

Enseignement-apprentissage du « Guided writing » en classe de 3^{ème} au CEG Pierre Savorgnan De Brazza

**Roland Giscard ONDZE OTOUBA,
Yvon-Pierre NDONGO IBARA, Constantin BERI
MAMPASSI**

Université Marien N’Gouabi, Congo.
yvon.ndongo-ibara@umng.cg

Résumé

Cet article dégage les facteurs qui freinent l’enseignement/apprentissage de la rédaction anglaise, spécialement le “guided writing” en classe de 3^{ème}. En effet, bien que cet exercice soit explicitement consigné dans le programme d’enseignement de la langue anglaise au secondaire, le “guided writing” ne bénéficie pas encore d’un enseignement pouvant favoriser l’initiation des apprenants à sa résolution. Cette situation ne semble préoccuper ni le Ministère de tutelle, ni l’université qui forme les enseignants du secondaire. Il faut signifier que les enseignants qui sortent de l’école de formation n’ont pas reçu de stratégies d’enseignement pouvant leur permettre d’initier les apprenants à cet exercice de façon efficiente. Ils manquent d’expertise et les apprenants en subissent les conséquences manifestées lors des évaluations formatives et sommatives. A cet effet, ce travail propose des stratégies d’enseignement et un échantillon d’une fiche pédagogique pour faciliter l’enseignement/apprentissage du “guided writing” dans les classes de 3^{ème} au secondaire.

Mots clés: Enseignement, apprentissage, transposition didactique, guided writing.

Abstract

The purpose of this article is to find out factors which hinder the initiation to the teaching and learning of guided writing in '3^{ème}' classes. In fact, the guided writing is explicitly mentioned in the syllabus of the English language teaching at secondary school, but it does not receive any teaching which can facilitate its initiation in 3^{ème} classes. This situation does not preoccupy the ministry in charge of education or the university which is in charge of training teachers of secondary school. It is worth signifying that teachers of English who have been trained do not receive from the Training College any teaching strategies likely to help them initiate learners to this exercise. Subsequently, no pupil of secondary school has relevant competence during formative and summative evaluations. Therefore, the teaching strategies and the teaching card sample proposed in this work testify that it is possible to teach, to learn, and to assess the guided writing in 3^{ème} classes in secondary school.

Keywords: Teaching, learning, didactic transposition, guided writing

1. Introduction

L'objectif de ce travail de recherche est d'une part de rechercher les facteurs qui entravent l'enseignement et l'apprentissage du « guided writing » en classe de 3^{ème} au CEG Pierre Savorgnan de Brazza. D'autre part, ce travail vise la mise en place des stratégies d'enseignement pouvant permettre aux enseignants d'anglais à aider les apprenants des classes de 3^{ème} à affronter avec aisance le « guided writing » dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'anglais au secondaire. Par ailleurs, les stratégies que nous proposons obéissent à un ordre préétabli à l'image de la fiche pédagogique pour faciliter l'initiation à l'exercice du « guided writing » en classe de 3^{ème}. Cette fiche comporte ainsi la méthode des 3P: Présentation, Pratique, Production. De cette façon, les enseignants pourraient parvenir à mettre les élèves au centre des apprentissages afin qu'ils s'approprient des stratégies et techniques qui peuvent leur permettre de bien traiter cet exercice à partir de l'ordre des mots dans une phrase donnée.

Au Congo, le programme d'enseignement d'anglais au collège d'enseignement général (2011:7) stipule que les apprenants sortant des collèges d'enseignement général seront capables de:

« Comprendre, communiquer de manière satisfaisante à l'orale et à l'écrit dans la langue d'enseignement. » Malheureusement, cet idéal est encore loin d'être atteint. En ce qui concerne particulièrement la compétence écrite, beaucoup d'efforts restent à consentir dans le cadre de la rédaction anglaise qui se fonde sur le « guided writing » et le « composition ». A cet effet, notre travail de recherche se limite à l'initiation à l'enseignement/apprentissage du “guided writing” dans les classes de 3^{ème} au collège. C'est un exercice qui est essentiellement lié à l'objectif général n°4 du programme d'enseignement de l'anglais (O.G.4.2). En effet, le “guided writing” ne bénéficie pas d'un enseignement susceptible d'initier les apprenants des classes de 3^{ème} à sa résolution. Par contre, ces derniers subissent les conséquences du manque d'expertise des enseignants d'anglais de mettre en places des stratégies d'enseignement susceptibles de leur permettre de réaliser ce cours à l'image des autres items d'enseignement de la langue anglaise au secondaire. A cet effet, ces apprenants sont ainsi évalués en désaccord avec les normes docimologiques qui voudraient qu'on n'évalue que ce qu'on a enseigné.

Ainsi, notre question centrale est la suivante: quelles sont les difficultés qui freinent l'enseignement et l'apprentissage du « guided writing » en classe de 3^{ème} au collège? Partant de cette question centrale, cet article prévoit les réponses aux questions secondaires suivantes: (I) est-ce que les professeurs du secondaire ont été formés à l'enseignement du « guided writing »? (II) est-ce que les élèves de 3^{ème} ont la compétence requise pour traiter l'exercice du “guided writing”? (III) comment y remédier? à partir des méthodes à savoir l'observation, le questionnaire et l'interview.

2. Revue de la littérature

Le but de cette section est de présenter une analyse critique des travaux de recherche axés sur l'enseignement/apprentissage de la rédaction anglaise.

Ngoma (1996) met l'accent sur l'importance des capacités d'écrire en Anglais. L'auteur focalise son attention sur les apprenants de seconde A. Dans ce travail, Ngoma montre que la compétence écrite n'est pas bien enseignée en anglais dans le système éducatif congolais. Il montre que malgré la multitude d'exercices mise à la disposition des

apprenants en classe, ces derniers ne parviennent pas à des performances satisfaisantes en rédaction anglaise. A cet effet, le but de son travail est d'amener les apprenants du secondaire à développer leur compétence écrite en combinant des phrases pour former des paragraphes, et des paragraphes en forme de petites rédactions. Ngoma (1996 :1) exprime cela en ces termes:

Although grammar texts and drill books used in general language work include writing exercises, students usually find it difficult to transfer what they have learned through these exercises to later assignments for continuous guided writing. The basic problem, of course, is that students need a great deal of practice in writing sentences and in joining them together to form continuous prose.

Cette affirmation révèle que l'étude des textes de grammaire et des exercices de la langue en général y compris des exercices de rédaction qu'ils abordent en particulier, les apprenants ont toujours d'énormes difficultés à transférer ces connaissances dans une rédaction lors des évaluations. L'auteur ajoute que les apprenants ont plus besoin de la pratique sur la rédaction qu'ils vont joindre afin de constituer des proses ou des paragraphes.

En explorant plus profondément ce travail de recherche, nous découvrons que la maîtrise des catégories grammaticales et leurs règles d'accord demeure indispensables pour que les apprenants rédigent bien en anglais. Dans cette perspective Ngoma (1996: 1) déclare:

Learning the principles of writing is like learning the rules of grammar. First, our students must study them and then they must practise them. At the end of our teaching, they will be able to organize their ideas quickly and write about them clearly, and they will be also able to write in the sophisticated and natural style.

Dans ce paragraphe, Ngoma indique que l'apprentissage des principes qui régissent la rédaction est comme l'apprentissage des règles grammaticales. Il signifie que dans un premier abord, les apprenants doivent apprendre ces principes. Ensuite, ils doivent avoir du temps pour les pratiquer. De cette façon, ils parviendront en fin à agencer leurs idées promptement et à les exprimer avec clarté. Ainsi, les

apprenants seront capables de rédiger dans un style amélioré et naturel.

En outre, l'auteur propose un canevas susceptible d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques didactiques sur la rédaction anglaise. Dans le chapitre IV de son travail, il fait mention des supports visuels et une variété des activités pour promouvoir la motivation des apprenants. En liant les supports visuels aux concepts, les apprenants vont acquérir une certaine maîtrise de vocabulaire. Dans le chapitre V, Ngoma pense que l'oral est une phase préparatoire de l'écrit. A cet effet, les apprenants auront une facilité d'écrire les idées qu'ils ont produites de façon orale. Dans le chapitre VI, l'auteur montre que la copie est très cruciale dans la mesure où elle permet aux apprenants de prendre le modèle des savoir que l'enseignant met au tableau. L'enseignant est donc appelé à veiller à ce que les apprenants ne copient pas les cours avec des erreurs sinon ils vont faire la même chose sur leurs copies de rédaction. En clair, toutes ces activités doivent être abondamment pratiquées pour favoriser une habileté satisfaisante en rédaction. C'est dans cette optique qu'il écrit à la page 55 ce qui suit :

The approaches and activities presented in this paper are based on a wide variety of activities. The student's tasks can first be defined: he must learn to write sentences before he can learn to write guided writing. In other words, he must develop a control of sentence structures. Given that student is constantly assimilating new patterns and enlarging his vocabulary, we can say that if he learns how to join patterns together to form sentences he will be well on the way to writing guided writings correctly. (p.55).

Il ressort de ce passage que, la compétence écrite se développe de façon graduelle c'est-à-dire, elle va des concepts à l'expression écrite en passant par la phrase et le paragraphe. Il pense que l'apprenant doit avoir une réelle maîtrise de la structure des phrases. Ngoma montre qu'à mesure que l'apprenant acquiert de nouveaux concepts, son vocabulaire s'élargit. Et, en apprenant à joindre ces concepts pour former des phrases, l'apprenant sera capable de faire correctement une rédaction anglaise (guided writing).

Par contre, quelques manquements ont été constatés dans ce travail. Il s'agit de l'absence d'une revue de la littérature, et d'un plan de cours

qui montre comment enseigner, apprendre et évaluer la rédaction anglaise au secondaire.

Malenga mène une étude analytique sur la négligence de l'enseignement de la rédaction anglaise en classe de 3^{ème}. Dans cette perspective, il écrit ce qui suit: "*As a matter of fact, the writing skill is neglected in English language teaching.*"(2000:1). Par ces propos, Malenga met en lumière le manque d'expertise qui gangrène l'enseignement de la rédaction anglaise au Congo. Il montre que cette situation est à la base de beaucoup de difficultés que les apprenants éprouvent dans le développement de leur compétence écrite. A cet effet, il évoque les facteurs qui favorisent le désintéressement des apprenants à l'apprentissage de la rédaction anglaise à savoir : le manque d'initiation des apprenants à la rédaction anglaise et d'implication des thèmes connus par ces derniers dans les sujets de rédaction. Dans ce travail, la vision de Malenga se joint à celle des théoriciens de l'éducation qui stipulent que la réalisation effective et significative de l'apprentissage n'est possible que si l'enseignant joue son rôle de « prompter » c'est-à-dire celui de mettre en place des stratégies d'enseignement et des exercices d'apprentissage afin de motiver les apprenants en situation d'apprentissage.

En plus, Malenga pense que la motivation des apprenants à la rédaction anglaise est nécessairement liée au degré de familiarité que ceux-ci ont avec les sujets qui sont abordés. Cela veut dire qu'il serait mieux d'aborder des thèmes que les apprenants étudient en classe afin que leur production soit satisfaisante. C'est ainsi que Malenga (op.cit.: 12) explique:

Congolese teachers do not actually teach it. They should motivate pupils because a good attitude towards language activity has been discovered as a factor helping pupils to master English language learning. However, pupils are motivated when they practise writing in the subjects they know.

En effet, Malenga pense que l'initiation à la rédaction anglaise ne prend pas en compte l'ensemble des thèmes étudiés en classe. En d'autres termes, il s'agit d'un exercice dont les types de textes ne sont sélectionnés en fonction du niveau des apprenants des classes de 3^{ème}. L'observation de Malenga pousse à affirmer que les enseignants d'anglais ont des difficultés à didactiser la rédaction anglaise au

secondaire ; c'est-à-dire, qu'ils ne parviennent pas à mettre en place des stratégies d'enseignement adéquates en vue de motiver les apprenants à rédiger correctement en anglais. Ceci se justifie par le fait qu'ils n'arrivent pas à concevoir un cours avant de sélectionner un exercice de rédaction anglaise « Guided writing ».

En analysant des données recueillies à partir d'un questionnaire assigné aux enseignants, aux apprenants et aux inspecteurs, Malenga souligne (op.cit.: 47) ce qui suit:

Indeed, the responsibility for pupils' writing incompetence is shared: First, inspectors are to be blamed for their lethargy in discharging their professional duty. Second, the teacher needs to teach grammar, vocabulary, and spelling that constitute the main factors in the development of competence in writing English guided writings. That's why diverse exercises have been suggested. Last, the pupils are recommended to pay close attention to grammar, vocabulary, spelling, punctuation.

Dans ce passage, Malenga interpelle la responsabilité commune des inspecteurs, des enseignants et des apprenants dans le processus d'initiation à la rédaction anglaise. En effet, le problème d'incompétence des apprenants des classes de troisième (3^e) à bien rédiger le « Guided writing » se situe au niveau des enseignants qui dispensent des cours, des élève qui ont la responsabilité de comprendre et pratiquer les notions de grammaire et de vocabulaire et des inspecteurs qui sont chargés de la supervision de la pratique pédagogique au sein des établissements scolaires. Face à ce travail de recherche, il demeure important de rappeler que Malenga n'a pas suggéré des stratégies d'enseignement et un plan de la leçon dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la rédaction en anglais.

Blanka consacre son travail de recherche sur l'évaluation de l'expression écrite (guided writing). En effet, il montre que le succès dans le processus enseignement/apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur la maîtrise des quatre compétences linguistiques par les apprenants à savoir: *l'écoute, le parler, la lecture et l'écrit*. Examinant la particularité de la dernière compétence (l'écrit), Blanka (2011: 390) affirme:

The skill of writing probably seems the most difficult and the least attractive to learn. Moreover, teachers also find it the most demanding to teach since it requires a lot of time and sensitive feedback, which is crucial to a writing development.

A travers ce passage, Blanka mentionne que la compétence écrite paraît la plus difficile et la moins attrayante pour les apprenants en situation d'apprentissage du cours de langue anglaise au secondaire. De même, il pense que les enseignants trouvent cela très contraignant dans la mesure où les enseignements liés à l'écrit demandent beaucoup de temps à être transmis aux apprenants dans le processus enseignement-apprentissage en classe.

Abordant l'aspect évaluation de la rédaction anglaise, Blanka (Op.cit., 392) met en lumière quelques composantes, critères, caractéristiques et notes susceptibles d'aider les enseignants à bien corriger les productions écrites des apprenants. Ces éléments sont illustrés par le tableau suivant:

Tableau n°1: Writing parts, Criteria/Traits and Score.

Writing parts	Criteria/Traits	Score
Content	<i>Extent, relevance, subject knowledge</i>	30%
Organization	<i>Coherence, fluency, clarity, logical sequencing</i>	20%
Vocabulary	<i>Richness, appropriate register, word form mastery</i>	20%
Language use	<i>Accuracy (a usage of articles, word order, tenses, prepositions, sentences construction)</i>	25%
Mechanics	<i>Paragraphing, spelling, capitalization, punctuation</i>	5%

En effet, Blanka pense que les enseignants d'anglais devraient focaliser leur attention sur les aspects présentés dans le tableau ci-dessus afin de bien évaluer les objectifs pédagogiques fixés lors de l'initiation des apprenants à la rédaction anglaise (Guided writing) dans les classes de 3^{ème} au secondaire. En plus, si l'on reconnaît qu'évaluer consiste à vérifier le niveau d'atteinte des objectifs que l'on se fixe avant toute action pédagogique, cela implique que les

enseignants d'anglais sont appelés à enseigner tous ces aspects de la langue présentés. Ce n'est qu'à ce moment qu'ils peuvent réellement parler d'évaluation en rédaction anglaise (guided writing). Cependant, le travail de Blanka ne se limite qu'à la proposition des aspects de la langue à évaluer sans pourtant montrer comment les enseigner à partir d'un plan de cours dans le cadre de la transposition didactique en vue d'une meilleure initiation des apprenants à la rédaction anglaise. En d'autres termes, les suggestions de Blanka se cadrent à un travail de recherche qui se penche plus du côté du « savoir savant ». A cet effet, il revient d'abord de former les enseignants d'anglais en didactique de la rédaction anglaise afin que ces derniers soient capables d'initier les apprenants à partir des stratégies d'enseignement et des exercices d'apprentissage élaborés pour bien pratiquer la rédaction anglaise dans les classes de 3^{ème} au secondaire.

En conclusion, les travaux de recherche abordés par Ngoma, Malenga et Blanka connaissent encore quelques manquements que nous avons soulignés dans le commentaire ci-dessus. Compte tenu de ces manquements constatés, notre travail analyse des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants et fait usage de la transposition didactique interne pour enseigner la ponctuation, le paragraphe, le vocabulaire, la grammaire et bien d'autres enseignements pour initier les apprenants à la rédaction anglaise en respectant les différentes étapes de la méthode des 3Ps : (*Présentation, Practice, Production*).

3. Méthode de collecte des données

L'objectif de cette section est d'utiliser une démarche raisonnée afin d'aboutir à des résultats fiables. Cet article s'appuie sur l'étude pilote, le questionnaire des enseignants et celui des apprenants pour collecter les informations liées à l'enseignement/apprentissage du « Guided writing » en classe de 3^{ème} au CEG Pierre Savorgnan de Brazza.

3.1- Etude pilote

Le but de l'étude pilote est d'analyser le programme d'anglais en classe de 3^{ème}, de vérifier les fiches pédagogiques des enseignants d'anglais et les cahiers de cours d'anglais des apprenants.

Les résultats de cette étude révèlent que les items d'enseignement liés à l'initiation à la rédaction anglaise (guided writing) sont bien

consignés dans ledit programme. A cet effet, nous avons perçu que la rédaction anglaise est explicitement consignée dans le programme officiel de l'INRAP en classe de 3^{ème} à partir des informations suivantes: OG.4 : s'exprimer par écrit. En effet, le "guided writing" est un exercice qui, selon notre analyse dudit programme (2011: 23), s'appuie sur l'enseignement de: *narrative, descriptive, and informative texts, paragraphing, punctuation (OS.4.2), formal/informal language (OS.4.3)*.

De même, ce programme présente des objectifs spécifiques que chaque enseignant doit traduire en objectifs opérationnels.

Au sujet de la vérification des fiches pédagogiques des enseignants d'anglais, nous avons été consternés de constater qu'aucun d'eux ne possédait une fiche sur l'initiation des apprenants à la rédaction anglaise (guided writing).

Quant à la vérification des cahiers des apprenants de 3^{ème}, elle a révélé qu'aucun apprenant ne contenait dans son cahier un cours d'initiation à la rédaction anglaise.

3.2- Le questionnaire

Dans ce travail de recherche, deux questionnaires ont été conçus et soumis respectivement aux enseignants et aux apprenants des classes de 3^{ème}. Composés des questions ouvertes et fermées, ces questionnaires ont été distribués sous forme écrite.

Par ailleurs, le questionnaire des enseignants s'intéresse aux questions essentiellement basées sur la situation professionnelle (ancienneté et lieux de formation), la façon d'exploiter le programme d'anglais et les pratiques pédagogiques concernant l'enseignement voire l'initiation au "guided writing":

1. Enseignez-vous le "guided writing" ? Si oui ou non, justifiez votre réponse.
2. Avez-vous été formés à enseigner le "guided writing" ?
3. Quels sont les enseignements qui facilitent l'initiation au "guided writing" ?
4. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pendant l'enseignement de l'initiation au "guided writing" ?

Puis, le questionnaire des apprenants est constitué des questions qui sont essentiellement liées aux opinions de ces derniers sur leur

initiation au « guided writing » par des enseignants et des difficultés rencontrées durant le processus d'initiation à la rédaction guidée en anglais:

5. *Est-ce que les enseignants vous initient au “guided writing”?*
6. *Comment trouvez-vous l'initiation au “guided writing”?*
7. *Qu'est-ce qui vous empêche de comprendre le “guided writing”?*

4. Analyse et discussion des données

Le but de la présente section est de présenter, d'analyser et d'interpréter les données liées à l'enseignement/apprentissage de la rédaction anglaise (guided writing) dans la classe de 3^{ème} au collège général. En effet, l'objectif de la première question est de savoir si les enseignants d'anglais dispensent le cours d'initiation aux apprenants de classe de 3^{ème} au “guided writing”.

Tableau n°1: Enseignement du “guided writing”

<i>Enseignez-vous le « guided writing » ? Justifiez votre réponse</i>		
Réponses	Répondants	Pourcentages
Oui	08	80%
Non	02	20%
Total	10	100%

A en croire les résultats du tableau n°1, on pourrait croire que la majorité des enseignants qui passe en classe de 3^{ème} (80%) dispense le cours d'initiation des apprenants au “guided writing”. Aussi, ils se sont justifiés en signifiant qu'ils enseignent le “guided writing” parce que c'est un exercice très important dans la réussite des apprenants aux évaluations formative et sommatives. Ces réponses seraient bien encourageantes si elles étaient tangibles. Mais en réalité, ce n'est nullement le cas, car nos séances de visites des classes ont montré le contraire. La deuxième question vise à savoir si les enseignants qui composent notre échantillon avaient reçu une formation nécessaire à l'enseignement du “guided writing”.

Tableau n°2: Formation des enseignants au “guided writing”.*Avez-vous été formés à enseigner le “guided writing”?*

Réponses	Répondants	Pourcentages
Oui	04	40%
Non	06	60%
Total	10	100%

Les données de ce tableau démontrent que 60% d’enseignants de notre échantillon acceptent qu’ils n’ont pas reçu une formation requise capable de leur permettre de dispenser le cours d’initiation des apprenants “guided writing”. Le présent état des faits est à l’origine de l’échec préoccupant des apprenants à cet exercice d’évaluation de leurs compétences écrites auquel ils n’ont jamais été initiés. Cependant, 40% d’enseignants disent qu’ils ont bien reçu une formation à l’enseignement du “guided writing”. Toutefois, cela ne peut se démontrer car l’observation a nié cet avis. La troisième question s’intéresse aux enseignements qui facilitent l’initiation au “guided writing” en classe de 3^{ème}.

Tableau n°3: Enseignements qui facilitent “guided writing”.*Quels sont les enseignements qui facilitent l’initiation au “guided writing”?*

Réponses	Répondants	Pourcentages
Ponctuation	01	10%
Lettre capitale	00	00%
Rédaction d’un paragraphe	08	80%
Enrichir son vocabulaire	01	10%
Total	10	100%

Les données recueillies dans ce tableau montrent que les enseignements qui concourent à l’initiation des apprenants au “guided writing” sont quelque peu enseignés à 80%. Toutefois, il serait important de signifier que cela se fait avec de grandes difficultés de transposition didactique interne, car les enseignants d’anglais ont du mal à adapter les savoirs à enseigner au niveau des apprenants. A bien voir, ce pourcentage est bien probant. Ce problème de transposition

didactique fait qu'ils ne parviennent pas à faciliter l'assimilation de ce qu'ils enseignent aux apprenants. La quatrième question a pour objectif d'enquêter sur les facteurs qui freinent l'enseignement du cours de "guided writing".

Tableau n°4: Les difficultés rencontrées pendant l'enseignement du "guided writing".

<i>Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pendant l'enseignement du "guided writing"?</i>		
Réponses	Répondants	Pourcentages
Incapacité de comprendre une phrase en anglais	03	30%
Pauvreté des en vocabulaire	06	60%
Incapacité à construire une phrase	01	10%
Total	10	100%

Les résultats du tableau n°4 illustrent que le facteur majeur qui entrave l'enseignement du cours d'initiation au "guided writing" en classe de 3^{ème} est la pauvreté des apprenants en vocabulaire. En d'autres termes 80% d'enseignants pensent que le manque de mots en anglais empêche les apprenants à bien faire la rédaction en anglais. Par contre, peu d'enseignants, soit 30%, considèrent que la difficulté rencontrée se situe au niveau de l'incapacité des apprenants à comprendre tout ce qui est écrit ou dit en anglais. Selon eux, c'est le fait que les apprenants ne perçoivent pas bien ce qui leur est transmis sur l'appropriation du "guided writing". Par ailleurs, les deux questions suivantes se focalisent sur la réaction des apprenants de classe de 3^{ème} au CEG Pierre Savorgnan de Brazza. En posant la cinquième question, nous voulons savoir si les apprenants bénéficient des enseignements d'anglais pour l'initiation à la maîtrise de l'exercice du "guided writing".

Tableau n°5: Initiation des apprenants à l'exercice du "guided writing".

<i>Est-ce que les enseignants vous initient au "guided writing"?</i>		
Réponses	Répondants	Pourcentages
Oui	16	32%
Non	34	68%
Total	50	100%

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que la majorité d'élèves n'a jamais été enseigné pour se préparer à affronter l'exercice de rédaction anglaise (guided writing). Leur pourcentage s'élève à 68%. Ceci montre que l'exercice du "guided writing" ne leur est pas facile à résoudre par défaut d'initiation. A côté de ce nombre, il y a aussi celui des apprenants qui disent que leurs enseignants les initient à la rédaction anglaise. Leur pourcentage s'élève à 32%. Ces résultats sont certainement la résultante d'énormes difficultés liées à l'absence de méthodologie y relative et à l'incapacité des enseignants à didactiser le cours d'initiation des apprenants au "guided writing". Enfin, la sixième question a été posée pour collecter les appréciations des apprenants au sujet du processus d'initiation au "guided writing" au secondaire, en classe de 3^{ème}.

Tableau n°6: Appréciation des apprenants sur l'initiation au "guided writing".

<i>Comment trouvez-vous l'initiation au "guided writing"?</i>		
Réponses	Répondants	Pourcentages
Facile	11	22%
Difficile	39	78%
Total	50	100%

Les résultats de ce tableau révèlent que 78% d'apprenants trouvent la rédaction anglaise est difficile. Cela montre que pour eux c'est un exercice qui dépasse leurs compétences, car ils ne sont pas initiés à cet exercice dans le processus d'enseignement/apprentissage du cours d'anglais. Leur volonté d'apprentissage et de travail à cet effet se trouve entravée par le manque de professionnalisme de leurs enseignants. A côté de ce pourcentage écrasant des apprenants qui ont du mal à maîtriser l'exercice de rédaction anglaise, le tableau affiche

un pourcentage (22%) des apprenants minoritaires qui trouvent facile l'initiation à la rédaction anglaise.

Face aux résultats issus de la présentation, l'analyse et l'interprétation des données obtenues, il sied de préciser que le "guided writing" est un exercice qui s'appuie essentiellement sur l'enseignement de: *punctuation, paragraph writing, enriching one's vocabulary and organizing a group work*. Cependant, cet item d'évaluation inscrit aux examens d'Etat ne bénéficie pas jusqu'à ce jour d'un cours grâce auquel les apprenants y sont initiés. Et, les apprenants subissent les conséquences du manque d'expertise dont font preuve leurs enseignants. Ils sont évalués en désaccord avec les normes docimologiques qui voudraient que l'on évalue ce que l'on a enseigné. Toutefois, nous voudrions rappeler que le cours d'initiation des apprenants de 3^{ème} à l'exercice de "guided writing" doit être enseigné car il participe au développement de leur compétence écrite. Aussi, ce cours leur permet d'améliorer leurs performances à l'examen d'Etat qui est le BEPC. Par ailleurs, ce cours prépare les apprenants de 3^{ème} à la résolution des exercices de compétence écrite plus complexes à savoir: "letter writing", "composition", et des textes administratifs. La bonne assimilation de ce cours conduira les apprenants de 3^{ème} de meilleures performances en langue anglaise au lycée et même à l'université. A cet effet, Ngoma (1996:25) écrit ce qui suit: *"The basic problem, of course, is that students need a great deal of practice in writing sentences and in joining them together to form continuous prose."* Ceci laisse entendre que ce dont les apprenants ont réellement besoin pour bien rédiger en anglais c'est une abondance de pratique dans la rédaction des phrases. Une fois que les apprenants s'habituent à la rédaction des phrases, ils acquièrent des aptitudes nécessaires à la prose. En outre, la réflexion de Goma pousse à dire que le véritable problème est lié d'abord à l'absence d'un guide méthodologique ou d'un cours d'initiation des apprenants à l'exercice de la rédaction anglaise. Aussi, il ressort de cette étude que les enseignants d'anglais n'ont pas reçue une formation pédagogique et didactique requise, car leurs réponses aux questions n°1 et 2 constituent une preuve tangible. A cet effet, aucun d'eux n'a certifié qu'il enseigne la rédaction anglaise comme il le fait avec les autres cours en ayant toutes les parties d'une fiche pédagogique (pré-requis, présentation, pratique, production et évaluation).

Signalons aussi qu'en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la rédaction anglaise (guided writing), les enseignants formés à l'ENS ainsi que ceux qui ont reçu la formation dans des facultés, n'ont pas tous reçu une formation en didactique liée à la didactisation de la rédaction anglaise (guided writing). C'est ce qui justifie les insuffisances de compétences remarquées sur le terrain. C'est pour cette raison que Bahamboula (2016:14) mentionne dans son travail de recherche sur l'enseignement/apprentissage de la rédaction anglaise en classe de Terminale A ce qui suit: *« l'enseignant et l'apprenant éprouvent beaucoup de difficultés liées à l'apprentissage de la rédaction en anglais. Celles-ci sont renforcées par l'absence d'orientations portant sur la rédaction en anglais dans le livre programme, l'inexistence d'un guide pédagogique. »* Cette conclusion authentifie les résultats de nos visites des classes, car nous avons observé que les enseignants d'anglais ne dispensent pas de cours d'initiation des apprenants à la rédaction anglaise. De même, l'inexistence d'un guide pédagogique à cet effet s'est avérée avec l'absence des fiches pédagogiques liées à la rédaction anglaise. De son côté, Malenga (2000:18) pense qu'il est nécessaire que les apprenants soient d'abord enseigner avant de les exposer face un exercice qui dépasse leur entendement. Car, les enseignements relatifs à l'initiation au guided writing constituent une manière de motiver ces derniers à affronter cet exercice avec courage: *"Pupils are motivated when they practise writing in the subjects they know."* En effet, l'affirmation de Malenga est en adéquation avec l'une des découvertes de notre étude, car nous avons observé que le fait que les apprenants ne soient pas bien avisés sur l'objet de leur évaluation a une incidence déterminante sur leurs performances.

5. Enseignement/apprentissage du Guided writing

Cette section révèle la façon dont les enseignants d'anglais procéderaient pour initier les apprenants à bien faire le "guided writing" à partir de la méthode des 3 Ps (Présentation, Pratique, Production) qui s'ajoute à E (évaluation) dans une fiche pédagogique au Congo-Brazzaville. Ensuite, il sied de souligner que, l'initiation des apprenants au "guided writing" se fonde sur l'identification des différents éléments constitutifs d'une phrase anglaise, la discrimination des fonctions des mots ou groupes de mots dans une

phrase en désordre et la mise en ordre de ces mots ou groupes de mots dans une phrase en vue de rédiger un paragraphe. Par ailleurs, avant d'aborder le premier P, l'enseignant doit vérifier les connaissances des apprenants sur les éléments qui composent la phrase anglaise, la distinction entre la structure d'une phrase simple et celle d'une phrase complexe en anglais. Ensuite, il doit interroger les apprenants sur les différentes formes de phrases (affirmatives, négatives, interrogatives et interro-négatives). Enfin, l'enseignant doit corriger les pré-requis des apprenants sur les mots de liaison en s'appuyant sur les notions d'addition, d'opposition, et de conclusion afin que ces derniers soient capables de traiter un "guided writing" axé à la fois sur l'ordre des mots ou des syntagmes au sein d'une phrase et sur l'ordre des idées dans un paragraphe donné.

Présentation: Le but de cette étape est de rendre les apprenants capables d'identifier les différents éléments de la phrase en anglais ainsi que leurs positionnements. Une fois que l'enseignant a expliqué aux apprenants les structures pouvant permettre de respecter l'ordre des mots dans une phrase, il passe à une phase de présentation de trois groupes de mots essentiels pour une phrase simple. Après cela, il indique la nature et la fonction de chacun de ces groupes de mots: GA- Verb Phrase (verbe), GB- Adverbials (complément) et GC- Noun Phrase (sujet). Ensuite, l'enseignant met en ordre ces trois groupes de mots de façon à obtenir la structure de base d'une phrase simple, notamment : S(GC) + V(GA) + C (GB). Il est très important de rappeler qu'au terme de cette étape, l'enseignant doit s'assurer que les apprenants puissent cerner la nature et la fonction des groupes de mots ainsi que leurs positions dans la phrase sinon cela empiètera sur la phrase.

Pratique: L'objectif de cette étape est de mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage. L'enseignant doit le faire intervenir afin qu'il pratique la nature et les fonctions de différents éléments de la phrase ainsi que leurs positions dans une phrase simple tel que cela lui a été montré pendant la présentation. A ce niveau, l'enseignant pratique l'écrit avec les apprenants à travers des activités qui leur demandent de proposer d'autres mots ou groupes de mots en tenant compte de leurs positions dans la phrase. Cela consiste à fournir une phrase pour laquelle l'enseignant peut demander aux apprenants de proposer une

diversité de sujets ou de verbes ou encore de compléments. Selon l'élément de la phrase qu'il aura choisi de pratiquer avec les apprenants, il proposera en premier un exemple qui peut servir de modèle afin de rendre plus fructueuse la suite de l'activité. De cette façon, les apprenants développeront sans trop d'efforts leur vocabulaire ainsi que leur compétence grammaticale.

Production: Une fois que les apprenants ont été assez équipés de savoirs et de savoir-faire pendant la présentation et la pratique, l'enseignant leur laisse la latitude de travailler avec plus de liberté. Si pendant la pratique, la créativité des apprenants est sollicitée au niveau des mots ou groupes de mots, à cette phase-ci, elle est sollicitée pour la production des phrases ayant un sens complet. Ainsi, l'enseignant demande aux apprenants de compléter une histoire en produisant leurs propres phrases. L'enseignant commence l'histoire avec une ou deux phrases afin d'orienter les apprenants. A cet effet, l'enseignant ne devra intervenir que si les apprenants sont réellement bloqués. Il faut en effet signifier que la production est une étape où l'enseignant sollicite la capacité des apprenants afin que ces derniers maîtrisent les éléments de la phrase avec leurs glissements catégoriels. Aussi, c'est à ce niveau que l'enseignant peut s'assurer que les apprenants peuvent résoudre cet exercice de façon autonome pendant les évaluations. De même, l'enseignant aura pour rôle de veiller à ce que les apprenants placent correctement les syntagmes dans les phrases de façon cohérente.

Evaluation: A cette étape, nous voudrions signaler que notre but est de vérifier si les apprenants ont bien cerné la procédure de résolution de l'exercice du "guided writing" avec des phrases en vue de les conduire éventuellement vers la rédaction d'un paragraphe. C'est donc une forme d'évaluation formative qui permet à l'enseignant de fixer dans la conscience des apprenants les glissements catégoriels des mots par rapport à leurs emplois ainsi que les différentes formes des phrases. Cela est surtout important avec la substantivation des adjectifs. Ainsi, l'enseignant donne un exercice lié à des mots à mettre en ordre pour obtenir des phrases qui sont relatives à un même sujet. Il peut de même faire en sorte que la simple insertion des mots de liaison favorise l'obtention d'un paragraphe.

Level: 3^{ème}

Subject matter: English

Lesson: Guided Writing

Go.4: Expressing oneself by writing

So.4.2: Writing different types of text

Teaching card

Attendances:

G: F:

Date: Monday, May 15th 2017

Duration: 1 hour

Book: *The Practice of English Language Teaching*,
Jeremy Harmer.

Performance objective	Teaching strategies	Learning activities	Evaluation	Timing	Obs
	Beginning Warning-up 1- Greetings 2- Date asking/writing. 3- Attendance checking 4- Pre-requisites checking: - The teacher asks learners to define a sentence.	Answers L1: A sentence is a combination of words to expresses a complete meaning.	Task 1: What is a sentence?	10mn	

At the end of the lesson, learners should be able to build simple sentences correctly through guided writing thanks to the teacher's explanation.	- The teacher asks learners to provide the different components of a sentence. - The teacher asks learners to identify simple sentences in the provided list. - The teacher asks learners to name the exercise that deals with words order. - The teacher announces: Today, our lesson is <i>guided writing based on writing sentences</i>.	L2: The different parts of a sentence are: subject, verb, object, etc. L3: The learners sentences John eats a mango. My sister cooks rice. I play tennis tomorrow. Dany lives in Ouesso	Task 2: What are the different parts of a sentence? Task 3: Provide simple sentences. Task 4: How do we call the exercise that deals with words order?		
--	--	---	--	--	--

	Day's Lesson: Guided Wrting 1-Presentation The teacher presents the following information: Group A: 1-Study English. 2-Pray at church. Group B: 1-Every Monday. 2-On Sunday. Group C: 1-Christians. 2-Learners. GA-VP ➡ Verb GB- ➡ Adverbials GC-NP➡ Subject GC+GA+GB <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> S V C e.g.: 1- Christians pray at church on Sunday.	Learners listen and follow carefully the teacher's presentation.		15mn	
--	---	---	--	--------------------	--

	2- Learners study English on Monday. 2- Practice The teacher asks learners to practise writing with the different groups of words which constitute a simple sentence.	Learners' writing Learners practise writing with the teacher and among themselves. <table><tr><td>P₁- Tom</td><td>dislikes</td><td>fruits.</td></tr><tr><td>P₂-</td><td>picks</td><td></td></tr><tr><td>P₃-</td><td>peels</td><td></td></tr><tr><td>P₄-</td><td>eats</td><td></td></tr><tr><td>P₅-</td><td>buys</td><td></td></tr><tr><td>P₆-</td><td>sells</td><td></td></tr></table> <table><tr><td>P₁- Pupils need</td><td>schoolbags.</td></tr><tr><td>P₂-</td><td>copybooks.</td></tr><tr><td>P₃-</td><td>rulers.</td></tr><tr><td>P₄-</td><td>pencils.</td></tr><tr><td>P₅-</td><td>books.</td></tr></table> Responses P₁- They believe in one God.	P ₁ - Tom	dislikes	fruits.	P ₂ -	picks		P ₃ -	peels		P ₄ -	eats		P ₅ -	buys		P ₆ -	sells		P ₁ - Pupils need	schoolbags.	P ₂ -	copybooks.	P ₃ -	rulers.	P ₄ -	pencils.	P ₅ -	books.	Task 5: Practise writing with different groups of words which constitute a simple sentence. Provide as many verbs as possible. T₁- Tom likes fruits. Provide as many complements as possible. T₂- Pupils need pens. Task 6: Complete the following story with one more sentence: Christians pray at church. On Sunday they do not pray at home.	10mn
P ₁ - Tom	dislikes	fruits.																														
P ₂ -	picks																															
P ₃ -	peels																															
P ₄ -	eats																															
P ₅ -	buys																															
P ₆ -	sells																															
P ₁ - Pupils need	schoolbags.																															
P ₂ -	copybooks.																															
P ₃ -	rulers.																															
P ₄ -	pencils.																															
P ₅ -	books.																															

	3-Production The teacher writes some sentences and asks learners to complete the story with one more sentence. 4- Evaluation The teacher asks learners to name the different constituents of a set of simple sentences.	P₂- He is the creator of everything. P₃- Christians hope that they will go to paradise. P₄-They are very numerous around the world. Answers 1- S.: Mr. Paul V.: eats Obj.: an apple 2- S.: my sister V.: is C.: a nurse 3- S.: our baby V.: cries Adv.: every morning 4-S.: they V: drinking beer Obj.: dislike	Task7: Name the different constituents of the following simple sentences: 1-Mr. Paul eats an apple. 2-My sister is a nurse. 3-Our baby cries every morning. 4-They dislike drinking beer. Follow up activity (BEPC 2011) Exercise: Here are some scrambled sentences. Use them correctly to write a meaningful paragraph. - English/ language/ an/ interesting/ is.	10mn	
--	---	---	--	-------------	--

		Correction English is an interesting language. Elenga does not know English. He went for a walk. New York has many streets. People are selfish in America. He will learn English.	- Not/ ELENGA/ does/ know/ English. - Went/for/ he/ walk/ a. - Streets/ New York/ many/ has. - America/ are/ selfish/ people/ in. - English/ will/ he/ learn.	10mn	
--	--	---	---	-------------	--

Conclusion

Au terme de ce travail de recherche en didactique de l'anglais, il faut rappeler que notre préoccupation majeure a été de répondre à la question centrale suivante : quelles sont les difficultés qui freinent l'enseignement et l'apprentissage du "guided writing" en classe de 3^{ème} au collège? afin de proposer des stratégies d'enseignement/apprentissage du "guided writing".

Menée au C.E.G. Pierre Savorgnan De Brazza en classe de 3^{ème}, cette recherche a été entreprise parce que nous avons observé que l'évaluation des compétences écrites des apprenants pose beaucoup de difficultés malgré de nombreux cours de grammaire, de vocabulaire et de lecture compréhension qui leur sont dispensés depuis la classe de 6^{ème}. En d'autres termes, les apprenants de 3^{ème} ne parviennent toujours pas à faire un réarrangement des mots afin d'obtenir des phrases simples correctes. En passant en revue quelques travaux de recherche menés par nos prédécesseurs en guise d'état de la science, toutes les œuvres que nous avons exploitées n'ont pas comblé nos attentes dans la mesure où elles ne se sont contentées de théoriser sur le "guided writing" sans proposer une didactisation appropriée en vue de simplifier cet exercice.

Concernant le cadre opératoire, nous avons évoqué la méthodologie de notre recherche. Nous avons procédé par une étude pilote qui a montré l'absence de fiche et de leçon sur le "guided writing". Ces données ont été confirmées par le questionnaire des enseignants d'anglais et celui des apprenants de classe de 3^{ème}. Grâce aux résultats obtenus, nous avons perçu qu'il y a une sorte d'imbroglio pédagogique en ce sens que les enseignants d'anglais ne parviennent pas à dispenser le cours d'initiation au "guided writing" mais ils évaluent quand même les compétences écrites des apprenants à base de cet exercice. Ces enseignants manquent d'expertise en didactique et, par conséquent, les apprenants ne disposent pas de compétences pour résoudre cet exercice.

C'est dans cette perspective que nous avons proposé des stratégies d'enseignement du "guided writing" basées sur la méthode des Ps ordonnés au sein d'une fiche pédagogique qui comporte les points suivants: *Pré-requis*, *Présentation*, *Pratique*, *Production et Evaluation* afin d'aider les enseignants du secondaire dans le processus d'initiation des apprenants de 3^{ème} au "guided writing".

Références

- Bachelard, G. (1938): *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, 1^{re} éd. Vrin.
- Bambela Bahamboula, C., (2016): « Problématique de l'enseignement de la rédaction anglaise dans les classes de Terminale "A" : cas au lycée Pierre Savorgnan De Brazza et au lycée de la Révolution. »(Mémoire chaire UNESCO).
- Bonnet, C., Hoc J.-M., Tiberghien G. (1986): *Psychologie, intelligence artificielle et automatique*, Bruxelles, Mardaga.
- Blanka, F. K. (2011): "Evaluating writing in English as a second language" in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 28, pp. 390 – 394.
- Champeau de Lopez, C.L., (1993) : "The Role of the Teacher in Today's Language Classroom" in *English Teaching Forum*, July, n°4, pp.30-35.
- Chevallard Y., (1985): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- Dean, G. (2004): *Improving Learning in Secondary English*, London, David Fulton Publishers Ltd.
- Donovan, T. et McClelland, B. (1980): *Eight Approaches to Teaching Composition*, Urbana, National Council of Teachers of English.
- Giordan, A., et De Vicchi, G. (1990): *Les origines du savoir*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 2^e éd.
- Harmer, J., (1991): *The Practice of English Language Teaching*, London, Longman.
- Herry-Bénit, N. (2011): *Didactique de la phonétique anglaise*. Rennes, PUR.
- Meiklejohn, J.M., (1913): *The Art of Writing English*, London, Meiklejohn and Holden.
- Meirieu, Ph. (1988): *Apprendre...oui, mais comment?*, Lyon, ESF éditeur.
- Mialaret, G., (1979): *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF.
- Moussavou, G., (2015) : *La professionnalisation par expérience des enseignants sans formation initiale au Gabon*, Paris, éd. L'Harmattan.
- Mark, J. (2017): "Improving Cohesion in L₂ Writing : A Three-Stand Approach to Building Lexical Cohesion" in *English Teaching Forum*, Vol.55, n°4, pp. 2-13.

- Malenga, M., (2000): “The Teaching of the Writing Composition in Congolese Junior High School”.(Mémoire ENS).
- Ngoma, V., (1996): “Writing Skills”. (Mémoire ENS).
- Ndongo Ibara, Y.P., (2015): “Framing English sound-letter parallelism teaching” in *Liens Nouvelle Série* n°20 Decembre, pp. 37-47.
- Ndongo Ibara, Y., (2016): “An Empirical Review of English Language Teaching in Congo” in *Studies in English Language Teaching*. 4. 400. 10.22158/selt.vol.4, n°4, pp. 400-415.
- Ndongo Ibara, Y.P, et Otouba, R.,et MOUNGUELLET, J. (2019): “Teaching English Compound Noun Stress” in *English Language Teaching*. 12. 46. n°3, p.46-57.
- Ondze Otouba, R., (2016): « L’enseignement de la prononciation des voyelles simples anglaises dans les classes de Première au Congo. » (Mémoire chaire UNESCO, UMNG).
- Parsons,S.,(2001) :Bookwise 4 Teacher’s Guide, Cheltenham: NelsoThornes Ltd.
- Raynal, F., Rieunier, A., (2005): *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF éditeur.
- Richelle, M., et all (1987): *La psychologie à la recherche de son objet*, Paris, PUF.
- Rieunier, A., (2001):*Préparer un cours : les stagiaires Pédagogiques efficaces*, Paris, ESF éditeur.
- Robeson F. E.,(1913): *A Progressive Course of Precise Writing*, London, Oxford University Press.
- Rose, J. :*The mature student’s guide to writing*, Basingstoke: Palgrave.
- Tomassone, R. (1995): *Acte du Séminaire Interafricain sur le programme*, Yaoundé, 29 mai-2 Juin.
- Valenzuela, O., (2010): « La didactique des langues étrangères et les processus d’enseignement/apprentissage » dans *Synergies*, Chili, n° 6, pp. 71-86.