attention des apprenants sur les phrases principales et secondaires. Or très dans le tableau 13, peu d'entre eux ont dit d'utiliser une rédaction modèle ou un texte pour faciliter la compréhension, l'on se demanderait si vraiment ce chiffre représente ce qui est pratiqué en classe. Amener les élèves à identifier des phrases principales et secondaires nécessite une compréhension de la tâche rédactionnelle. 20% de la population de 15 enseignants affirment tirer l'attention des apprenants sur



les connecteurs et 13,3% de la population mettent l’emphase sur les trois parties de la rédaction notamment l’introduction, le développement et la conclusion. Le problème avec cette réponse est que bien que toute rédaction ait dans sa structure les trois parties, certains textes en ont plus. L’objectif du texte à rédiger détermine le plus souvent les parties.

**Tableau 15 : Comment aidez-vous les apprenants à récupérer les mots et expressions nécessaires pour une rédaction sur un thème particulier ?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Référence au texte de base	1	6,7
Questions réponses	2	13,3
Pas de réponse	3	20,0
Etudier le vocabulaire et encourager l’usage de dictionnaire	4	26,7
Ecrivent les mots et les utilisent	5	33,3
Total	15	100,0

Ici, il s’agit de voir comment les enseignants aident leurs apprenants à faire la liste des mots et expressions dispensables à la rédaction. La question est comment aidez-vous les apprenants à se rappeler des mots spécifiques, des termes et expressions requis pour rédiger un thème donné ?

Pour des techniques permettant de susciter chez les apprenants l’habileté de générer des idées pour un exercice de rédaction, il y a questions et réponses et puis recours au texte de base. Larousse (1997, 2000) note qu'on peut enrichir son vocabulaire en lisant des presses, des œuvres littéraires. Ainsi, nous attendons des enseignants de faire recours à un texte et passer à la discussion du texte par des questions qui demandent des réponses courtes et spécifiques.

Par exemple faire des exercices de compréhension écrite ou orale. Exprimer des idées, c'est important pour une bonne planification.

Du tableau 15, seul un répondant fait recours à un texte de base, alors que 33,3% demande aux apprenants d'écrire les mots et les employer. Cette stratégie n'est pas trop claire puisqu'on ne sait pas comment les apprenants assurent chez les élèves l'habilité de générer les mots qu'ils écrivent. 2 enseignants soit 13,3% emploient la stratégie de questions réponses pour générer les concepts. 3 répondants n'ont rien écrit ; ceci traduit qu'en fait l'exercice est inexistant chez eux. Nous considérons cette étape importante, parce que c'est celle qui prépare la voie pour la rédaction proprement dite. L'inhabilité des apprenants d'avoir les concepts nécessaires rendrait la mise en texte impossible ou très difficile. Si les apprenants trouvent la rédaction comme une tâche difficile c'est que les enseignants ne se concernent pas de traiter le vocabulaire avec les apprenants scripteurs. Ceux qui s'engagent dans ce genre de pratique dans notre cas représentent 26,7%.

### **Mise En Texte**

La mise en texte consiste à donner une forme linguistique à ce qui a été conçu au niveau de la planification. C'est le stage de production du texte que l'on souhaite produire.

Ici, il s'agit de guider pas à pas l'apprenant à traduire ses idées à l'écrit. Un écrit est rédigé à travers des phrases. Donc il faudra faire attention à la place des mots, les types de phrase etc. "Le choix de la structure des phrases est important pour le style à l'écrit." Larousse (opt. cit., 19). L'enseignant amène le scripteur appreni à rédiger son texte en tenant compte de sa planification,

des aspects linguistiques du type et du genre du texte et de la cohérence ou du lien entre les idées sur son contrôle et après sur soi.

Tous les répondants ont répondu positivement à la question ‘Est-ce que vous êtes en mesure d’aider vos élèves à formuler des phrases ?’

Nous examinons comment ils s’y appliquent.

**Tableau 16 : Comment aidez-vous les apprenants à exprimer leurs idées à l’écrit ?**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Entraînement à l’oral	1	6,7
Encourager & Motiver l’usage de français	2	13,3
Faire la liste des mots pertinents	3	20,0
Exercice de rédaction	4	26,7
Discussion en anglais puis en français	5	33,3
Total	15	100,0

Des résultats représentés dans le tableau 16, il se révèle que l’exercice écrit est pratiquement absent en classe. D’après le tableau, seulement 4 enseignants, soit 26,7% de la population de 15 enseignants dirigent un exercice de rédaction en classe. Les autres pratiques telles qu’entraînement à l’oral, encouragement et motivation d’usage de la langue, préparation d’une liste de mots et discussion ne supportent pas l’écrit. En fait, dans nos interactions avec les enseignants, nous avons cherché à comprendre comment ils facilitent la rédaction et il a été clair que la majorité des enseignants ne surveillent pas la rédaction en classe ; la rédaction est présentée comme un produit et elle est l’initiative des apprenants (Voir page 96 : résultats de l’interview).

**Tableau 17 : comment assurez-vous que les élèves relisent les différentes phrases et les différentes parties du texte rédigé ?**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Discuter la coherence	1	6,7
Enseigner la grammaire	2	13,3
Rédaction guidée et son organisation	3	20,0
Pas de réponse	4	26,7
Emploi des connecteurs logiques et des conjonctions	5	33,3
Total	15	100,0

La question posée ici concerne comment les enseignants aident les apprenants à relier les phrases et les parties de la rédaction. L'objectif de cette question est d'examiner comment les enseignants assurent la cohérence chez les apprenants.

Tous les répondants affirment qu'ils assistent leurs élèves à lier les phrases et les parties de la rédaction.

La réponse sur quoi porte l'analyse consiste à savoir comment les enseignants aident les élèves à mettre ensemble les phrases pour former une unité sémantique.

En effet, afin d'assurer la cohérence dans un texte ou une rédaction, il faut nécessairement introduire les connecteurs logiques et les mots de liaisons et les paragraphes et leur emploi : (Larousse (1997, 2000 : 59), Cf cadre théorique)

Des résultats présentés dans le tableau 14, il parait que la majorité se donne à assurer la cohérence chez les élèves. Les techniques indiquées par les répondants telles que la discussion de la cohérence (6,7%), diriger une rédaction et son organisation (20%), emploi des connecteurs logiques et des



conjonctions (33,3%) suggèrent un bon rendement pour assurer la cohérence d'un texte rédigé. Cependant, nous doutons de l'honnêteté de ces réponses, puisque les résultats précédents indiquent que l'écrit est pratiquement absent dans les classes. A part les réponses satisfaisantes, nous notons d'ailleurs un bon nombre de répondants qui n'ont rien indiqué comme réponse. Leur chiffre s'élève à 4 soit 26,7% ; ceci démontre une honnêteté de la part de ces répondants et qui traduit l'absence de ce genre d'activité. Les deux autres aussi indiquent qu'ils enseignent la grammaire à ce niveau ; ce qui ne correspond pas à la question.

### **Révision**

Cette partie de l'exercice rédactionnel constitue la dernière étape. Elle consiste à réviser tout aspect de la rédaction pour assurer que l'objectif de l'écrit soit atteint. C'est le moment de réviser son texte et faire des corrections nécessaires. Le professeur corrige les copies rédigées en classe et les remet aux élèves. Il reprend ensuite le plan du devoir et il signale les fautes les plus fréquentes.

Sow-Barry (1999) a présenté dans sa thèse quelques stratégies proposées par Besaillon (1994). Ce dernier énumère sept étapes : 1. Préciser les buts de la relecture : la cohérence, l'enrichement des idées, le sens du texte (orthographe grammaticale et lexicale) ; 2. Relire le texte pour l'évaluer ; 3. S'arrêter sur un problème potentiel; résoudre le problème ; modifier le texte ; finir la relecture.

Nous analysons donc les activités en classe qui permettent la révision.

**Tableau 18 : Comment aidez-vous les apprenants à corriger leurs fautes grammaticales ?**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Ils se corrigent et réécrivent le devoir corrigé	2	13,3
Identification et discussion des fautes	3	20,0
Ecrire les mots et construire des phrases	4	26,7
Corrections faites sur les copies	6	40,0
Total	15	100,0

D'après le tableau dessus, pour permettre aux apprenants de corriger leurs fautes grammaticales, 2 des 15 répondants mettent les élèves en petits groupes et leur demandent de corriger les uns les autres. Cette réponse correspond à 13,3% de la population. Cette stratégie est une pratique pédagogique qui facilite l'apprentissage. Pour Mitton (1989) cité par Cornaire et Raymond (1999), les apprenants en situation de lecteur-évaluateur développent ainsi un sens critique qui leur sera utile au moment d'écrire, s'encouragent mutuellement et acceptent volontiers les commentaires de leurs pairs. En petits groupes, les apprenants arrivent à identifier les fautes et les corriger ensemble. 3 répondants affirment aide les élèves en écrivant des phrases ou mots au tableau. Ces 4 répondants constituent 26,7% de la population. Nous trouvons cette stratégie plus ou moins compliquée puisque les fautes ou erreurs peuvent être trop pour tout écrire. 6 répondants disent qu'ils corrigent les copies de rédaction des apprenants et soulignent les fautes et écrivent la bonne forme. Ce nombre s'élève à 40% de la population totale. Nous trouvons cette stratégie appropriée pour la didactique d'écriture comme cela est évident dans le modèle de Hayes & al (1987) mais avec des réservations. D'abord, corriger

toutes les copies des apprenants pour leur permettre de réviser leur écrit serait une tâche très difficile ou même impossible ou un exercice irrégulier. Cette pratique serait absente dans les larges classes. Un autre facteur est le problème d'horaire. Ensuite, l'approche psycholinguistique de rédiger ne suggère pas de tout faire pour l'apprenant mais de le guider à se retrouver pour pouvoir créer. Cela revient alors à l'enseignant de mettre des stratégies en place pour conduire les apprenants vers une bonne réponse. Les 3 des répondants soit, 20% mènent une discussion des fautes, une technique aussi géniale après que l'enseignant ait le temps de lire quelques copies sinon toutes les copies. Bref, pour une révision d'orthographe l'enseignant fait un recours au texte ayant tous les lexiques possibles que les apprenants lisent. Les copies de ce texte peuvent être distribuées en petits groupes servant à un support de référence pour les corrections des copies de leurs camarades ainsi que des dictionnaires. Ou bien, l'enseignant donne aux élèves le temps de relire leurs propres copies et d'effectuer les corrections nécessaires. Lorsque cet exercice est répété en classe cel a conduirait les élèves à s'y appliquer une fois devant un devoir de rédaction.

**Tableau 19: Attribuez-vous les notes aux textes rédigés en classe ?**

Annotation des copies	Fréquence	Pourcentage
Pas de réponse	2	13,3
Non	5	33,3
Oui	8	53,3
Total	15	100,0

Cette question cherche à savoir si les enseignants qui corrigent les copies des rédactions réalisées en classe et accordent des notes. Au fait, une note accordée à un devoir réalisé donne l'impression aux apprenants que l'exercice s'arrête et donc ils n'auraient plus la motivation d'améliorer le travail en guise de révision. L'approche portfolio donc propose l'annotation après maints essais. (Hamez, 2011). Cet item correspond à la question 26 sur le questionnaire.

Deux des répondants n'ont pas répondu à la question. Ceci indique que cette tâche est absente. 5 répondants n'accordent pas de notes. Ils constituent 33% de la population. Il y a 8 répondants qui accordent des notes aux copies d'essai correspondant à 53%. Le résultat de la question précédente qui cherche à connaître le nombre de ceux qui arrivent à corriger les copies indique que 9 répondants soit 60% de la population font recours à la correction des copies de rédaction comme une stratégie d'auto correction. Des 9 répondants, 8 accordent des notes aux copies. Ceci nous indique que seul 1 répondant corrige les copies mais n'accorde pas de note. Nous pouvons donc dire que seul 6.7% de la population s'applique à la pédagogie de la rédaction.

**Tableau 20 : A quoi sert le devoir rédigé en classe ?**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Pas de réponse	1	6,7
Evaluer la compréhension du sujet	2	13,3
Pour préparer des apprenants pour les examens	3	20,0
Pour motiver l'apprenant	4	26,7
Pour une évaluation formative	5	33,3
Total	15	100,0



Les répondants énumèrent quelques raisons qui expliquent le devoir de rédaction en classe servant pour un essai. Ces raisons sont présentées dans le tableau 20.

1 répondant constituant 6.7% n'a pas répondu à la question. 2 répondants qui correspondent à 13.3% de la population cherche à évaluer la compréhension du sujet par le devoir de classe, alors que 3 répondants aussi le font pour servir de contrôle ou pour les examens officiels et 4 répondants soit 26.7% le font pour servir d'encouragement aux apprenants. Enfin, 5 répondants soit 33,3% donnent des sujets de rédactions à écrire en classe pour servir d'évaluation formative. Nous trouvons cette stratégie la meilleure, puisqu'elle contribue à la progression de l'enseignement.

En effet les copies des devoirs de classe servent d'évaluation formative et non une évaluation définitive ou sommative. Du résultat, nous pouvons dire que seul 33,3% de la population s'applique vraiment à la pratique d'écrit.

**Tableau 21 : Comment assurez-vous que les apprenants vérifient leurs devoirs rédiger en fonction de l'objectif de l'exercice rédactionnel ?**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Discussion du plan	1	6.7
Utiliser un passage de compréhension	2	13.3
Les aider à comprendre le sujet et à planifier le devoir	3	20.0
Pas de réponse	4	26.7
Vérifier la grammaire	5	33.3
Total	15	100.0

Cette question cherche à voir comment les enseignants assistent les apprenants à assurer qu'il y a un lien entre les parties du devoir contribuant à l'objectif de l'écrit ou à la tâche de départ ou encore l'organisation logique des idées qui résout le problème posé dès le début de la tâche. Cette tâche demande à revoir l'objectif de l'écrit, le type de texte et son plan ainsi que l'organisation des idées et même les liens logiques qui permettent d'avoir un raisonnement logique. Ces points peuvent être modifiés s'il y a une relecture critique.

Pour s'assurer que les apprenants vérifient la clarté de leur devoir de rédaction, 5 répondants soit 33,3% se demandent aux élèves de vérifier la langue. Evidemment, ces enseignants ne réussiraient pas à aider leurs apprenants à vérifier l'organisation logique des idées énumérées dans leurs devoirs. 3 répondants constituant 20% discutent le sujet et le plan. Cette réponse, malgré qu'elle soit proche de la pratique pédagogique, la révision n'est pas le moment de discuter mais plutôt de faire recours au plan établi avant d'entamer la mise en texte, voir si le devoir réalisé est un déroulement logique de ce plan. Le même raisonnement est applicable au résultat (6,7%). En effet ce résultat correspond à la discussion du plan de la tâche rédactionnelle. Ici, il est recommandé de faire réviser les copies et non mener une discussion à nouveau. Il y a néanmoins 2 répondants soit 13,3% de la population qui font recours à un passage pour l'exercice de révision. Il y a un nombre considérable de personnes qui n'ont pas répondu à la question. Le chiffre est 4 soit 26,7%. Nous ne pouvons pas dire pourquoi ces 4 répondants n'ont fourni aucune réponse mais nous pouvons inférer que soit ils n'ont pas compris la question soit ils ne mènent pas cet effort d'assurer la clarté chez les apprenants.

Des résultats, il nous semble que seul un quart de la population arrive à assurer la clarté.

### Partie C : Manuels didactiques ou Supports pédagogiques

Cette section des questions porte sur les supports pédagogiques auxquels les enseignants et les apprenants font recours pour l'enseignement et l'apprentissage de la rédaction.

**Tableau 22: Comment vous servez - vous du syllabus pour enseigner la rédaction ?**

L'utilité du syllabus	Fréquence	Pourcentage
Accès aux sujets de rédaction	2	13,3
Points majeurs	3	20,0
Guide pour les leçons	4	26,7
N'en font pas usage	6	40,0
Total	15	100,0

La question demandée aux enseignants de dire comment le syllabus les aide à faciliter les leçons de rédaction. Cet item correspond à la question 29.

D'après le tableau, les résultats indiquent que 9 répondants font recours au syllabus : 2 répondants équivalant à 13% tirent leurs sujets de rédaction du syllabus ; 3 répondants correspondant à 20% se servent des points majeurs dans le syllabus et 4 répondants faisant 26.7% de la population citent que le syllabus sert de guide pour les leçons en général. Bien que ces 9 répondants se servent du syllabus, les éléments qu'ils tirent du syllabus ne sont pas suffisants pour faciliter une leçon suivant une démarche pédagogique. En dehors des 9 répondants, 6 répondants correspondant à 40% disent qu'ils n'utilisent pas le

syllabus or le syllabus est supposé servir à de « guide pédagogique » (TLM, 2000).

**Tableau 24 : Quels autres livres ou matériels vous servez - vous pour enseigner la rédaction ?**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Internet	2	13,3
Examens corrigés ('Past questions')	3	20,0
Livres	4	26,7
Aucun document	6	40,0
Total	15	100,0

La question cherche à examiner les documents dont se servent les enseignants pour faciliter de la rédaction en dehors du syllabus.

En dehors du syllabus de l'enseignement du FLE, 2 répondants correspondant à 13.3% se servent de l'Internet. 3 répondants correspondant à 20% utilisent les corrigés des sujets de rédaction ; 4 répondants font recours aux livres, ceci correspond à 26.7% de la population. Aussi, il y a 6 répondants qui n'ont pas d'autres matériels. Le résultat nous indique que à l'exception des 4 répondants constituant 26.7%, le 73.3 % ne dispose pas de matériel pédagogique qui puisse fournir à ces enseignants les démarches pédagogiques à emprunter pour l'enseignement de la rédaction. L'implication de ce résultat est qu'on finit par résoudre des questions de rédaction en classe sans parcourir les étapes requises pour l'apprentissage.



**Tableau 24 : Est-ce que vos élèves ont accès aux matériels de rédaction?**

Réponses	Fréquence	Pourcentage
En ont accès	3	20,0
N'en ont pas accès	12	80,0
Total	15	100,0

Cette question cherche à examiner l'efficacité de l'enseignement/apprentissage par la disponibilité des matériels aux apprenants. Comme le souligne Gérard (2009), le manuel scolaire est le support le plus répandu et le plus efficace malgré les exploits de la technologie.

Du tableau 24, seuls 3 répondants correspondant à 20% indiquent que leurs élèves ont accès aux matériels qu'ils utilisent, alors que 12 répondants, représentant 80% disent que les élèves n'ont accès à aucun matériel. Le modèle de Haye et Flower (1980) comme toute autre approche de l'enseignement/apprentissage de la rédaction recommande que l'enseignant utilisent un matériel disponible aux élèves pour l'exploitation textuelle. Ensuite, la rédaction est un exercice qui continue après les interactions en classe et ce qui permet la continuité c'est la disponibilité des documents aux apprenants. En absence de cette stratégie, l'enseignement/apprentissage reste purement théorique.

**Tableau 25: Suggérez-vous qu'un programme de rédaction soit planifier pour l'enseignement de la rédaction à S.H.S ?**

Rédaction	Fréquence	Pourcentage
Pas nécessaire	6	40.0
Nécessaire	9	60.0
Total	15	100.0

La question qui précède celle-ci a cherché de savoir si à l'avis des enseignants si les matériels dont ils disposent suffisent pour enseigner la rédaction. A la réponse de cette question, 6 répondants ont répondu affirmativement alors que 9 répondants aussi affirment que les matériels sont insuffisants.

Partant de là, certains pensent qu'un programme de rédaction doit être mis en place alors que d'autres aussi pensent que ce n'est pas nécessaire d'avoir un programme de rédaction.

Du tableau, 6 répondants affirment que ce n'est pas nécessaire d'avoir un programme de rédaction et cela correspond à 40% de la population. 9 répondants au contraire admettent que c'est nécessaire d'avoir un programme de rédaction. Chacun des deux côtés a évoqué des raisons pour justifier leur position. Les 40% qui pensent qu'avoir un programme de rédaction n'est pas nécessaire expliquent que la rédaction fait partie intégrante de l'enseignement de la langue pourvue qu'une approche intégrée soit adoptée à l'instant de l'approche communicative. De l'autre côté, les 60% de la population justifient leur position par deux preuves : ceux-ci pensent que la grammaire a encombré les autres aspects de la langue, alors avoir un programme spécialement pour la rédaction aiderait à accomplir l'objectif de communiquer à l'écrit chez les apprenants. Les enseignants ainsi auront le temps de se concentrer sur l'aspect rédaction en classe.

### **L'objectif de l'enseignement de la rédaction**

Le syllabus de l'enseignement du FLE a clairement défini le but de l'enseignement/apprentissage du FLE qui est de permettre aux apprenants de communiquer à l'oral et à l'écrit (CRDD,2010) Cette partie du questionnaire cherche à examiner les objectifs de l'enseignement de la rédaction de la

perspective des enseignants. Au fait l'enseignement de la rédaction permet de développer chez l'apprenant l'habileté de communiquer par écrit. Elle permet aussi à l'enseignant d'évaluer le langage de l'apprenant. (Cf chapitre 1). Bref, l'enseignement de la rédaction permet l'emploi des compétences orales et écrites acquises de la langue. L'apprenant est mis dans une situation de communication, ce qui lui permet de faire l'usage de la langue comme outil de communication. Enseigner la rédaction revient à amener l'apprenant à partager avec autrui ses sentiments, son opinion et ses connaissances à l'écrit.

**Tableau 26 : Pourquoi enseignez-vous la rédaction ?**

Objectifs d'enseigner la rédaction	Fréquence	Pourcentage
Exigence du syllabus	1	6,7
Communication	5	33,3
Examen	9	60,0
Total	15	100,0

Du tableau 26, il y a un répondant correspondant à 6,7% qui cherche à satisfaire les demandes du syllabus. En enseignement/apprentissage les besoins des apprenants sont primordiaux et pour être spécifique, l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère tient compte des besoins langagiers des apprenants. Au fait le syllabus est supposé prendre en compte ses besoins. Malgré que le syllabus incorpore les besoins des apprenants, les stratégies développées dans le syllabus ne permettent pas d'arriver à cette fin. Enseigner la rédaction pour satisfaire le syllabus ne permet pas nécessairement de satisfaire le besoin communicatif des apprenants. Par ailleurs, il y a 5 répondants correspondant à 33,3% qui affirment qu'ils enseignent la rédaction

afin de permettre la communication chez les apprenants. Enfin, 9 répondants affirment d’enseigner la rédaction pour permettre aux apprenants de réussir à l’examen. Les 9 répondants constituent 60% de la population. Ceci revient à dire que la majorité des enseignants enseignent la rédaction parce que la rédaction est évaluée à l’examen. Cette façon de percevoir la rédaction a sans doute une influence sur l’approche qu’adoptent les enseignants vis-à-vis de la rédaction.

**Tableau 27: Combien de fois enseignez-vous la rédaction dans un trimestre ?**

Nombre de fois par trimestre	Fréquence	Pourcentage
De 4 à 6 fois	2	13,3
Pas de réponse	3	20,0
De 7 à 14	4	26,7
De 1 à 3 fois	6	40,0
Total	15	100,0

La question de combien de fois les enseignants enseignent la rédaction par trimestre cherche à voir à quel point la rédaction fait partie des activités scolaires en FLE.

Le syllabus espère de l’enseignant de traiter 12 unités à SHS1 et SHS 2 par trimestre et chacune de ces unités à un contenu de rédaction qui nécessite l’exercice rédactionnel. Pour être en mesure de satisfaire le besoin communicatif de l’apprenant pour le trimestre, l’enseignant doit alors enseigner la rédaction au moins sept fois (60%) par trimestre

D’après le tableau 27, sur l’intervalle de 1 à 3, il y a 6 répondants faisant 40% qui enseignent la rédaction par trimestre. 3 répondants constituant 20% n’ont



pas répondu à la question, alors que 2 soit 13,3% donne à leurs apprenants l'exercice rédactionnel. Enfin 4 répondants correspondant à 26,7% enseignent la rédaction sur l'intervalle de 7 à 14 fois par trimestre.

Comme justification du nombre de fois, le groupe de 7-14 explique que le nombre de fois qu'ils enseignent la rédaction par semaine est motivé par le nombre de leçons à couvrir dans le trimestre, alors que le groupe d'intervalle de 1 à 6 énumère quelques obstacles tels que l'insuffisance du temps accordé à l'enseignement de FLE sur l'emploi du temps et la difficulté de corriger les copies des apprenants. Les résultats montrent que seul 26,7% des 15 répondants restent dans la durée minimale.

Enfin, la dernière question qui correspond à la question 40 sur le questionnaire cherche à examiner les différentes techniques employées par les enseignants pour motiver les élèves vis-à-vis de la tâche rédactionnelle. Les répondants ont énuméré des techniques telles que des récompenses, sensibilisation du fait que la rédaction attire beaucoup de notes à l'examen, l'annotation des copies et les retourner pour des discussions, la lecture de la meilleure rédaction, l'écriture des rédactions modèles par l'enseignant, donner des encouragements verbaux. Parmi ces techniques de motiver les apprenants, certains sont pédagogiques alors que d'autres aussi ne le sont pas. A la lumière du travail de Larouf, Morel, Leblanc (2014), nous notons deux stratégies intéressantes pour motiver les apprenants. Ces techniques exigent que l'enseignant serve comme un modèle de scripteur et attache une importance aux écrits des apprenants en les affichant sur le tableau d'affichage de l'école. Djemâa (2018), de son côté recommande que les enseignants mettent à la disposition des apprenants des documents à exploiter afin de faciliter la tâche rédactionnelle. Quant à Zetili

(2010), en dehors de l'enseignant traité comme un scripteur modèle qui a un impact significatif sur l'apprentissage de la rédaction, il propose aussi l'évaluation formative de l'apprentissage du FLE. Cette évaluation formative consiste à donner des devoirs pour avoir des feedbacks afin d'ajuster la méthode d'enseignement. Ainsi dit, l'annotation des devoirs n'est pas ce qui importe mais la discussion des difficultés observées dans les écrits d'essai des apprenants.

### **Synthèse des résultats du questionnaire**

Il se révèle de l'étude que la majorité des enseignants ont reçu une formation professionnelle. Cependant, à la fin de l'étude, il semble que moins de la moitié des répondants possèdent de la connaissance en didactique de l'écriture et plus de la moitié n'arrivent pas à diriger un apprentissage de la rédaction par une méthodologie bien définie.

Pour la méthodologie de l'enseignement du FLE, d'abord les résultats confirment que la plupart des enseignants se concentrent presque tout le temps à l'enseignement de la grammaire et que la rédaction est rarement enseignée et évaluée.

Des résultats obtenus du processus de la rédaction, la majeure partie ne possède pas telle connaissance par conséquent ils ne pratiquent pas les implications didactiques de ce processus psycholinguistique.

Pour les matériels scolaires, d'abord les résultats révèlent que le syllabus ne répond pas aux besoins rédactionnels des enseignants ; chacun adopte une approche convenable et souvent la discussion des questions d'examens avec le but de préparer les élèves pour l'examen.

Finalement, en ce qui concerne l'objectif de l'enseignement de la rédaction, il semble que les objectifs ne sont pas clairs pour plus de la moitié des enseignants. 60% des répondants enseignent uniquement pour des raisons d'examen.

Les résultats qui suivent sont l'analyse des données obtenues par interview.

### **L'interview des enseignants**

Nous avons d'abord transcrit les réponses des répondants et puis nous les avons mises ensemble dans un tableau pour repérer les réponses des interviewés par rapport aux éléments du processus rédactionnel. (Voir ANNEXE B)

Les réponses en anglais ont été traduites en français pour notre analyse. Nous présentons les extraits des réponses accompagnées de nos commentaires en lumière du modèle de rédaction de Hayes et Flower (1980).

### **Extrait des interviews**

#### ***Question 1***

Comment procédez-vous pour enseigner la rédaction portant sur le thème 'Mon premier jour au lycée' ?

A cette question, les répondants ont partagé avec nous comment ils se prennent devant un tel thème de rédaction. Voir les réponses données, il y a quatre techniques adoptées par la plupart des enseignants, notamment : discussion, révision des connaissances supposées, projets de rédaction, évaluation et des stratégies comme enseigner l'organisation et des pratiques d'écrit en classe. Ces techniques sont employées pour achever certains objectifs particuliers tels que : faciliter la compréhension du thème, faciliter

l'acquisition des mots et expressions appropriés, permettre l'organisation des idées et assurer l'écrit ou permettre la composition textuelle.

*Faciliter la compréhension*

Pour la compréhension du thème, 'Mon premier jour au lycée', trois enseignants ont tenté de nous dire quelques stratégies utilisées pour faciliter la compréhension du thème : Professeur 3, Professeur 5 et Professeur 6

Prof 3 : ' Je leur met en petits groupes pour la discussion du thème en Fante et en Anglais. Je facilite la discussion en intervenant avec certaines questions clefs'.

Prof 5 : 'Déjà les apprenants sont bons en Anglais, alors je leur donne un projet de rédaction qu'ils rédigent en Anglais.'

Prof 6 : 'Nous commençons avec certaines choses préliminaires : mettre l'apprenant dans le bain. Je traite le sujet pour servir de modèle.'

*Facilitation des éléments linguistiques (vocabulaire et expressions)*

Les répondants empruntent de diverses techniques pour assister les apprenants à repérer le vocabulaire pour la tâche rédactionnelle. Il y a quatre (4) enseignants qui passent par le moyen de discussion pour aider les apprenants à trouver les lexiques et expressions pour la rédaction. Prof1. : 'Nous discutons le temps, si le texte doit être au présent, à l'imparfait ou au futur et nous relevons les points et les expressions en relation avec le thème.'

Prof 2 : 'Pour les lexiques, je leur pose des questions auxquelles ils répondent en français ou en anglais. Quand c'est en anglais, je leur donne la version française. On fait la discussion oralement en classe.'

Prof 3 : Ils font la discussion en Fante et moi je traduis les points clefs d'abord en anglais et puis en français.'



Prof 4 : ‘Ils ont des problèmes de vocabulaire, donc le prof leur donne la liste de vocabulaire.’

Prof 5 : ‘Ils traduisent la version anglaise en français que nous corrigeons en classe.’

Prof 6 : ‘Je les guide à trouver et se rappeler des mots pour l’expression.’

*Aider avec l’organisation des idées*

Pour l’organisation des idées, seul un interviewé a touché ce point d’organisation en classe.

Prof 2 : ‘Ici, pour écrire une rédaction, on suit les trois étapes d’écrire la rédaction : introduction, corps du devoir, conclusion.’

Faciliter la production proprement dite

En ce qui concerne les pratiques d’écrit en classe, nous pouvons dire que cette activité est pratiquement absente. La majorité des enseignants laissent cet aspect : ils demandent aux apprenants de rédiger chez eux.

Prof1 : ‘Nous relevons les points et expressions en relation avec le sujet que j’écris au tableau et je leur demande d’aller composer le texte chez eux.’

Prof 2 : ‘On fait la discussion oralement en classe et pour la composition, les élèves la gère eux-mêmes. Ils écrivent rarement en classe.’

Prof 3 : ‘Je leur demande d’aller écrire chez eux. Nous leur avons enseigné la construction de phrase donc nous supposons qu’ils seraient en mesure d’en faire usage dans leurs rédactions. Quand ils reviennent en classe, ils font une présentation en petits groupes’.

Prof 4 : ‘Ils écrivent la rédaction à la maison que nous discutons en classe.’

Prof 5 : ‘Nous faisons la discussion en anglais, après ils font la traduction. Quand ils reviennent en classe, je leur demande de lire l’introduction que nous corrigeons en ensemble.

Prof 6 : ‘Pour la syntaxe, les apprenants passent à la traduction de l’anglais en français mais il y a des problèmes de « franglais ». Donc pour la composition, nous traitons une partie en classe comme l’introduction et ils font le reste du travail chez eux.’ Ici, nous trouvons que bien qu’une partie de l’écrit se fait en classe, la tâche rédactionnelle n’est pas terminée. Le processus de l’écrit n’est pas donc atteint.

### *Synthèse d’analyse*

En effet, il convient de dire que l’activité de rédaction est présente dans la classe de FLE. Cependant, les enseignants n’adoptent pas une méthode qui épuise le processus de la rédaction chez les apprenants. La tâche rédactionnelle est partiellement enseignée. La preuve est que la plupart des enseignants négligent ou ignorent certains aspects clefs du processus rédactionnel. Le modèle de Hayes & Flower (1980) dont nous nous servons pour ce travail souligne quelques étapes très pertinentes à l’enseignement de la rédaction. Ces étapes sont le contexte, la planification, la mise en texte et la révision. Des résultats, seuls trois répondants adoptent une stratégie de faciliter la compréhension ; parmi ces trois, seul un enseignant adopte une pratique pédagogique ; l’emploi d’un support (un texte modèle) pour la facilitation. La planification aussi est inadéquate. Le modèle recommande une stratégie à faire récupérer les connaissances emmagasinées dans la mémoire. Aussi c’est le stage où les idées sont organisées et l’organisation est déterminé par le type de texte à produire. Pour cette interview, il s’agit de produire un texte du type

narratif, alors il fallait voir l'organisation d'un texte narratif à l'étape de planification avant de procéder à la composition proprement dite.

La mise en texte est pratiquement absente dans la méthodologie d'enseigner la rédaction chez les enseignants interviewés. Ici il s'agit de traduire les concepts en des phrases et assurer une cohérence textuelle. Mais, les enseignants laissent cette étape que nous jugeons la plus importante de la tâche rédactionnelle aux apprenants. La production écrite est soit un projet d'écrit ou un devoir de maison. Les éléments fournis aux apprenants s'arrêtent aux mots, rarement parle-t-on des phrases et très rarement du texte entier. C'est justement ce que nous avons constaté dans le syllabus de l'enseignement du FLE à SHS.

Et pour la révision, rien ne prouve dans leur méthodologie qu'ils facilitent chez les apprenants la compétence de réviser leurs devoirs de rédactions seulement deux enseignants essaient de discuter en classe les devoirs. Même avec ça, ils nous ont avoué qu'ils ne sont pas en mesure de corriger les copies d'essai.

### *Question 2*

Quels documents vous utilisez ensemble avec les apprenants afin de faciliter l'exercice rédactionnel ?

La question 2 est une question de suivi. Quand les enseignants ont tous avoué que l'exercice rédactionnel est une tâche que les apprenants font chez eux, il était indispensable de savoir si les apprenants ont des documents didactiques qu'il faut pour faire le devoir. A cette question, presque tous les professeurs ont affirmé que les documents n'y sont pas sauf des dictionnaires que

quelques-uns des élèves ont. Il n'y a que deux enseignants qui ont pu nous dire qu'ils ont des livres disponibles aux apprenants mais d'un nombre insuffisant.

### *Extraits*

Prof 1 : 'Comme manuels, les élèves ont des dictionnaires. L'école aussi met à leur disposition quelques livres à la bibliothèque. Et moi je leur recommande un livre d'examen corrigé. Mais pour la rédaction, un bon nombre dépend du dictionnaire.'

Prof 2 : 'Ils utilisent le dictionnaire pour la traduction et des épreuves corrigées.'

Prof 3 : 'Pour les livres, non ! ils dépendent de quelques copies des matériels que j'ai déjà et que je photocopie pour eux.'

Prof. 4 : 'Des matériels de rédaction, on en a pas. Les seuls documents sont les rédactions que d'autres ont déjà rédigées.'

Prof 5 : 'Nous utilisons un certain livre de courtes histoires.'

Prof 6 : 'Ils se servent des dictionnaires et pour les livres, non!.'

Des réponses qui précèdent, il est évident que les enseignants n'ont pas le document didactique sur la production écrite. Même, les livres qu'ils utilisent ne sont pas disponibles aux apprenants, seuls le dictionnaire et les épreuves corrigées. Or Graham & Perin (2007:7) constatent que "Writing is sometimes seen as the 'flip side' of reading. It is often assumed that adolescents who are proficient readers must be proficient writers)". C'est à dire que l'écriture et la lecture vont de pair et que les adolescents qui lisent bien écrivent aussi bien. La tâche rédactionnelle ne doit donc pas être séparée de la lecture, cette dernière est possible grâce aux livres ou des documents didactiques. Au cours de l'entretien, certains enseignants ont révélé que souvent quand ils



demandent aux apprenants d'aller rédiger un sujet à la maison, ils recopient les sujets déjà traités dans des livres d'examen corrigé. Et ce sont les mêmes attitudes à l'examen. Les apprenants finissent par mémoriser des rédactions modèles et les recopient à l'examen.

### *Question 3*

Quelle est votre motivation pour l'enseignement de la rédaction ?

Nous avons cherché pour savoir pourquoi ils enseignent la rédaction. Nous avons posé cette question parce que souvent la motivation des enseignants explique l'approche qu'ils adoptent.

A cette question, différents facteurs de motivation ont été identifiés tels que, le programme, tel qu'il est conçu l'enseignant doit nécessairement enseigner la rédaction ; aussi permettre aux apprenants de pouvoir communiquer mais la plus forte raison était d'aider les apprenants à réussir à l'examen.

### *Extraits*

Prof 1 : 'C'est une condition requise à l'examen, 40 pourcent de la note.'

Prof 2 : 'La rédaction est au cœur de la langue.'

Prof 3 : 'Ma motivation principale est qu'ils développent la compétence de communiquer.'

Prof 4 : 'Tous les thèmes dans le syllabus ont un aspect de la rédaction.'

Prof 5 : 'En dehors de l'examen, je sais qu'en écrivant, ils seront en mesure de parler la langue.'

Prof 6 : 'Pour la motivation principale, il faut avouer que c'est l'examen final.'

### **Synthèse de l'analyse**

Des réponses, il y a trois interactants qui ont avoués que leur motivation principale c'est de permettre aux apprenants de réussir leurs examens ; ce qui

constitue 50% de la population et 60% aux réponses des questionnaires. Les thèmes du syllabus constituent chez l'un des professeurs une motivation majeure et les deux autres ont le souci de développer chez les apprenants la compétence de communiquer. En effet, le syllabus déclare que l'enseignement de FLE à SHS vise principalement la compétence de communiquer à l'oral et à l'écrit. Aussi Cuq (2002) écrit que le but principal d'enseignement et d'apprentissage de la langue étrangère, c'est pour permettre la communication orale et écrite dans la langue cible. Avec nos interactants, seuls deux enseignants faisant 40% ont ce souci d'enseigner aux apprenants pour communiquer à l'écrit.

### **Conclusion partielle**

Cette partie du travail s'est reposée sur l'analyse des données et l'interprétation. Nous avons d'abord présenté les données du questionnaire administrés aux enseignants ciblés. Il y a au total 15 enseignants des lycées à Cape Coast. Les réponses aux questions nous indiquent que la plupart des enseignants n'enseignent pas la rédaction en se servant des démarches didactiques de la production d'écrits. Ce phénomène est expliqué par le fait que les éléments donnés ne satisfont pas les attentes des questions non répondues. Des questions sur les documents didactiques ont révélé qu'il y a un manque de documents didactiques dans les lycées et pour la motivation, la plus forte raison d'enseigner la rédaction est l'évaluation en fin de trimestre ou du programme. Ces réponses ont été confirmées par l'interview sémié dirigée auprès des enseignants. De nos interactions avec les six professeurs, il se révèle que l'enseignement de la rédaction est fait partiellement. Les enseignants mènent des discussions des sujets de rédaction avec les apprenants

mais laissent l'exercice de rédaction proprement dit à ces derniers. Les enseignants espèrent leurs apprenants de rédiger à l'examen ; une approche qui se reflète dans le syllabus de l'enseignement/apprentissage. Les discussions sont souvent menées en anglais et les apprenants font recours rarement aux livres ou documents didactiques.



## CHAPITRE CINQ

### CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS

#### Introduction

Cette partie de notre travail comprend trois parties : la validation des hypothèses, la conclusion générale et les recommandations.

#### Validation des hypothèses

Notre travail était d'étudier le processus rédactionnel dans l'enseignement de la rédaction dans 9 lycées à Cape Coast. Le but de l'étude est de décrire les conditions qui entourent l'enseignement de la rédaction dans ces écoles et faire des recommandations pour l'amélioration de l'enseignement de la rédaction. Nous avons formulé trois hypothèses en réponse de nos questions de recherche. La première hypothèse est la suivante : Il n'y aurait pas de démarches méthodologiques dans le programme d'enseignement de Français pour enseigner la rédaction aux lycées du Ghana. A cette hypothèse, nous avons trouvé que le programme d'enseignement/apprentissage de FLE à SHS ne répond pas aux besoins rédactionnels des lycéens. Après avoir décrit le syllabus, nous avons trouvé qu'il n'y a pas dans le syllabus des démarches vers la rédaction, plutôt la rédaction est traitée d'outil d'évaluation et non un processus. Sans quoi, certains enseignants ont indiqué que c'est inutile de se fier au syllabus pour les préparatifs d'enseigner la rédaction.

Il se révèle également de l'étude que les matériels didactiques ne sont pas mis en place pour faciliter la rédaction. Bref, la rédaction ne fait pas l'objet véritable du programme de FLE au lycée ghanéen.

Hypothèse 2 : Les démarches mises en place par les enseignants des lycées à Cape Coast ne correspondraient pas aux processus rédactionnels. Cette



hypothèse est bien fondée. A la fin de notre étude, nous avons su que la majeure partie de nos répondants ne possèdent pas de connaissances suffisantes du processus de rédaction (pas de réponses). Ce jugement peut être justifié par les réponses non analysables et non pertinentes aux questions du questionnaire. Aussi, à la fin de l'interview nous avons réalisé que l'approche de nos répondants vis-à-vis de l'enseignement de la rédaction ne révèlent pas du modèle psycholinguistique de l'écrit qui a évidemment des implications didactiques et linguistiques sur l'enseignement. Les enseignants ne dévouent pas le temps pour épuiser le processus de rédiger chez les apprenants mais ils choisissent plutôt de discuter le sujet de rédaction en classe et laisser leurs apprenants se débrouiller chez eux. Au fait la pratique de l'écrit est pratiquement absente dans les classes de FLE.

### **Conclusion générale**

Notre travail a commencé avec un constat que la rédaction bien qu'elle soit partie intégrante du programme du FLE à SHS et que les apprenants soient examinés par ce moyen, son enseignement est largement insuffisant. Nous avons donc formulé l'hypothèse que les enseignants dans les lycées ghanéens n'emprunteraient pas les démarches du processus rédactionnel dans leur enseignement de rédaction. A cette hypothèse, les analyses des questionnaires administrés aux enseignants et l'interaction sémie dirigée chez quelques enseignants à Cape Coast révèlent que les enseignants bien qu'ils abordent l'enseignement de la rédaction, ils n'épuisent pas le processus impliqué dans la rédaction d'un texte. La majorité entame l'activité rédactionnelle et fait de la pratique un devoir de maison qui est noté pour une évaluation de classe. Voir les difficultés associés à l'enseignement des démarches d'enseignement

de la rédaction, nous avons proposé le modèle psycholinguistique d'écriture proposé par Hayes et Flower (1980), ce modèle sur quoi nous avons basé notre travail tout en entier. Le modèle détermine d'abord les démarches bien déterminées de l'enseignement/apprentissage de la rédaction et a permis de relever les éléments cognitifs et linguistiques de la matière de rédaction.

Pour ajouter au constat de départ, nous avons ensuite remarqué que bien que le syllabus de l'enseignement /apprentissage du FLE au lycée (CRDD : 2010) indique que l'enseignement du français a pour but de permettre à l'apprenant du FLE de communiquer dans la langue cible à l'écrit, notre analyse du syllabus a prouvé qu'il y a insuffisance des stratégies méthodologiques qui permettent à l'enseignant aussi qu'à l'apprenant de se donner à la production d'écrits. De notre analyse, il est vrai que les thèmes du programme sont d'ordre communicatif mais les démarches qui mènent à la communication écrite sont absentes. Ce qui fait que les enseignants se penchent plus vers l'enseignement de la grammaire sans l'orientation vers l'écriture. On suppose que le programme laisse l'initiative aux enseignants d'enseigner la rédaction d'une façon adéquate mais qu'ils ne le font pas malheureusement. De notre interaction avec ces derniers, ils discutent les thèmes et le plus souvent en anglais mais la rédaction est laissée aux apprenants par leur propre effort. Ce qui rend d'ailleurs la tâche rédactionnelle difficile chez les apprenants.

Au cours de nos investigations, nous avons aussi cherché à savoir s'il y a des documents didactiques portant sur la rédaction et nous avons trouvé que les écoles n'ont pas de documents ou des livres sur la rédaction. Celles qui en ont n'ont pas assez de copies pour mettre à la disposition des élèves. Les livres qui sont communs dans les écoles et que les élèves en possèdent sont des

dictionnaires et des examens corrigés. Quelques enseignants ont indiqué que lorsqu'ils donnent des devoirs de rédaction, souvent les élèves reproduisent les mêmes devoirs traités dans leurs livres. Ce phénomène existe parce que jusque-là les apprenants ne comprennent pas le processus de la rédaction pour s'y donner. Afin de redynamiser l'enseignement/apprentissage de la rédaction, nous avons proposé la révision du syllabus. Un nouveau syllabus qui donne une place importante à la communication écrite avec des démarches détaillées et d'un document didactique ou un livre qui traite les thèmes du programme. En effet, beaucoup de professeurs interrogés se sont plaints qu'il est difficile de trouver les documents qui supportent les thèmes de discussion dans le syllabus, ce qui fait que certains ne se fient pas au syllabus mais à leur propre façon de faire ayant en tête l'examen final.

Enfin, nous avons cherché à comprendre pourquoi les enseignants s'intéressent à l'enseignement de la rédaction. A partir du questionnaire et aux interactions, il est évident que c'est parce que leurs apprenants auront à rédiger à WASSCE et que s'ils ne l'enseignent pas, ils risquent de faire échouer les élèves. Aussi, certains ont révélé qu'ils ne peuvent pas s'en passer puisque cela est intégré dans le syllabus. Peu étaient ceux qui sont motivés par le but de l'apprentissage de la langue qui est de communiquer. En somme, nous avons trouvé que l'enseignement/apprentissage du FLE n'accorde pas une place importante à la compétence de rédiger. Nous sommes arrivés à cette conclusion d'abord par la description du syllabus où rien n'est noté des démarches de rédaction, ensuite par des réponses du questionnaire fourni par les enseignants qui montrent que malgré qu'ils soient formés pour enseigner le FLE leur connaissance en didactique de l'écrit est inadéquates.

## Recommandations

Vu les résultats de l'étude du processus rédactionnel dans l'enseignement de la rédaction, nous faisons des recommandations suivantes. Ces recommandations qui suivent sont d'ordres didactique et pédagogique et si prises en considération résulteraient à une amélioration dans l'enseignement/apprentissage de la rédaction dans les lycées ghanéens.

Pour commencer, nous recommandons aux enseignants de décomposer l'activité rédactionnelle en composantes, processus et opérations mentales comme proposé par Hayes et Flower (1980). Le processus rédactionnel consiste à établir un contexte, assurer une connaissance acquise des concepts en relation avec le thème ainsi que les éléments linguistiques nécessaires pour l'exercice, puis les processus cognitifs répartis en trois : la planification, la mise en texte et la révision. Comme les chercheurs ont indiqué, la réussite de l'exercice rédactionnel chez l'apprenant est possible si ce dernier maîtrise le processus rédactionnel ; il revient donc à l'enseignant d'aider l'apprenant à maîtriser le processus rédactionnel à travers son enseignement et son application à chaque moment de rédaction en classe (Carter – Thomas, 2000). L'enseignant doit également proposer constamment des activités à chaque étape de l'exercice rédactionnel.

Pour le contexte, un texte modèle devient indispensable. Le texte modèle apporte une compréhension à la l'exercice rédactionnel : la situation rhétorique, l'objectif, les concepts et les structures micro et macro du texte à produire. A l'étape de planification, l'enseignant met des dispositifs en place pour faciliter la mobilisation des connaissances conceptuelles et linguistiques chez l'apprenant. L'enseignant amène les apprenants à bien cerner le type de



texte à produire et ses caractéristiques tout en s'inspirant du texte modèle. L'étape de mise en texte qui concerne la rédaction proprement dite est malheureusement négligée dans l'approche des enseignants interviewés. Nous recommandons que l'enseignant dirige cette étape en donnant des parties de la rédaction à rédiger en classe. Quelques chercheurs de la didactique de l'écrit trouvent que plus les élèves écrivent, plus ils progressent.».

Nous recommandons également à l'enseignant de favoriser la collaboration entre les apprenants ; constituer de petits groupes afin de faciliter l'évaluation des productions écrites surtout dans les cas des effectifs de classe pléthoriques. Les recherches indiquent que les échanges entre les élèves en classe contribuent à l'amélioration des écrits. (<https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger>). Pour la révision qui est pratiquement absente dans l'approche des enseignants, il faudrait dorénavant passer à une évaluation formative en prévoyant des moments d'auto évaluation et de réécriture. Il est très important de faire voir aux apprenants leurs copies corrigées pour leur permettre de relire leur devoir et faire des corrections nécessaires. Cette façon d'agir en classe leur permettra d'avoir l'habitude de relire les textes qu'ils produisent pour pouvoir détecter les fautes et les corriger. Afin de motiver les apprenants à prendre un intérêt à la rédaction, les enseignants doivent se mettre à produire des textes modèles ou des documents fabriqués. Aussi, l'enseignant ne doit pas limiter la rédaction seulement à une simple activité scolaire. Les enseignants doivent ainsi encourager les apprenants à publier leurs écrits dans les magazines de l'école ou dans la presse nationale des jeunes adolescents, puis établir une correspondance où les élèves peuvent échanger avec leurs correspondants.

Pour le ministère d'éducation, nous recommandons l'introduction de l'enseignement de la rédaction attend qu'une discipline de la langue avec des ressources didactiques nécessaires. Des résultats obtenus sur les empêchements à l'enseignement de la rédaction, plus que la moitié des répondants ont mentionné le manque de temps. En effet, le français comme matière est accordé une durée limitée sur l'emploi du temps et les enseignants finissent par enseigner la grammaire la plupart des temps. Cependant, lorsque la rédaction sera traitée d'une discipline comme l'ont proposé 60% des répondants, les enseignants concentreraient un temps maximum pour l'enseignement de la rédaction.

En ce qui concerne les études supérieures : les universités et les écoles de formation, il est indispensable d'intégrer dans les programmes un cours portant sur la didactique de l'écrit où les élèves professeurs seront formés à enseigner la rédaction dans les lycées ou même au collège. De notre étude, il est évident que les enseignants manquent de connaissance en didactique de l'écrit. Or l'enseignant est supposé avoir une connaissance adéquate du processus rédactionnel pour pouvoir accompagner les apprenants dans leur apprentissage de la rédaction. Aussi, nous la révision du syllabus pour répondre à l'objectif de faire communiquer l'apprenant de FLE à l'écrit. Après avoir présenté le syllabus, nous avons établi que la rédaction ne fait pas l'objet véritable du syllabus. Malgré que l'approche communicative dans laquelle est circonscrit le syllabus cherche à faire acquérir la compétence d'écrire chez les apprenants, elle ne permet pas d'enseigner explicitement le processus rédactionnel (absence d'acquisition de la compétence de rédiger - un acte à apprendre- Wolf, 1993). Pour ce faire il serait indispensable d'incorporer les

stratégies détaillées de l'enseignement de la rédaction. Ceci facilitera la tâche de l'enseignant et permettrait aux élèves d'acquérir des compétences nécessaires pour la réussite de leurs études supérieures.

Bref, le constat général est que la rédaction est considérée comme un outil d'évaluation et non un processus. La preuve est que la majorité des enseignants ont indiqué que leur motivation principale d'enseigner la rédaction est pour l'examen final. Mais enseigner la rédaction en suivant le processus rédactionnel ne saurait pas seulement aider les apprenants à réussir à leurs examens mais aussi réussir dans leur vie sociale et professionnelle.

### **Perspective de recherche**

Cette présente étude peut servir comme une ouverture à des recherches plus approfondies dans le domaine de la didactique de l'écrit au Ghana. Et pour une recherche ultérieure, nous proposons qu'une recherche porte sur l'effet de l'enseignement du processus rédactionnel sur la performance des apprenants à l'écrit. Cette recherche qui prendrait en compte l'analyse des copies de rédaction des apprenants avant une intervention et une autre analyse des copies de ceux-ci après l'intervention (recherche action). A part le questionnaire et l'interview, l'observation des classes aussi serait un atout pour des résultats plus qualitatifs.

## REFERENCES

- Abdulkerim, K. (2017). *Cohesion and coherence in written texts of Faculty of Education*. Paru dans 'Journal of Education and Training Studies, vol. 5; Feb. 2017; monté en ligne le 06 janv. 2017. Redframe Publishing.
- Adam, J.-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga.
- Adam J.R., (2008). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours* », Armand Colin édition, Paris.
- AFC (2010). *The status of French language teaching and learning across Ghana's public education system*. Final Report; Accra.
- Akapko, E. & Bakah, E.K. (2012) *Perspectives de démarches pour les activités d'expression écrite* mis en ligne le 06 septembre 2020 ; consulté le 14 avril 2020. Retrouvable sur <https://www.researchgate.net/publication/330468523>
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). *Les modèles de rédaction de textes*. Monté en ligne le 15 juillet 2015 et téléchargé sur researchgate en avril 2020.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF.
- Ammouden, M. (2015). *Cours et activités de didactique de l'écrit. 2. Didactique de l'écrit : problématiques actuelles*. Polycopié pédagogique, Université A. Mira-Bejaia. Disponible sur : <http://elearning.univ-bejaia.dz/course>
- Applebee, A. N. (1982). *Writing and learning in a school setting*. Dans Nystrand M. (ed). *What writers know*. New York, Academic Press.



Baggott, M. (2012). *Teacher Preparation and Practices of Writing Instruction*. Education Masters, Paper 202. Retrouvable sur [https://fisherpub.sjfc.edu/education\\_ETD\\_masters/202](https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/202)

Benabbes, S. (2016). *Le brouillon en FLE : quelle importance lui accordent les enseignants du secondaire en Algérie ?* Lidil [En ligne], 53 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 30 octobre 2020.

URL:<http://journals.openedition.org/lidil/4003>;DOI:<https://doi.org/10.4000/lidil.4003>

Berg, B. L. & Lune, H. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. United States of America : Pearson Education, Inc.

Boyer, M-C. (2011). *Programme de Recherche sur l'écriture. Ecrire au Primaire*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Brany, F. K. (2017). *L'enseignement/apprentissage de l'expression orale au lycée : les problèmes théoriques et méthodologiques*. University of Ghana.

Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle : Pour une nouvelle pédagogie*. L'harmattan, pg 115.

Charbonneau, D. (2006). *Compte rendu de [Halté, J.-F. et Rispaïl, M. (2005). L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités. Paris :L'Harmattan.]Revue des sciences de l'éducation, 32 (1), 250–251.* <https://doi.org/10.7202/013488ar>.

Charolles, M. (1986). *L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques*. Pratiques, 49

Charolles, M. (1978) *Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle*,  
Langue française N° 38

Cornaire C. & Raymond P. M. (1999). *La production écrite*. Paris : Clé  
International, coll. « Didactique des langues étrangères ».

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

CRDD (2010). *Teaching Syllabus for French (Junior High School 1-3)*.  
Ministry of Education, Science and Sports.

Creswell J., Creswell, D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative,  
and mixed methods approche*. Fifth edition; Los Angeles: Sage.

Cuq, J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique des langues*. P U F

Cuq, J.-P. (2003) *Introduction à la didactique du Français langue étrangère et  
second*. PUF

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue  
étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*.  
London: Longman.

Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C., Cugot-Clément, C.,  
Jourdan, S., Kempf, M.-C., Lancien, F., Razakamanana, R. (2005).  
*Enseigner le Français Langue Etrangère : Pratiques de Classe*. Guide  
Belin de l'enseignement (A1, A2, B1, B2).

Djemâa, B. (2016). *Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet*. Multilinguales [En ligne], 7 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2018, consulté le 17 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/702> ; DOI : 10.4000/multilinguales.702

Dumenyah, J. K. (2015). *Impact de l'approche communicative sur la performance orale des apprenants de FLE dans quelques lycées de la Métropole d'Accra*. Mémoire de Maitrise; Accra, University of Ghana.

Esperet, F. (1995) *Animation N°18 – 1er Octobre 2008 -Projet d'écriture, multimédia et TICE*. Cycle3 .Phase 2 : Ecriture dans et autour du texte Programmation du travail C3 2008-2009.doc.

Fayol, M. & Schneuwly (1987). *La mise en texte et ses problèmes*. Dans J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits : actes du 3e Colloque international de didactique du français*, Namur 09-1986 (p. 223-239). Bruxelles : De Boeck.

Fayol, M. (1996). *La production du langage écrit*. Dans J. David & S. Plane (éds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 9). Paris : Presses Universitaires de France

Fayol M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Presses Universitaires de France, coll. « Le psychologue ».

Fayol, M. (1990). *La production de textes écrits : Introduction à l'approche cognitive*. Education permanente, 102.

Fiadzawo, J., Yegblemenawo, S., Attati, F. (2020) (2020). *Dynamiser l'enseignement dans les classes à effectifs pléthoriques dans les lycées du Ghana : les avis des enseignants du FLE dans la métropole de Cape Coast*. Retrouvables sur [URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2020.v16n19p541](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2020.v16n19p541).

Fleurantin, S. (2010). *L'enseignement de l'écrit dans les programmes ministériels de l'écoles primaire française*. Université de Genève.

Flower, L.S., & Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication*.

Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2003). *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite*. *Dialogue entre psycholinguistique et didacticien*.

Gérard, F.- M. (2005). *Le défi de l'auteur de manuel scolaire d'aujourd'hui, communication à la rencontre-débat des auteurs de manuels scolaires.* « Le défi du manuel scolaire : parole aux auteurs », Assucopie, Centre La Marlagne, 4.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *A meta-analysis of writing instruction for adolescent students*. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. Disponible sur <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>.

Gufoni, V. (1996). *Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : approche critique*. Etude de linguistique appliquée.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.

Halté, J.-F. (2005). *Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière*, in. J.-F. Halté & Rispaïl, (dirs) « L'oral dans la classe :



Compétences, enseignement, activité. », Hymes D.H. (1972), « On communicative competence », in Pride and Holmes Paris : l'Harmattan, coll. Sémantiques, pp. 11-31.

Hamez, M.-P. (2011). *Activités d'écriture en FLE/FLS : aperçu des discours de la formation*. Université Lille 3 (DEFI), CIREL-THEODILE EA 4354.

Hassan, B. (2018). *La ponctuation des lycéens marocains du FLE : Défauts textuels et dispositif de remédiation*. Parue dans Franciscola : Revue Indonésienne de la langue et la littérature française, accédée en ligne.

Hayes, J.-R., & Flower, L. S. (1980). *Identifying the organization of written of writing processes*. Dans L. W. Gregg, & Steinberg E. R. (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum.

Hidden, M-O. (2014). *Regards des enseignants sur l'enseignement de la production écrite en FLE*. EA 4195 TELEM, Université Bordeaux Montaigne. Paru dans : in J. L. Ignacio Aguilar Rio, C. Brudermann,

Idris, S. Y. (2012). *Analyse des productions écrites des élèves-professeurs de Wesley College of Education de Kumasi : problème de cohérence textuelle et perspectives didactiques*. Mémoire de Master. University of Cape Coast.

Kartal, E. & Parlak, E. (2017). *Perspectives of Learners of French as a Foreign Language with Regard to Written Expression*. International Journal of Languages' Education and Teaching Volume 5, Issue 4, December 2017, p. 328-343 Received Reviewed Published Doi Number 08.11.2017 06.12.2017 25.12.2017 10.18298/ijlet.2230

Kebaili, F. (2011). *L'observation et l'identification des stratégies d'écriture d'un texte argumentatif chez les apprenants du FLE au secondaire algérien*. Université Aboubak rBelkaïd de Tlemcen.

Kuupole, A.Z.P. (2015). *Written communication in French among teacher trainees in Ghana : Preliminary study*. Language culture and National Development Journal : 9th inter-university conference on co-existence of languages in West Africa on 12th -15th November 2012.

Kwawu, A. (2018). *Anaphore nominale et production d'écrits chez les étudiants de FLE en deuxième année à l'Université de Cape Coast : évaluation d'une séquence didactique*. University of Education, Winneba

Larouf, R., Morel, M., Leblanc, S. (2004). *Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire et écrire, déclarées par des enseignantes du primaire*. In Open Edition Journal : Education and socialisation. Retrouvable sur <https://doi.org/10.4000/edso.663>; téléchargé 10/09/2020.

Larousse (1997, 2000). *Savoir rédiger*. Paris.

Maingueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris : Hachette.

Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil. NEVEU, Franck, Dictionnaire des sciences du langage, Paris, Armand Colin, 2009. OLMO, Françoise, « Étude de connecteurs dans un article de divulgation scientifique français et analyse de leur traduction en espagnol ». In M. C. Figuerola et al. (éds.), *La linguistica francesca en el nuevo milenio*. Lleida. <file:///C:/Users/Dr.%20Bakah/>

[Downloads/DialnetEtudeDeConnecteursu](#) Dans un Texte De Divulga-  
tion Scientif-4031585.pdf, consulté le 15 mars, 2020.

Mangenot, M. (1996). *Gammes d'écriture, vision française du logiciel Scrivere Langue Word Prof.* Paris: CNDP.

Moffet, J.-D. (1992). *Développer la conscience d'écrire. Vers un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial.* In Cl. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture.*

Nassi, A., & Nasser, A. (2018). *Teaching the writing skill to Yemeni EFL learners* : South -Asian Journal of Multidisciplinary Studies, 3(6)

Odille, M.-P. (2011). *Activités d'écriture en FLE/FLS : Aperçu des discours de la formation.* Université Lille 3 (defi), Cirel-Théodile EA4354

Ogundokun, S. A. (2013). *La didactique du français.* PUF, Collection. Mis en ligne le 7 avril 2015. Journal of Research in Humanities and Social Science, Volume1 Issue 3 pp: 13-17. ISSN(Online) :2321-9467  
retrouvable sur [www.questjournals.org](http://www.questjournals.org).

Okyere-Dadzie, A. (2015). *Pronominalisation du COD chez les apprenants du FLE au niveau SHS dans la Métropole de Sekondi Takoradi.* Mémoire de maîtrise. University of Ghana.

Pandax, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue.* Paris : Hachette.

Phoungsub, M. (2013). « Conception d'un dispositif d'aide à la rédaction en FLE par incitations et socialisation ». Education. Université de Grenoble. Français. ffNNT :GRENL015ff. fftel00959834v2f. Mis en ligne le 11 mai 2016. Retrouvable sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00959834v2>

- Piolat, A. (2004). *Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail*. Linx [En ligne], pg 51, mis en ligne le 28 janvier 2011, consulté le 15 septembre 2020. Retrouvable sur URL : [http:// openedition.org/linx/174](http://openedition.org/linx/174) ; DOI
- Puren, C. (2003) : *La didactique des langues étrangère à la croisée des méthodes – essai sur l'éclectisme*. Paris : Editions Didier.
- Reuter, Y. (1995). *Les relations et les interactions lecture écriture dans le champ didactique. Pratiques*, (n°86)
- Reuter, Y. (1996,2000). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF.
- Richterich, R. (1994). *Les propos des programmes (1968-1988). Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*. Edité par D. Coste. Paris, France: Les éditions Didier. p.175.
- Robert (1985). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.
- Robert (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Éditions Ophrys.
- Ruck, H. (1980). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris, Crédif : Hatier.
- Sagoë, B. (2016). *La place de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du français au Ghana : cas des étudiants de l'université du Ghana*. Mémoire de maitrise. Université de Strasbourg.
- Schneuwly, D. P. (1992). *La didactique du français*. Halté, Jean-François », Paris, PUF, Collection «Que sais-je ?». In: La Lettre de la DFLM,



n°13, 1993.pp. 38-39; [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_12603910\\_1993\\_num\\_13\\_1\\_1123\\_t1\\_0038\\_0000\\_5](https://www.persee.fr/doc/airdf_12603910_1993_num_13_1_1123_t1_0038_0000_5)

Schneuwly, B. (1999). «*Diversification et progression en DFLM l'apport des typologies*». Études de linguistique appliquée, 83, 131 - 141.

Schneuwly, B. (2002). *L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse*. Pratiques, 115/116, 237-246.

Silva, T. (1993). *Towards an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications*. TESOL Quarterly, 27(4) : 655-677.

Sow-Barry, A. (1999). *Enseignement de la production écrite en 11<sup>e</sup> année du secondaire à Conakry et propositions d'aménagement de programme*. Université de Montréal. Thèse de doctorat.

Tugbogh, L. (2008). *Difficultés des apprenants en français écrit au niveau SHS dans la métropole de Tamale*. Mémoire de maîtrise. Université de Cape Coast.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé international.

Yiboe, K. T. (2010). *Enseignement / apprentissage du Français au Ghana : Ecart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. France : Thèse de Doctorat. Université de Strasbourg. Consulté le 25 octobre, 2014 sur [http://scd-theses.u-strasbg.fr/2419/01/YIBOE\\_Kofi\\_Tsivanyo\\_2010.pdf](http://scd-theses.u-strasbg.fr/2419/01/YIBOE_Kofi_Tsivanyo_2010.pdf)

Zarinpoush, F. et Gumulka, G. (2006). *Méthode de recherche par sondage*. Dans Initiative canadienne sur le bénévolat.

Zesiger (1995). *Ecriture*, Paris : PUF

Zetili, A. (2010). *Quelles pratiques de classe pour enseigner la production écrite ?* Synergies Algérie n° 9 - pp. 159-172.



**ANNEXE**

**ANNEXE A**

**QUESTIONNAIRE**

*This questionnaire is designed to collect data on how writing of essay in French is taught in the Senior High Schools of Ghana. It is therefore intended to teachers of French in the Senior High Schools in Cape Coast Metropolis.*

*Privacy is a guarantee.*

**PART A: Background information**

1. Gender

2. Male  Female

3. School

.....

4. Highest academic qualification

Diploma  Degree  Mphil  Phd

MA/MED

Indicate the program .....

How long have you been teaching? .....

5. Form/Forms assigned .....

6. State the total number of students you teach currently .....

7. Average number of students per class .....

**PART B: Methodology of teaching of Essay writing in French**

8. How do you evaluate the student's ability to write French?

.....

9. What aspect of the French language do you often teach?

Grammar  Composition  Reading  Comprehension

Oral Comprehension

10. Do your students write a composition/letter?

Yes  No

11. What difficulties do they face at writing?

Understanding  spelling  vocabulary

construction of sentences  Organization

12. Do you teach them writing of composition?

Yes  NO

Modèle psycholinguistique de Hayes & Flower (1980)

**Contexte**

13. Are your students familiar with the essay topics treated in class?

Yes  No

14. How do you facilitate the understanding of the writing task?

.....

.....

15. Give examples of topics (2) that you normally treat with them

.....

.....



**Planification**

16. Do you take them through the main parts of essay writing

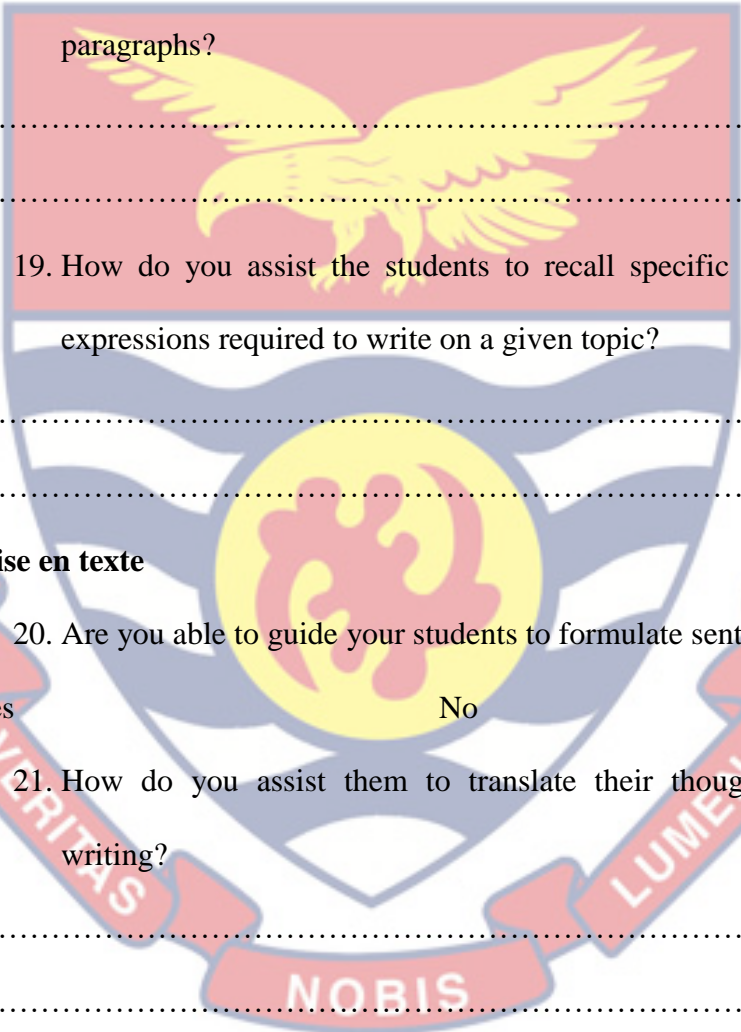
Yes No

17. Do you teach the students paragraph?

Yes No

18. What key elements do you draw their attention to with respect to

paragraphs?



.....

.....

19. How do you assist the students to recall specific words, terms and expressions required to write on a given topic?

.....

.....

**Mise en texte**

20. Are you able to guide your students to formulate sentences in class?

Yes No

21. How do you assist them to translate their thoughts or ideas into writing?

.....

.....

22. Are you able to assist them establish a link between the sentences they make and the different parts of the essay?

Yes No

23. How do you ensure they link the various sentences and the different parts of the essay?

.....  
.....

**Révision**

24. Are you able to help your students identify their grammatical mistakes such as spelling, correct use of tenses, sentence structure and appropriate use of words?

Yes

No

25. How do you assist them to correct their mistakes at writing?

.....  
.....

26. Do you award marks for the essay the students try in class?

Yes

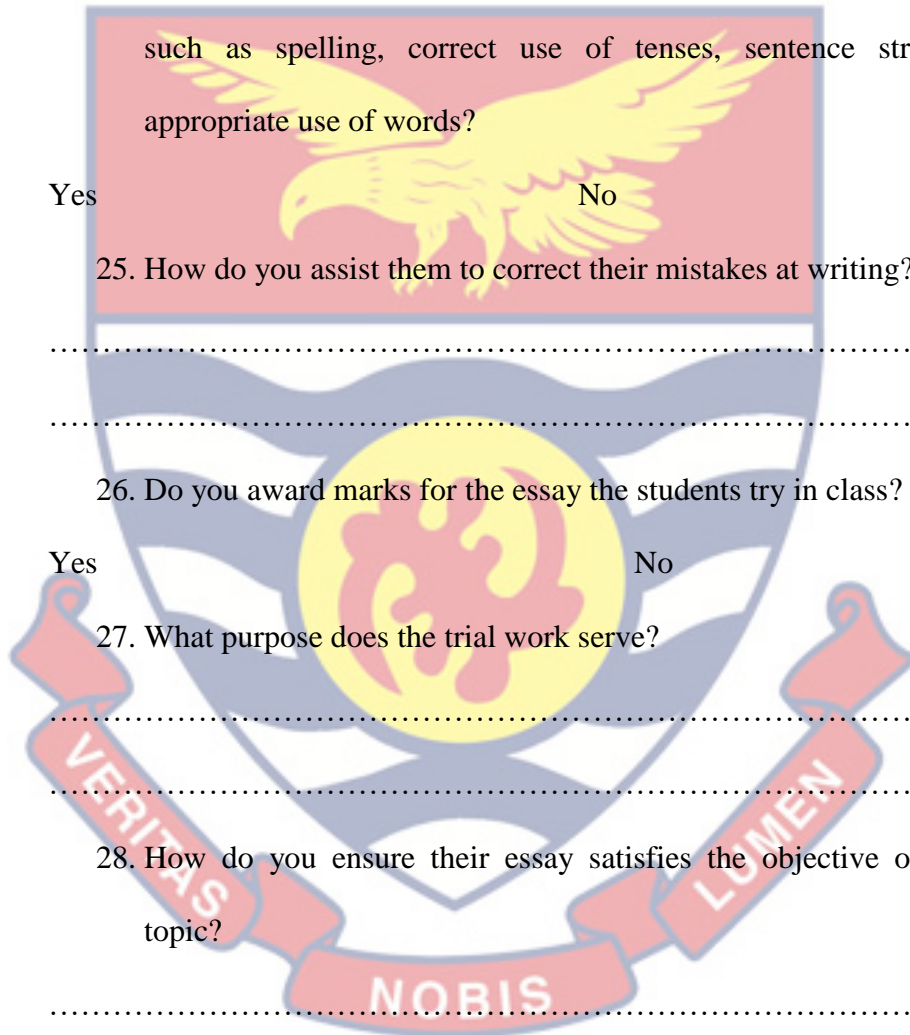
No

27. What purpose does the trial work serve?

.....  
.....

28. How do you ensure their essay satisfies the objective of the essay topic?

.....  
.....



**PART C: Didactic materials/Teaching and Learning Material**

29. How does the syllabus help you to teach essay writing?

.....  
.....

30. Do you rely on the syllabus only to teach essay writing?

Yes No

31. What other books or materials do you use to teach essay writing?

.....  
.....

32. Do your students have access to such materials?

Yes No

33. What books or materials do your students use for writing essay in French?

.....  
.....

34. Are the materials you have enough to guide you to teach essay writing systematically?

Yes No

35. Would you suggest a course is designed for S.H.S students to initiate them into essay writing in French

Yes No

36. Provide at least one reason to explain your opinion

.....  
.....

**PART D: Purpose of teaching essay writing**

37. Why do you teach essay writing at that level?

To meet the syllabus requirement

For exam purposes

To meet their communication needs

38. How many times do you engage them in writing essay in a term?

.....

39. What explains the number of times provided?

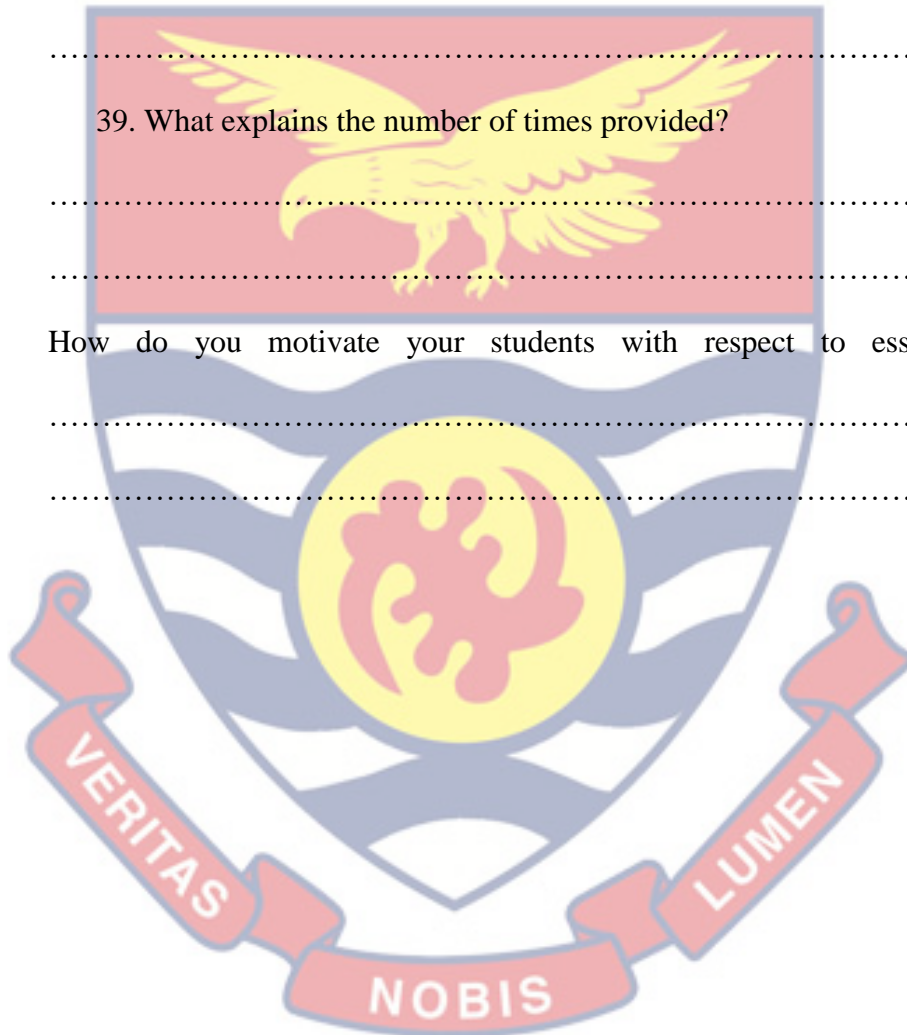
.....

.....

How do you motivate your students with respect to essay writing

.....

.....





ANNEXE B

Les réponses brutes des questions d'interview

QUESTIONS D'INTERVIEW	REPOSES					
	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 4	Prof 5	Prof 6
Question 1	Prof1 : We discuss the tense, whether future tense, present tense or future tense/ raise points and expressions related to the topic/ write them on the board/ then give it as assignment to write the essay in the house.	Ici, pour écrire une rédaction, on suit les trois étapes d'écrire la rédaction : introduction, corps du devoir, conclusion. Pour l'introduction sur un tel sujet, dire la date de la visite à l'école, le nom de l'école et la localité de l'école. Dans le corps, il faut dire les activités (ce que vous avez vu, fait etc). Résumer les activités en une phrase avant de développer le paragraphe. Pour la conclusion, vous donner votre impression.	I put them in groups for discussion, from one language to another. And mostly they answer questions in Fante. I ask the question 'what do you see in the school? They themselves do the discussion but in Fante and then I translate the main points in French. I usually use three languages in class: Fante, English and French. After the discussion, I ask them to go home and write the	The students are good already at English so we give them the assignment to go and write on the topic. When they come we try and discuss it and look at the French version. They have vocabulary difficulties so the teacher gives them the vocabularies in French. They will go and write it at home in French then we discuss and then I give them a	We discuss the topic in English and they do the translation and independently. And the topics are examination related questions. When they come to class, I make everybody read their introduction and we look at the corrections where necessary.	Nous commençons avec certaines choses préliminaires : mettre l'apprenant dans le bain. Je traite le sujet pour servir à un modèle. Je leur pose la question, quelle est date que vous êtes arrivés à l'école ? Je les guide à trouver et se rappeler des mots pour l'expression. Pour la syntaxe, les apprenants passent à la traduction de l'anglais en français mais il y a des problèmes de « franglais ». Donc pour la composition, nous traitons une partie en classe comme l'introduction et ils font le reste du travail chez eux.

		<p>Pour les lexiques, je leur pose des questions qu'ils répondent en français ou en Anglais. Quand c'est en anglais, je leur donne la version française. On fait la discussion oralement en classe et pour la composition, les élèves font la composition eux-mêmes. Ils écrivent rarement en classe. Certains m'apportent leurs copies pour la correction mais souvent c'est pénible de corriger.</p>	<p>essay. Sometimes they do group presentation of the essay in class. We taught them sentence construction, so we assume that they will be able to apply it in their essay.</p>	<p>module or sample that they copy. To be sure they do the right thing, we give the topic to them as a test which I mark and do a final discussion. For the various parts, they have already learnt in Form 1 and 2 so what we provide them is the terminologies.</p>		
Question 2	Prof.1 : French dictionary/ Manuel/ the use of the library/ sample essays...when it comes to	Elles ont des dictionnaires. Elles passent par la traduction. Il y a certaines qui peuvent écrire sans référence. Aussi	For books, not now. Before I came they were using Arc-en-ciel but they have misplaced those books; we rely on	For essay, we don't have materials. The common material is the essays that some people have	Their main problem is the vocabulary and so we use some reading book with short stories.	Ils se servent des dictionnaires. Pour les livres, non !

	composition the students massively rely on dictionary. But not all the students have the books...I read some portions of the book a times and then refer them to it.	elles ont des « pass questions book». Des livres, non ! Le CREFT a amené un certain livre mais on a plus accès à ces livres.	photocopies of some materials I gather.	already written. Some of the topics in the syllabus, you may not find it anywhere. And those samples too come with many problems so we give them all the vocabularies they need.		
Question 3	It is a requirement at the exam, seeing that the composition takes 40 marks. Unless you want your students to fail then you don't teach essay writing.	La rédaction constitue le centre de la langue.	My biggest motivation, I know they will build a good communication skill. The more we write and search on our own, we build the communication skill in French.	For motivation, all the topics in the syllabus have an essay component.	Aside exams, I know by writing they can also speak the language.	Pour la motivation principale, il faut avouer que c'est l'examen final.

## ANNEXE C

## QUESTIONNAIRE

This questionnaire is designed to collect data on how writing of essay in French is taught in the Senior High Schools of Ghana. It is therefore intended to teachers of French in the Senior High Schools in Cape Coast Metropolis. Privacy is a guarantee.

## PART A: Background information

1. Gender
2. Male  Female
3. School Academy of Christ The King
4. Highest academic qualification  
 Diploma  Degree  Mphl  Phd   
 MA/MED   
 Indicate the program FRENCH EDUCATION

How long have you been teaching? 3 y. 10

5. Form/Forms assigned  
2 & 3
6. State the total number of students you teach currently  
15
7. Average number of students per class  
7

## PART B: Methodology of teaching of Essay writing in French

8. How do you evaluate the student's ability to write French?  
Average
  9. What aspect(s) of the French language do you often teach?  
 Grammar  Composition  Reading  Comprehension   
 Oral Comprehension
  10. Do your students write a composition/letter?  
 Yes  No
  11. What difficulties do they face at writing?  
 Understanding  spelling  vocabulary   
 construction of sentences  Organization
  12. Do you teach them writing of composition?  
 Yes  NO
- Modèle psycholinguistique de Hayes & Flower (1980)

## Contexte

13. Are your students familiar with the essay topics treated in class?  
 Yes  No
14. How do you facilitate the understanding of the writing task?



Discussion

15. Give examples of topics (2) that you normally treat with them

Le portrait d'une personne, ms. famille  
mon psy.

#### Planification

16. Do you take them through the main parts of essay writing

Yes  No

17. Do you teach the students paragraph?

Yes  No

18. What key elements do you draw their attention to with respect to paragraphs?

19. How do you assist the students to recall specific words, terms and expressions required to write on a given topic?

Vocabulary studies

#### Mise en texte

20. Are you able to guide your students to formulate sentences in class?

Yes  No

21. How do you assist them to translate their thoughts or ideas into writing?

We write model essays together  
and learn the needed words.

22. Are you able to assist them establish a link between the sentences they make and the different parts of the essay?

Yes No

23. How do you ensure they link the various sentences and the different parts of the essay?

#### Révision

24. Are you able to help your students identify their grammatical mistakes such as spelling, correct use of tenses, sentence structure and appropriate use of words?

Yes  No

25. How do you assist them to correct their mistakes at writing?

They correct each other in pair work  
(parallèlement)

26. Do you award marks for the essay the students try in class

Yes  No

27. What purpose does the trial work serve

To guide and motivate.

28. How do you ensure their essay satisfies the objective of the essay topic?

I give guide lines

**PART C: Didactic materials/Teaching and Learning Material**

29. How does the syllabus help you to teach essay writing?

I don't use it.

30. Do you rely on the syllabus only to teach essay writing?

Yes No

31. What other books or materials do you use to teach essay writing?

Internet, Simplified French prepared to reading French with sample essays

32. Do your students have access to such materials?

Yes  No

33. What books or materials do your students use for writing essay in French?

34. Are the materials you have enough to guide you to teach essay writing systematically?

Yes  No

35. Would you suggest a course is designed for S.H.S students to initiate them into essay writing in French

Yes No

36. Provide at least one reason to explain your opinion

That will be an additional course but French is just an elective subject.

**PART D: Purpose of teaching essay writing**

37. Why do you teach essay writing at that level?

To meet the syllabus requirement For exam purposes   
To meet their communication needs

38. How many times do you engage them in writing essay in a term?

2 weeks (8 hrs)

39. What explains the number of times provided?

Insufficient time for all the aspects

40. How do you motivate your students with respect to essay writing

I often write model essays with them to encourage them.

14

## QUESTIONNAIRE

This questionnaire is designed to collect data on how writing of essay in French is taught in the Senior High Schools of Ghana. It is therefore intended to teachers of French in the Senior High Schools in Cape Coast Metropolis. Privacy is a guarantee.

## PART A: Background information

1. Gender
2. Male  Female
3. School  
GHANA NATIONAL COLLEGE, CAPE COAST
4. Highest academic qualification  
Diploma  Degree  Mphl  Phd   
MA/MED  Indicate the program DIDACTIC IN FRENCH

How long have you been teaching? ..... 27 Years .....

5. Form/Forms assigned  
SHS3
6. State the total number of students you teach currently  
217
7. Average number of students per class  
44

## PART B: Methodology of teaching of Essay writing in French

8. How do you evaluate the student's ability to write French?  
By giving them test/ Exercises in the various aspect to see their strengths and weaknesses
  9. What aspect(s) of the French language do you often teach?  
Grammar  Composition  Reading  Comprehension   
Oral Comprehension
  10. Do your students write a composition/letter?  
Yes  No
  11. What difficulties do they face at writing?  
Understanding  spelling  Organization  vocabulary   
construction of sentences
  12. Do you teach them writing of composition?  
Yes  NO
- Modèle psycholinguistique de Hayes & Flower (1980)

## Contexte

13. Are your students familiar with the essay topics treated in class?  
Yes  No
14. How do you facilitate the understanding of the writing task?



By first discussing the topics in class develop points, discuss these points, write sample answers on the board and later ask the student to either go and write the essay individually or in group.

15. Give examples of topics (2) that you normally treat with them

1) Écrivez une lettre à votre nouveau correspondant(e) pour lui inviter à visiter votre pays. Dites à que vous allez faire pendant la visite. 2) Décrivez un marché de votre choix

#### Planification

16. Do you take them through the main parts of essay writing

Yes  No

17. Do you teach the students paragraph?

Yes  No

18. What key elements do you draw their attention to with respect to paragraphs?

How points should be developed to make a complete paragraph stand on its own and how to link it with other paragraphs

19. How do you assist the students to recall specific words, terms and expressions required to write on a given topic?

I ask them to refer to how these words have been used in the text I use to teach the essays. Where I use a video I ask them to take notice of the sub-translation of these words/expressions in English in the video.

#### Mise en texte

20. Are you able to guide your students to formulate sentences in class?

Yes  No

21. How do you assist them to translate their thoughts or ideas into writing?

Their thoughts are first discuss in the form of points and then these points are developed. At times the points are re-arrange before they are developed.

22. Are you able to assist them establish a link between the sentences they make and the different parts of the essay?

Yes  No

23. How do you ensure they link the various sentences and the different parts of the essay?

We discuss paragraph linkers in class and where and how to use them. Some paragraph linkers start the essay whilst others end it!

#### Révision

24. Are you able to help your students identify their grammatical mistakes such as spelling, correct use of tenses, sentence structure and appropriate use of words?

Yes  No

25. How do you assist them to correct their mistakes at writing?

By underlining their mistakes for them to correct it themselves  
By writing the correct word/expression on top of the wrong word/expression

26. Do you award marks for the essay the students try in class

Yes  No

27. What purpose does the trial work serve



To serve as motivation for the students so that they can know their strengths and weaknesses.

28. How do you ensure their essay satisfies the objective of the essay topic?

Through discussions in class the essay topics are explained before they go to write them.

#### PART C: Didactic materials/Teaching and Learning Material

29. How does the syllabus help you to teach essay writing?

It provides content to be taught and the TLM to be used for the various content.

30. Do you rely on the syllabus only to teach essay writing?

Yes

No

31. What other books or materials do you use to teach essay writing?

Manuel for SHS 1-3 Grammaire Progressive du Francais  
Model WASCE essays in French by Richard Somda.

32. Do your students have access to such materials?

Yes

No

33. What books or materials do your students use for writing essay in French?

Manuel for SHS 1-3  
Model WASCE Essay in French

34. Are the materials you have enough to guide you to teach essay writing systematically?

Yes

No

35. Would you suggest a course is designed for S.H.S students to initiate them into essay writing in French

Yes

No

36. Provide at least one reason to explain your opinion

Essay writing has to be an integral part of the teaching and learning process.

#### PART D: Purpose of teaching essay writing

37. Why do you teach essay writing at that level?

To meet the syllabus requirement

For exam purposes

To meet their communication needs

38. How many times do you engage them in writing essay in a term?

At least five times

39. What explains the number of times provided?

The number of students in each class and the final assessment by WAEC.

40. How do you motivate your students with respect to essay writing

By introducing a lot of videos and audios in class. The videos enable them to see the actions accompanied by the narration.

## QUESTIONNAIRE

This questionnaire is designed to collect data on how writing of essay in French is taught in the Senior High Schools of Ghana. It is therefore intended to teachers of French in the Senior High Schools in Cape Coast Metropolis. Privacy is a guarantee.

## PART A: Background information

1. Gender
2. Male  Female
3. School Holy Child School
4. Highest academic qualification  
Diploma  Degree  Mphil  Phd   
MA/MED   
Indicate the program B.A. (Arts)

How long have you been teaching? 9

5. Form/Forms assigned Form three
6. State the total number of students you teach currently 150
7. Average number of students per class 30

## PART B: Methodology of teaching of Essay writing in French

8. How do you evaluate the student's ability to write French?  
Correct use of tenses, sentence structure and appropriate use of words
  9. What aspect(s) of the French language do you often teach?  
Grammar  Composition  Reading  Comprehension   
Oral Comprehension
  10. Do your students write a composition/letter?  
Yes  No
  11. What difficulties do they face at writing?  
Understanding  spelling  Organization  vocabulary   
construction of sentences
  12. Do you teach them writing of composition?  
Yes NO
- Modèle psycholinguistique de Hayes & Flower (1980)

## Contexte

13. Are your students familiar with the essay topics treated in class?  
Yes No
14. How do you facilitate the understanding of the writing task?

15. Give examples of topics (2) that you normally treat with them

Description of a person

Planification

16. Do you take them through the main parts of essay writing

Yes No

17. Do you teach the students paragraph?

Yes No

18. What key elements do you draw their attention to with respect to paragraphs?

Sentence structure

19. How do you assist the students to recall specific words, terms and expressions required to write on a given topic?

I write them on the board and make them write in their notebooks.

Mise en texte

20. Are you able to guide your students to formulate sentences in class?

Yes No

21. How do you assist them to translate their thoughts or ideas into writing?

I help them to construct sentences using the vocabulary and appropriate French

22. Are you able to assist them establish a link between the sentences they make and the different parts of the essay?

Yes No

23. How do you ensure they link the various sentences and the different parts of the essay?

Révision

24. Are you able to help your students identify their grammatical mistakes such as spelling, correct use of tenses, sentence structure and appropriate use of words?

Yes No

25. How do you assist them to correct their mistakes at writing?

26. Do you award marks for the essay the students try in class

Yes No

27. What purpose does the trial work serve



To help them to practice

28. How do you ensure their essay satisfies the objective of the essay topic?

PART C: Didactic materials/Teaching and Learning Material

29. How does the syllabus help you to teach essay writing?

30. Do you rely on the syllabus only to teach essay writing?

Yes No

31. What other books or materials do you use to teach essay writing?

32. Do your students have access to such materials?

Yes No

33. What books or materials do your students use for writing essay in French?

34. Are the materials you have enough to guide you to teach essay writing systematically?

Yes No

35. Would you suggest a course is designed for S.H.S students to initiate them into essay writing in French

Yes No

36. Provide at least one reason to explain your opinion

PART D: Purpose of teaching essay writing

37. Why do you teach essay writing at that level?

To meet the syllabus requirement ✓ For exam purposes  
To meet their communication needs

38. How many times do you engage them in writing essay in a term?

39. What explains the number of times provided?

40. How do you motivate your students with respect to essay writing