

# UTILISATION DE L'ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE EN VUE DE DEVELOPPER LES COMPETENCES DE L'EXPRESSION ECRITE EN FLE ET L'ESTIME DE SOI AUPRES DES ETUDIANTS DU CYCLE SECONDAIRE

**Dr. Heba Attia Ali Salem**

*Maître de conférences en didactique du FLE*

*Faculté de Pédagogie*

*Université de Mansourah*

## **Introduction:**

L'expression écrite est l'une des compétences de la langue les plus importantes à maîtriser. À travers elle, l'individu peut exprimer ses connaissances langagières, ses idées, ses opinions propres, ses intérêts, ses souhaits et ses sentiments, libérer son esprit et son imaginaire, acquérir des expériences culturelles, créer une relation avec les autres et s'intégrer dans la société. Écrire, c'est donc communiquer.

En outre, l'expression écrite joue un rôle essentiel tout au long du cheminement scolaire et dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, elle permet aux apprenants de transmettre et de construire des savoirs et de développer leur bagage linguistique. Les apprenants écrivent mieux s'ils ont le sentiment que leur production leur appartient et si l'acte d'écriture les intéresse et traduit ce qui se passe à l'intérieur d'eux-mêmes. Ainsi, l'écriture aide à développer leur réflexivité, leur autonomie et leur estime de soi.

D'autre part, à la lueur des nouvelles tendances en formation de l'apprenant, il est important de prendre grand soin au développement affectif de l'apprenant à côté de celui cognitif et langagier, également au rôle du savoir – être dans son apprentissage. L'estime de soi, comme niveau supérieur de la pyramide des besoins humains de Maslow, est un ingrédient indispensable à la réussite de l'apprenant puisqu'elle influe sur sa pensée, ses comportements et ses sentiments, l'aide à se comprendre et à comprendre les autres,

lui fournit toujours un grand bien-être et une meilleure santé mentale. Ainsi, il est nécessaire de surveiller l'estime de soi saine de l'apprenant, de s'en intéresser et de lui faire atteindre un niveau équilibré.

En dépit de l'importance primordiale de l'expression écrite, les apprenants ont des difficultés concernant leur apprentissage de l'écrit en FLE et une faiblesse en compétences de l'expression écrite, surtout ceux qui étudient le français pour la première fois au cycle secondaire général d'après certaines études, citons celles - ci: **Ibrahim (1995), Fahim (2005), Mohamed (2006), Omar (2007), Agami (2010), Sadek (2016), Abd Allah (2017)**. Ainsi, ils ont une faible estime d'eux – mêmes qui influence négativement leur performance écrite et leur désir d'écrire.

Donc, il est essentiel d'utiliser un modèle d'enseignement/ apprentissage plus motivant et efficace pour enseigner l'expression écrite en FLE et qui peut aider les étudiants à former leurs connaissances et à apprendre l'autonomie en développant leur estime de soi, comme l'enseignement stratégique.

Dans ce cadre, **Blain (1993)** assure que l'enseignement stratégique amène les apprenants à développer non seulement le « quoi » (les connaissances déclaratives) et le « comment » (les connaissances procédurales), mais aussi le « pourquoi » et le « quand » (les connaissances conditionnelles). Celles - ci qui aident à transférer l'apprentissage d'un contexte à un autre. Il développe aussi la métacognition, c'est-à-dire la connaissance et le contrôle

---

que les apprenants ont sur eux-mêmes et sur leurs stratégies cognitives.

Par suite, beaucoup d'études ont prouvé l'effet d'utilisation de l'enseignement stratégique sur le développement des compétences de l'expression écrite auprès des apprenants, citons celles - ci: **Lecavalier et Brassard (1993), Moll (1996), Collins et Collins (1996), Sow-Barr (1999), Dean (2005), Valiquette (2008), Arbour (2010), Torrance, Fidalgo et Robledo (2011), Wolbers et al. (2015), Sherman et De La Paz (2015), Saulsburry et al. (2018).**

#### - Problématique de la recherche

La problématique de la recherche se résume en la faiblesse des étudiantes de la deuxième année secondaire en compétences de l'expression écrite et en estime d'elles - mêmes. Cette faiblesse à cause de ne pas utiliser de modèles d'enseignement/ apprentissage adéquats à développer les compétences de l'expression écrite et l'estime de soi auprès de ces étudiantes.

La chercheuse a constaté cette problématique à travers:

- 1- Une observation de certains cours avec les enseignants de français à l'école secondaire des filles de Mansourah où la chercheuse a remarqué que:
  - A- Pendant l'enseignement de l'écriture, la majorité des enseignants ne s'intéressent pas à apprendre et à entraîner les étudiantes à suivre les étapes essentielles du processus de l'écriture et ils n'utilisent pas aussi de modèles et stratégies d'apprentissage adaptés à ces étapes.
  - B- Quelques enseignants travaillent oralement les activités du manuel scolaire et les étudiantes, celles - ci qui écrivent les réponses de ces activités dans leurs cahiers.
  - C- Quelques enseignants ne prennent pas soin de corriger les erreurs des tâches

accomplies par les étudiantes soit en classe, soit à la maison.

- D- La majorité des enseignants négligent le développement du savoir- être auprès des étudiantes en comparaison de développement du savoir et du savoir-faire.
  - E- Les étudiantes n'ont pas l'occasion suffisante afin de rédiger des sujets variés en exprimant leurs idées et leurs points de vue personnels.
  - F- Les étudiantes n'effectuent pas d'activités linguistiques dans la classe qui les aident à avoir une bonne estime d'elles - mêmes.
- 2- Des interviews avec quelques enseignants et orienteurs de français au cycle secondaire où ils ont assuré les difficultés des étudiantes à l'écrit puisqu'elles ne peuvent pas souvent s'exprimer ou communiquer par écrit de manière correcte et aussi beaucoup d'enseignants ne s'intéressent pas suffisamment à développer le savoir-être auprès des étudiantes.
  - 3- Une application d'un test exploratif à 39 étudiantes de la deuxième année secondaire à l'école secondaire des filles de Mansourah en ayant recours à une rubrique de notation pour ce test pour identifier le niveau actuel de leur performance écrite. Les résultats de ce test ont indiqué les pourcentages de moyennes des notes des étudiantes suivants:
    - A- Rédiger un paragraphe très compréhensible et très bien structuré, sur des sujets familiers et relatifs à ses intérêts (28 %).
    - B- Écrire des idées très cohérentes en respectant le plan d'un texte écrit (33 %).
    - C- Suivre souvent les principales règles de l'orthographe grammaticale et lexicale (37 %).
    - D- Soigner toujours la présentation d'un texte écrit. (30 %).

---

4- Une application de l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith (S.E.I.) aux mêmes étudiantes pour mesurer leur niveau d'estime de soi. Les résultats de cet inventaire ont montré que 69% de ces étudiantes ont obtenu des notes moins que la valeur de la moyenne (28.61). Ceci indique qu'il y a un pourcentage élevé d'étudiantes qui ont un niveau d'estime de soi bas.

Ainsi, ces résultats prouvent que les étudiantes de l'échantillon de la recherche ont un manque remarquable en expression écrite et une faible estime d'elles – mêmes. Pour surmonter cette problématique, il faut employer des nouveaux modèles d'enseignement/ apprentissage comme l'enseignement stratégique pour développer les compétences de l'expression écrite et l'estime de soi auprès de ces étudiantes.

Par suite, cette recherche vise à répondre à ces questions :

- 1- Quelles sont les compétences de l'expression écrite nécessaires aux étudiantes de la deuxième année secondaire?
- 2- À quel point ces étudiantes possèdent-elles les compétences de l'expression écrite?
- 3- À quel point ces étudiantes ont-elles de l'estime de soi?
- 4- Dans quelle mesure existe-t-il une relation entre l'expression écrite et l'estime de soi auprès de ces étudiantes?
- 5- Quel est l'effet d'utilisation de l'enseignement stratégique sur le développement des compétences de l'expression écrite en FLE auprès de l'échantillon de la recherche?
- 6- Quel est l'effet d'utilisation de l'enseignement stratégique sur le développement de l'estime de soi auprès de l'échantillon de la recherche?

**- Objectifs de la recherche**

- Identifier les compétences de l'expression écrite nécessaires aux étudiantes de la deuxième année

secondaire.

- Vérifier l'effet d'utilisation de l'enseignement stratégique sur le développement des compétences de l'expression écrite et de l'estime de soi auprès de l'échantillon de la recherche.
- Étudier l'impact de la corrélation réciproque entre l'expression écrite et l'estime de soi sur le processus d'apprentissage de l'échantillon de la recherche.
- Inciter les étudiantes lors du processus d'écriture à respecter chaque étape de ce processus au travers d'employer l'enseignement stratégique.
- Prendre soin du développement affectif, cognitif, métacognitif et linguistique auprès de l'apprenant.
- Accroître la motivation de l'apprenant en développant une bonne estime de soi auprès de lui.

**- Hypothèses de la recherche**

- 1- Il y a une différence statistiquement significative au niveau de 0.05 entre les moyennes des notes du groupe expérimental et celles du groupe témoin au post- test de l'expression écrite en faveur du groupe expérimental.
- 2- Il y a une différence statistiquement significative au niveau de 0.05 entre les moyennes des notes du groupe expérimental à la pré/post application du test de l'expression écrite en faveur de la post- application.
- 3- Il y a une différence statistiquement significative au niveau de 0.05 entre les moyennes des notes du groupe expérimental et celles du groupe témoin à la post- application de l'inventaire d'estime de soi (S.E.I.) en faveur du groupe expérimental.
- 4- Il y a une différence statistiquement significative au niveau de 0.05 entre les moyennes des notes du groupe expérimental à la pré/post application de l'inventaire d'estime de soi (S.E.I.)

- en faveur de la post- application.
- 5- Il y a une corrélation statistiquement significative entre les notes du groupe expérimental au test de l'expression écrite et leurs notes à l'inventaire d'estime de soi (S.E.I.).
  - 6- Il y a un effet statistiquement significatif d'utilisation de l'enseignement stratégique sur le développement des compétences de l'expression écrite auprès de l'échantillon de la recherche.
  - 7- Il y a un effet statistiquement significatif d'utilisation de l'enseignement stratégique sur le développement de l'estime de soi auprès de l'échantillon de la recherche.

**- Délimitations de la recherche**

- 1- Un échantillon composé de 80 étudiantes en deuxième année secondaire à l'école secondaire des filles de Mansourah au Gouvernorat d'Al Dakahlia qui apprennent la langue française comme deuxième langue étrangère.
- 2- Douze compétences incluses dans quatre dimensions principales de l'expression écrite (le contenu, la cohérence et l'organisation, la qualité de l'expression, la forme).

**- Instruments de la recherche**

- 1- Un questionnaire des compétences de l'expression écrite.
- 2- Un test de l'expression écrite.
- 3- Une rubrique de notation pour le test de l'expression écrite (scoring rubric for writing test).
- 4- L'inventaire d'estime de soi de Coopersmith (Forme scolaire S.E.I.).

**- Méthodologie de la recherche**

La chercheuse a eu recours à deux méthodes:

- 1- **La méthode descriptive** qui concerne les principes philosophiques de la recherche (l'enseignement stratégique, l'expression écrite et l'estime de soi).
- 2- **La méthode expérimentale** qui concerne l'application d'un test de

l'expression écrite, d'une rubrique de notation pour ce test et de l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith (S.E.I.) pour vérifier l'effet d'utilisation de l'enseignement stratégique sur le développement des compétences de l'expression écrite et de l'estime de soi auprès de l'échantillon de la recherche.

**- Procédures de la recherche**

**• En vue de répondre à la première question, la chercheuse a suivi ces procédures:**

- 1- Consultation des ouvrages et des livres qui concernent l'expression écrite afin d'en profiter pour élaborer un questionnaire des compétences de l'expression écrite.
- 2- Élaboration d'un questionnaire des compétences de l'expression écrite nécessaires aux étudiantes de la deuxième année secondaire.
- 3- Présentation de ce questionnaire à un jury spécialiste en didactique du FLE pour déterminer les compétences de l'expression écrite les plus nécessaires et les plus convenables à ces étudiantes.

**• En vue de répondre à la deuxième et à la troisième question, la chercheuse a suivi ces procédures:**

- 1- Élaboration d'un test afin de déterminer à quel point les étudiantes de l'échantillon de la recherche possèdent les compétences de l'expression écrite.
- 2- Élaboration d'une rubrique de notation pour ce test (scoring rubric for writing test) pour vérifier la performance écrite de l'échantillon de la recherche.
- 3- Présentation de ces deux instruments au jury pour vérifier leur validité.
- 4- Utilisation de l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith (Forme scolaire S.E.I.) pour déterminer à quel point les étudiantes de l'échantillon de la recherche ont de l'estime de soi.

**• En vue de répondre à la quatrième, à la cinquième et à la sixième question, la chercheuse a suivi ces procédures:**

- 1- Reformulation de la première unité (l'unité expérimentale) de la série "**Club @ dos plus 2**" que les étudiantes de la deuxième année secondaire étudient au premier semestre d'après l'enseignement stratégique afin de développer les compétences de l'expression écrite et l'estime de soi auprès de l'échantillon de la recherche.
- 2- Préparation d'un guide pédagogique pour l'enseignement de cette unité.
- 3- Présentation de l'unité expérimentale et du guide au jury pour vérifier leur validité.
- 4- Choix de l'échantillon de la recherche et sa répartition en deux groupes: un groupe expérimental et un groupe témoin.
- 5- Pré- application du test de l'expression écrite, de la rubrique de notation et de l'inventaire d'estime de soi (S.E.I.) à cet échantillon.
- 6- Enseignement de l'unité expérimentale au groupe expérimental d'après l'enseignement stratégique et au groupe témoin d'après la méthode traditionnelle.
- 7- Post- application du test de l'expression écrite, de la rubrique de notation et de l'inventaire de l'estime de soi (S.E.I.) à cet échantillon.
- 8- Analyse statistique des résultats de la recherche.
- 9- Interprétation de ces résultats.
- 10- Présentation de quelques recommandations et suggestions.

**- Terminologie de la recherche**

**- L'enseignement stratégique**

Selon **Tardif (1992)** l'enseignement stratégique est "*une conception qui permet que la construction de la connaissance par l'élève soit systématiquement soutenue et rigoureusement encadrée. L'enseignement stratégique implique que, dans toutes les activités d'apprentissage, l'élève doit passer*

*d'une phase d'enseignement dirigé à une phase de pratique autonome en traversant une phase de pratique guidée*".

**Presseau (2004)** définit l'enseignement stratégique comme "*un modèle pédagogique qui prend en considération des facteurs purement cognitifs et, aussi, certains facteurs d'ordre affectif. De plus, la motivation scolaire des élèves est un élément important pris en compte dans l'enseignement stratégique*".

La chercheuse définit l'enseignement stratégique comme un modèle d'enseignement/ apprentissage où l'enseignant gère de façon systématique le processus d'enseignement à travers des rôles différents qui aident à rendre l'apprenant plus responsable et plus autonome face au processus de l'apprentissage en le motivant à construire du savoir et à acquérir des connaissances métacognitives ainsi que des habiletés langagières, sociales et affectives.

**- L'expression écrite**

**Reuter (2002)** définit l'expression écrite comme "*une opération qui consiste à maîtriser les formes grammaticales, lexicales et sémantiques de la langue pour produire des formes scripturales correctes*".

**Pommier-Morand (2012)** définit l'expression écrite comme "*un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques, de signes graphiques*".

Selon la chercheuse l'expression écrite est l'habileté de l'apprenant à exprimer avec précision et clarté sa pensée, ses points de vue, ses émotions et ses expériences, à présenter de façon cohérente des informations et des connaissances dans une langue correcte et à produire une véritable communication avec les autres.

---

## - L'estime de soi

**Goddet (2008)** définit l'estime de soi comme " *une attitude intérieure qui consiste à se dire qu'on a de la valeur, qu'on est unique et important. C'est se connaître et s'aimer comme on est avec ses qualités et ses limites. C'est s'apprécier et s'accepter comme on est* ".

Selon **Duclos (2010)** l'estime de soi " *c'est la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît dans différents domaines. Il s'agit, en quelque sorte, d'un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face à la réalité, au monde* ".

La chercheuse définit l'estime de soi comme le sentiment de l'apprenant de sa propre valeur d'après le jugement ou l'évaluation qu'il fait de ses comportements, ses aptitudes, ses talents, ses forces et ses faiblesses. C'est aussi se respecter soi-même en ayant de la considération pour les autres.

## Principes philosophiques de la recherche

### A- L'enseignement stratégique

Le modèle d'enseignement stratégique de Jacques Tardif (1992), porte essentiellement sur les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive. Celle-ci éclaire les bases affectives, sociales, cognitives et métacognitives des processus de l'apprentissage. L'enseignement stratégique est fondé sur la construction active et personnelle des savoirs et des savoir-faire par l'apprenant, ce qui l'inscrit dans le courant constructiviste de l'apprentissage. (**Besnard, 1999**)

### - Importance de l'enseignement stratégique

L'enseignement stratégique aide l'enseignant à planifier ses actions pédagogiques pour mieux comprendre l'apprentissage auprès de l'apprenant et intervenir de façon efficace tout au long de son processus. Il vise aussi à enseigner à l'apprenant les stratégies les plus efficaces qui permettent de devenir un expert dans un

domaine, à lui faire prendre conscience des moyens qu'il emploie afin d'apprendre, de comprendre et de transmettre les connaissances et à agir sur la motivation de l'apprenant de manière à faciliter son apprentissage. Ainsi, il rend l'apprenant actif pendant le processus d'acquisition des savoirs. (**Presseau, 2004**)

D'après **Bourret (1999)**, l'enseignement stratégique aide à:

- Éclaire une démarche pédagogique interactive dans laquelle l'apprentissage se construit à travers une relation de médiation de l'enseignant avec les élèves.
- Augmenter le niveau d'attention-concentration des élèves en vue de favoriser une meilleure compréhension.
- Développer auprès des élèves l'estime de soi, l'autonomie et la responsabilité de leur apprentissage.

### - Principes de l'enseignement stratégique

**Ouellet (1997)** a déterminé six principes sur lesquels l'enseignement stratégique se base:

#### 1. L'apprentissage est un processus actif et constructif.

Les élèves ne traitent pas tous les savoirs présentés par l'enseignant de la même manière car ils ne les considèrent pas toutes importantes au même degré. Ils construisent personnellement et progressivement leurs savoirs.

#### 2. L'apprentissage est principalement l'établissement des liens entre des nouvelles données et des connaissances antérieures.

En vue de traiter des nouvelles informations, les élèves doivent faire des liens avec des connaissances stockées dans leur mémoire à long terme.

#### 3. L'apprentissage concerne autant les connaissances procédurales et conditionnelles que les connaissances déclaratives d'un savoir ou savoir-faire à apprendre.

---

Les trois types de connaissances sont stockés de façon différente dans la mémoire à long terme. Lorsqu'il existe des objets d'apprentissage, il doit mettre en considération l'interdépendance de ces trois types.

**4. L'apprentissage nécessite l'organisation permanente des connaissances, et cela, par rapport au mode de représentation spécifique à chaque type des connaissances.**

Les élèves doivent être capables d'organiser leurs nouvelles connaissances dans leur mémoire à long terme afin de faciliter leur réutilisation ou l'utilisation de nombreuses connaissances de manière simultanée et ainsi en favoriser la transmission.

**5. L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques.**

Construire les trois types des connaissances par les élèves leur permettent de développer des stratégies cognitives et métacognitives.

**6. La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'apprenant dans son apprentissage.**

L'image de soi, le sentiment de compétence et de sécurité sont des facteurs qui influent de façon positive ou négative sur les comportements des élèves face aux tâches à accomplir.

**- Phases de l'enseignement stratégique**

Selon Tardif (1992), il y a trois phases fondamentales de l'enseignement stratégique:

**1- La préparation à l'apprentissage est l'activation des connaissances antérieures.**

Cette phase se répartit en quatre sous-étapes:

**A- Discussion des objectifs de la tâche**

- Définir la nature de la tâche.

- Indiquer les objectifs spécifiques d'apprentissage liés à cette tâche.
- Définir opérationnellement les critères d'évaluation de la performance.

**B- Survol du matériel**

- Familiariser l'apprenant avec l'organisation du matériel mis à sa disposition.
- Distinguer ce qui est essentiel de ce qui l'est moins dans ce matériel.
- Montrer à l'apprenant comment utiliser ce matériel.

**C- Activation des connaissances antérieures**

- Faire appel à des connaissances stockées dans la mémoire à long terme.
- Introduire les préalables qui supportent la transmission des nouvelles connaissances.

**D- Direction et attention de l'intérêt**

- Proposer un ensemble d'interrogations orientées vers l'objectif de la tâche.
- Aborder avec l'apprenant ce à quoi il peut attribuer sa réussite ou son échec à réaliser la tâche.

**2- La présentation du contenu est la construction des connaissances en impliquant l'apprenant dans une série de tâches.**

Cette phase se divise en trois sous-étapes:

**A- Le traitement des informations**

- S'assurer que l'apprenant a recours à ses connaissances antérieures en interaction avec les nouvelles informations.
- Interroger l'apprenant et le rendre conscient des différentes stratégies qu'il utilise afin de réaliser la tâche.
- Préciser à l'apprenant la valeur des stratégies utilisées quant à leur efficacité.

**B- L'intégration des connaissances**

- Sélectionner avec l'apprenant ce qui est essentiel de retirer de la tâche réalisée.
- Construire avec l'apprenant un résumé des informations traitées, favorisant l'intégration des connaissances.

---

---

### C- L'assimilation des connaissances

- Relier les nouvelles connaissances et les stratégies requises aux connaissances antérieures.

### 3- L'application et transfert des connaissances est l'intégration où l'apprenant réalise une tâche dans plusieurs contextes.

Cette phase se divise en trois sous-étapes:

#### A- Évaluation formative et sommative des apprentissages

- Placer l'apprenant dans un contexte où il peut prendre connaissance de son niveau de maîtrise des nouvelles connaissances.
- Discuter avec l'apprenant la valeur de ses nouvelles connaissances, ses forces et ses faiblesses.

#### B- L'organisation des connaissances en schémas

- Réunir avec l'apprenant, sous forme de schéma, les trois types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) avec les connaissances antérieures concernant le sujet à l'étude.

#### C- Le transfert et l'extension des connaissances

- Présenter à l'apprenant des tâches complètes et complexes, le plaçant dans des contextes de transférabilité.
- Expliciter les conditions qui font que le transfert est possible.

#### - Rôles de l'enseignant stratégique

**Tardif (1999)** a attribué six rôles différents à l'enseignant dans l'enseignement stratégique:

**1- Le rôle de penseur :** l'enseignant réfléchit, s'interroge sur les buts visés dans les programmes et sur la pertinence de la tâche et des activités proposées en tenant compte de savoirs de l'élève.

**2- Le rôle de preneur de décision:** l'enseignant prédit les difficultés de l'élève et éclaircit les règles. Il décide le moyen du travail en classe: individuel, dyade, groupe, collectif.

#### 3- Le rôle de motivateur:

l'enseignant explicite exactement les objectifs qu'il suit en présentant aux apprenants des activités qui influent sur leurs sentiments de compétence. Il montre la valeur des stratégies que l'apprenant emploie.

**4- Le rôle de modèle:** l'enseignant éclaircit aux apprenants toutes les phases d'accomplissement des tâches. Il fait état des connaissances préalables nécessaires afin de réaliser les tâches et les connaissances cognitives et métacognitives qu'il emploie.

#### 5- Le rôle de médiateur:

l'enseignant permet à l'apprenant de passer de la modélisation des tâches qu'il a présentées, à la pratique autonome des activités, en l'encourageant à expliquer ses stratégies et en lui fournissant des fréquentes rétroactions sur ses points forts et faibles.

#### 6- Le rôle d'entraîneur:

l'enseignant présente des activités simples, complexes et significatives. Il place l'apprenant en situation, de façon à ce que l'apprenant puisse utiliser ses connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

#### - L'apprenant stratégique

L'apprenant stratégique: celui-ci se connaît lui-même, est conscient des connaissances déjà acquises et comprend l'utilité de ce qu'il apprend. Il se caractérise par les habiletés d'utilisation de ses connaissances pour atteindre ses objectifs d'apprentissage, et particulièrement poursuit et évalue sa propre performance. Il utilise de manière consciente et créative des différentes stratégies et pertinentes aux tâches d'apprentissage. Par ailleurs, l'apprenant stratégique traite des informations affectives, cognitives et métacognitives. Ainsi, c'est un apprenant acteur qui se questionne, prend des risques et des initiatives, fait des propositions, des tentatives et des erreurs, décrit les relations



---

qu'il fait, échange avec ses camarades et explique à des autres sa démarche.

(Carapet, 2010)

#### - Relation entre l'enseignement stratégique et l'écriture

Valiquette (2008) souligne que la compétence d'un scripteur est définie comme l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des attitudes qui contribuent à produire une communication écrite et qui interviennent aux moments différents du processus de production. Pour écrire, tout scripteur doit avoir stocké en mémoire des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles sur le sujet du texte à rédiger, sur sa structure et sur l'ensemble des règles de la langue d'écriture. L'acte d'écriture engage donc toute la personne quel que soit le type d'écriture à produire. Par ailleurs, savoir écrire fait appel à la motivation, facteur clé de la production écrite.

#### B- L'expression écrite

La compétence à écrire consiste à produire un message qui transfère un contenu, à se placer dans la position du lecteur et à respecter les conditions matérielles de la communication. Ainsi, cette compétence a un but communicationnel. En outre, elle exige en premier lieu que l'apprenant soit placé dans une situation authentique de production. Écrire, c'est donc produire du sens. (Pommier-Morand, 2012)

#### - Importance de l'expression écrite

L'expression écrite est incontestablement une forme de communication efficace pour transmettre la connaissance, l'information et la civilisation. Elle constitue une pratique sociale essentielle dans notre vie quotidienne contemporaine. C'est pourquoi l'apprentissage de l'écriture est l'une des préoccupations principales en didactique des langues afin de préparer l'apprenant qui doit être capable non seulement de communiquer par le biais de sa langue

maternelle, mais aussi par le moyen d'autres langues étrangères.

Par ailleurs, l'expression écrite donne l'occasion aux apprenants timides de s'exprimer sans avoir à se mettre en avant en prenant la parole. D'autre part, elle permet à l'enseignant d'avoir un suivi plus personnalisé avec chacun d'apprenants. L'écriture est également un indice révélateur du degré d'autonomie des apprenants et de contrôle des acquis, ce qui l'aide à faire le point sur leur progression.

(Dubost et Turque, 2014)

#### - Types de l'expression écrite

D'après Peyroutet (2009), Abbadie, Chovelon et Morsel (2015), il y a quatre types de l'expression écrite:

#### - L'expression écrite guidée

C'est l'application fidèle d'un modèle à des fins de familiarisation et l'écriture parallèle à partir de supports authentiques. Ainsi, cette écriture permet de développer les compétences langagières au travers de la formulation organisée des idées personnelles ou des connaissances acquises. (Ex: recopier une lettre en la personnalisant, etc).

#### - L'expression écrite semi-guidée (s'appuie sur l'écrit existant)

L'expression écrite semi-guidée suppose un type d'exercices où les tâches à réaliser impliquent quelques contraintes prédéfinies dans les consignes (Ex: utilisation obligatoire de quelques fonctions de langue, réécriture avec utilisation de pronoms relatifs, de connecteurs, résumé du contenu d'une activité de compréhension, etc).

#### - L'expression écrite libre

L'écriture libre est une technique d'écriture sans censure et sans contrainte. Elle est aussi un outil puissant pour se sortir des pannes et des blocages habituels de l'écrivain. Elle permet de s'entraîner à écrire et de s'exprimer en toute liberté, sans tenir compte des règles de la langue. De plus, cette écriture développe dans le

---

cerveau des mécanismes qui aident à apprendre comme la découverte du plaisir des mots, augmenter l'empathie, gagner en confiance en soi et estime de soi. (Ex: rédaction d'un courriel, d'un note, etc).

**- L'expression écrite créative**

Ce type d'écriture permet à l'écrivain de produire des effets au travers d'autres moyens en développant sa créativité. L'écrivain démarque le réel en créant des personnages et des contextes imaginaires. Il est capable d'agir sur le lecteur par le rythme, les images et plusieurs procédés de style. Il peut aussi créer des nouvelles notions, construire une théorie et trouver des idées d'histoire. Il crée ainsi monde de fiction. Alors, l'écriture créative ne se borne pas à transférer, elle invente. (Ex: écrire un poème, un conte, etc).

**- Exercices de l'expression écrite**

**Baril (2008)** détermine cinq types d'exercices de l'expression écrite:

- **L'exercice de remise en ordre:** L'apprenant remet en ordre des phrases de manière volontaire mélangées à partir d'un texte authentique.
- **L'exercice de réduction:** Écrire un résumé, un compte rendu ou prendre des notes.
- **L'exercice d'expansion:** L'apprenant ajoute une suite personnelle sous forme d'extension, de commentaire ou de question.
- **L'exercice de réflexion:** Décrire et analyser un document iconographique.
- **L'exercice pastiche:** Écrire à la manière de .....

Par ailleurs, à ces exercices peuvent s'ajouter d'autres textes qui ont chacun leurs caractéristiques: Narration, dialogue, monologue, lettre, articles, cartes postales, invitation, poèmes, argumentation.

**- Étapes de l'expression écrite**

**Van Den Avenne (2007)** distingue trois étapes dans le processus d'écriture:

**1- Phase de pré-écriture:** Où l'apprenant rassemble les informations, les idées et établit le plan de son texte. Lorsqu'il est mené à écrire, il doit analyser le type de sujet et se questionner: j'écris à qui? Qu'est-ce que j'écris et pourquoi? .....

**2- Phase d'écriture:** Où l'apprenant met en texte, d'après le plan établi, les données rassemblées et ses connaissances en respectant quelques critères: conformité aux normes de la langue, cohésion du texte et organisation logique des idées.

**3- Phase de post-écriture:** Où l'apprenant relit ce qu'il a écrit et amende son texte afin de contrôler sa production à posteriori et se confirmer que son texte est bien élaboré. Cette phase aide à améliorer la production: L'apprenant perfectionne son message jusqu'à entière satisfaction.

**- Évaluation de l'expression écrite**

**De Ketele (2013)** assure que l'évaluation de l'expression écrite est un processus important et complexe. L'un des principes de ce processus est la reconnaissance que l'erreur est une partie intégrante de la formation et un indice d'apprentissage. L'évaluation de l'expression écrite se fait généralement par l'intermédiaire de grilles, mais on utilise aussi d'autres méthodes. La grille de critères d'évaluation aide l'enseignant à mieux construire son évaluation et à corriger les sujets de l'expression écrite par des critères déterminés (orthographe, vocabulaire, grammaire, la façon dont un texte est organisé et les savoir-faire textuels). Elle aide aussi l'élève dans son apprentissage, en lui fournissant ou en construisant avec lui des indicateurs, qui lui permettent de découvrir ses points de faiblesse et de développer son expression écrite.

**C- L'estime de soi**

L'estime de soi est un des construits les plus étudiés en psychologie sociale. C'est un phénomène caché,

---

impalpable, complexe et une valeur changeante qui se modifie sans cesse au cours de la vie. Il s'agit de l'opinion émotionnelle que les individus ont d'eux-mêmes et qui va au-delà de la rationalisation et de la logique. Elle varie d'un domaine à l'autre. Elle peut être positive dans un domaine et plus négative dans un autre. (Goddet, 2008)

**- Pourquoi l'estime de soi est-elle importante?**

L'estime de soi permet un sentiment de mieux-être vis-à-vis de nous-mêmes, de notre valeur et de notre utilité. Elle facilite les relations de l'individu avec les autres. D'autre part, une bonne estime de soi influe positivement sur la réussite scolaire de l'apprenant, sur son développement et sur sa capacité à passer à l'action. Elle est également à la base de la motivation et de la persévérance et un facteur essentiel de prévenir les difficultés d'adaptation et de comportement auprès de l'apprenant. Elle développe aussi l'esprit critique qui rend l'apprenant progressivement autonome dans son mode de pensée et dans ses décisions. Par ailleurs, elle engendre chez l'apprenant le pouvoir d'être libre face aux émotions négatives et de respecter son identité par reconnaître des qualités et des compétences à lui-même et aux autres. (Monbourquette, 2013)

**- Comment l'estime de soi se construit-elle?**

L'estime de soi commence à se construire dès les premières années de la vie de l'enfant et se développe au fur et à mesure qu'il grandit. Enfant, ce que ses parents, ses amis disent, les manières dont ils agissent avec lui influencent directement son estime de soi. Adolescent, son environnement et l'image qu'il a de lui-même nourrissent aussi son estime de soi. Adulte, l'environnement a une importance capitale sur l'estime de soi en plus des événements du passé (réussite, échec, erreurs, etc.). En outre, l'estime de soi se

construit à partir des rétroactions positives des personnes importantes (parents, frères et sœurs, enseignants, amis, etc.) pour l'individu qui lui confirment ses forces et ses qualités. (André, 2006)

**- Piliers et composantes de l'estime de soi**

D'après André et LeLord (2008), l'estime de soi est formée de trois piliers et composantes principaux qui entretiennent entre eux des liens interdépendants:

- **L'amour de soi:** S'aimer soi-même est la base de l'estime de soi et sa composante la plus profonde et la plus intime. L'amour de soi est l'acte de s'accepter comme on est qui ne dépend pas de ses performances. C'est aussi savoir faire taire le critique intérieur pour ne plus être son propre tyran.

- **La vision de soi,** c'est-à-dire l'image que l'on a de soi et l'évaluation que l'on fait de soi par la conscience de ses limites, de ses qualités, de ses défauts en connaissant exactement ses désirs et ses souhaits. La vision de soi ne s'appuie pas sur la réalité, mais sur les convictions, les croyances que l'on entretient vis-à-vis de soi.

- **La confiance en soi:** Celle-ci se résume à notre capacité à agir adéquatement dans toutes les situations et à mener une action qui permet d'obtenir ce qu'on veut. Elle est le résultat des messages positifs qu'on se donne ou que les autres émettent. Ainsi, la confiance en soi constitue en partie l'estime de soi.

**- Signes d'une bonne estime de soi**

Duclos (2008) détermine quelques signes observables chez les personnes qui ont une bonne estime de soi :

- Sentiment de confiance en soi.
- Capacité de percevoir leurs qualités et leurs habiletés.
- Capacité de faire face à des nouveaux événements.
- Capacité de se faire respecter.
- Capacité de prendre des initiatives.

- Capacité de coopérer avec les autres et d'admettre leurs opinions positives ou négatives.
- Capacité de résolution des problèmes, sans hésitation ni obstacles.
- Capacité d'affirmation personnelle et d'autonomie.
- Capacité à choisir de façon correcte, sans culpabilité en face des autres.
- Capacité à aller de l'avant, sans se soucier des événements passés ou prochains.

#### - Estime de soi et scolarisation

##### **Bolognini et Prêteur (1998)**

assurent que l'apprentissage sans une estime de soi valorisante est plus difficile. De plus, l'apprentissage peut revaloriser l'estime de soi. Celle-ci est donc un pré-requis à tout apprentissage. L'estime que les apprenants portent sur eux-mêmes a inévitablement un répercussion sur leurs performances scolaires: Les apprenants en réussite scolaire qui ont une haute estime d'eux-mêmes, à l'inverse des apprenants en échec qui ont une basse estime d'eux-mêmes.

#### - Comment augmenter l'estime de soi ?

**Duclos (2010)** montre que l'enseignant n'a pas le pouvoir de donner de l'estime de soi à ses élèves, mais il a recours à des différentes stratégies pour augmenter l'estime de soi auprès d'eux, comme:

- Encourager les apprenants à exprimer leurs pensées et leurs émotions.
- Souligner leurs difficultés en leur donnant des manières en vue de s'améliorer.
- Leur permettre de se faire des amis et de gérer eux-mêmes les conflits.
- Stimuler leur motivation.
- Les mener à accepter les erreurs et à se corriger eux-mêmes.
- Les aider à planifier et à être persévérants afin de poursuivre leurs buts.
- Leur permettre de participer en classe pour leur offrir des chances de réussite.

- Éviter de réagir directement à leurs comportements provocateurs ou à leurs désobéissances passives en encourageant leurs comportements positifs.

#### - Troubles de l'estime de soi

##### **Laporte, Duclos et Ross (2016)**

soulignent que la personne qui a une faible estime de soi, développe toujours des troubles du comportement, il peut:

- Se faire de façon constante des reproches intérieurs.
- Se sentir incapable d'exécuter des choses (projet,.....).
- Se sentir inférieur aux autres.
- Se dévaluer sans même s'en rendre compte.
- Avoir de la difficulté à régler les problèmes.
- Auto-évaluer selon ses échecs et les critiques des autres.
- Avoir du mal à créer des amitiés.
- Être aisément frustré.
- Se sentir coupable.
- Être impulsive.
- Être excessivement timide.
- Faire des crises afin de solliciter l'attention.

#### **Dispositif méthodologique de la recherche**

##### - Choix de l'échantillon de la recherche

Le choix d'un échantillon de deux étudiantes de la deuxième année secondaire à l'école secondaire des filles de Mansourah revient à quelques raisons:

- On a appliqué une étude pilote à 39 étudiantes en deuxième année secondaire à l'école secondaire des filles de Mansourah en vue d'identifier la problématique de la recherche. Les résultats de cette étude ont souligné qu'il existe une faiblesse en compétences de l'expression écrite et en estime de soi auprès de ces étudiantes.
- Ces étudiantes étudient le français au cycle secondaire pour la première fois. Ainsi, ils ont une performance et une

- estime de soi faibles pendant le processus d'écriture.
- Ces étudiantes ont acquis quelques connaissances, mots et règles de grammaire en première année secondaire qui peuvent les aider à développer les compétences de l'expression écrite.
  - Ces étudiantes ont besoin d'acquérir des compétences affectives et psychosociales comme l'estime de soi qui auront un effet significatif sur leur apprentissage de la langue française.

**- Instruments de la recherche**

**1- Questionnaire des compétences de l'expression écrite**

Ce questionnaire vise à déterminer les compétences de l'expression écrite nécessaires à l'échantillon de la recherche. Il comporte quarante et une compétences incluses dans quatre dimensions essentielles (le contenu, la cohérence et l'organisation, la qualité de l'expression, la forme). Afin de

**Tableau No.1** Barème des questions du test de l'expression écrite et les dimensions des compétences visées

No.	No. de la question	Dimensions des compétences visées
1	2 <sup>ème</sup> , 4 <sup>ème</sup> , 6 <sup>ème</sup> question	Le contenu
2	1 <sup>ère</sup> , 3 <sup>ème</sup> , 6 <sup>ème</sup> question	La cohérence et l'organisation
3	2 <sup>ème</sup> , 3 <sup>ème</sup> , 5 <sup>ème</sup> question	La qualité de l'expression
4	1 <sup>ère</sup> , 4 <sup>ème</sup> , 5 <sup>ème</sup> question	La forme
<b>Total</b>	<b>6 questions</b>	<b>4 dimensions comportant 12 compétences</b>

**- Étude pilote du test**

La chercheuse a appliqué l'étude pilote du test à un échantillon qui comporte 39 étudiantes en deuxième année secondaire à l'école secondaire des filles de Mansourah.

**• Fidélité du test**

En vue de vérifier la fidélité du test, la chercheuse a d'abord ré-appliqué le même test après un mois au même échantillon, puis elle a calculé le coefficient de corrélation des notes d'étudiantes dans les deux applications au moyen de l'équation de Pearson:

vérifier la validité de ce questionnaire, on l'a soumis à un jury spécialiste en didactique du FLE. Ces spécialistes ont avancé quelques propositions qu'on a prises en compte. En outre, d'après les points de vue du jury et le calcul du degré d'importance des compétences de l'expression écrite, la chercheuse s'est limitée à développer les douze compétences les plus importantes et les plus appropriées de l'expression écrite auprès de l'échantillon de la recherche. **(Annexe I)**

**2- Test de l'expression écrite**

Ce test ayant pour but de vérifier l'effet d'utilisation de l'enseignement stratégique sur le développement de quelques compétences de l'expression écrite auprès de l'échantillon de la recherche. Il se compose de six questions mesurant les douze compétences de l'expression écrite auprès de cet échantillon. **(Annexe II)**

$$R = \frac{N \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

R= Coefficient de corrélation.

N= Nombre d'étudiantes.

∑ = Somme.

X= Notes d'étudiantes dans la première application.

Y= Notes d'étudiantes dans la deuxième application.

X<sup>2</sup>= Carrés des notes d'étudiantes dans la première application.

Y<sup>2</sup>= Carrés des notes d'étudiantes dans la deuxième application.

$$R = \frac{1979}{2399.68} = 0.82$$

Le coefficient de fidélité = 0.82.

D'après cette valeur élevée, le test est fidèle.

- **Validité du test**

En vue de vérifier la validité du test, la chercheuse a suivi les procédures suivantes :

1- Présenter ce test à un jury spécialiste en didactique du FLE. Il a confirmé que ce test est valide.

2- Calculer la validité au moyen de

$$\text{test} = \frac{\text{Somme du temps consommé par chaque étudiante pour toute s les membres du groupe}}{\text{Nombre du groupe}}$$

$$\text{Durée du test} = \frac{3510}{39} = 90 \text{ minutes.}$$

Alors, la durée du test convenable est 90 minutes.

### 3- Rubrique de notation pour le test de l'expression écrite (scoring rubric for writing test)

Cette rubrique vise à évaluer avec le test la performance écrite de l'échantillon de la recherche. Elle se compose de quatre critères d'évaluation détaillés (le contenu, la cohérence et l'organisation, la qualité de l'expression, la forme) concernant les douze compétences de l'expression écrite et quatre niveaux de qualité: Très satisfaisant (4 notes), satisfaisant (3 notes), peu satisfaisant (2 notes), insatisfaisant (1 note).

$$\text{concordance} = \frac{\text{Nombre de fois d' accord}}{\text{Nombre de fois d' accord} + \text{Nombre de fois de désaccord}} \times 100$$

$$\text{Coefficient de concordance} = \frac{11}{11+1} \times 100 = 92\%$$

D'après cette valeur élevée, la rubrique est fidèle.

- **Validité de la rubrique**

Pour vérifier la validité de cette rubrique, on l'a soumise à un jury spécialiste en didactique du FLE. Ces spécialistes ont confirmé qu'elle est valide.

### 4- Inventaire d'estime de soi de Coopersmith (Forme scolaire S.E.I.)

l'équation suivante:

$$\text{La validité} = \sqrt{\text{la fidélité}}$$

$$\text{La validité} = \sqrt{0.82} = 0.91$$

D'après cette valeur élevée, le test est valide.

- **Durée du test**

La chercheuse a calculé la durée du test à travers l'équation suivante:

$$\text{Durée} \quad \text{du}$$

$$\text{Durée} = \frac{\text{Somme du temps consommé par chaque étudiante pour toute s les membres du groupe}}{\text{Nombre du groupe}}$$

### (Annexe III)

- **Fidélité de la rubrique**

Pour vérifier la fidélité de la rubrique, la chercheuse et l'enseignant du français (qui a enseigné l'unité expérimentale au groupe expérimental d'après l'enseignement stratégique et au groupe témoin d'après la méthode traditionnelle) l'ont appliquée simultanément et indépendamment avec le test de l'expression écrite à 39 étudiantes en deuxième année secondaire à l'école secondaire des filles de Mansourah, puis la chercheuse a calculé le coefficient de concordance entre les deux évaluateurs par l'équation de Cooper:

$$\text{Coefficient} \quad \text{de}$$

Cet inventaire vise à mesurer le niveau d'estime de soi auprès de l'échantillon de la recherche. La version française de cet instrument, a été traduite et adaptée en 1984 par les éditions du Centre de Psychologie Appliquée. Il a été validé scientifiquement, les critères de fiabilité, de validité et de fidélité sont donc réunis. Les sous-échelles d'estime de soi sont composées de 58 items qui décrivent des sentiments, des avis ou des réactions d'ordre individuel, auxquels l'apprenant répond en cochant une case: « me

---

ressemble » ou « ne me ressemble pas ». Ces items sont divisés comme suit : 26 items pour l'échelle générale, 8 items pour l'échelle sociale, 8 items pour l'échelle familiale, 8 items pour l'échelle scolaire et 8 items pour l'échelle de Mensonge. Celle-ci est conçue pour assurer l'honnêteté des réponses. Le score à cette échelle est considéré comme un indice d'attitude défensive envers l'inventaire ou comme un désir de montrer une bonne image de soi. Alors, le résultat à l'échelle « Mensonge » n'entre pas dans le score total. Cependant, le résultat de l'échelle « Total » doit donc être interprété en tenant compte du score obtenu à l'échelle « Mensonge ». (Annexe IV)

#### **- Contenu de l'unité expérimentale**

L'unité expérimentale ayant pour but de développer les compétences de l'expression écrite et l'estime de soi auprès de l'échantillon de la recherche. Elle comporte trois leçons d'enseignement et une leçon de révision. Cette unité a des objectifs, des résultats d'apprentissage visés, le matériel didactique utilisé, la démarche de l'enseignement d'après l'enseignement stratégique et les consignes d'apprentissage.

En ce qui concerne les activités, la chercheuse a analysé le manuel scolaire "Club @ dos plus 2" au premier semestre et elle a eu recours aux activités de l'expression écrite existantes dans ce manuel et elle a aussi proposé toutes les activités de la leçon de révision qui peuvent aider à développer les compétences de l'expression écrite et l'estime de soi auprès de l'échantillon de la recherche. Par ailleurs, la chercheuse a soumis l'unité expérimentale à un jury spécialiste en didactique du FLE. Il l'a appréciée et elle a pris en compte leurs suggestions. (Annexe VI)

#### **- Guide pédagogique**

Le guide pédagogique aide l'enseignant du FLE au cycle secondaire à enseigner l'unité expérimentale selon

l'enseignement stratégique pour développer les compétences de l'expression écrite et l'estime de soi auprès des étudiantes de la deuxième année secondaire.

Ce guide se compose d'une lettre adressée à l'enseignant incluant l'objectif, les éléments du guide et la philosophie de l'enseignement stratégique sur laquelle l'enseignement de l'unité expérimentale se fonde. Il contient aussi quelques consignes que l'enseignant doit mettre en considération pendant l'utilisation de l'enseignement stratégique dans la classe du FLE, des objectifs, des résultats d'apprentissage visés de l'unité expérimentale, le contenu de l'unité, le matériel didactique utilisé, la démarche de l'enseignement d'après l'enseignement stratégique, les consignes d'apprentissage, le plan temporel de l'enseignement de l'unité expérimentale et l'évaluation.

Après avoir préparé ce guide pédagogique, la chercheuse l'a soumis à un jury spécialiste en didactique du FLE en vue de vérifier sa validité pour l'enseignement de l'unité expérimentale. Les membres du jury ont présenté quelques propositions qu'elle a prises en compte. (Annexe V)

#### **- Expérimentation**

Après avoir appliqué le pré-test de l'expression écrite et l'inventaire d'estime de soi (S.E.I.) le 25/ 9/ 2018, l'enseignement de l'unité expérimentale a eu lieu depuis 2 / 10/ 2018 jusqu'à 23/ 10/ 2018. L'expérimentation a duré 4 semaines à raison de deux cours par semaine. Chaque cours dure 45 minutes.

L'enseignant du français à l'école secondaire des filles de Mansourah a enseigné l'unité expérimentale au groupe expérimental selon l'enseignement stratégique et au groupe témoin selon la méthode traditionnelle. Après avoir fini l'enseignement de l'unité expérimentale, la chercheuse a appliqué le post-test de l'expression écrite et l'inventaire d'estime de

soi (S.E.I.) le 30/ 10/ 2018 pour l'analyse et l'interprétation statistiques des résultats obtenus.

### Résultats de la recherche

#### - Analyse statistique des données de la recherche

- En vue de tester les premières quatre hypothèses, on a utilisé:

**Tableau No.2:** Résultats du groupe expérimental et du groupe témoin au test de l'expression écrite

Dimension	Test	M	ÉT	DL	T	S	$\eta^2$
Contenu	Témoin	4.5778	1.75148	78	16.1	0.05	0.75
	Expérimental	9.6000	1.13618				
Cohérence et organisation	Témoin	3.9111	1.83182		21.9		0.85
	Expérimental	10.6222	.93636				
Qualité de l'expression	Témoin	3.3556	1.52488		27.6		0.90
	Expérimental	10.6222	.88649				
Forme	Témoin	4.0889	1.47436		21.7		0.84
	Expérimental	9.8444	.99899				
Note totale	Témoin	15.9333	3.36695	37.9	0.94		
	Expérimental	40.6889	2.81087				

M: Moyenne des notes.

ÉT: Écart-type.

DL: Degré de liberté.

T: Valeur de T.

S: Signification.

$\eta^2$ : Éta carré.

Ce tableau indique qu'il y a une différence statistiquement significative au niveau de 0.05 entre les moyennes des notes du groupe expérimental et celles du groupe témoin au post- test de l'expression écrite en faveur du groupe expérimental. Par conséquent, la première hypothèse a été

Le test (T) pour vérifier qu'il existe une différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental et celles du groupe témoin au test de l'expression écrite et à l'inventaire d'estime de soi (S.E.I.). Les tableaux suivants montrent les résultats obtenus:

acceptée.

Ce tableau indique aussi que les valeurs de la taille d'effet ( $\eta^2$ ) dans toutes les dimensions sont élevées, surtout la valeur concernant la qualité de l'expression (0.90), de même celle concernant la note totale est très élevée (0.94).

**Tableau No.3:** Résultats du groupe expérimental au test de l'expression écrite

Dimension	Test	M	ÉT	DL	T	S	$\eta^2$
Contenu	Pré	4.1778	.87572	39	15.7	0.05	0.85
	Post	9.6000	.99024				
Cohérence et organisation	Pré	3.3556	.79196		25.5		0.93
	Post	10.6222	1.17403				
Qualité de l'expression	Pré	4.0444	.83239		21.1		0.91
	Post	10.6222	.92903				
Forme	Pré	4.2889	1.05229		19.6		0.90
	Post	9.8444	1.06235				
Note totale	Pré	15.8667	3.98076	30.5	0.95		
	Post	40.6889	3.79310				



Ce tableau indique qu'il y a une différence statistiquement significative au niveau de 0.05 entre les moyennes des notes du groupe expérimental à la pré/post application du test de l'expression écrite en faveur de la post- application. Par conséquent, la deuxième hypothèse a été acceptée.

Ce tableau indique aussi que les valeurs de la taille d'effet ( $\eta^2$ ) dans toutes les dimensions sont élevées, surtout la valeur concernant la cohérence et l'organisation (0.93), de même celle concernant la note totale est très élevée (0.95).

**Tableau No.4:** Résultats du groupe expérimental et du groupe témoin à l'échelle de Mensonge du S.E.I.

Échelle	Test	M	ÉT
Mensonge	Témoin	1.3111	.82082
	Expérimental	1.4222	.89160

Ce tableau indique que les moyennes de l'échelle de Mensonge est de 1.31 et 1.42 avec des écarts-types de .82 et .89. Ces moyennes sont inférieures au seuil maximal autorisé qui est de 3. Alors, ces valeurs prouvent que les étudiantes du groupe expérimental et du groupe témoin à l'échelle de Mensonge n'ont pas d'attitudes défensives envers le S.E.I.

**Tableau No.5:** Résultats du groupe expérimental et du groupe témoin au S.E.I.

Échelle	Test	M	ÉT	DL	T	S	$\eta^2$
Générale	Témoin	7.2444	2.85367	78	37.1	0.05	0.94
	Expérimental	24.4222	1.23378				
Sociale	Témoin	2.0444	.87790		18.1		0.79
	Expérimental	5.6000	.98627				
Familiale	Témoin	2.1333	1.23583		13.4		0.67
	Expérimental	5.3111	.99595				
Scolaire	Témoin	2.1556	1.12726	20.6	0.83		
	Expérimental	6.7778	.99747				
Totale	Témoin	13.5778	3.55789	44.4	0.96		
	Expérimental	42.1111	2.44226				

Ce tableau indique qu'il y a une différence statistiquement significative au niveau de 0.05 entre les moyennes des notes du groupe expérimental et celles du groupe témoin à la post- application de l'inventaire d'estime de soi (S.E.I.) en faveur du groupe expérimental. Par conséquent, la troisième hypothèse a été acceptée.

Ce tableau indique aussi que les valeurs de la taille d'effet ( $\eta^2$ ) dans toutes les dimensions sont élevées, surtout la valeur concernant l'échelle générale (0.94), de même celle concernant l'échelle totale est très élevée (0.96). Ainsi, l'estime de soi auprès des étudiantes du groupe expérimental est plus haute que les étudiantes du groupe témoin. Ce résultat est

donc interprété à la lueur des résultats de l'échelle de Mensonge au tableau précédent qui assurent l'honnêteté des réponses des étudiantes de l'échantillon de la recherche.

**Tableau No.6:** Résultats du groupe expérimental à la pré/post application de l'échelle de Mensonge du S.E.I.

Échelle	Test	M	ÉT
Mensonge	Pré	1.3778	.88649
	Post	1.4222	.89160

Ce tableau indique que les moyennes de l'échelle de Mensonge est de 1.37 et 1.42 avec des écarts-types de .88 et .89. Ces moyennes sont inférieures au seuil maximal autorisé qui est de 3. Alors, ces valeurs prouvent que les étudiantes du groupe expérimental à la pré/post

application de l'échelle de Mensonge n'ont pas d'attitudes défensives envers le S.E.I.

**Tableau No.7:** Résultats du groupe expérimental à la pré/post application du S.E.I.

Échelle	Test	M	ÉT	DL	T	S	$\eta^2$
Générale	Pré	5.3556	3.02381	39	36.9	0.05	0.94
	Post	24.4222	1.23378				
Sociale	Pré	2.7111	1.05792		15.8		0.85
	Post	5.6000	.98627				
Familiale	Pré	2.4222	1.23378		12.6		0.78
	Post	5.3111	.99595				
Scolaire	Pré	1.8667	.84208		38.3		0.95
	Post	6.7778	.99747				
Totale	Pré	12.3556	2.76468	51.2	0.94		
	Post	42.1111	2.44226				

Ce tableau indique qu'il y a une différence statistiquement significative au niveau de 0.05 entre les moyennes des notes du groupe expérimental à la pré/post application de l'inventaire d'estime de soi (S.E.I.) en faveur de la post- application. Par conséquent, la quatrième hypothèse a été acceptée.

Ce tableau indique aussi que les valeurs de la taille d'effet ( $\eta^2$ ) dans toutes les dimensions sont élevées, surtout la valeur concernant l'échelle scolaire (0.95), de même celle concernant l'échelle totale est très élevée (0.94). Ainsi, l'estime de soi des étudiantes du groupe expérimental à la

post- application est plus haute qu'à la pré- application. Ce résultat est donc interprété à la lueur des résultats de l'échelle de Mensonge au tableau précédent qui assurent l'honnêteté des réponses des étudiantes du groupe expérimental.

**• En vue de tester la cinquième hypothèse, on a calculé:**

- Le coefficient de corrélation de Pearson entre les notes d'étudiantes en ce qui concerne les dimensions de l'expression écrite, les échelles de l'estime de soi et la note totale. Le tableau suivant montre les résultats obtenus:

**Tableau No.8:** Coefficients de corrélation entre les notes d'étudiantes aux dimensions de l'expression écrite, aux échelles de l'estime de soi et à la note totale

Dimensions de l'expression écrite / Échelles de l'estime de soi	Contenu	Cohérence et organisation	Qualité de l'expression	Forme	Note totale
Générale	.853**	.889**	.914**	.906**	.947**
Sociale	.767**	.803**	.847**	.825**	.862**
Familiale	.668**	.739**	.762**	.724**	.771**
Scolaire	.797**	.830**	.860**	.824**	.881**
Totale	.851**	.893**	.923**	.904**	.949**

(\*\*): Significative au niveau 0.01

Ce tableau indique qu'il y a une corrélation statistiquement significative entre les notes du groupe expérimental au test de l'expression écrite et leurs notes à

l'inventaire d'estime de soi (S.E.I.). Par conséquent, la cinquième hypothèse a été acceptée.

Ce tableau indique aussi que:

A- Les valeurs des coefficients de corrélation entre toutes les dimensions de l'expression écrite et les échelles de l'estime de soi sont élevées, sauf la valeur du coefficient de corrélation entre la dimension de contenu et l'échelle familiale (0.668) est moyenne ( $> 0.7$ ). Aussi, les valeurs des coefficients de corrélation entre la dimension de qualité de l'expression et les échelles de l'estime de soi sont plus élevées (.762, .847, .860) et celles entre l'échelle générale et les dimensions de l'expression écrite sont plus élevées (.853, .889, .906), surtout la valeur du coefficient de corrélation entre la dimension de qualité de l'expression et l'échelle générale est très élevée (0.914).

B- Les valeurs des coefficients de corrélation entre les dimensions de l'expression écrite, les échelles de l'estime de soi et la note totale sont élevées, surtout la valeur du coefficient de corrélation entre la dimension de qualité de l'expression et la note totale au test de l'expression écrite est plus élevée (0.923), celle entre l'échelle générale et la note totale à l'inventaire d'estime de soi (S.E.I.) est plus élevée (0.947) ainsi que celle entre la note totale au test de l'expression écrite et celle à l'inventaire d'estime de soi (S.E.I.) est très élevée (0.949).

Ainsi, les étudiantes qui ont une bonne performance écrite, leur estime d'elles - mêmes est haute, contrairement les étudiantes qui ont une faible performance écrite, leur estime d'elles - mêmes est basse.

• **En vue de tester les deux dernières hypothèses, on a calculé:**

- La proportion du gain modifié de Black et la proportion d'efficacité de McGogian pour vérifier l'effet d'utilisation de l'enseignement stratégique sur le développement des compétences de l'expression écrite et de l'estime de soi. Les deux tableaux ci – dessous montrent les résultats obtenus:

**Tableau No.9** Proportion du gain modifié de Black et proportion d'efficacité de McGogian concernant l'expression écrite

NT	MNPré	MNPost	PGM	PE
48	16.33	40.69	1.30	0.76

NT: Note totale du pré/post test.

MNPré: Moyenne des notes du pré-test de l'expression écrite.

MNPost: Moyenne des notes du post-test de l'expression écrite.

PGM: Proportion du gain modifié de Black.

PE: Proportion d'efficacité de McGogian.

Ce tableau indique que les deux valeurs de la proportion du gain modifié de Black (1.30) et de celle d'efficacité de McGogian (0.76) sont plus élevées que celles fixes (1.2) et (0.6).

Ces deux valeurs prouvent donc qu'il y a un effet statistiquement significatif d'utilisation de l'enseignement stratégique sur le développement des compétences de l'expression écrite auprès de l'échantillon de la recherche. Par conséquent, la sixième hypothèse a été acceptée.

**Tableau No.10:** Proportion du gain modifié de Black et proportion d'efficacité de McGogian concernant l'estime de soi

N T	MNPré	MNPos	PGM	PE
50	12.40	42.11	1.50	0.83

Ce tableau indique que les deux valeurs de la proportion du gain modifié de Black (1.50) et de celle d'efficacité de McGogian (0.83) sont plus élevées que celles fixes (1.2) et (0.6).

Ces deux valeurs prouvent donc qu'il y a un effet statistiquement significatif d'utilisation de l'enseignement stratégique sur le développement de l'estime de soi auprès de l'échantillon de la recherche. Par conséquent, la septième hypothèse a été acceptée.

---

---

### - Interprétation des résultats

Les résultats de la recherche reviennent à quelques facteurs, comme:

- Le contenu de l'unité expérimentale est près de la vie quotidienne des étudiantes et les intéresse.
- Le choix de l'enseignement stratégique est entièrement adapté au processus d'écriture.
- L'enseignement stratégique a favorisé la structuration et l'organisation des conceptions acquises dans la mémoire des étudiantes à travers leurs connaissances antérieures, des savoirs et savoir-faire procéduraux et conditionnels reliés aux nouvelles connaissances à apprendre.
- L'enseignement stratégique a permis aux étudiantes de planifier, de suivre, d'évaluer leur performance écrite et de corriger les activités demandées en profitant de leurs erreurs.
- Lors de l'enseignement stratégique, l'enseignant joue plusieurs rôles, ainsi il a recours à des pratiques pédagogiques structurées en présentant des tâches et des situations d'apprentissage variées.
- L'enseignant stratégique a incité les étudiantes à réutiliser leurs connaissances antérieures et nouvelles dans les différents contextes en développant ainsi leur autonomie et leur estime d'elles - mêmes.
- Les interactions entre l'enseignant et les étudiantes ont favorisé l'acquisition des connaissances cognitives et métacognitives et des compétences langagières et affectives.
- L'acquisition des étudiantes du savoir, du savoir faire et du savoir être leur a permis de s'intéresser à des relations coopératives les unes avec les autres dans la classe et de développer des compétences psychosociales les rendant actrices actives de leur apprentissage.

- Fournir à l'enseignant un guide pédagogique qui a comporté tous les éléments nécessaires pour enseigner l'unité expérimentale en utilisant l'enseignement stratégique dans la classe du FLE.
- Augmenter la motivation et la participation des étudiantes à l'apprentissage par des activités d'apprentissage stimulantes et enrichissantes.
- Mettre les étudiantes au centre de l'enseignement de l'enseignant stratégique a eu un effet considérable sur le développement de leur expression écrite et leur estime de soi.

### - Recommandations de la recherche

Selon les résultats de la recherche, la chercheuse propose ces recommandations:

- Présenter aux apprenants des situations d'apprentissage significatives et liées à leurs nouveaux acquis pour les amener à réinvestir leurs connaissances dans d'autres contextes.
- Encourager les apprenants à pratiquer différentes activités de rédaction en collaboration.
- Utiliser des nouvelles technologies en classe du FLE qui permettent aux apprenants d'écrire beaucoup plus en français en les initiant aux diverses pratiques de l'écrit.
- Organiser des ateliers d'écriture qui peuvent non seulement améliorer l'écrit, mais aussi donner l'envie d'écrire.
- Proposer des tâches et des activités d'apprentissage qui touchent intellectuellement, linguistiquement et affectivement les apprenants.
- Recourir à des modèles d'enseignement/ apprentissage qui rendent la motivation au coeur du processus d'apprentissage comme une

---

---

composante fondamentale de la réussite scolaire et de l'acquisition des connaissances et des compétences langagières et sociales.

**- Suggestions de la recherche**

La chercheuse propose d'après les résultats obtenus, les suggestions suivantes:

- Mesurer l'effet d'utilisation de l'enseignement stratégique sur le développement des compétences de la compréhension en lecture auprès des élèves du cycle préparatoire.
- Utiliser l'enseignement stratégique en vue de développer les compétences de l'expression orale auprès des étudiants du cycle secondaire.
- Proposer un programme basé sur le modèle de construction- intégration afin de développer les compétences de l'expression écrite et l'estime de soi auprès des futurs enseignants.
- Proposer une unité basée sur l'enseignement stratégique pour développer le vocabulaire et la motivation auprès des élèves du cycle primaire aux écoles de langues.
- Vérifier l'efficacité de l'enseignement différencié pour le développement des compétences de l'expression écrite et la confiance en soi auprès des étudiants du cycle secondaire.

**Bibliographie**

**- Références en langue française**

- Abbadie, CH, Chovelon, B. & Morsel, M-H. (2015). *L'expression française écrite et orale*. Grenoble: PUG.
- Abd Allah, S. (2017). *Efficacité de l'apprentissage réflexif pour développer quelques compétences de l'expression écrite en français chez les étudiants au cycle secondaire d'Al Azhar*. Thèse de Magistère non publiée, Faculté de Pédagogie, Université de Mansourah.
- Agami, CH. (2010). *Efficacité d'un programme proposé basé sur l'approche du processus de l'écriture pour le développement de quelques*

*compétences de la production écrite et les attitudes des élèves du cycle secondaire*. Thèse de Doctorat non publiée, Faculté de Jeunes Filles, Université d'Ain Chams.

- André, C. (2006). *Imparfaits, libres et heureux: Pratiques de l'estime de soi*. Paris: Odile Jacob.
- André, C. & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi: S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: Odile Jacob.
- Arbour, CH. (2010). *L'enseignement stratégique pour favoriser la réussite des étudiants du collégial dans le cours écriture et littérature*. Mémoire de Maîtrise En Éducation, Université du Québec à Rimouski. [http://semaphore.uqar.ca/398/1/Chantal\\_Arbour\\_avril2010.pdf](http://semaphore.uqar.ca/398/1/Chantal_Arbour_avril2010.pdf)
- Baril, D. (2008). *Techniques de l'expression écrite et orale*. Paris: Sirey, 11<sup>ème</sup> édition.
- Besnard, C. (1999). Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire. *La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 51(3), Avril.
- Blain, R. (1993). L'enseignement stratégique. *Québec Français*, No. 88.
- Bolognini, M. & Prêteur, Y. (1998). *Estime de soi, perspectives développementales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bourret, P. (1999). Pour un enseignement stratégique, *FDFM*, No.307, Avril.
- Carapet, T. (2010). La formation stratégique des apprenants de langue seconde. *La Revue Canadienne de L'éducation*, 50(4), Sept.
- Coopersmith, S. (1984). *Inventaire d'estime de soi: S.E.I.* Paris: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

- De Ketele, J-M. (2013). L'évaluation de la production écrite, *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. 18, Jan.
- Dubost, M. & Turque, C. (2014). *Améliorer son expression écrite et orale: Toutes les Clés*. Paris: Ellipses.
- Duclos, G. (2008). *Que savoir sur l'estime de soi de mon enfant?*. Montréal: CHU Sainte – Justine.
- Duclos, G. (2010). *L'Estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal: CHU Sainte – Justine, 3<sup>ème</sup> édition.
- Fahim, S. (2005). *Élaboration d'un modèle d'apprentissage fondé sur l'autonomie pour développer la compétence de la communication écrite en FLE comme 2<sup>ème</sup> langue étrangère chez les élèves du cycle secondaire*. Thèse de Doctorat non publiée, Faculté de Pédagogie, Université de Tanta.
- Goddet, E. (2008). *S'affirmer sans agresser: Estime de soi et prévention de la violence*. Paris: Non-violence Actualité.
- Ibrahim, H. (1995). *Programme proposé en vue de développer des compétences de la performance écrite en français 2<sup>ème</sup> langue étrangère chez les élèves du cycle secondaire général*. Thèse de Magistère non publiée, Faculté de Pédagogie, Université de Zagazig.
- Laporte, D., Duclos, G. & Ross, J. (2016). *L'estime de soi de nos adolescents. Guide pratique à l'intention des parents*. Montréal: CHU Sainte – Justine.
- Lecavalier, J. & Brassard, A. (1993). *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*. Collège de Valleyfield. [https://www.academia.edu/560757/Lenseignement\\_strat%C3%A9gique\\_en\\_lecture\\_%C3%A9criture](https://www.academia.edu/560757/Lenseignement_strat%C3%A9gique_en_lecture_%C3%A9criture)
- Mohamed, R. (2006). *Efficacité de l'apprentissage coopératif en vue de développer les compétences de l'expression écrite en langue française chez les élèves du cycle secondaire*. Thèse de Magistère non publiée, Faculté de Pédagogie, Université de Zagazig.
- Monbourquette, J. (2013). *De l'estime de soi à l'estime du soi: De la psychologie à la spiritualité*. Canada: Novalis.
- Omar, H. (2007). *Efficacité de l'utilisation de l'approche globale de la langue sur le développement des compétences de la lecture et de l'expression écrite en français chez les étudiants de la première année secondaire azharienne*. Thèse de Magistère non publiée, Faculté de pédagogie, Université d'Al- Azhar.
- Peyroutet, C. (2009). *La pratique de l'expression écrite*. Paris: Nathan.
- Pommier-Morand, CH. (2012). *Les clefs de l'expression écrite*. Paris: Ellipses.
- Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal: Chenelière McGraw-Hill.
- Ouellet, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Revue Vie pédagogique*, No.104, Sept/Oct.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire: Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF, 3<sup>ème</sup> édition.
- Sadek, N. (2016). *Effet des activités langagières reliées aux portfolios électroniques sur le développement des compétences de l'expression écrite en français chez les étudiants du cycle secondaire*. Thèse de Magistère non publiée, Faculté de Pédagogie, Université de Mansourah.
- Sow-Barr, A. (1999). *Enseignement de la production écrite en 11<sup>ème</sup> année du secondaire à Conakry et propositions d'aménagement de programme*. Thèse de Doctorat en Sciences de L'éducation, Faculté des Études Supérieures, Université de Montréal.

- [https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape3/PQDD\\_0016/NQ51976.pdf](https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape3/PQDD_0016/NQ51976.pdf)
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
  - Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Éditions Logiques.
  - Valiquette, M. (2008). *Les effets de l'enseignement stratégique sur la performance en orthographe grammaticale lors d'activités de production écrite*. Mémoire de Maîtrise En Linguistique, Concentration Didactique Des Langues, Université du Québec à Montréal. [https://archipel.uqam.ca/1262/1/M1035\\_2.pdf](https://archipel.uqam.ca/1262/1/M1035_2.pdf)
  - Van Den Avenne, C. (2007). *Maîtriser son expression écrite*. Paris: Studyrama.
- **Références en langue anglaise**
- Collins, K. & Collins, J. (1996). Strategic instruction for struggling writers. *English Journal*, 85(6), Oct.
  - Dean, D. (2005). Strategic writing: moving beyond the classroom assignment, *English Journal*, 95(2), Nov.
  - Moll, L. (1996). Writing as communication: Creating strategic learning environments for students. *Theory into Practice*, 25(2).
  - Saulsbury, R. et al. (2018). Strategic and interactive writing instruction: An efficacy study in grades 3-5. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8(1).
  - Sherman, C. & De La Paz, S. (2015). A strategic approach to writing and revision for students with learning disabilities. *ERIC*, No. EJ1080158.
  - Torrance, M., Fidalgo, R. & Robledo, R. (2011). Comparison of two self-regulated and strategic instructional programs for improving writing competence. *ERIC*, No. EJ920615.
  - Wolbers, K. et al. (2015). The Writing performance of elementary students receiving strategic and interactive writing instruction. *ERIC*, No. EJ1077521.
- **Références en langue arabe**
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٥). *الاساليب الاحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية و التربوية و الاجتماعية (البارامترية و اللابارامترية)*. القاهرة : دار الفكر العربي، الطبعة الاولى