

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MENTOURI – CONSTANTINE -
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LA LANGUE ET LITTERATURE FRANÇAISES
ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS
POLE : EST
Antenne : Constantine

N° d'ordre :
Série :

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Magistère

Filière : *DIDACTIQUE*

*L'enseignement de l'Expression Ecrite à l'Ecole
Fondamentale Algérienne (2^{ème} palier, classe de 6^{ème} année) :
Du dossier de langue à l'enseignement par unités didactiques
- Analyse comparative -*

Présenté par Mr **CHEBIRA Rafik**

Sous la direction de Mme le Professeur **KADI Latifa**

Soutenu devant le jury :

Présidente : Pr. **HACINI Fatiha**. Université de Constantine

Rapporteur : Pr. **KADI Latifa**. Université de Annaba

Examineur : Dr. **ZETILI Abdessalem**, *Maître de conférences*.

Université

de Constantine

Année Universitaire : 2008 / 2009

A

La mémoire de :

*Mon cher père, ma chère grand-mère, mon cousin Toukani
et mon ami Nabil.*

Et aussi à

Nos enseignants disparus : Madame ADJALI

Monsieur

BELLEL

Dédicace

A

- *Ma mère, en signe d'amour et de gratitude de m'avoir soutenu. Sans laquelle, je ne saurais pu progresser et arriver à l'achèvement de ce travail.*
- *Ma sœur et mon frère.*
- *Mon neveu Amdjed et mon beau frère.*
- *Tous mes amis d'enfance.*
- *Tous mes enseignants du primaire jusqu'au cycle universitaire.*

Qu'ils trouvent ici le témoignage de mon amour, ma gratitude et ma tendresse.

Remerciements

Je commencerai par exprimer ma gratitude à ma directrice de recherche : Madame KADI Latifa qui a suivi mon travail sérieusement avec rigueur et enthousiasme.

Mes remerciements s'étendent aux membres du jury qui ont accepté de lire et juger mon travail, plus particulièrement :

- Madame HACINI Fatiha, présidente du jury.
- Monsieur ZETILI Abdessalem, membre examinateur.

Je remercie aussi Monsieur ABDOU Kamel qui n'a ménagé aucun effort pour me venir en aide et par là, me faciliter la tâche ainsi que tout le staff administratif du département de langue et littérature françaises.

Je remercie également tous les enseignants de l'Ecole Doctorale et du département de français, en particulier :

- Mesdames : CHERRAD Yasmina, LOGBI Farida, HACINI Fatiha, BENACHOUR Nedjema, HANNACHI Daouia, MEZIANE Habiba, HAMMANI Sihem.
- Mesdemoiselles : GUIDOUM Laarem, MEKAOUI Fatima-Zohra.
- Messieurs : DERRADJI Yacine, ZETILI Abdessalem, CHEHAD Mohamed Salah.

Mes remerciements les plus dévoués à :

- Mesdames et messieurs les directeurs des écoles primaires de la ville de Constantine qui m'ont autorisé d'effectuer mon travail de terrain.
- Mesdames, mesdemoiselles et messieurs les enseignants du primaire pour leur participation à mon questionnaire.

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE	8
<u>Première Partie</u> : <i>L'écrit et ses fondements</i> <i>théoriques</i>	15
<u>Chapitre 1</u> : <i>La grammaire textuelle</i>	16
Introduction.....	17
1- La situation de communication écrite	18
2- La grammaire textuelle	19
2.1 – Le texte	20
2.2 – Le discours	21
2.3 – La typologie des textes	22
2.3.1- La typologie séquentielle	23
2.3.1.1- La séquence descriptive	24
2.3.1.2- La séquence narrative	24
2.3.1.3- La séquence argumentative.....	25
2.3.1.4- La séquence explicative	26
2.3.2- La typologie énonciative	26
2.3.2.1- Le récit « l'histoire ».....	28
2.3.2.2- Le discours	28
2.3.2.3- Distinction récit/discours	29
2.4 – La cohérence textuelle	30
2.5 – Les outils contribuant à la cohérence textuelle.....	30
2.6 – La cohésion	31
Conclusion.....	32
<u>Chapitre 2</u> : <i>L'écriture en langue étrangère</i>	33
1- La place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques	34
2- Les caractéristiques des textes écrits en FLE	35
3- Les processus d'écriture en langue étrangère	36
4- Le développement de l'écriture en langue étrangère au niveau de la phrase.....	37
5- Les modèles de production écrite	38
5.1- Le modèle linéaire	38
5.2- Les modèles non linéaires	38
5.2.1- Le modèle de Hayes et Flower	38
5.2.2- Les modèles de Bereiter et Scardamalia	39
5.2.3- Le modèle de Deschènes	40

5.2.4- Le modèle de Moirand	41
Conclusion.....	43
<u>Chapitre 3 : L'enseignement de l'expression écrite en tant qu'activité de langue</u>	44
Introduction.....	45
1- Méthodologies utilisées pour l'enseignement du FLE au 2 ^{ème} palier de l'école Fondamentale.....	46
2- L'expression écrite dans la progression du dossier de langue	48
2.1- La description méthodologique des activités du dossier de langue.....	50
2.2- Exemples de dossiers de langue	54
3- Les réaménagements apportés aux programmes de français du 2 ^{ème} palier de l'enseignement fondamental (2 ^{ème} édition, 1995).....	56
4- L'enseignement par unités didactiques en 6 ^{ème} AF	60
4.1 – Introduction	60
4.2 – Le motif du changement	61
4.3 – L'enseignement par unités didactiques	62
4.4 – En quoi diffère-t-il de l'enseignement par dossiers de langue ?.....	63
4.5 – Le récit comme support de l'unité didactique	65
4.6 – La réhabilitation de l'écrit	65
4.7 – La description méthodologique des activités de l'unité didactique	66
4.8 – Exemples d'unités didactiques en 6 ^{ème} AF	69
Conclusion	71

Deuxième partie : L'Analyse comparative et le questionnaire d'enquête.....72

Introduction.....	73
<u>Chapitre 1 : Méthodologie de l'enquête</u>	75
1 – Le public	76
1-1- Justification du choix du public	79
1-2- Qualification des enseignants	80
2 – Déroulement de l'enquête	81
2-1- Le questionnaire	81
2-1-1- La présentation du questionnaire	81
2-2- Les fiches et les cahiers journaux	81
2-2-1- La présentation des fiches	82
2-3- Difficultés et obstacles surmontés	83

<u>Chapitre 2</u> : L'analyse comparative :	
<i>Dossiers de langue / Unités didactiques</i>	85
1- Les éléments de la comparaison	86
2- Le volume horaire	86
3- La répartition des séances	88
4- Les thèmes abordés dans chaque progression	89
5- Le langage et sa relation avec le thème abordé	91
6- Les outils didactiques utilisés (au moment de la lecture).....	95
7- Les activités métalinguistiques	99
8- Le sujet de l'expression écrite et sa relation avec le thème abordé...	103
Conclusion.....	108
<u>Chapitre 3</u> : Analyse des résultats du questionnaire	110
1- Présentation et analyse du pré- test	111
2- L'analyse du questionnaire	111
3- Propositions et implications	127
CONCLUSION GÉNÉRALE	129
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	133
ANNEXES	136

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale : Problématique et cadre de la recherche

Enseigner à nos élèves à s'exprimer oralement et par écrit dans la langue qu'ils étudient représente l'objectif principal que vise l'enseignement du français langue étrangère au 2^{ème} palier de l'école fondamentale algérienne. Or, bien qu'un ensemble de matériaux pédagogiques et de procédés didactiques (livre de l'élève, guide du maître, fiches et progressions d'enseignement), associés soit mis en œuvre par notre institution scolaire pour pouvoir conduire cet apprentissage, l'enseignement en question ne va pas sans certains tâtonnements, sans certains dysfonctionnements qui risquent d'empêcher que soit atteint l'objectif assigné par les instructions officielles : aider les élèves à communiquer en français.

En effet, l'enseignement du FLE au niveau du 2^{ème} palier de l'école fondamentale dispensé dans et par notre institution scolaire est un enseignement massif, fondé sur l'égalité et la justice permettant de transmettre un savoir uniforme à un public large et hétérogène qui va travailler selon les mêmes rythmes. Un tel enseignement, suppose pour être efficace, un public dont le niveau de connaissance et les pré-requis hétérogènes.

Or, la disparité des niveaux ne cesse de s'accroître, au sein d'une même classe. Ce que cet enseignement ne prend pas en considération cette disparité et donc il ne cadre pas avec la réalité du terrain ; ce qui favorise même ... l'insuccès scolaire.

En plus, l'enseignement du français au niveau du 2^{ème} palier de l'école fondamentale est chaque fois remis en question. Le caractère peu systématique qui influence ses contenus et les différentes réformes qu'il a subies n'ont pas laissé indifférents les inspecteurs et les enseignants qui n'ont pas manqué de rappeler les principales lacunes qui

justifient une réforme celle-ci doit de prendre en considération, la non-correspondances des contenus aux attentes des élèves. Aussi les réactions les plus significatives ont-elles été enregistrées auprès des spécialistes en la matière, depuis la mise en œuvre des contenus et des programmes de l'enseignement du français au primaire, ne cessent de se poser des questions sur la place qu'occupent l'écrit et l'oral dans cet enseignement du français langue étrangère par rapport aux programmes officiels de français adoptés à ce même niveau.

Pour ce qui concerne notre recherche, nous allons tenter de cerner la place qu'occupe l'écrit dans l'enseignement du français au primaire au sein du 2^{ème} palier de l'école fondamentale, cette place, nous la chercherons au sein des programmes officiels de l'école fondamentale élaborés et imposés par l'institution. Ces programmes sont représentés essentiellement par deux progressions, celle des dossiers de langue (depuis 1976) et celle des Unités Didactiques (depuis 2002 au primaire). Pour cela une question principale s'impose à nous : « Quelle place occupe l'activité de l'écrit dans l'enseignement du français au 2^{ème} palier du fondamental ? », ainsi que deux questions partielles s'imposent aussi :

« Quelle est la place de l'expression écrite dans la progression en Dossiers de langue ? ».

« Quelle place occupe la production écrite au sein des Unités Didactiques ? ».

La production écrite représente un domaine où vont se rencontrer les plus fortes difficultés. C'est pourquoi nous avons orienté notre recherche dans ce sens. Nous nous sommes proposé d'analyser les fiches pédagogiques réalisées par les enseignants, afin de pouvoir mettre en évidence ce que ces derniers font réellement en classe par rapport aux progressions fournies par la

tutelle, puis de les mettre en relation avec la place qu'occupe l'expression écrite dans les contenus de l'enseignement du français, à l'égard de ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

- L'expression écrite, fait-elle partie de l'enseignement du français au 2^{ème} palier de l'école fondamentale ?
- Si oui, comment est-elle enseignée ? Et cet enseignement s'appuie-t-il sur toutes les activités réalisées auparavant ou non ?
- Les difficultés éprouvées par les élèves durant l'activité de l'expression écrite, sont-elles dues à l'absence d'une relation de complémentarité entre l'expression écrite et les autres activités réalisées soit celles du dossier de langue ou celles de l'unité didactique ?
- L'expression écrite, occupe-t-elle une place importante dans la progression en unités didactiques ?
- Si oui, les activités réalisées durant l'unité didactique sont-elles complémentaires afin de favoriser la réalisation de l'expression écrite ?
- Si non, les pré-requis, sont-ils vraiment suffisants pour qu'on puisse demander à l'élève de produire un petit paragraphe ?
- La production écrite, couvre-t-elle une superficie importante dans la progression en dossiers de langue ?
- Si oui, sur quels critères s'est-on basé pour arriver à ce résultat ?
- Si non, dans cette progression l'étape d'expression écrite, manque-t-elle de méthode et d'efficacité ?

De plus, et grâce à notre petite expérience dans l'enseignement de la langue française qui nous a mené à traiter ce sujet en tant que P.C.E.F (Professeur Certifié de l'Enseignement Fondamental) de français, nous essaierons d'apporter un tant soit peu, un éclairage sur le problème

qui nous préoccupe en tant qu'enseignant et éducateur. Nous avons en effet remarqué malheureusement, une grande désaffection de l'écrit, où la plupart de nos élèves arrivent très difficilement à produire, une suite de phrases grammaticalement et sémantiquement correctes, surtout pendant la réalisation de l'activité de la production écrite par des élèves de 6^{ème} AF. Pourtant, ces derniers vont passer à la fin de l'année scolaire un examen pour accéder au collège.

- Et face à cette situation, comment devons-nous agir ? Et quelles solutions apporter ?

C'est ce que nous allons voir dans la progression thématique des dossiers de langue, tout en essayant de trouver d'autres itinéraires afin de cerner ces lacunes relevant de l'écrit, étant donné que la primauté, dans ce présent mémoire sera donné à la production écrite, sujet de cette recherche.

Contrairement aux objectifs préconisés dans l'enseignement du français langue étrangère dans les méthodes traditionnelles qui privilégient l'expression orale au détriment de l'écrit, nous allons accorder beaucoup plus d'importance à l'écrit dans les méthodes communicatives, qui favorisent quant à elles l'écrit au sein même de l'unité didactique d'où l'appellation « Le Grand Projet d'écriture ».

Justification du choix du thème :

Notre choix pour ce sujet est loin d'être fortuit. Il répond beaucoup plus à notre souci en tant qu'enseignant (P.C.E.F) de langue française dans le fondamental.

Nous avons constaté :

- Le manque de motivation chez nos élèves pour de cette activité.

- La difficulté rencontrée par l'enseignant au moment de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'enseignement/apprentissage.

- De même notre motivation est dictée par les programmes officiels qui organisent l'enseignement du français au 2^{ème} palier du fondamental en Dossiers de langue et par Unités Didactiques.

A travers les deux organisations de l'enseignement du français à l'école fondamentale algérienne (2^{ème} palier), nous réaliserons une recherche à propos de l'expression écrite et la place qu'elle occupe dans les deux progressions soit en Dossiers de langue ou en Unités Didactiques.

Dans le cadre de notre recherche, nos rencontres et nos discussions avec les enseignants et les inspecteurs constitueront pour nous une source d'information qui va éclairer notre réflexion sur la question de l'enseignement de l'expression écrite au niveau de la 6^{ème} année fondamentale.

Comme notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, nous avons consulté les travaux de didacticiens et de linguistes tels que : Sophie Moirand, Yves Reuter, Christine Barré De Miniac, Sylvie Plane, Jean Michel Adam. Ce qui nous a permis d'organiser notre travail en deux parties :

La première partie est constituée de trois chapitres :

Le premier chapitre est consacré à la situation de communication écrite dans l'enseignement de l'écrit et à la grammaire textuelle et ses éléments de base tels que : le texte, le discours, la typologie des textes, la cohérence textuelle et la cohésion.

Le deuxième chapitre est consacré à l'étude de l'écrit en langue étrangère, sa place dans les approches pédagogiques, les processus

réductionnels en langue étrangère et le développement de l'écrit en langue étrangère.

Le troisième chapitre consiste à décrire le dossier de langue et l'unité didactique, leur fonctionnement et leur organisation, c'est-à-dire la contextualisation de notre recherche.

Quant à la deuxième partie de notre recherche, elle s'articule en trois chapitres :

Le premier chapitre sera consacré à l'analyse et la présentation détaillée du corpus et du public visé par cette recherche.

Le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse comparative des activités réalisées dans les deux progressions : dossiers de langue et unités didactiques et leur relation avec l'expression écrite

Le troisième chapitre consistera à la présentation et l'analyse du questionnaire fourni au corps enseignants

Cette deuxième partie sera la phase susceptible de fournir des éléments de réponses à nos hypothèses.

Enfin, nous concluons ce présent travail par la confirmation ou l'infirmité de nos hypothèses citées auparavant.

**PREMIÈRE
PARTIE**

L'écrit et ses fondements théoriques

CHAPITRE 1

La grammaire textuelle

Introduction :

Depuis quelques années, l'enseignement de l'écrit est devenu l'objet d'étude de nombreux spécialistes. La prise en compte des évolutions de la linguistique et de la psychologie de l'apprentissage ont entraîné un changement fondamental dans la didactique de la production écrite. Ces transformations ont été vite ressenties aussi bien au niveau de l'objet d'étude (le texte) et du côté du sujet apprenant.

Il est reconnu actuellement, que l'enseignement / apprentissage de l'écriture ne peut se réaliser hors situation de communication. Chaque jour, nous sommes appelés à produire et à interpréter plusieurs types de documents écrits engendrés par diverses situations (lettres, affiches publicitaires, articles de presse, etc). Maîtriser des compétences écrites exige de la part du sujet écrivant non seulement, des connaissances sur la langue et les règles régissant les textes, mais aussi des savoirs contextuels, et l'acquisition de certains processus mentaux.

Ce constat, nous a incité à consacrer ce chapitre à la définition de ces éléments en démontrant le rôle qu'ils jouent dans l'enseignement de l'écrit.

1 – La situation de communication écrite :

Pour bien éclairer cette idée, nous nous sommes appuyé sur la définition de F.François qui précise que « *la situation de communication orale ou écrite est l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques* »¹. Cette définition met l'accent d'une part, sur le contexte spatio-temporel de la production écrite et d'autre part, sur les facteurs psychologiques caractérisant le rédacteur et le destinataire.

Sophie Moirand, de son côté, explique la notion de situation de communication écrite en abordant les différents éléments qui entrent en jeu au niveau de l'écrit. Pour elle, le scripteur au moment de l'écriture, est influencé par son passé socio-culturel et ses connaissances. Il a un but recherché (raconter, informer, convaincre, expliquer, etc). Il écrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de ce dernier, et les relations qu'il entretient avec lui. Par conséquent, selon elle, un rédacteur doit se poser plusieurs questions avant de produire un texte² :

A propos de quoi ?

Quel est le « je » qui parle ?

Qui est le « tu – vous » à qui « je » écris ?

Où ? Quand ? Pourquoi « je » écris ?

¹ F.François cité dans Sophie Moirand, 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris. Hachète, p9.

² Sophie Moirand, 1979, *Situation d'écrit Compréhension/Production en français langue étrangère*, Paris. CLE International, p 9.

Autrement dit, il s'agit de s'interroger sur certains éléments de la situation de communication pour avoir des informations qui seront essentielles à la rédaction de n'importe quel texte (qui est l'émetteur ?, à qui mon texte est-il destiné ?, quel type de texte dois-je produire ?, quelles connaissances je possède sur le sujet ?, de quels outils ai-je besoin pour réaliser mon écrit ?).

En plus du fait de prendre en compte, au moment de la rédaction, ces différents paramètres de la situation de communication, l'écriture met en jeu des connaissances relatives aux caractéristiques d'organisation des textes qui permettent au scripteur de produire un type discursif adapté à la demande. Ces règles sont traitées au niveau de la grammaire textuelle que nous aborderons dans la section qui suit.

2 – La grammaire textuelle :

La grammaire textuelle est une branche de la linguistique qui s'est développée à la fin des années 60, dans les pays anglo-saxons sous le nom de « Text-linguistic ». Ce n'est que vers la fin des années 80, que cette linguistique textuelle est apparue dans le milieu francophone en réaction contre la grammaire phrastique.

La linguistique textuelle ne décrit pas les faits linguistiques selon leur appartenance à des classes mais dans une perspective fonctionnelle. Son objet d'étude est la définition du lien entre les structures des phrases et le contexte dans lequel, elles sont employées. Ce qui est fondamental est d'étudier la progression de l'information dans un texte et la manière avec laquelle les moyens de la langue (pronoms, temps verbaux, subordination, etc) sont exploités par le scripteur pour apporter de nouvelles informations ou reprendre des éléments déjà connus.

En général, la grammaire textuelle indique les éléments qui font qu'un texte est perçu comme cohérent ou non cohérent.

Avant d'entreprendre d'une façon détaillée ces éléments nous avons jugé utile de définir la notion de texte.

2.1 – Le texte :

Pour Gérard Vigner, « *le texte écrit, en première analyse, devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs* ». ³ Cette dernière est la transmission d'un message, dans l'intention d'informer, d'agir sur ou de faire part d'un sentiment. Ce message est traduit par un système de signes qui fonctionne selon un code connu par les interlocuteurs.

Selon Gérard Vigner, au moment de la rédaction de son texte, le scripteur élabore un discours monologue. Il doit faire appel uniquement à la forme graphique de la langue, expliquer tous les éléments de son message et anticiper sur la réaction de son lecteur.

De son côté, Jean Michel Adam s'est beaucoup intéressé au texte. Il définit cinq plans d'organisation de ce dernier⁴. Le premier est la visée illocutoire, c'est-à-dire l'intention de l'auteur. Le second est le repérage énonciatif, qui se distingue en plusieurs types : une énonciation de discours actuelle écrite, une énonciation de discours actuelle orale, une énonciation non actuelle « l'histoire », une énonciation du discours logique et finalement une énonciation du discours poétique. Le troisième plan est la cohésion sémantique (la cohérence du monde représenté réel ou fictionnel et absence de contradiction). L'autre plan d'organisation

³ G. Vigner, 1979, *Lire du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris, CLE International, p 10

⁴ J. M. Adam, 1997, *Les textes, types et prototypes*, Paris, Nathan, p 23,34.

qu'a souligné J. M. Adam est la connexité textuelle (titre, sous-titre, mise en page, ponctuation, indicateurs de changements de paragraphes, progression thématique, les divers types de reprise et la morpho-syntaxe).

Quant au dernier, c'est l'organisation séquentielle de la textualité. Selon J. M. Adam, une séquence narrative est différente d'une séquence descriptive. Cependant, elle a en commun des caractéristiques linguistiques identiques avec d'autres séquences du même genre.

Hjelmslev donne une autre définition plus large du mot « texte » en le désignant comme étant un énoncé quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau⁵. Ainsi, stop!, oui, et non sont considérés comme des textes.

N.E.Enkvist considère que n'importe quel texte qui parvient à déclencher un processus d'interprétation dans une situation donnée est considéré comme réussi⁶.

2.2 – Le discours :

Ce mot reçoit différentes définitions. Les auteurs du dictionnaire de linguistique et des sciences du langage en exposent plusieurs⁷.

D'abord, le discours est considéré comme le synonyme de parole.

C'est « *le langage mis en action, la langue assumée par le sujet parlant* ».

Puis, c'est l'équivalent de l'énoncé. On le définit comme étant « *une unité égale ou supérieure à la phrase, il est constitué par une suite*

⁵ J.Dubois, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, p 482

⁶ N.E.Enkvist cité par S.C.Tomas, 2002, *La cohérence textuelle : Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, L'Harmattan, p 17.

⁷ J.Dubois, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, p 150

formant un message ayant un commencement et une clôture ». Dans son acception moderne, le mot représente tout énoncé constitué d'un ensemble de phrases régies par des règles de cohérence. Le discours est défini alors comme « *tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases* ».

J. M. Adam a aussi souligné l'importance du contexte dans la réalisation du discours. Il parle de discours scientifique, discours religieux, discours administratif,.....etc.

D'après lui, le discours est caractérisé par son ancrage dans une situation de communication réelle, en plus de ses propriétés textuelles. Pour mieux définir le terme, il propose les formules suivantes ⁸ :

« *Discours = texte + conditions de production* »

« *Texte = discours – conditions de production* »

De plus, Reuter.Y précise que « *l'entrée par les discours est intéressante en matière d'écriture.* »⁹

2.3 – La typologie des textes :

La typologie des textes a depuis longtemps suscité l'intérêt des théoriciens et des praticiens. Elle est fondée sur un ensemble de critères explicites qui permettent de classer un texte par rapport à d'autres. Dominique Maingueneau souligne que « *la prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte est pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache.* »¹⁰

Les bases de classification des textes sont variées, d'où la diversité des typologies qui se fondent sur des critères comme l'intention fonctionnelle,

⁸ J.M. Adam cité dans S. C. Thomas, 2000, *La cohérence textuelle*, Paris, L'Harmattan, p 150

⁹ Y. Reuter, 1969, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris,ESF éditeur,p 124.

¹⁰ D. Maingueneau, 2000, *Elément de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, p 144

l'aspect situationnel et pragmatique de la communication, le contenu thématique, ou l'organisation formelle.

Parmi un échantillon divers, nous avons sélectionné deux typologies : la typologie séquentielle de J. M. Adam qui englobe plusieurs structures séquentielles et celle, énonciative de Benveniste qui détermine les textes à partir de certaines circonstances données de communication.

2.3.1 – La typologie séquentielle :

J. M. Adam a souligné le caractère hétérogène des textes en déterminant les différentes séquences que peuvent renfermer ceux-ci. Sa typologie est fondée sur la séquence qu'il définit comme étant :

« - un réseau relationnel hiérarchique, grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent ;

- une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui est propre et donc en relation de dépendance / indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie. »¹¹

En avançant cette définition, J. M. Adam considère la séquence comme une constituante du texte et en même temps une entité constituée de macro propositions qui comportent N propositions.

Concernant les textes hétérogènes, il en distingue deux. Dans le premier, il y a insertion de type de séquence dans un autre (dialogue dans un récit, description dans une argumentation). Le second cas est celui où diverses séquences sont mélangées. La relation entre ces dernières est alors dominante, et le texte est du type de la séquence qui prédomine.

J. M. Adam retient plusieurs types de structures séquentielles : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif.

¹¹ J.M.Adam, 1997, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, p 28

a – La séquence descriptive :

Selon Adam, la description peut être une simple proposition descriptive ou bien une séquence qui est toujours dominée par d'autres (dans le récit, la séquence descriptive est au service de la narration).

Pour parler des divers types de descriptions, le linguiste les a résumés ainsi : la topographie (description d'un lieu), la chronographie (description d'une période), le parallèle (description de deux êtres animés ou deux objets pour montrer les ressemblances et les différences), le portrait (description morale et physique d'un personnage réel ou fictif),....etc.

La séquence descriptive est régie par différentes opérations. D'abord, l'opération d'ancrage qui consiste à mentionner ce dont on parle à l'aide d'un nom (propre ou commun) appelé thème. Ensuite l'opération d'aspectualisation qui est une exposition des qualités des différentes parties d'un tout. Puis la troisième opération qui est la mise en relation d'un objet avec d'autres à travers la comparaison et la métaphore. La sous-thématisation est enfin, une opération au niveau de laquelle, n'importe quelle partie sélectionnée par aspectualisation pourrait devenir un nouveau thème.

b – La séquence narrative :

Elle peut comprendre des propositions descriptives, évaluatives ou dialogales. Sans oublier aussi que le genre narratif renferme plusieurs sous genres ayant chacun sa forme et sa fonction comme : la fable, l'épopée, le roman, le récit théâtral, le récit journalistique, etc.

Pour qu'il y ait récit proprement dit, l'auteur a fixé six conditions qui les résume ainsi ¹²:

¹² J.M.Adam, op. cit, p.29.

- a- une succession d'événements qui surviennent dans un temps et qui n'ont de sens que lorsqu'ils sont liés et orientés vers une fin (situation finale).*
- b- Une unité thématique.*
- c- Des prédicats d'être, d'avoir et de faire d'un sujet d'état.*
- d- Une transformation des prédicats au cours d'un procès comportant trois moments : la situation initiale, le déroulement introduit par un connecteur qui fait changer l'équilibre du premier moment, et la situation finale.*
- e- une causalité narrative d'une mise en intrigue ou une logique causale qui explique le déroulement des événements et les relie en un tout ayant un début et une fin.*
- f- Une évaluation finale (morale) qui complète la séquence narrative et lui donne implicitement un sens.*

c – La séquence argumentative :

Les textes argumentatifs sont aussi variés que les textes narratifs. L'argumentation n'implique pas une forme textuelle bien précise. Une fable, une description, un texte publicitaire et même un poème peuvent renfermer des séquences argumentatives.

L'argumentation a pour objectif de démontrer ou de réfuter une thèse. Elle vise notamment à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur. Pour ce faire, il n'est pas suffisant d'avoir des arguments, le plus important est d'être en mesure de les sélectionner en fonction des connaissances et des valeurs auxquelles adhère l'auditeur ou le lecteur.

J. M. Adam souligne deux modes de composition de propositions argumentatives. Un ordre progressif consistant à partir des données pour aboutir par inférence à la conclusion (données \longrightarrow donc \longrightarrow conclusion) et un ordre régressif qui vise à avancer d'abord une affirmation qui sera expliquée et justifiée par la suite à travers des données (données \longleftarrow car \longleftarrow conclusion).

d- La séquence explicative :

La séquence explicative a pour objectif d'informer et de faire comprendre des phénomènes en répondant à une question de départ. Le locuteur au moment de l'explication est contraint de prendre distance par rapport à ses valeurs et ses convictions.

Pour J. M. Adam, le texte explicatif diffère de l'expositif qui est considéré comme un genre descriptif fondé sur des séquences descriptives et explicatives.

Il précise également que la séquence explicative a une structure bien particulière au niveau de laquelle, un premier opérateur (pourquoi ? ou comment ?) permet de passer de la schématisation initiale (présentation de l'objet) à la première macro-proposition explicative. Le second opérateur (parce que) conduit à la deuxième proposition explicative (réponse) et c'est ainsi qu'une troisième macro-proposition explicative est introduite pour conclure la séquence.

2.3.2 – La typologie énonciative :

Elle se fonde sur l'acte d'énonciation défini par Benveniste comme : « *La mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel*

d'actualisation »¹³. Les concepteurs de cette typologie classent les textes en se basant sur certains éléments de la situation d'énonciation.

La situation d'énonciation est considérée par Sophie Moirand comme : « lorsqu'on cherche à retrouver dans le linguistique les traces d'opérations énonciatives sous-jacentes, c'est-à-dire des indices renvoyant aux (co) énonciateurs et aux dimensions spatio-temporelles (circonstances) »¹⁴. Ainsi, est mis en évidence le choix énonciatif sur les marques linguistiques du texte.

De nombreux linguistes se sont intéressés aux divers indices textuels d'une situation d'énonciation en fixant deux axes de recherche. Le premier est l'étude des embrayeurs qui constituent une classe de mots renfermant (les pronoms, les indicateurs spatio-temporels et les temps verbaux). Le second axe de recherche vise à étudier la manière dont l'énonciateur prend position par rapport à son interlocuteur, son énoncé et au monde extérieur. Ce qui implique de sa part une certaine manière de formuler le contenu de son énoncé. Dans ce cas là, Sophie Moirand parle de « modalité d'énonciation »¹⁵ (assertion, interrogation, injonction) et de « modalité d'énoncé » qui renferme les éléments linguistiques traduisant dans un texte, les relations que le scripteur entretient avec son énoncé, et qui se subdivise en deux types : les modalités appréciatives (jugements, appréciations et opinions de l'énonciateur exprimés par rapport à ce qu'il écrit) par le biais de divers types d'adverbes,

¹³ E. Benveniste cité dans, D.Maingueneau, 2000, *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, p1

¹⁴S.Moirand, 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, p 13.

¹⁵S.Moirand,1979, *Situation d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*, Paris, CLE International, p 14.

ou d'adjectifs et les modalités logiques qui permettent au scripteur de considérer son énoncé comme probable ou non probable, important ou non important et cela à travers des expressions verbales, adverbiales...etc.

Pour E. Benveniste qui est à l'origine de ces recherches, on peut rencontrer deux modes énonciatifs. L'un dissocié de la situation d'énonciation que le linguiste appelle « récit » ou « énonciation historique », l'autre rapporté à son instance d'énonciation qu'il désigne comme étant le « discours ».

a – Le récit « l'histoire » :

E. Benveniste définit le récit comme étant : « *le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique auto-biographique* »¹⁶. Réservé à la langue écrite, ce type textuel rapporte les événements comme ils se sont réalisés dans le passé, sans aucune intervention de l'énonciateur, d'où l'absence des traces du narrateur dans le texte. Pour lui, sont classés dans cette catégorie de récit historique : le conte merveilleux, le roman réaliste, la chronique historique, ...etc. Dans tous ces écrits, les faits doivent être énoncés dans une expression temporelle historique. Trois principaux temps sont alors retenus : le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait. Parfois, on assiste même à un emploi rare du futur et du présent de définition.

b – Le discours :

Le discours représente l'ensemble des ouvrages didactiques, des mémoires des correspondances, des recettes de cuisine des tracts

¹⁶ E. Benveniste, 1972, *Problème de linguistique générale*, Gallimard, p 239.

politiques,...etc, où un locuteur s'adresse à quelqu'un oralement ou par écrit.

Le temps fondamental du discours est le présent auquel s'ajoutent deux temps passé (l'imparfait et le passé composé). Toutes les formes personnelles du verbe sont employées. « je » indique la personne qui parle, « tu » est celle qui est désignée par « je » quant à « il », c'est la forme de la non personne qui s'oppose aux deux premiers. De ces pronoms dépendent d'autres éléments appartenant à différentes classes : adverbes, locutions adverbiales, pronoms démonstratifs.

c – Distinction récit / discours :

Pour mieux démontrer la distinction « récit / discours », D. Maingueneau a élaboré le tableau suivant :

<i>Discours</i>	<i>Récit</i>
Passé composé / imparfait	Passé simple / imparfait
Présent	
Futur simple	
Oral et écrit	Écrit
Usage non spécifié	Usage narratif
Embrayeurs	Absence d'embrayeurs
Modalisation	Modalisation « zéro »

Selon le linguiste, le récit ne comporte aucune référence à l'instance d'énonciation. Il est dépourvu d'embrayeurs et de modalisateurs. Par contre, le discours est caractérisé par la présence de modalisateurs et de marques de l'énonciateur (je, tu, ici, présent...)

2.4 – La cohérence textuelle :

Elle est considérée comme le jugement d'un récepteur sur l'efficacité et la valeur d'un texte donné. Ce jugement peut porter sur l'organisation interne du texte comme sur son adéquation à la situation de sa production.

Pour qu'un texte soit jugé comme bien structuré, il n'est pas suffisant de le considérer comme un ensemble de phrases grammaticalement correctes.

Autrement dit, l'organisation textuelle obéit à des règles telles que : la règle de répétition, la règle de progression, la règle de non contradiction et la règle de relation.

2.5 – Les outils contribuant à la cohérence textuelle :

Savoir produire un texte cohérent, c'est être en mesure de faire progresser l'information, référer à des éléments connus et apporter de l'information nouvelle tout en maintenant un lieu de sens entre les phrases. Pour gérer ces différentes opérations, le scripteur a recours à plusieurs moyens que nous résumons à partir de la réflexion Reichler-Beguelin.M-J, Denervaud.M et Jespersen¹⁷ :

- *Les substituts lexicaux : ce sont des noms ou groupes nominaux qui peuvent nommer dans un texte donné un même personnage ou un objet.*
- *Les substituts syntaxiques : ce sont tous les pronoms et les adjectifs possessifs ou démonstratifs.*
- *Les articulateurs : ils organisent le texte et assurent des relations entre les paragraphes, des phrases ou des éléments de phrases. Cette*

¹⁷ Reichler-Beguelin.M-J, Denervaud.M et Jespersen.J, 1990,*Ecrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, p22.

- *classe de mots regroupe : les conjonctions de coordination ou de subordination, les adverbes, et les prépositions.*
- *La sélection de vocabulaire : elle concerne le choix de mots se rapportant à une même réalité concrète ou abstraite.*
- *Le choix des temps verbaux : il ne s'agit pas uniquement de savoir conjuguer correctement les verbes, mais de choisir le système de temps adéquat au type d'écrit.*

2.6 – La cohésion

La cohésion est un moyen dont dispose l'émetteur pour créer des relations entre les propositions constitutives d'un texte et les moyens formels qui en assurent l'enchaînement. Elle décrit les liens inter- et intra-phrastiques perceptibles à la surface textuelle qui permettent une certaine unité textuelle.

La cohésion est une cause de la cohérence. Un texte qui est reconnu cohérent doit nécessairement comporter des indices de cohésion. Les marques de cohésion ne sont, en fait que des moyens explicites mis à la disposition du récepteur pour lui faciliter l'interprétation d'un texte donné. C'est ce qui permet à A.Nabti de préciser que¹⁸ : « *la cohérence s'appuie sur la cohésion mais fait aussi intervenir des contraintes globales attachées en particulier au contexte, au genre de discours* ».

¹⁸ A.Nabti, 2002, *La grammaire de texte*. Inspection de Skikda, p 3.

Conclusion partielle :

Dans ce chapitre, nous avons donc essayé de présenter notre cadre théorique disciplinaire et nous avons essayé de mettre en évidence les différents concepts de l'enseignement de l'écrit et de la grammaire textuelle qui serviront de base à notre étude.

Le chapitre qui va suivre quant à lui sera consacré à l'écriture en langue étrangère.

CHAPITRE 2

L'ÉCRITURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

1 – La place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques :

L'acte de communiquer en langue étrangère reste toujours un objectif essentiel de l'enseignement des langues. Sans oublier le grand souci des méthodologies et des pédagogies, celui d'apprendre à l'élève s'exprimer oralement et par écrit dans la langue de l'école.

Pour arriver à cet objectif, le chemin sera long et plein de difficultés, car certaines méthodes vont opter pour l'acte pédagogique lui-même, d'autres relèvent des différentes composantes du milieu scolaire : les inter-actants, leurs représentations, le statut de la langue étudiée, les objectifs d'enseignement.

Mais ce qui nous intéresse, c'est le statut et la place de l'écrit à travers l'enchaînement des méthodologies qui reste instable.

Nous avons assisté à une forme d'alternance entre l'oral et l'écrit qui s'opposent traditionnellement¹⁹. Dans le cadre d'une succession au pouvoir des deux éléments de la langue, où l'écrit a prédominé l'oral, mais grâce à la technologie, cette prédominance est bouleversée, car nous continuerons toujours à entendre les voix des disparus à travers nos machines. Dans telle méthode, nous accordons la primauté à l'écrit ; dans telle autre la priorité est donnée à l'oral. Sans oublier que chaque approche retient des fondements théoriques qui argumentent en faveur de leur choix.

Nous allons à présent faire un rappel de certaines approches et évoquer les grandes tendances didactiques qui abordent dans ce sens. La méthode traditionnelle, les MAO, les MAV et la (les) méthodologie(s) communicative(s), pour n'énumérer que les grands moments du renouveau en didactique, car ces méthodes constituent la vraie image du statut variable

¹⁹ Conseil de l'Europe, 1979, *L'écrit et les écrits : Problèmes d'analyse et considérations didactiques*, Hatier, p 7.

de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement des langues étrangères.

Les unes donnent la primauté à l'oral. A titre d'exemple, les MAV (notamment celles de la 1^{ère} et de la 2^{ème} générations) accordent la priorité absolue à l'enseignement de la langue orale, car ces pédagogies considèrent l'écrit comme code second, comme l'affirme G.Vigner²⁰ : « *l'écriture n'a pas de statut linguistique propre ; elle perd le caractère de primauté qui était le sien dans les conceptions traditionnelles. Elle est désormais subordonnée au langage oral* ». Les autres donnent plus d'importance à l'enseignement de l'écrit. Nous pensons à l'approche communicative, où l'écrit va continuer à prendre de plus en plus d'importance, la communication n'étant plus uniquement réservée à l'oral. Enseigner l'écrit ne peut certainement plus être un simple moyen de contrôle de l'oral. Comme le souligne S.Moirand dans *Situations d'écrit* : « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* ». ²¹

D'autres approches cherchent à mener les deux plans à la fois, nous pensons ici, à l'approche cognitive qui accorde une certaine importance à l'écrit et recommande même un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues (Bibeau 1986).

2 – Les caractéristiques des textes écrits en FLE :

Les caractéristiques des textes écrits en français langue étrangère se résument par les éléments suivants :

- Les textes réalisés sont plus courts : Ce sont les travaux de Hall et Silva qui montrent que les textes produits par les apprenants sont en général assez

²⁰ G.Vigner, 1982, *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE international, p10.

²¹ S.Moirand, *Situation d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*, op.cit., p 9.

courts (Hall, 1990 : Silva, 1992)²². Les deux auteurs montrent que ces derniers contiennent peu d'informations et donc moins de contenu.

- Un lexique limité : Connors montre que le vocabulaire utilisé par les apprenants est assez restreint et qu'il y a davantage de redondance lexicale, parce que les mêmes mots ont tendance à se répéter (Connor 1987)²³.

- Une syntaxe simple : Les textes en langue étrangère se caractérisent par rapport aux textes en langue maternelle par une syntaxe moins complexe, moins d'enchâssements au moyen de conjonctions de subordination comme le confirme Woodley (1985) et Scarcella (1984) dans leurs travaux réalisés auprès des étudiants de langue étrangère.

Les expressions écrites en langue étrangère vont témoigner donc d'une langue et d'une syntaxe simple, comme le précise Carson et Scarcella : « *à l'abri des risques* » (Carson, 1988 : Scarcella, 1984).

- Davantage d'erreurs : A partir de la règle générale, et comme le confirme Hall, ce sont les expressions écrites en langue étrangère qui comportent beaucoup d'erreurs relevant surtout du niveau de la forme du texte, que de la syntaxe, des marques de cohésion.

3 – Les processus d'écriture en langue étrangère :

S'agissant des processus d'écriture en langue étrangère, Cornaire et Raymond notent que :

a – Le temps de rédaction est plus long : les apprenants en langue étrangère consacrent plus de temps à l'écriture, pour vérifier ce qu'ils viennent d'écrire, soit par rapport à l'orthographe des mots, soit pour une règle de grammaire. Les apprenants en langue étrangère montrent beaucoup plus de difficultés à

²² Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, 1999, La production écrite, ed. CLE international. Paris. pp 64

²³ *Ibid.*, p.64.

traduire leur pensée en langue étrangère qu'en langue maternelle. Les apprenants en langue étrangère consacrent plus de temps pour la révision, comme le montre Hall (1990)²⁴. Ce dernier a constaté que le processus de révision en langue étrangère est plus important et il est de nature grammaticale.

b – Un répertoire de stratégies limité : en langue étrangère, un nombre important de scripteurs ont un répertoire de stratégies restreint, qui se résume la réalisation d'une production courte, donc, ils écrivent seulement pour eux-mêmes, comme les scripteurs inexpérimentés en langue maternelle.

c – Une compétence linguistique limitée : les recherches ont montré l'existence d'un niveau de compétence minimale ou d'un seuil linguistique, ce dernier semble jouer un rôle dans l'apprentissage en langue étrangère, même s'il n'est pas absolu et peut varier d'un apprenant à un autre.

4 – Le développement de l'écriture en langue étrangère au niveau de la phrase :

Le développement de l'écriture en langue étrangère ressemble à celui de l'écriture en langue maternelle, mais ce développement est plus rapide en langue étrangère. Comme le confirment Gaies, Dvorak et Monroe à travers leurs travaux réalisés dans ce domaine. En premier lieu, ils ont remarqué que les apprenants utilisent en premier lieu des phrases simples coordonnées, après ils passent à la subordination et aux enchâssements. Puis, ils ont montré aussi que le développement linguistique en langue étrangère suit le même itinéraire que celui de la langue maternelle, car l'apprentissage en langue étrangère se déroule de la même façon qu'en LM.

²⁴ Cornaire. C, Raymond. P.M, 1999, La production écrite, *op.cit.* p. 66.

5 – Les modèles de production écrite :

Cornaire et Raymond nous proposent quatre modèles de production écrite, trois modèles ont été élaborés pour le français langue maternelle et un modèle pour le français langue seconde, ces modèles représentent un ancrage théorique par rapport aux processus de production écrite.

Ces modèles sont regroupés en deux types : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire.

5.1 – Un modèle linéaire :

C'est un modèle élaboré pour l'anglais langue maternelle par Rohmer(1965)²⁵. Ce modèle décompose le processus d'expression écrite en trois étapes : la préécriture représente la phase d'élaboration d'un plan et de chercher des idées. L'écriture est la rédaction du texte et la réécriture représente la phase d'apporter des corrections ainsi obtenu quant à la forme et au fond.

Ces étapes sont séparées l'une par rapport à l'autre, mais la production écrite réalisée qui est le texte, représente le résultat du travail réalisé durant ces étapes. Ces dernières doivent être respectées par le scripteur.

5.2 – Les modèles non linéaires :

D'après Cornaire et Raymond, il existe trois modèles non linéaires :

5.2.1 – Le modèle de Hayes et Flower :

²⁵ Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, La production écrite, *op.cit.* p.26

Ce modèle conserve les étapes proposées par Rohmer, mais elles sont exploitées selon une analyse différente. Ce modèle s'appuie essentiellement sur des activités cognitives.

Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle se présente en trois composantes²⁶ :

1- le contexte de la tâche.

2- la mémoire à long terme du scripteur.

3- les processus d'écriture.

Ce modèle montre bien la progression du scripteur en situation d'écriture par rapport à son produit, où il va établir un retour sur ce qu'il écrit par rapport au fond ou la forme du texte.

5.2.2 – Les modèles de Bereiter et Scardamalia :

En 1987, Bereiter et Scardamalia ont proposé deux descriptions qui visent l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes au moment de la rédaction. Ces deux descriptions sont réalisées à partir d'un vaste public de langue maternelle, comme l'affirme Cornaire et Raymond.

La première description vise des scripteurs débutants ou enfants, appelée « *connaissances-expression* »²⁷. Ce type de scripteurs rédige son texte sans trop chercher des renseignements de base sur le sujet qui traite, du moment

²⁶ Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, La production écrite, *op.cit.* p.27

²⁷ Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, La production écrite, *op.cit.* p.29

qu'il se contente seulement de ses propres connaissances et de sa propre expérience .

Par contre, la deuxième vise un public de scripteurs expérimentés, appelée « *connaissances-transformation* ». Ces scripteurs savent adapter leur fonctionnement cognitif par rapport à la production à réaliser, ils vont y repérer ses difficultés pour enfin les résoudre, ce qui prouve que ces scripteurs ont des objectifs clairs et bien définis

5.2.3 – Le modèle de Deschènes :

Deschènes propose un modèle en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite.

Ce modèle de production écrite englobe *deux variables : la situation d'interlocution et le scripteur.*²⁸

La première englobe les éléments qui peuvent influencer la tâche d'écriture :

- 1. la tâche à accomplir.*
- 2. l'environnement physique.*
- 3. le texte lui-même.*
- 4. les personnes dans l'entourage plus ou moins proche.*
- 5. les sources d'information externes.*

Ces éléments sont des informations nécessaires que le scripteur utilise pour traiter sa tâche de production.

La deuxième variable, celle du *scripteur*, est la plus importante selon Deschènes. Elle aussi englobe deux grands ensembles :

*Les structures de connaissances et les processus psychologiques.*²⁹

²⁸ Ibid. p.32.

²⁹ Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, La production écrite, *op.cit.* p.33

Les structures de connaissances vont s'inscrire dans l'ensemble des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels, etc..

Les processus psychologiques se développent en cinq étapes :

1. *la perception-activation.*
2. *la construction de la signification.*
3. *la linéarisation.*
4. *la rédaction-édition.*
5. *la révision.*

Ces processus représentent dans l'ensemble des cas les étapes qui montrent comment se déroule la tâche ou l'activité d'écriture selon Deschènes.

Nous pouvons conclure que les modèles de production montrent que la production écrite se réalise à travers plusieurs étapes complexes. Ces étapes représentent le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

5.3 – Un modèle de production en langue étrangère :

Le modèle de Moirand :

Sophie Moirand pour qui « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* » (1979)³⁰ va proposer une nouvelle démarche pour l'enseignement de l'expression écrite en langue seconde. Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite. D'abord l'apprenant doit acquérir des stratégies de lecture (articles, livres, etc.), puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production.

³⁰ Cité par Kadi Latifa « Pour une amélioration de la production écrite chez les étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon » Université Constantine, 2004.

Le modèle de Sophie Moirand est assez différent des autres modèles de production, tel que, le modèle de Hayes et Flower, les modèles de Bereiter, Scardamalia et le modèle de Deschenes qui décrivaient les processus mentaux mis en œuvre au moment de l'activité d'écriture.

Dans *Situations d'écrit* (1979). Sophie Moirand propose un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales :

- a – Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- b – Les relations scripteur / lecteur(s).
- c – Les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- d – Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

Le modèle de S. Moirand met l'accent sur :

- les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte.
- la forme linguistique du document.

Conclusion partielle :

Dans ce chapitre, nous avons donc essayé de présenter les démarches méthodologiques de l'écriture en langue étrangère, à travers les méthodologies de l'enseignement, les caractéristiques des textes écrits en FLE, les processus et le développement de l'écriture en LE, et les modèles de production en LE.

Le chapitre qui va suivre quant à lui sera consacré à une présentation détaillée du dossier de langue et de l'unité didactique comme deux démarches d'enseignement utilisées dans les classes du fondamental, et destinées surtout à améliorer les productions écrites des élèves. Pour cela examinerons les instructions officielles.

CHAPITRE 3

L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ERITE EN TANT QU'ACTIVITE DE LANGUE EN 6^{ème} AF

Introduction :

Depuis l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant sur l'organisation de l'enseignement fondamental au 2^{ème} palier en Algérie, l'enseignement du français était organisé en dossiers de langue. C'est depuis quelques années seulement (2002) que l'enseignement par unités didactiques est mis en pratique au 2^{ème} palier de l'école fondamentale afin de doter l'élève d'une compétence de l'écrit. Etant donné que notre recherche s'inscrit dans le domaine de l'enseignement de l'expression écrite en milieu scolaire, et plus particulièrement au niveau de la 6^{ème} année, nous nous sommes interrogé dans ce chapitre sur le fonctionnement du dossier de langue et de l'unité didactique, leur efficacité et le rôle que peuvent jouer leurs diverses activités dans l'enseignement de l'expression écrite. Aussi allons-nous dans le premier chapitre nous attaché à l'étude de ces méthodologies.

1 – Méthodologies utilisées pour l'enseignement du français langue étrangère au 2^{ème} palier de l'école fondamentale :

Après l'indépendance, le système éducatif algérien a vécu beaucoup de changements autant sur le plan politique que sur le plan pédagogique. Cela a influencé aussi le statut politique du français langue étrangère en Algérie, un statut qui a radicalement changé d'une période à une autre.

Nous rappellerons ici l'historique des différentes approches :

- Des méthodes traditionnelles :

De 1962 à 1976 : durant cette période, l'enseignement du français visait un objectif essentiellement culturel, car la progression était fondée sur un programme d'œuvres à étudier (littérature française, puis, introduction d'œuvres d'auteurs algériens). La démarche était de type traditionnel : les activités étaient organisées en séquence didactique hebdomadaire, qui vise le perfectionnement linguistique.

Nous avons remarqué durant cette période qu'elle développe la compréhension de textes écrits et ne donne pas d'importance à la production orale (parler en classe reste une tâche difficile). La production écrite est insuffisante, artificielle.

Le manuel de F.L.E. Conçu par l'IPN (l'institut pédagogique national) proposait : un contenu qui contient des thèmes moralisateurs, une langue écrite soignée, une recherche d'effets littéraires et une Méthodologie qui englobe une lecture suivie et dirigée, une explication du sens, une description des formes, des exercices d'application et la traduction (version/ thème).

Après l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976³¹ portant sur l'organisation de l'éducation nationale, cette dernière va subir un autre changement au niveau de son système éducatif : ce changement a influencé directement le statut du français en Algérie avec l'avènement de l'école fondamentale.

Cette dernière a pour mission d'assurer une éducation de base commune à tous les élèves, en une durée de neuf ans.

L'école fondamentale constitue une unité organique dispensant une éducation continue de la première à la neuvième année. Son unité se retrouve dans ses principes d'organisation, l'homogénéité des contenus et l'identité des fondements de ses méthodes. Elle comporte trois paliers :

- Le premier dure de la 1^{ère} à 3^{ème}
- Le deuxième dure de la 4^{ème} à 6^{ème}
- Le troisième dure de la 7^{ème} à 9^{ème}

Ces trois paliers vont aboutir vers la fin de la scolarité à un brevet d'enseignement fondamental.

A l'école fondamentale, l'enseignement du français ne va apparaître qu'au début du 2^{ème} palier (dès la 4^{ème} AF)

- L'enseignement est organisé en dossiers de langue.
- Le manuel du FLE, le guide et les fiches du maître sont élaborés par l'IPN³²

De 1984 à 1988, nous observons que la méthode traditionnelle accorde beaucoup plus de place à la compréhension qu'à la production. Et dans la même période, on reconnaît aussi les principes essentiels des méthodes

³¹ Journal officiel de la république algérienne démocratique et populaire, avril 1976. Alger. N°33.

³² Institut Pédagogique National.

structuro-globales. Sans oublier aussi la méthode audio-orale qui tire l'essentiel de son originalité des exercices structuraux, fait manipuler la langue mais n'entraîne pas l'élève à « communiquer ». Les exercices structuraux ennuiement les apprenants.

Malgré que la démarche était encore traditionnelle, ceci n'a pas empêché de lancer des idées pour un renouvellement méthodologique : unité didactique, linguistique du discours.

Après 1988, nous remarquons que l'approche est conçue en fonctions des objectifs de fin de chaque palier. Selon Ahmed-Sista. S³³, pour préparer les élèves à aborder l'enseignement supérieur avec plus de succès, on fixe à l'enseignement du français un but formatif : développer certaines capacités intellectuelles : analyse, discrimination, synthèse, application. Doter les élèves de modèles d'expression aux niveaux formel (techniques d'expression) et discursif (typologie textuelle).

La progression est basée sur la typologie des textes les plus courants que les élèves sont amenés à comprendre ou à produire, les activités sont intégrées dans un ensemble organisé, appelé *Unité Didactique*.

2 – L'expression écrite dans la progression du dossier de langue :

Après la promulgation de la loi portant sur la généralisation de l'enseignement fondamental en Algérie, l'enseignement du français est basé sur une démarche de type traditionnel. Dans un premier temps, cette démarche a tiré ses fondements théoriques des méthodes audio-visuelles (notamment celles de 1^{ère} et de 2^{ème} générations), qui donnent la primauté absolue à l'enseignement de la langue orale en trouvant la justification dans

³³Ahmed-Sista.S,2005-2006, Enseignement du fle : des méthodologies traditionnelles à la pédagogie différenciée,Constantine-Université Mentouri.

les réflexions des sciences du langage et la linguistique moderne (les méthodes structuro-globales de GUBERINA.P et RIVENC.P, la linguistique structurale).

Le programme de l'enseignement du français, langue étrangère, au 2^{ème} palier de l'école fondamentale est organisé en Dossiers hebdomadaires d'une durée de sept heures. Le programme annuel de la 6^{ème} AF est réalisé en 25 dossiers de langue, dont 19 dossiers, qui représentent trois œuvres proposées (*Cinq semaines en ballon* de J. Verne, *Le Livre de la Jungle* de R. Kipling, *Robinson Crusoe* de D. Defoe), sont des récits d'aventures, susceptibles d'intéresser les élèves et de les amener à lire. Et 06 dossiers monographiques, qui ont pour objectif d'ancrer nos élèves dans la réalité nationale (sociale, culturelle, spirituelle, civique ...).

Les programmes de 6^{ème} AF³⁴ définissent, globalement, 04 objectifs :

- *Consolider et enrichir les moyens d'expression.*
- *Faire du langage et de la lecture des instruments au service de la communication et de l'information.*
- *Entraîner à l'expression écrite.*
- *Amener l'élève à une prise de conscience de l'organisation du système de la langue et de son fonctionnement.*

Les programmes officiels montrent que :

- *les objectifs généraux de communication et d'expression assignés à la langue orale restent valables pour la langue écrite.*
- *Les activités d'expression orale trouveront un prolongement à l'écrit.*

La mise en œuvre de ces programmes indique que :

³⁴ D'après le livre du maître, Enseignement du français 6^{ème} AF, 1993-1994, Algérie, IPN, p3

- L'expression libre sera motivée par un projet lié à la vie scolaire ou à la vie sociale.
- L'expression libre peut être également suscitée par les situations vécues par l'enfant.

La traduction de ces programmes propose plusieurs objectifs :

- Poursuivre l'acquisition du système de transcription et l'entraînement à l'écriture courante.
- Poursuivre l'apprentissage méthodique de l'orthographe et l'acquisition du système de la conjugaison.
- Développer les compétences grammaticales.
- Développer une compétence lexicale, par l'acquisition d'un vocabulaire usuel, l'acquisition de règles simples de formation des mots, l'initiation aux mécanismes de la transformation nominale.

Pour la réalisation de ces programmes, il est utile de rappeler deux propriétés de l'écrit qui le distinguent sur le plan pédagogique de l'oral, même lorsqu'il en est la simple transposition :

- 1 – L'exercice écrit oblige à l'effort individuel, alors que l'exercice oral est essentiellement collectif.
- 2 – L'écrit, parce que les conditions de productions sont particulières, s'organise de manière plus réfléchie : il fait appel aux compétences langagières, mais aussi à des compétences qui relèvent de la connaissance des règles de fonctionnement de la langue.

2.1– La description méthodologique des activités du dossier de langue :

En nous fondant sur le livre du maître de 6^{ème} année fondamentale³⁵, nous avons essayé de montrer le mécanisme et la créativité des activités du dossier de langue à partir des différents exercices proposés :

³⁵ D'après le livre du maître, Enseignement du français 6^{ème} AF, *op.cit.*, p10

2.1.1 – Lecture du texte d'approche :

C'est une activité qui vise essentiellement le renforcement et le perfectionnement des mécanismes de lecture. Il s'agit de faire lire un nombre important d'élèves et de le corriger en recourant aux différents procédés de rattrapage : décomposition de mots, analyse syntaxique. Le texte d'approche est également un texte d'évaluation, il permet de reconnaître les élèves qui justifient d'une pédagogie de soutien.

2.1.2 – Langage et élocution :

Cette activité a pour objectif d'encourager l'expression spontanée et personnelle. On part de l'expression de l'élève que l'enseignant corrige et enrichit. Le support est constitué par le texte d'approche, qui sera abordé selon l'objectif de compréhension visé : compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral. La leçon de langage-élocution comporte trois phases : une phase d'expression spontanée (provoquer l'expression personnelle et contrôler la compréhension globale), une phase d'expression dirigée (c'est la phase d'apprentissage proprement dit) et une phase d'expression libre.

2.1.3 – Lecture du texte cible :

Cette séance permet à l'élève d'accéder à un niveau supérieur de lecture. Le texte cible vise essentiellement la lecture et la compréhension individuelle, orientée par une question portant sur le sens, ou par une recherche de mots en liaison avec le thème.

2.1.4 – Exercices structuraux oraux de syntaxe et de conjugaison :

Cette séance représente la phase d'appropriation systématique des modèles d'expression en syntaxe et en conjugaison à travers des exercices structuraux.

2.1.5 – Exercices écrits de syntaxe :

Cette activité consiste en un réemploi d'une structure systématisée à l'oral : - réponse à une question.

- mise en ordre d'une phrase ou d'une succession de phrases.

Elle initie aussi à une description syntaxique et à une terminologie élémentaire : - Exercices d'analyse syntaxique prolongés par des applications.

Le support : livre unique de l'élève.

2.1.6 – Lecture de texte documentaire :

L'objectif général déterminé pour cette activité, est la mise en œuvre des compétences de lecture à travers :

- une acquisition de connaissances.
- la familiarisation avec le discours didactique.
- une initiation aux différentes formes du message écrit.

2.1.7 – Exercices écrits de vocabulaire

Cette activité se base sur le réemploi du vocabulaire des textes par l'initiation aux règles de formation des mots et à l'utilisation du dictionnaire.

2.1.8 – Lecture suivie et dirigée :

Cette séance consiste à habituer les élèves à lire des textes longs (œuvres ou large extraits) liés par un récit (roman d'aventure) ou un thème (monographique). Elle consiste à amener les élèves à une lecture individuelle qui met en jeu leurs compétences personnelles de lecture et de compréhension.

Elle est suivie en ce sens que chaque texte est inscrit dans une continuité : il a « un avant » et « un après ». Elle est dirigée, dans la mesure où, l'élève

sera guidé par des questions, des indications de lecture qui l'aident à suivre le récit.

2.1.9 – Exercices écrits d'orthographe :

Cette séance est consacrée à l'initiation aux règles appliquées à la syntaxe (règles d'accord), au vocabulaire (orthographe d'usage) et à la conjugaison (terminaisons).

2.1.10 – Expression orale de synthèse :

Cette activité prend deux formes : soit

- La forme d'un traitement de texte, ou une restitution de l'information : paraphrases, résumés, etc.
- Une forme plus libre dans laquelle l'élève fera preuve de créativité : histoires à terminer, histoires imaginées, etc.

2.1.11 – Expression écrite de synthèse :

Cette activité consiste à effectuer des exercices de reconstitution de texte (à trous, ou des phrases à remettre en ordre), où, il s'agit de retrouver l'énoncé exact d'un texte ou d'un passage privilégié, dont les élèves ont pris connaissance par audition ou par lecture.

2.1.12 – Lecture orale – récitation :

La récitation est à la fois une activité de lecture et une activité d'expression. Elle fait l'objet d'une exploitation systématique :

- inviter l'élève à lire et à dire le texte choisi.
- entraîner l'élève à la lecture courante et expressive.

- entraîner l'élève à la bonne diction (prononciation, articulation et intonation).

2.1.13 – Le compte rendu :

Il représente un prolongement de l'apprentissage et peut être conçu comme une phase d'évaluation qui permet de recenser : les fautes individuelles et collectives qui traduisent les insuffisances d'un enseignement. L'exploitation de cette évaluation se fait en deux moments différents :

- pendant le compte rendu, qui privilégie la correction des fautes communes et les fautes de syntaxe et de conjugaison (la correction collective).
- pendant l'heure de soutien pédagogique, elle concerne la correction individuelle .

2.2 – Exemples de dossiers de langue :

Comme nous l'avons déjà signalé auparavant, le dossier de langue se réalise en 07 étapes, c'est-à-dire en 07 heures d'enseignement.

Chaque étape est constituée de deux activités de 30 minutes.

Comme nous le précisons dans le tableau suivant : dossier n° 03 dans l'ancienne organisation, dossier n° 11 dans la nouvelle organisation des dossiers.

Séances	Etapes	Activités	Contenus
1 ^{ère}	1 ^{ère} étape	-Lecture (30mn)	<u>Texte d'approche</u> : <i>Le rocher qui marche</i> , p 22 support : livre de lecture
		-Langage/Elocution (30 mn)	- <i>Le rocher qui marche</i> , p 22 - But : expression spontanée, mise en place le contenu linguistique.
	2 ^{ème} étape	-Lecture (30 mn)	<u>Texte cible</u> : <i>Le rocher qui marche</i> , T2, p23 But : Il vise la lecture et la compréhension individuelle.
		-Exercices écrits de syntaxe (30 mn)	1- Emploi du mot de liaison « car » (conj. de coordination) 2- Les compléments du verbe : COD et COI.
2 ^{ème}	3 ^{ème} étape	-Lecture (30 mn)	<u>Texte documentaire</u> : <i>Comment manœuvrer le Victoria</i> , p24 Buts : - lecture courante – acquisition de connaissances.
		-Exercices écrits de vocabulaire (30 mn)	- Les synonymes : - Formation des adverbes en « ment » : rapide...rapidement
	4 ^{ème} étape	-Récitation (30 mn)	Lire et mémoriser la récitation : <i>Le brochet</i>
		-Exercices écrits d'orthographe (30 mn)	- Accord du qualifiant : masc....fém - sing.....pluriel Exercices d'application
3 ^{ème}	5 ^{ème} étape	-Lecture	<u>Lecture suivie</u> : <i>Le ballon dans l'orage</i> , T1, p25
		-Exercices écrits de conjugaison (30 mn)	Les verbes du 1 ^{er} groupe au présent de l'indicatif, avec toutes les personnes : monter – marcher – déplacer ...
	6 ^{ème} étape	-Lecture (30 mn)	Lecture suivie et dirigée : <i>Le ballon dans l'orage</i> , T2, p26
		-Compte rendu du travail écrit de synthèse (30 mn)	- Rappel du sujet : Fais un paragraphe en complétant les phrases suivantes. Livre de lecture, p20
4 ^{ème}	7 ^{ème} étape	-Expression orale de synthèse (30 mn)	-Type d'exercice : reconstitution de texte But : reconstitution collective le 1 ^{er} paragraphe du texte, n°3,p24
		-Expression écrite de synthèse (30 mn)	- But : reconstitution d'un paragraphe dont on donne les réparties en désordre, Ex, p29. Application sur le cahier.

Tableau 1(dossier de langue adapté selon le guide du maître, l'enseignement de 6^{ème} AF, 1994)

3 – Les réaménagements apportés aux programmes de français du 2^{ème} palier de l'enseignement fondamental (2^{ème} édition, 1995)

a) Introduction :

A partir des contraintes rencontrées pour les programmes d'enseignement qui ont été redoublées surtout pour ceux du 2^{ème} palier de l'école fondamentale, en 1988, à la faveur des mesures portant d'une part, réduction à 5 heures hebdomadaires du temps consacré à l'enseignement du français et introduisant d'autre part, des réaménagements au sein de certaines des activités entrant dans le cadre des dossiers tels que figurant dans les fiches du maître réalisées par l'IPN³⁶.

Les programmes d'enseignement du français au 2^{ème} palier de l'école fondamentale ont donc subi des réaménagements dans le but, de rattraper le déficit horaire et de corriger certaines des dispositions ayant affecté des activités d'enseignement.

Cette nouvelle édition des réaménagements des programmes est le fruit de consultation décidée et organisée, durant l'année scolaire 1994 / 1995, par la tutelle. Ainsi, les maîtres chargés de l'enseignement du français au 2^{ème} palier de l'EF³⁷, retrouveront ces réajustements dans la présente édition, qui va proposer des compétences à installer, à chaque étape du cursus d'enseignement de la langue étrangère. D'une part, en compréhension et expression orale, en lecture, en compréhension et expression écrite, d'autre part, en connaissance de la langue proprement dite.

³⁶ Institut pédagogique national

³⁷ Ecole Fondamentale.

L'objectif visé des compétences mises en place : « *est de libérer les enseignants de la dépendance à l'égard des matériels pédagogiques, de faire comprendre que les contenus ne sont pas des fins en soi, mais des moyens, des supports pour réaliser des objectifs de programmes* ». ³⁸

b) Les compétences à mettre en place en expression écrite au terme du 2^{ème} palier de l'Ecole Fondamentale (4[°]AF, 5[°]AF, 6[°]AF) :

Au terme de la 6[°]AF, l'élève devra être capable d'écrire pour communiquer oralement ou par écrit, dans une langue simple et correcte sur les plans syntaxique, lexical et orthographique, dans des situations scolaires déterminées par les besoins de l'enseignement /apprentissage. Ces situations seront choisies pour mettre en œuvre, à des niveaux en rapport avec l'évolution de l'apprentissage, les fonctions déterminées pour ce palier, suivra la proposée par l'institution ³⁹ :

- 4[°]AF : *acquisition des fonctions de reproduction graphique et transcription.*
- 5[°]AF : *acquisition de la fonction de reformulation.*
- 6[°]AF : *acquisition de la fonction d'expression.*

Ces fonctions constituent des dominantes, mais ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Elles seront introduites très tôt complémentirement ; chaque fois qu'il sera possible, l'enseignant mettra l'accent sur les activités de communication et d'expression.

Il s'agit, en fin de compte, de développer une véritable pratique de l'écrit au service des fonctions décrites plus haut. Pour cela, l'enseignant profitera de toutes les opportunités qui se présenteront pour multiplier les occasions

³⁸ Réaménagements apportés aux programmes de français du 2^{ème} palier de l'EF(2^{ème} édition) juillet 1995, Alger : ONPS pp 5.

³⁹ Réaménagements apportés aux programmes de français du 2^{ème} palier de l'EF(2^{ème} édition) juillet 1995, Alger : ONPS pp 28.

d'écrire. Il faudra, par ailleurs, donner aux élèves le temps de se corriger, de comparer leurs productions écrites successives pour les améliorer. La réintroduction du cahier d'essai (brouillon), paraît de ce point de vue indispensable.

Il faudra, également, libérer l'expression écrite en fournissant aux élèves les supports nécessaires.

c) Les contenus des réaménagements :

Après la lecture de ces réaménagements apportés à ce palier, nous avons remarqué que ces réaménagements sont à la fois, d'ordre quantitatif et qualitatif :

- Les mesures d'ordre quantitatif visent essentiellement des suppressions de dossiers et des réorganisations dans l'ordre des dossiers :

1- Des suppressions de dossiers : En 6^{ème} AF, suppression de (06) dossiers sur les 25 que comporte le livre de lecture autour duquel s'organise l'ensemble des activités d'enseignement à ce niveau terminal du cycle : tous situés dans le dernier tiers : dossiers n° 18,19,22,23,24 et 25 portant sur des thèmes culturels.

Selon les réaménagements, ces suppressions ont été décidées à partir des éléments suivants :

- *Les fréquences des propositions faites par les maîtres lors de la consultation organisée durant l'année scolaire 1993/1994⁴⁰.*
- Nous avons remarqué que ces dossiers supprimés représentent un intérêt secondaire pour les élèves.

⁴⁰ Réaménagements apportés aux programmes de français du 2^{ème} palier de l'EF(2^{ème} édition) juillet 1995, *op.cit.*, pp 43.

- Ces dossiers supprimés présentent aussi un caractère répétitif.

2- Des réorganisations dans l'ordre des dossiers :

Ces réorganisations visent surtout les progressions générales annuelles. Elles portent essentiellement sur des redistributions dans l'ordre des dossiers dans le but de mettre en adéquation leurs contenus thématiques, la structuration de l'environnement spatio-temporel de l'élève.

Ordre des dossiers		Thèmes	Objectifs
Nouveau	Ancien		
1 2 3 4 5	8 9 10 11 12	Le livre de la jungle	Société Organisation
6 7 8	13 20 21	Animaux plantes	Sauvegarde Dossier monographique
9 10 11 12 13	1 2 3 4 5	Cinq semaines en ballon	Grandeur de la science
14 15 16	6 7	Histoire de l'aviation La conquête de l'espace	Dossier monographique
17 18 19 20	14 15 16 17	Robinson Crusoe	La puissance de l'homme

Tableau 2 (selon les réaménagements apportés aux programmes de français, du 2^{ème} palier de l'EF, juillet 1995 .pp71)

- Les mesures d'ordre qualitatif visent :

- À donner la liberté de l'initiative aux enseignants et aux élèves et à assurer des apprentissages plus sûrs ayant pour objet une langue davantage orientée vers l'écrit.

- À provoquer des changements : D'abord, dans la manière d'agir des enseignants appelés à se libérer davantage, puis dans l'attitude des élèves appelés à prendre une place centrale et active dans leurs propres apprentissages.

4 - L'enseignement par unités didactiques en 6^{ème} A.F

4 – 1 – Introduction :

L'enseignement par unités didactiques a été adopté depuis plus d'une douzaine d'années au secondaire (1975)⁴¹. Quelques années plus tard, c'est au tour du 3^{ème} palier de l'école fondamentale (1998) de l'adopter à son tour. Il est grand temps, donc, au 2^{ème} palier (2002) d'appliquer cet enseignement homogène où l'on retrouve une graduation et une progression logiques à quelque niveau que se soit. En effet, il est impensable que les différents paliers de notre école, qui s'assignent le même objectif final, enseignent différemment une même discipline.

Mais, contrairement aux enseignants du 3^{ème} palier et ceux de l'enseignement secondaire qui possèdent des programmes et des manuels conçus spécialement pour ce type d'enseignement, les partenaires du 2^{ème} palier (inspecteurs d'enseignement fondamental et enseignants) n'ont rien reçu d'officiel, à part les documents et les directives émanant de l'inspection générale de l'enseignement fondamental. Nous pensons aussi aux aménagements (réécriture) des programmes de 1995, initiés et vulgarisés, mais non encore officialisés par la tutelle.

⁴¹ Djoudi. M, Construire son unité didactique, www.oasisfle.com, p1.

Mais en fait, avons-nous besoin d'un meilleur document que celui qui nous parvient de la tutelle à la fin de chaque année scolaire sous forme de test pour le passage au moyen ?

Si nous venons à examiner ce document, nous constaterons qu'il a été établi pour évaluer un enseignement basé essentiellement sur des compétences de l'écrit. Qu'on en juge par les éléments suivants :

- Compréhension de l'écrit :
- Fonctionnement de la langue :
- Expression écrite :

Les items d'un test pareil renvoient inmanquablement à l'enseignement par unités didactiques. Ce qui laisse apparaître clairement que, dans l'esprit des concepteurs de ce test, **des changements** ont déjà été opérés.

4 – 2 – Le motif du changement :

De timides, mais louables tentatives d'application de l'enseignement par unités didactiques ont été remarquées ici et là à travers le territoire national (Alger par exemple) sans susciter une quelconque réaction de la part de la tutelle.

Cette attitude ne peut avoir pour motif que le désir profond d'apporter un changement pour ressortir l'enseignement du français langue étrangère de cette « toile d'araignée » qui s'est tissée autour de lui depuis plus de vingt-cinq ans.

Nous pouvons aussi noter, dans un premier temps, l'absence d'un fondement théorique qui servirait de base à une réflexion objective à ce

changement méthodologique, ainsi que la rareté des documents se rapportant à ce sujet, ce qui rend cette tâche des plus délicates.

Toutefois, il convient d'attirer l'attention sur le fait que le changement visé ne doit pas seulement toucher les appellations. L'unité didactique doit être réfléchie en objectifs. Il importe de définir clairement les objectifs généraux, les compétences à asseoir et les capacités à développer que l'on s'assigne pour un nombre d'unités didactiques recouvrant plusieurs séquences d'enseignement, voire tout un cycle comme pour le cas des 6^{ème} AF.

Il importe également de définir l'objectif général de chaque unité didactique, ainsi que les objectifs spécifiques et opérationnels de chaque activité.

Ce changement dans la conception d'une unité d'enseignement ne peut s'opérer sans affecter les techniques et les procédés adoptés anciennement pour l'acquisition de compétences et de capacités différentes.

4 – 3 – L'enseignement par unités didactiques :

Comme nous avons déjà signalé plus haut, l'enseignement par unités didactiques représente une progression et une graduation logique des différentes activités à développer dans une unité didactique.

Cette méthode d'enseignement accorde à l'écrit une importance toute spéciale qui trouve son explication dans le souci, non seulement de la conformité aux buts et finalités de l'enseignement des langues étrangères en Algérie, mais aussi dans celui d'assujettir l'enseignement dispensé au type d'évaluation qui prévaut. En effet, dans le cadre scolaire, l'élève est appelé principalement, à lire des textes auxquels il doit inférer un sens, et

c'est à travers un texte qu'il est évalué. Deux « Skills » ou compétences sont donc favorisés : Compréhension écrite et expression écrite. C'est ce qui explique l'organisation de l'unité didactique qui commence par une séance de compréhension de l'écrit et s'achève par une expression écrite. Mais ceci n'implique aucunement l'abandon de l'oral qui garde toute son importance dans l'acquisition de cette langue étrangère.

Ce retour à l'écrit relève de soucis méthodologiques et pragmatiques dictés par une réalité que nul ne saurait ignorer.

Aussi se pose la question suivante :

4 – 4 – En quoi diffère-t-il de l'enseignement par dossiers de langue ?

D'abord, l'enseignement par dossiers de langue représente l'enseignement du français langue étrangère dans les méthodes traditionnelles qui privilégient l'expression orale au détriment de l'écrit.

En plus, le manuel, les fiches du maître et les guides méthodologiques sont toujours proposés et imposés par l'I.P.N (institut pédagogique national), qui pose encore des problèmes aux enseignants qui ont du mal à se départir du manuel et à avoir une certaine liberté pour le choix du thème et du support.

Contrairement aux objectifs contenus dans l'enseignement par dossiers de langue, l'enseignement par unités didactiques va accorder beaucoup d'importance à l'écrit dans les méthodes communicatives, qui favorisent quant à elles l'écrit au sein même de l'unité didactique d'où l'appellation « le grand projet d'écriture ».

L'unité didactique offre à l'élève de meilleures possibilités pour l'apprentissage de l'écrit, en octroyant plus d'autonomie à l'enseignant

relativement aux points suivants proposés par l'inspection de l'enseignement fondamental⁴²

1) – Choix du thème : Il est indiqué de proposer aux élèves des thèmes variés touchant des domaines susceptibles de les intéresser afin de pouvoir compter leur pleine adhésion.

2) – Choix du support : Que ce soit un texte authentique ou fabriqué ou bien un enregistrement sonore ou audio-visuel, le choix revient entièrement à l'enseignant, seuls les critères suivants sont à respecter :

a) – Le contenu : le contenu des activités doit être puisé du programme destiné aux apprenants des différents niveaux du 2^{ème} palier.

b) – La motivation : nul n'ignore le rôle de la motivation dans la réussite de tout acte pédagogique. Mais motivation ne signifie pas toujours l'intérêt que l'enfant manifeste pour le texte ou le support utilisé ou même le thème développé. La meilleure des motivations, en fait est celle qui pousse l'enfant à s'exprimer.

c) – L'adaptation au niveau des élèves : avant de présenter un quelconque texte aux élèves, il convient de s'assurer de son adéquation aux compétences effectives de l'élève, tant au niveau sémantique que structurel.

d) – Respect des caractéristiques du type de texte choisi : en effet, il est inconcevable de présenter un texte où différents types s'interpénètrent, alors que nous sommes censés présenter à l'élève un texte de référence. Si les textes contenus dans le manuel scolaire sont trop longs pour être exploités en tant que support, nous devons procéder à un choix de paragraphes ou de passages qui répondraient mieux à nos desseins. C'est pourquoi le récit semble être le bon support.

⁴² Inspection de l'enseignement fondamental, 2002, L'enseignement par unité didactique, Constantine.p 04

4 – 5 – Le récit comme support de l'unité didactique :

En se prêtant facilement à la manipulation, le récit se place à la tête de la liste des supports que l'on aura utilisé pour l'enseignement par unités didactiques, surtout que les nouvelles directives pédagogiques, maintenant que nous sommes à l'aube d'un renouveau du système éducatif, visent une autonomie de l'enseignant.

Le récit rend possible une structuration lexicale et une progression grammaticale véritable. Il permet, d'une part, de rester dans les limites précises d'une matière déjà connue à l'avance et, d'autre part, d'éliminer tout vocabulaire spécialisé. On peut toujours éviter les mots peu usuels ou présentant des difficultés de compréhension; l'emploi de ceux-ci dépend de l'habileté de l'enseignant ou du rédacteur. De plus, le récit se prête à la répétition aisée et naturelle dans des contextes variés, ce qui assure une fixation plus certaine et plus durable.

4 – 6 – La réhabilitation de l'écrit :

Enseigner la langue française dans nos classes, revient en réalité et avant tout, à enseigner la langue dans la perspective du français, langue étrangère, car l'élève n'est pas confronté oralement et socialement à cette langue ; le seul contact qu'il peut avoir avec cette langue est l'écrit.

L'enseignement du français langue étrangère, fait que l'utilisation du texte est incontournable (texte écrit par un auteur ou le texte produit par un élève).

Il s'avère par conséquent que le travail en classe privilégie trop souvent pour ne pas dire toujours, la seule analyse du texte et de la phrase. Une lecture des programmes et des instructions officielles du cycle fondamental fait apparaître que, le but recherché est l'autonomie de l'élève face à la langue.

La méthodologie actuelle qui organise les apprentissages en unités didactiques visant l'installation de compétences de communication et qui propose une démarche centrée sur l'apprenant accorde une priorité à l'écrit. Sans oublier le lien de cette organisation avec le projet didactique qui va s'inscrire sous l'appellation « le grand projet d'écriture ».

L'écrit est donc considéré comme étant le centre, le point modal de l'enseignement du français en Algérie, ce qui est dans la nature des choses au vu de ce qui a été exposé plus haut.

4 – 7 – La description méthodologique des activités de l'unité didactique :

L'organisation de l'unité didactique propose une progression logique de ses activités réalisée par l'ensemble des enseignants durant les journées de formation sous la direction de l'inspecteur de circonscription. Ces définitions représentent la synthèse d'un travail réalisé auprès des enseignants du primaire qui englobe la définition de chaque activité de l'unité didactique⁴³ :

Compréhension de l'écrit : Cette séance considérée comme moyen d'entrée dans l'unité didactique concerne un moment de compréhension globale de l'écrit autour duquel l'apprenant sera mis au contact d'un type textuel pour observer son fonctionnement et identifier ses caractéristiques en utilisant la lecture directe (lecture silencieuse). Les objectifs visés :

- L'élève doit être capable de comprendre un texte.
- L'élève doit être capable d'identifier l'idée principale.

⁴³Ces définitions représentent le travail réalisé auprès des enseignants du primaire durant une journée de formation.

- doit être capable de répondre à des questions dont les réponses se trouvent explicitement dans ce texte.
- L'élève doit être capable de trouver dans un texte des informations précises.

Les exercices suivants s'avèrent très utiles pour cet apprentissage.

Lecture entraînement : La lecture est au cœur du travail scolaire. Cette séance portera sur le même support qu'en compréhension de l'écrit. Cette activité sera plus soucieuse de l'acte de lecture, la compréhension ayant été assurée lors de la séance précédente. L'élève s'exercera alors à des performances de lecture car l'acte de lire est à la fois une condition première de la réussite scolaire et un moyen d'accès à la connaissance.

Vocabulaire : La séance du vocabulaire prendra en charge selon les U.D⁴⁴ et les objectifs fixés, trois types de contenus :

1 / Vocabulaire thématique : élaboration de champs thématiques, de champs morphologiques et de champs morpho-sémantiques.

2 / Lexique relationnel plus ou moins apparent en fonction du type discursif ou de la technique d'expression retenus.

3 / Vocabulaire systématique (formation de mots).

Choix effectués et distribués en fonction des besoins du type discursif étudié.

Grammaire : Les contenus de cette séance sont élagués et distribués de manière plus fonctionnelle et ce pour viser une grammaire au service de la communication orale et écrite, et assurer la maîtrise des faits de langue dans le type discursif, l'acte de parole ou la technique d'expression ciblés par l'unité didactique.

⁴⁴ Unité Didactique

Conjugaison : La séance de conjugaison est résolument consacrée à l'apprentissage systématique de la morphologie verbale. L'étude de la conjugaison a une grande importance : Le verbe est le mot essentiel de la proposition ; l'élève doit se familiariser avec ses formes multiples tant pour acquérir une bonne orthographe que pour construire une phrase correcte.

Orthographe : L'orthographe française forme un système complexe mais cohérent. Pour ces deux raisons, l'enseignement de l'orthographe doit être un enseignement rationnel. Les contenus de cette séance sont sélectionnés en fonction de leurs occurrences dans les supports proposés. Ils sont ensuite distribués de manière progressive et réaliste.

Exercices de consolidation : C'est une séance nouvelle dans l'unité didactique. Elle succède à celles du vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et de l'orthographe dont elle fait l'appoint. Cette séance a pour objectifs de corriger les exercices de la phase analytique et de proposer des activités de renforcement jugées nécessaires. C'est un moment de consolidation des apprentissages métalinguistiques de l'unité didactique.

Préparation de l'écrit : La séance de préparation de l'écrit, sert à préparer le groupe /classe à la phase de l'exécution de l'écrit (expression écrite). Cette séance englobe aussi deux phases : D'abord, la phase de l'expression orale libre, où l'élève parle et s'exprime librement à partir d'une situation de communication et suivant le thème abordé (se présenter). Puis, la phase de l'expression orale de synthèse qui prépare réellement l'élève à expression écrite.

Production écrite : C'est ici que l'élève doit réinvestir les acquis déjà vus durant la réalisation de l'unité didactique.

L'élève doit produire un petit paragraphe de 04 à 05 lignes à partir du sujet proposé qui répond au thème de l'unité d'enseignement.

Dans le cadre de l'unité didactique, cette étape représente selon Zitili : « *le point de jonction des étapes précédentes qui représentent essentiellement une sorte de préparation à l'écrit* »⁴⁵

4 – 8 – Exemples d'unités didactiques en 6^{ème} AF

Le programme annuel du français langue étrangère pour la 6^{ème} AF, comporte dix unités didactiques. Nous présenterons une à titre d'exemple :

- volume horaire : 05 heures par semaine
- la durée pour réaliser une unité didactique : deux semaines
(06 séances)
- chaque séance comporte 04 activités de 30 minutes.
- il y a deux séances (la 3^{ème} et la 6^{ème}) qui comportent deux activités de 30 minutes.
- présentation de l'unité didactique n° 1

⁴⁵ Zitili Abdessalem, 2002, « Questions d'écriture en classe de français » SLADD, n°01. p50.

Compétences : Identifier et nommer les personnages

Se présenter et présenter quelqu'un

S	Activités	Contenus
1	Langage	Situation de communication: Se présenter (parler de soi), nom, adresse, âge
	Lecture	Lire le texte : Dr.Fergusson - repérer les personnages page 3
	Vocabulaire	-Lexique thématique : noms propres / noms communs -Lexique systématique : la nominalisation à base verbale (par suffixation) ex : Il vend C'est un vendeur
	Grammaire	Le présentatif : C'est qui (exercice d'application)
2	Langage	Situation de communication : demander à quelqu'un des renseignements.
	Lecture	Lire le texte: Qui est Robinson Crusoé -reconnaître les personnages. p135
	Conjugaison	Les verbes « être » et « avoir » au présent (exercice d'application)
	Orthographe	Former le féminin en « e » (exercice d'application)
3	Lecture	Lire le texte : Mowgli chez les loups -reconnaître les personnages
	Ex-renforcement	Consolidation des acquis
	Lecture	Lire le texte : Un enfant gâté -identifier les personnages
4	Vocabulaire	-Lexique thématique : connaître les membres de la famille (les parents) -Lexique systématique : formation des noms par suffixation « -ation »
	Grammaire	La phrase : définition (exercice d'application / production de phrases)
	Exp-orale-libre	Faire parler les élèves en situation de communication : parler d'un ami / d'un membre de la famille ...
5	Texte modèle	Lire le texte : A la bibliothèque -repérer les personnages
	Exp-orale-synth	Préparation à l'expression écrite (devine de qui je parle. Un élève)
	Production écrite	Reproduire un petit paragraphe. <u>Sujet</u> : Présente-toi en 4 ou 5 lignes.
6	Récitation	Lire et mémoriser la récitation : Le menuisier p 184
	Lect-productions écrites	Lire sa production écrite
	Production collective	Produire un texte collectivement à partir d'un texte d'un élève (à corriger et à enrichir)

Tableau 3 : la répartition d'une unité didactique adaptée par les enseignants du primaire dans le cadre d'une journée de formation.2002

Conclusion partielle :

La progression en dossier de langue telle qu'elle est présentée suivant le manuel scolaire est centrée sur la grammaire de la phrase, sans oublier que cet enseignement en dossier de langue donne une importance capitale à l'oral par rapport à l'écrit.

Mais, les réaménagements opérés au niveau du programme du 2^{ème} palier du cycle fondamental (1995), ont fait ressortir les faiblesses de l'enseignement du français par dossier de langue caractérisé par une incohérence interne de ces dossiers qui sont constitués d'activités non adéquate au type discursif étudié. Ces réaménagements ont permis la réhabilitation de l'écrit et l'intégration de l'UD. Cette notion d'unité didactique est introduite dès 2002 au primaire pour donner à l'enseignement / apprentissage une autre organisation à la différence du dossier de langue. Elle accorde beaucoup d'importance à l'étude du modèle textuel, surtout pour le choix des textes supports qui se fait en fonction des modèles discursifs et à l'activité de compréhension de l'écrit.

DEUXIEME PARTIE

L'ANALYSE COMPARATIVE ET LE QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

Introduction :

Au cours de la première partie, nous avons essayé de donner quelques définitions propres à notre domaine de recherche. Ensuite, nous avons essayé de montrer la place de l'écrit dans les différentes méthodes d'enseignement. Puis, nous avons abordé aussi la place qu'occupe l'expression écrite dans le champ didactique, de voir son impact, son influence et son apport dans le domaine de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère au sein de notre école algérienne.

Cependant, malgré son apport aussi important, ce versant théorique reste insuffisant pour vérifier réellement la place de l'expression écrite dans l'enseignement de la langue française à l'école fondamentale (2^{ème} palier, 6^{ème} année). De ce fait, nous procédons, dans cette seconde partie, à la mise en application des démarches liées à nos différentes questions de départ :

- La place qu'occupe l'expression écrite dans la progression par dossiers de langue.
- La place de la production écrite dans l'enseignement par unités à didactiques.

A l'école fondamentale algérienne (2^{ème} palier, 6^{ème} année).

Dans un premier temps, nous allons définir notre méthodologie d'enquête : où, nous allons, d'abord, présenter et justifier le choix de notre public, représenté essentiellement par des enseignants du primaire.

Puis, nous allons présenter le déroulement de notre enquête, pour laquelle, nous avons fait appel à un instrument de recherche « le questionnaire », D'abord, nous avons mené un pré-test auprès d'un échantillon d'enseignants de langue française par le biais d'un questionnaire pour voir le degré de

validité du questionnaire. Enfin, nous allons signaler les difficultés et obstacles rencontrés durant la réalisation de cette enquête.

Dans un second temps, nous proposons, une analyse comparative des deux progressions (par dossiers et par unités didactiques) à travers les fiches et les cahiers journaux des enseignants, cette analyse portera essentiellement sur plusieurs éléments (le volume horaire, la répartition des séances, les thèmes abordés, le langage, les outils didactiques utilisés et les activités linguistiques) qui organisent les deux progressions officielles.

Dans un troisième temps, nous procéderons à l'analyse des réponses et les propositions fournies par les enseignants par rapport à l'enseignement de l'expression écrite.

Enfin, pour conclure nous proposons des suggestions en vue de l'amélioration de l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite dans notre école et pour impliquer le corps enseignant dans l'application des nouveaux programmes.

CHAPITRE 1

MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

1 – Le public :

Notre travail de terrain vise essentiellement le corps des enseignants de français ceux du 2^{ème} palier de l'école fondamentale en Algérie.

Ce corps d'enseignants concerne deux grades :

- Les maîtres d'enseignement fondamental (M.E.F).
- Les professeurs certifiés d'enseignement fondamental (P.C.E.F⁴⁶)

Pour étayer l'objectif de notre recherche, nous avons choisi de recourir à un questionnaire que nous avons distribué à 49 enseignants de différentes circonscriptions (F1-F2-F3-F4-F5-F6-F7), de la commune de Constantine, à raison de 07 enseignants par circonscription.

Après avoir testé la fiabilité du questionnaire, nous avons commencé à distribuer les questionnaires aux enseignants. En dépit des difficultés déjà citées, nous avons réussi à couvrir l'ensemble des circonscriptions de français de la commune de Constantine (07 circonscriptions de français). Sur les 49 enseignants du 2^{ème} palier de l'enseignement fondamental interrogés, 42 ont bien voulu répondre à notre questionnaire.

L'analyse de la variable sociale propre au corps enseignant:

- ***Par rapport aux diplômés*** : Sur les 42 enseignants interrogés

Plusieurs diplômés ont été recensés comme le montre le tableau suivant :

⁴⁶ P.C.E.F, Grade qui date depuis l'ordonnance du 19/11/1994, un PCEF peut enseigner au collège et au primaire

	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Ingénieur	02	5%
Licence	17	40%
Bac + 3	02	5%
Bac	02	5%
Secondaire	05	12%
CAP (certificat aptitude professionnelle)	13	31%
BEF	01	2%

Commentaire

D'abord, nous constatons une diversité des diplômes. Ensuite, il apparaît que plus de la moitié des 42 enseignants interrogés du primaire sont des diplômés (Bac et plus) : 23 enseignants ont le Bac soit un total de 55%, ce qui montre la qualité de l'encadrement au sein de notre école algérienne.

Après les diplômes nous nous sommes intéressé au grade et voilà ce qui ressort de ce tableau :

- Par rapport au grade :

<i>Grade</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
M.E.F	25	60%
P.C.E.F	17	40%

Commentaire

Nous remarquons la présence des deux grades essentiels au sein de notre école fondamentale. Avec la prédominance du grade des M.E.F celui-ci qui date de la mise en place de l'école fondamentale (après l'ordonnance du 16/4/1976) par rapport à celui des P.C.E.F, qui date depuis l'ordonnance 19 novembre 1994.

Cette variante nous oriente vers l'examen de la formation des enseignants :

- **Par rapport à la formation :**

<i>Formation</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
E.N.S	01	02%
Universitaire	20	48%
I.T.E	11	26%
D'autres formations C.A.P	10	24%

Commentaire

La moitié des enseignants interrogés ont reçu une formation universitaire, ce qui nous permet de penser que les universitaires ont acquis certaines compétences durant leur cursus (linguistiques et didactiques).

En ce qui concerne la 2^{ème} moitié, nous découvrons aussi deux autres formations, celle des I.T.E, qui donne une formation pédagogique aux enseignants, et celle des enseignants qui ont eu un enseignement accéléré pour obtenir enfin leur C.A.P (certificat aptitude professionnelle). Et enfin, nous signalons aussi la formation des enseignants au sein de l'école normale supérieure.

En plus de ces paramètres l'ancienneté a retenu notre attention :

- **Par rapport à l'ancienneté dans l'enseignement :**

Grade	Moyenne de l'ancienneté
P.C.E.F	7 ans
M.E.F	24 ans

Commentaire

Nous avons remarqué, que les M.E.F ont une expérience appréciable dans l'enseignement fondamental ce qui n'est pas le cas de leurs collègues P.C.E.F beaucoup plus jeunes.

Enfin la distribution géographique est aussi à prendre en considération.

- **Par rapport aux écoles, communes et circonscriptions :**

Les enseignants interrogés appartiennent à la même commune, celle de Constantine, mais de différentes écoles (une trentaine d'écoles) représentant toutes les circonscriptions du français, (du F1 jusqu'à F7), chaque circonscription est représentée par un inspecteur.

Ceci montre la diversité de notre échantillon d'enquête.

1 – 1 – Justification du choix du public :

Notre choix pour cette population est loin d'être fortuit. Il a été présidé par plusieurs motifs. Les plus importants se résument comme suit :

- Ayant été enseignant contractuel au début de notre carrière au primaire puis au collège avant de devenir titulaire comme P.C.E.F au primaire, nous avons travaillé, au début avec la progression en *dossiers de langue* avec les classes du 2^{ème} palier. Ce n'est qu'en 2002, que nous avons commencé avec la progression en *unités didactiques*, mais, ceci n'était relatif que pour quelques circonscriptions, qui ont voulu adopter ce changement.
- La qualification des enseignants : comme nous l'avons signalé plus haut, il existe deux catégories d'enseignants. La première catégorie celle des M.E.F, plus expérimentée car la plupart des enseignants d'entre eux sont issus des instituts technologiques de l'éducation (I.T.E), sans oublier, les enseignants de l'école normale supérieure (ENS) qui peuvent enseigner au primaire (bac + 03 ans de formation) et qui ont le même grade que les autres. Cependant, la deuxième catégorie est celle des PCEF plus diplômée, elle demeure moins expérimentée que la première.

1 – 2 – Qualifications des enseignants :

Les enseignants du cycle primaire, pour la majorité des enseignants du fondamental appartiennent à deux catégories essentielles :

- Les M.E.F titulaires
- Les P.C.E.F titulaires

Parmi tous ces enseignants de français, seule la 2^{ème} catégorie (P.C.E.F) est titulaire d'une licence de français ou de traduction (car la tutelle l'exige au moment du recrutement). La 1^{ère} catégorie d'enseignants, sont pratiquement tous sortis des instituts technologiques de l'éducation, après une formation qui varie entre un an pour les plus anciens et deux ans et jusqu'à trois ans pour ceux qui sont sortis depuis septembre 1995. Il faut noter aussi l'existence des M.E.F avec le niveau 3^{ème} AS celle de ceux qui détiennent le « C.A.P ». Leurs compétences professionnelles constatées :

a – compétences linguistiques : En général, les enseignants s'expriment correctement en français tant à l'oral qu'à l'écrit.

b – compétences interculturelles : En raison de lacunes de base en culture générale tant en arabe qu'en français, les faits significatifs marquant de la culture et de la civilisation française ne sont pas bien connus par la plupart des enseignants.

c – compétences didactiques : Leur culture didactique, au départ, extrêmement pauvre, et s'est améliorée par la suite grâce aux séminaires et aux journées de formation, sous la direction des inspecteurs des circonscriptions.

2 – Déroulement de l'enquête :

2 – 1 – Le questionnaire :

Pour élaborer notre questionnaire, nous avons repris certaines questions du questionnaire confectionné par A. Zetili dans le cadre de sa recherche menée pour l'obtention de sa thèse de doctorat⁴⁷. Les questions reprises sont les suivantes :

- «- Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la phase d'expression écrite ?
- Commencez-vous la séance par l'étape de préparation de l'écrit ?
 - Les exercices de production écrite sont :
 - Le plus souvent, la rédaction a-t-elle lieu ?
 - En classe, combien de temps réservez-vous à la production écrite ?
 - Lors de la rédaction en classe, certains élèves se trouvent bloqués. Que faites-vous pour relancer l'écriture ?
 - L'activité de production écrite a lieu une fois
 - Au moment de la réalisation de l'activité d'expression écrite. Donnez-vous la priorité à la séance de préparation de l'écrit ? »

2 – 1 – 1 – La présentation du questionnaire :

Notre but était de recueillir un maximum d'informations, en ce qui concerne l'enseignement de l'expression écrite à l'école fondamentale et voir aussi les attentes, les aspirations, les inquiétudes et les propositions des enseignants.

Partant d'un constat alarmant sur la place qu'occupe une activité vitale telle que l'expression écrite dans l'enseignement du français à l'école algérienne, nous allons essayer à travers notre questionnaire de solliciter l'avis d'hommes de terrain.

Il s'agit d'un questionnaire composé de 18 questions dont 13 fermées (mode Q.C.M) et 05 ouvertes.

2 – 2 – Les fiches et les cahiers journaux des enseignants :

Pour savoir ce que font nos collègues enseignants, nous nous sommes proposé d'analyser leurs fiches et leurs cahiers journaux pour bien déterminer la place et l'enseignement réservé à la production écrite au 2^{ème} palier de

⁴⁷Zetili.A, 2005-2006, Questionnaire d'enquête, in Tome II(Annexes), annexe 3, pp 137-138.

l'école fondamentale. Nous limitons notre analyse à la 6^{ème} année, car c'est seulement en 6^{ème} année que l'expression écrite est intégrée explicitement comme phase du dossier. Mais en unités didactiques, cette activité est intégrée dès la 5^{ème} année.

2 – 2 – 1 – La présentation des fiches et des cahiers journaux :

A l'école, les fiches et les cahiers journaux sont des fascicules officiels, imposés par l'institution. Ces fascicules sont vérifiés et signés chaque mois par le directeur de l'école et à chaque visite de l'inspecteur. Il y a lieu de faire remarquer également que ces fascicules représentent essentiellement une trace écrite du déroulement de l'action pédagogique réalisée par les enseignants durant les apprentissages.

Pour réaliser cette analyse, nous nous sommes adressé aux enseignants, pour qu'ils puissent nous fournir les documents pédagogiques qui vont nous faciliter la tâche de l'analyse.

Nous avons sollicité 04 enseignants qui appartiennent à des circonscriptions et à des écoles différentes pour nous fournir leurs cahiers journaux. Il faut signaler aussi d'une part, que les cahiers journaux englobent aussi les fiches. D'autre part, la sélection de ces enseignants était basée, d'abord, par rapport à leur grade (les enseignants 01 et 02 sont des M.E.F. Les enseignants 03 et 04 sont des P.C.E.F). Ensuite, ils utilisent des progressions différentes, comme nous allons le signaler :

- L'enseignant n° 01 travaille dans une école qui appartient à la circonscription F6 (école Ibn-Toumert, commune de Constantine), il travaille selon la progression par dossier de langue (la nouvelle organisation des dossiers)

- L'enseignant n° 02 travaille dans une école qui appartient à la circonscription F2 (école Bououden Tahar, commune de Constantine), il utilise aussi avec la progression en dossier de langue (l'ancienne organisation des dossiers)
- L'enseignant n° 03 travaille dans une école qui appartient à la circonscription F3 (école Fillali Mokhtar, commune de Constantine), et utilise avec la progression en UD.
- L'enseignant n° 04 travaille dans une école qui appartient à la circonscription F5 (école Meriem Saadane, commune de Constantine), et utilise aussi avec la progression en UD.

Parmi les enseignants, un enseignant nous a fourni son cahier journal (sa progression était en UD) c'est l'enseignant 03. Un autre nous a fourni deux cahiers journaux, un en dossiers de langue et l'autre en progression par UD, c'est enseignant 04. Le troisième (enseignants 02) nous a fourni son cahier journal en progression par dossier et le guide de l'enseignement du français en 6^{ème} année fondamentale (guide du maître et fiches, document émanant du MEN, ed.ONPS⁴⁸, 1993-1994) et il précise que ses fiches sont tirées directement de ce fascicule imposé par institution. Le quatrième (enseignant 01), nous a fourni son cahier journal où il utilise la progression en dossier de langue suivant la nouvelle organisation des dossiers celle des réaménagements apportés aux programmes de français (2^{ème} édition).

2 – 3 – Difficultés et obstacles surmontés :

Chaque chercheur peut se heurter en chemin à plusieurs difficultés et obstacles. Pour faire aboutir sa recherche, il lui faut les surmonter.

⁴⁸ ONPS, Office National des Productions Scolaires

Quant à nous, nous avons rencontré plusieurs difficultés durant la réalisation de notre travail de terrain. Nous résumons ces difficultés comme suit :

- Dans un premier temps, nous avons soulevé le refus de certains enseignants à répondre au questionnaire donné.
- Dans un second temps, nous avons eu du mal à récupérer les 49 questionnaires soumis aux enseignants et cela à cause de l'ampleur des circonscriptions implantées dans toute la ville de Constantine (07 circonscriptions).
- Dans un troisième temps, lors de la récupération des questionnaires, nous avons été attirés par l'absence de certaines réponses à certaines questions dans le questionnaire. Nous tenons à préciser que les questions sans réponse seront signalées.
- En dernier lieu, nous avons eu des cahiers journaux fournis par des enseignants, qui n'englobent pas des fiches détaillées mais seulement le déroulement de la séance, ce qui nous a obligé de demander aux enseignants de nous fournir leurs fiches bien détaillées.

CHAPITRE 2

L'ANALYSE COMPARATIVE : DOSSIER DE LANGUE / UNITE DIDACTIQUE

1 – Les éléments de la comparaison :

A partir des fiches et des cahiers journaux fournis par les enseignants, nous allons mettre en œuvre une étude comparative portant sur les deux progressions de l'enseignement du français qui existent dans l'école fondamentale et tenter de déterminer la place qu'occupe la production écrite dans les deux progressions.

Cette comparaison portera essentiellement sur les éléments suivants : sur le volume horaire réservé à l'enseignement du français, sur les séances et leurs répartitions par rapport à chaque progression, sur les thèmes abordés dans chaque progression, sur le langage et sa relation avec le thème abordé, sur les outils didactiques utilisés durant chaque progression (livre de lecture, textes modèles, typologie des textes et sa relation avec le thème abordé), sur les activités métalinguistiques et leur réinvestissement en expression écrite. De même cette étude comparative va s'orienter aussi vers les rapports qui existent entre les différentes phases de chaque progression.

2 – Le volume horaire :

Au 2^{ème} palier de l'école fondamentale le volume horaire réservé à la langue française est de *05 heures* hebdomadaires. Ceci est valable pour les trois années de français (4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} AF).

- Le volume horaire de chaque progression :

Après la lecture du fascicule qui englobe l'enseignement du français en 6^{ème} AF (livre du maître, MEN, ed. ONPS, 1994.pp 8) à propos du déroulement du dossier de langue et après avoir consulté les cahiers journaux des enseignants qui travaillent par unité didactique (voir annexes exemple d'unité

didactique), nous avons pu constater la différence de volume horaire de chaque progression, que nous résumons dans le tableau suivant :

Dossier de langue	Unité didactique
<i>07 heures</i>	<i>10 heures</i>

Commentaire

Nous signalons une large différence (de 03 heures) par rapport au volume horaire consacré à la réalisation de chaque progression. Ce qui explique le résultat des réaménagements de 1995 et de 1998, qui ont accordé beaucoup d'importance au volume horaire, ceci avec l'apparition de l'unité didactique, qui propose des activités supplémentaires.

- Le volume horaire par rapport aux activités propres à chaque progression :

- L'unité didactique comporte 20 activités ; chaque activité se réalise en 30 minutes, comme nous l'avons constaté dans le cahier journal de notre collègue (voir annexes, la répartition d'une unité didactique).

- Le dossier de langue comporte 14 activités ; chaque activité se déroule en 30 minutes, comme l'indique le livre de maître et la consultation des cahiers journaux des collègues enseignants.

Commentaire

Nous constatons que les deux progressions consacrent le même volume horaire à la réalisation d'une activité. Nous avons remarqué aussi à partir des cahiers journaux consultés que les collègues enseignants respectent le volume horaire imposé par la tutelle.

Enfin, il faut signaler aussi :

- La durée pour réaliser une unité didactique : deux semaines
- La durée pour réaliser un dossier de langue : une semaine et demi

3 – La répartition des séances :

En 6^{ème} AF, le volume horaire est de 05 heures par semaine, elles sont réparties habituellement en 03 séances : 02 séances de 02 heures et une séance d'une heure.

Après la consultation des fiches et des cahiers journaux des enseignants, nous avons pu apercevoir, ceci :

- *En unité didactique* : une unité didactique se réalise en 06 séances :
 - 04 séances comportent chacune 04 activités de 30 minutes.
 - 02 séances comportent chacune 02 activités de 30 minutes
- *En dossier de langue* : chaque dossier se réalise en 04 séances :
 - 03 séances comportent chacune 04 activités de 30 minutes.
 - 01 séance comporte 02 activités de 30 minutes.

Commentaire

Nous remarquons que l'unité didactique comporte plus de séances que le dossier, ceci est dû comme nous l'avons déjà signalé auparavant au volume horaire propre à chaque progression.

4 – Les thèmes abordés dans chaque progression :

En 6^{ème} AF, le programme est constitué de 25 dossiers, dont 19 représentent trois œuvres (*Cinq semaines en ballon* de J. Verne, *Le livre de la jungle* de R. Kipling et *Robinson Crusoe* de D. Defoe) qui sont des récits d'aventures, susceptibles d'intéresser les élèves et de les amener à lire, et 06 dossiers monographiques, qui ont pour objectif d'ancrer nos élèves dans la réalité nationale.

La lecture des cahiers journaux des collègues et du guide du maître précisent que le thème dominant dans l'ensemble des dossiers est le thème de l'aventure. Ainsi que nous l'avons déjà signalé, le programme comporte trois œuvres d'aventure qui reflètent le domaine de la fiction. La répartition des dossiers est la suivante:

- Pour la première œuvre *Cinq semaines en ballon*, nous avons les dossiers suivants d1, d2, d3, d4 et d5 qui traitent le thème de l'aventure. Le dossier 06, traite le thème de l'aviation, le dossier 07, traite le thème de la conquête de l'espace.

- Pour la 2^{ème} œuvre *Le livre de la jungle*, comporte les dossiers suivants : d8, d9, d10, d11 et d12, qui relèvent toujours du thème de l'aventure. Par contre le dossier 13 traite le thème des animaux.

- Pour la 3^{ème}, *Robinson Crusoe*, comporte 06 dossiers qui relèvent tous du thème de l'aventure (du d14 au d19)

Concernant la progression en unité didactique, le programme comporte 10 unités didactiques. Le récit se place en tête des supports que l'on aura utilisé pour l'enseignement par unités didactiques.

A la lecture des différentes répartitions d'unités didactiques, nous avons remarqué que le récit englobe, 06 unités didactiques traitant plusieurs thèmes, ceci confirme le principe de chaînage (d'une unité à l'autre) selon Puren.C⁴⁹.

- UD 01 et UD 02, traitent le même thème : se présenter et présenter quelqu'un.
- UD 03 traite le thème : se situer et situer dans le temps.
- UD 04 traite le thème : se situer et situer dans l'espace.
- UD 05 traite le thème : décrire des actions en les situant dans le temps et dans l'espace.
- UD 06 traite le thème : décrire une personne, un animal, un lieu ou un objet.

Pour les autres unités didactiques qui appartiennent à d'autres types discursifs, par exemple : le documentaire et le prescriptif.

- UD 07 et 08 traitent les thèmes de la faune et la flore.
- UD 09 traite les thèmes des moyens de transport et de communication.
- UD 10 traite le thème : lire pour faire ou ne pas faire

En ce qui concerne les unités didactiques, nous remarquons une diversité par rapport aux thèmes abordés durant les apprentissages, en plus de leur relation avec le quotidien de l'élève et de la réalité.

⁴⁹ Puren.C, 2007, « Vers une nouvelle cohérence didactique », le français dans le monde, n°348, pp. 42-43

Récapitulatif

<i>Dossier de langue</i>	<i>Unité didactique</i>
Le thème dominant est celui de l'aventure	Une diversité de thèmes qui reflètent le quotidien de l'élève
Ce thème dominant reflète la fiction	Cette diversité de thèmes reflète la réalité

5 – Le langage et sa relation avec le thème abordé :

En unité didactique, nous avons remarqué que l'activité du langage représente le point de départ de l'unité didactique.

En partant des cahiers journaux et des fiches des enseignants, l'activité du langage se réalise en deux séances, la 1^{ère} et la 2^{ème} de 30 minutes chacune.

Nous avons pris à titre d'exemple l'unité didactique 01 et 02 :

Unité didactique 01

- les compétences : identifier et nommer les personnages
- le thème : se présenter et présenter quelqu'un.
- 1^{ère} séance :

Durée : 30 minutes

Activité 01 : langage

A partir d'une situation de communication, l'élève sera capable de se présenter (parler de soi), donner des renseignements sur sa personne (nom, prénom, âge, adresse, ...).

- 2^{ème} séance :

Durée : 30 minutes

Activité 01 : langage

A partir d'une situation de communication, l'élève sera capable de demander à quelqu'un des renseignements (nom, prénom, adresse, âge, ...)

Unité didactique 02

Les mêmes compétences et le même thème que celles de l'unité didactique n° 01

- Séance 01 :

Durée : 30 minutes

Activité : langage

A partir d'une situation de communication, l'élève sera capable de présenter quelqu'un (un ami, un membre de la famille, un camarade), et de donner des renseignements sur cette personne.

- Séance 04 :

Durée : 30 minutes

Activité : langage

A partir d'une situation de communication, l'élève sera capable de prendre contact avec quelqu'un pour demander des renseignements.

Commentaire

Nous avons constaté que l'activité du langage représente une phase vitale pour l'introduction du thème de l'unité didactique. Ceci se

réalise dans des situations de communication réelles, ce qui indique la relation directe de cette activité avec le thème abordé.

En dossier de langue et après avoir consulté les cahiers journaux et le livre du maître, nous avons pu déterminer que l'activité du langage vient en second lieu après celle de la lecture du texte d'approche qui constitue le support d'exploitation de cette activité.

Elle s'intitule « langage / élocution », le but visé est l'expression spontanée, personnelle.

Selon le guide du maître, cette activité peut se réaliser selon deux formules en fonction de l'objectif de compréhension visé.

La première a pour objectif visé la compréhension de l'écrit, c'est-à-dire que le texte d'approche donnera lieu à une séance de lecture, au sens habituel du terme qui sera suivie d'une exploitation sous la forme d'une activité de langage –élocution.

La seconde a pour objectif la compréhension de l'oral, c'est le moment d'écoute, c'est-à-dire que le maître lit le texte. Cette lecture oralisée est suivie d'une exploitation sous la forme d'une leçon de langage –élocution, mais dans ce cas, cette activité va précéder celle de la lecture.

Après la consultation des cahiers journaux et des fiches, nous avons remarqué que cette activité se réalise suivant l'objectif visé par la 1^{ère} formule, c'est-à-dire qu'elle se présente comme une séance de compréhension de l'écrit. De plus, elle vise aussi la mise en place du contenu linguistique (structures syntaxiques, lexique du thème, formes verbales) et la préparation des activités suivantes d'expression.

En ce qui concerne la relation de cette activité avec le thème abordé, nous avons pris le même dossier à titre d'exemple mais chez deux enseignants nous avons trouvé ceci :

Pour l'enseignant n°01 qui travaille avec la progression en dossier et avec la nouvelle organisation des dossiers celle des réaménagements de 1995

Dossier 11 : Thème : le rocher qui marche

Lecture : lire le texte d'approche (p 22)

Thème : le rocher qui marche

Langage / élocution : - thème : le rocher qui marche

- objectif : -retrouver l'idée générale du texte

-structures grammaticales :

l'expression de cause

Pour l'enseignant n° 02 qui utilise la même progression, et avec l'ancienne organisation des dossiers

Dossier 03 : thème : le rocher qui marche

Lecture : texte d'approche

Thème : le rocher qui marche

- Langage / élocution* : - thème : le rocher qui marche
- objectifs : - expression spontanée
 - mise en place du contenu linguistique
 - préparation des activités suivantes d'expression.

Commentaire

Il faut signaler que l'ensemble des dossiers se présente comme celui de l'exemple proposé car à notre avis les enseignants suivent à la lettre la progression du dossier.

Après l'analyse de ces cahiers journaux des enseignants, nous pouvons dire que le langage est en relation directe avec le thème abordé dans la progression en dossier de langue.

Récapitulatifs

Dossier de langue	Unité didactique
Le langage est en relation directe avec le thème abordé	Le langage est lié directement au thème de l'unité didactique
Le langage se réalise après la séance de lecture	Le langage est l'activité qui introduit le thème de l'UD
Le langage a pour objectif la compréhension de l'écrit	Le langage se réalise à partir d'une situation de communication.
Les conditions : le texte d'approche	Les conditions : situation réelle de communication

6 – Les outils didactiques utilisés (au moment de la lecture) :

Les outils didactiques fournis pour l'enseignement du français en 6^{ème} AF, sont très restreints, car ils sont tous élaborés et imposés par la tutelle.

Les outils didactiques employés pour l'enseignement du français au 2^{ème} palier sont : le livre de lecture de l'élève (contient tous les textes de lecture, les activités linguistiques et les exercices d'expression écrite) et le guide du maître (comporte la répartition de tous les dossiers, toutes les fiches imposées aux enseignants pour la réalisation des apprentissages).

En dossier de langue, ces deux outils didactiques sont indispensables, car l'enseignant ne doit pas se passer de ces deux éléments imposés et élaborés par l'IPN (institut pédagogique national).

En dossier de langue et au moment de la séance de lecture, nous avons observé à travers les cahiers journaux (les titres de textes et leur numéro de page) et le livre de lecture de 6^{ème} AF que les enseignants n'utilisent que ce livre pour la réalisation de cette activité.

A titre d'exemple, le dossier 11, comporte 05 textes à lire :

- texte d'approche, *le rocher qui marche*, p 22 (texte narratif)
- texte cible, *le rocher qui marche*, p 23 (texte narratif)
- texte documentaire, *comment manœuvrer le Victoria ?* p 24 (texte prescriptif)
- texte suivi n°01, *le ballon dans l'orage*, p 25 (texte narratif)
- texte suivi n°02, *le ballon dans l'orage*, p 26 (texte narratif)

La présentation de ces textes supports, nous a permis de trouver dans le même dossier des textes de types différents.

En *unité didactique*, après les réaménagements de 1995 et leur réécriture en 1998 et après l'intégration de l'unité didactique dans le programme de 6^{ème} AF, les directives ont donné une certaine liberté aux enseignants pour se passer du guide du maître et du livre de lecture.

A partir de l'analyse des cahiers journaux et des répartitions d'unités didactiques, nous avons pu constater que les supports textuels conçus pour la séance de lecture sont dans la plupart du temps des textes modèles, choisis par les enseignants selon le thème abordé dans l'unité didactique. Mais, il faut signaler aussi la présence de quelques textes tirés du livre de lecture, ce retour vers le livre de lecture se produit seulement lorsqu'il y a une relation directe avec le thème abordé.

C'est ce que nous allons présenter, sous forme d'exemples par rapport aux unités didactiques qui traitent le récit (n°01, n°02, n°03, n°04, n°05 et n°06). Tous les textes supports de chaque unité didactique appartiennent au même type textuel. Exemple :

- unité didactique n° 1 : 05 textes supports de types narratifs
 - 1 - *Le docteur Fergusson* (p. 3)
 - 2 - *Qui est Robinson Crusoe* (p.135)
 - 3 - *Mowgli chez les loups*
 - 4 - *Un enfant gâté* (texte modèle)
 - 5 - *A la bibliothèque* (texte modèle)
- unité didactique n° 8 : 05 textes supports de types documentaires
 - 1 – *Le chameau* (texte modèle)
 - 2 – *Les carnivores* (texte modèle)
 - 3 – *Animaux en danger* (p.126)
 - 4 – *Les rapaces* (p.42)
 - 5 – *Est-ce que le chameau peut vivre sans boire ?* (texte modèle)

Pour les enseignants n°03 et n°04, qui travaillent par unité didactique.

Nous proposons dans le tableau suivant une synthèse :

Unités didactiques	Nombres des textes modèles	Nombres des textes tirés du manuel
- UD n°01	02	03
- UD n°02	03	02
- UD n°03	02	03
- UD n°04	03	02
- UD n°05	03	02
- UD n°06	04	01

Commentaire

En partant de cette analyse propre aux textes de lecture relatifs aux 06 unités didactiques qui englobent le récit, nous pouvons déduire que :

- Le nombre de textes de lecture est de 30 textes.
- Le nombre de textes modèles est de 17 textes soit un pourcentage de 57%
- Le nombre de textes tirés du manuel scolaire est de 13 textes soit un pourcentage de 43%.

A partir de ces résultats, nous pouvons dire que la majorité des textes de lecture propres aux six premières unités didactiques sont des textes modèles choisis ou élaborés par les enseignants durant les journées de formation animées par l'inspecteur de la circonscription, Ceci est aussi valable pour la répartition des unités didactiques, élaborés par l'ensemble des enseignants et contrôlés par l'inspecteur.

Ces choix n'ont pas banni l'utilisation des textes tirés des manuels, qui seront employés selon le rapport au thème de l'unité.

Récapitulatif

Dossier de langue	Unité didactique
- les supports textuels tirés uniquement du manuel de l'élève fourni par la tutelle	- les supports textuels sont dans la majorité des textes modèles élaborés par les enseignants.
- les supports textuels dans le même dossier sont des textes de types différents	- les supports textuels dans chaque unité didactique sont du même type textuel.

7 – Les activités linguistiques et leur réinvestissement en production écrite :

En dossier de langue

En 6^{ème} AF, le dossier de langue comporte 05 moments essentiels :

- 05 textes de lecture pour effectuer des activités de compréhension.
- Exercices de grammaire.
- Exercices de vocabulaire.
- Exercices d'orthographe.
- Exercices d'expression écrite.

Après la lecture et l'analyse des cahiers journaux et des fiches des enseignants par rapport aux activités linguistiques étudiées et leur réinvestissement au moment de la rédaction, nous avons pu noter ceci :

Pour l'enseignant n°01, nous avons choisi l'exemple suivant :

- **Le dossier n° 14** (suivant la nouvelle organisation des dossiers)

En grammaire, à partir des phrases, l'élève va étudier différentes formes que le verbe peut avoir par rapport aux temps

simples et aux temps composés : Le verbe - sortir - : - *vous sortirez – il est sorti – en sortant.*

Concernant le vocabulaire, le maître suivra la progression du manuel. D'abord, nous trouvons le même travail réalisé en grammaire mais à propos du verbe - **chanter** - : *il chante, il a chanté, en chantant.* Puis, on lui demande de compléter trois colonnes sur les verbes suivants : *finir, partir, aller, revenir* et *prendre*. Ensuite, nous passons à l'étude du genre des noms par suffixation : -teur → -trice. Exemple : le directeur → la directrice

En orthographe, l'élève va travailler sur la terminaison des verbes du 1^{er} groupe en « ger » et en « cer » conjugués à l'imparfait de l'indicatif.

Exemples : Il mange ----- Il mangeait

Il commence ----- Il commençait

En production écrite, nous proposons aux élèves l'exercice suivant : « C'est la tempête. La mer est démontée. La chaloupe est renversée. Les marins sont engloutis. Seul Robinson..... ».

Termine l'histoire en t'aidant de la lecture du texte (p. 142).

Pour l'enseignant n° 02, nous avons tiré l'exemple suivant :

Le dossier n° 23

En grammaire, l'élève apprend la représentation des groupes de la phrase.

Phrase = G.N. (s) + G.V.

En vocabulaire, le travail se réalise sur la formation de l'adverbe de manière. : délicat ----- délicate ----- délicatement.

En orthographe, nos élèves apprennent pourquoi les adverbes prennent.....emment.

Adjectif : ...ent

Nom :ence

Adverbe :emment

En expression écrite, le manuel propose à l'élève un exercice :

- Tu as vu un film documentaire sur les richesses archéologiques de notre pays. Raconte.

En unité didactique

L'analyse des cahiers journaux nous a fourni les résultats suivants :

Pour l'enseignant n° 03, nous avons constaté ceci :

Unité didactique n°01 :

Thème : se présenter et présenter quelqu'un

Les activités linguistiques réalisées durant les apprentissages :

1 – En vocabulaire, pour le lexique thématique, la répartition propose aux élèves : les noms propres et les noms communs. Pour le lexique systématique, on propose à l'élève la nominalisation à base verbale et par suffixation, où il doit retenir la formule :

radical du verbe + suffixe = nom

vend + eur = le vendeur

form + ation = la formation

2 – En grammaire, d'abord, l'élève apprend le présentatif « c'estqui ». Puis, l'élève apprend la définition de la phrase simple.

3 – En conjugaison, on propose au groupe classe de conjuguer les verbes « être » et « avoir » au présent.

Exemples : - Je suis né(e)

- J'ai douze ans.

4 – En orthographe, on propose à l'apprenant la formation du féminin, la règle générale : masculin + e = féminin

Exemple : petit + e = petite

5 – En production, on propose au groupe classe le sujet suivant : - Présente-toi en 4 ou 5 lignes.

Pour l'enseignant n° 04, nous avons retenu l'exemple suivant :

Unité didactique n°03 :

Thème : se situer et situer dans le temps

Les activités linguistiques sont :

1 – En vocabulaire, pour le lexique thématique, l'élève apprend à utiliser les indicateurs de temps (hier, aujourd'hui, demain). Pour le lexique systématique, l'élève apprend la formation des noms par suffixation, exemple : Les suffixes : -ition, -tion, -age et -ement

- la finition – expédition – le garage – le chargement

2 – En grammaire, l'apprenant apprend et utilise le complément circonstanciel de temps, extraire la règle. Le C.C. de temps est repéré grâce à la question « quand ? » ou « à quel moment ? ». Il est déplaçable.

Exemple : Chaque jour, je me lève à six heures.

3 – En conjugaison, l'élève apprend à conjuguer les verbes du 1^{er} groupe en « ger » et en « cer » au présent. Exemple :

- Je mange nous mangeons.

- J'efface nous effaçons.

4 – En orthographe, l'élève apprend l'accord sujet / verbe en genre et en nombre. Exemple : - Il mange Ils mangent.

5 – En production écrite, on propose aux élèves le sujet suivant :

- Raconte en quelques lignes ce que tu fais chaque matinée.

Commentaire

A partir de la lecture et l'analyse des cahiers journaux, nous avons remarqué que le dossier de langue tel qu'il est présenté dans le livre de lecture de 6^{ème} AF ne constitue pas un tout homogène. Ses différentes activités n'entretiennent pas de relations. Ce qu'on fait étudier aux élèves en vocabulaire, en grammaire (grammaire implicite) et en orthographe n'est donc pas réinvesti en production écrite.

Par contre, en unité didactique nous avons constaté que les contenus des activités linguistiques, en vocabulaire, en grammaire (explicite), en conjugaison et en orthographe sont en relation directe avec le thème de l'unité et le modèle textuel étudié, car le point de langue étudié doit être dominant dans le texte support ; et par la suite il sera réinvesti par l'apprenant pendant la production écrite.

Récapitulatif

Dossier de langue	Unité didactique
- Les contenus des activités linguistiques ne sont pas réinvestis en expression écrite.	- Les contenus des activités linguistiques sont réinvestis en production écrite.
- La grammaire implicite	- La grammaire explicite

8 – Le sujet de l'expression écrite et sa relation avec le thème abordé :

En dossier de langue

Ainsi que nous l'avons déjà signalé auparavant, le programme de 6^{ème} AF est constitué de trois récits d'aventures.

Après la lecture et l'analyse du manuel et des fiches des enseignants, nous avons constaté ceci :

- Pour la 1^{ère} œuvre : Cinq semaines en ballon de J. Verne, qui comporte 05 dossiers :

- Les dossiers n° 01, n° 02, n° 03, n° 04 et n° 05 visent essentiellement à exploiter la mémorisation des élèves. Les consignes sont construites autour des verbes suivants : compléter, faire, mettre, compléter et construire, qui portent uniquement sur le narratif.

- Pour la 2^{ème} œuvre : Le livre de la jungle de Kipling comporte 05 dossiers :

- Les dossiers n° 08, n° 09, n° 10, n° 11 et n° 12, visent seulement l'exploitation de la mémoire des élèves à partir des différentes activités de lecture réalisées durant le dossier.

Les consignes sont construites autour des verbes : raconter et compléter qui portent toujours sur le narratif.

- Pour la 3^{ème} œuvre : Robinson Crusoe de D. Defoe. Il comporte aussi 05 dossiers :

- Les dossiers n° 14, n° 15, n° 16, n° 17 et n° 18, visent l'exploitation de la mémoire de nos élèves. Par rapport aux consignes, elles sont construites dans l'ensemble autour du verbe : raconter qui porte toujours sur le narratif.

Commentaire

Nous avons remarqué que les résultats auxquels nous nous sommes parvenus rejoignent en grande partie ceux obtenus dans le cadre de la recherche menée par A.Zetili⁵⁰, tels que :

- *Les exercices de production relèvent du narratif.*
- *Toutes les consignes portent sur le verbe « raconter ».*
- *L'existence de plusieurs types discursifs dans un même dossier.*

⁵⁰ *Ibid.*, p.177-178.

le prescriptif : texte à titre d'exemple : *Comment manœuvrer le Victoria ?* (p 24).

L'informatif : texte à titre d'exemple : *Est-ce que le chameau peut vivre sans boire ?* (p 33).

L'argumentatif : texte à titre d'exemple : *Le docteur Fergusson explique son projet* (p 07).

Nous avons constaté aussi que ces exercices d'expression écrite visent seulement l'exploitation de la mémoire des élèves, acquise au moment des différentes séances de lecture.

Nous pouvons donc dire que les sujets d'expression écrite sont en relation avec les thèmes abordés, mais ces exercices d'expression écrite ne portent que sur un seul type discursif qui est le narratif, au moment où nous avons marqué la présence d'autres types discursifs au sein même des dossiers.

En unité didactique

A partir de l'analyse des cahiers journaux, des fiches des enseignants et les répartitions des unités didactiques, nous avons remarqué ceci :

Pour l'enseignant n° 03, les sujets d'expression écrite proposés sont en relation directe avec le thème de l'unité.

Exemples :

1 – unité didactique n°1 et n° 2 :

Thème : Se présenter et présenter quelqu'un

Sujet de production écrite UD n° 1: Présente-toi en 04 ou 05 lignes

Sujet de production écrite UD n° 2 : Présente quelqu'un que tu connais (un membre de la famille, un ami ou un camarade de classe).

2 – unité didactique n°3 :

Thème : se situer et situer dans le temps

Sujet de production écrite UD n° 3 : Raconte en quelques lignes ce que tu fais chaque matinée.

3 – unité didactique n° 6 :

Thème : décrire une personne, un animal, un lieu ou un objet.

Sujet de production écrite UD n° 6 : Décris une personne (portrait physique et moral) de ton choix, en quelques lignes.

Commentaire

Nous avons constaté que les tâches d'écriture proposées dans l'ensemble des unités didactiques sont en relation directe avec les thèmes de ces unités didactiques. En plus, nous avons constaté aussi que les consignes sont construites autour de plusieurs verbes : présenter, raconter, parler, décrire...

En outre, il faut signaler que ces consignes sont aussi multiples, ceci par rapport au nombre important d'UD ; ce qui fait que les mises en situations de rédaction sont nombreuses. Les types de paragraphe à produire sont diversifiés

Récapitulatif

Dossier de langue	Unité didactique
- les sujets d'expression portent exclusivement sur le narratif	- les tâches d'écriture sont en relation directe avec le thème de l'unité didactique.
- les consignes sont construites seulement autour du verbe « raconter »	- les consignes sont construites autour de plusieurs verbes selon le thème de l'UD, « présenter, raconter, parler, décrire... ».

Pour résumer tout ce que nous avons essayé de montrer durant ce chapitre, nous allons proposer une synthèse dans le tableau qui suit :

Éléments de comparaison	Dossier de langue	Unité didactique
- le volume horaire	- 07 heures - 14 activités de 30 minutes.	- 10 heures - 20 activités de 30 minutes.
- la répartition des séances.	- 04 séances (3 séances de 2 heures et une séance de 1 heure)	- 06 séances (4 séances de 2 heures et 2 séances de 1 heure)
- Les thèmes abordés dans chaque progression	- le thème dominant est celui de l'aventure qui reflète la fiction.	- une diversité de thèmes qui reflète la réalité et le quotidien de l'élève.
- Le langage et sa relation avec le thème	- le langage est en relation avec le thème. - il se réalise après l'activité de lecture. - il a pour objectif la compréhension de l'écrit. - conditions : texte d'approche.	- le langage est lié au thème de l'UD car c'est l'activité qui introduit le thème. - il se réalise à partir d'une situation de communication. - conditions : situation réelle de communication.
- les outils didactiques utilisés au moment de la lecture.	- les supports textuels tirés uniquement du manuel scolaire. - les supports textuels dans un même dossier sont de types différents.	- les supports textuels sont dans la majorité des textes modèles élaborés par les enseignants. - les supports textuels dans chaque UD sont du même type textuel.
- les activités linguistiques et leurs réinvestissements en production écrite	- les contenus des activités linguistiques ne sont pas réinvestis en expression écrite.	- les contenus des activités linguistiques sont réinvestis en production écrite.
- le sujet de l'expression écrite et sa relation avec le thème abordé	- les sujets d'expression écrite portent exclusivement sur le narratif. - les consignes sont construites seulement autour du verbe « raconter ».	- les tâches d'écriture sont en relation directe avec le thème de l'UD. - les consignes sont construites autour de plusieurs verbes selon le thème de l'UD « présenter, raconter... »

Conclusion

A travers cette analyse comparative des deux progressions du programme de 6^{ème} AF qui a visé essentiellement les documents qu'utilisent les enseignants, tels que les cahiers journaux, les fiches, le manuel scolaire et le guide du maître, nous avons pu mettre en relief certains éléments :

La progression en dossier de langue telle qu'elle est présentée suivant le manuel scolaire ne constitue pas un tout homogène, car ses différentes phases n'entretiennent pas de relations et ne visent nul réinvestissement au moment de l'expression écrite.

Mais, après les réaménagements opérés au niveau du programme du 2^{ème} palier du cycle fondamental, nous avons relevé deux éléments fondamentaux : la réhabilitation de l'écrit et l'intégration de l'UD. Cette notion d'unité didactique est introduite pour donner à l'enseignement / apprentissage une autre organisation à la différence du dossier de langue.

- Elle constitue un tout homogène.
- Elle donne beaucoup d'importance à l'étude du modèle textuel. Le choix des textes supports se fait en fonction des modèles discursifs.
- L'activité de compréhension de l'écrit est modifiée. D'abord, elle prend en charge de faire découvrir le fonctionnement et les caractéristiques du type discursif étudié. En plus, elle s'occupe de la préparation à la production d'un écrit qui est en relation avec le thème de l'UD.
- Les contenus des activités linguistiques sont également retenus en fonction du type textuel étudié, car ces contenus étudiés

- doivent être dominants dans les textes supports parce qu'ils feront objet de réinvestissement par les élèves au moment de la réalisation de l'expression écrite.

CHAPITRE 3

ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

1 – Présentation et Analyse du pré-test :

Avant la mise en œuvre de notre questionnaire, nous avons réalisé d’abord un pré-test auprès des enseignants du primaire pour voir la fiabilité de notre questionnaire. Le nombre d’enseignants interrogés était de 07 enseignants.

Notre présent questionnaire se compose de 18 questions, dont 05 sont ouvertes et 13 fermées. Par ailleurs, il y a lieu de faire remarquer que certaines questions relèvent essentiellement de la variable sociale du corps enseignant.

A travers notre questionnaire d’enquête, nous avons recueilli beaucoup d’informations émanant des réponses des enseignants. De plus, nous tenons à préciser que le pré-test s’est déroulé dans de très bonnes conditions.

Nous avons distribué 07 exemplaires du questionnaire, mais nous n’avons reçu que 06 seulement.

Dans l’ensemble les résultats de notre pré-test étaient bons. Parce que les enseignants interrogés n’ont pas eu de difficultés pour comprendre les questions. Ce qui prouve sa fiabilité (voir questionnaire dans les annexes).

2 – L’analyse du questionnaire:

Question n° 1

Quel type de progression suivez-vous ?

<i>Méthodologie</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Dossier de langue	07	17%
Unité didactique	35	83%

Commentaire

La majorité des enseignants du primaire ont opté pour l'enseignement par unités didactiques, ce qui nous a permis de dire que les enseignants du fondamental dans leur majorité ont opté pour ce changement méthodologique.

Question n° 2

Souhaitez-vous la changer ?

<i>Réponses</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Oui	13	31%
Non	29	69%

Commentaire

Nous remarquons par rapport aux réponses des enseignants que la plupart des enseignants refusent de changer la méthode qu'ils utilisent depuis des années et qu'ils la trouvent plus fiable et plus adéquate par rapport au niveau des élèves. Nous pensons que le choix d'une méthode destinée aux élèves devrait faire l'objet d'une sérieuse étude avant d'être mise à l'épreuve, donc il faut avoir l'avis des partenaires pédagogiques : pédagogues, didacticiens, psychologues, psychopédagogues, enseignants, ...

S'il y a un accord de la part des enseignants sur l'inefficacité de celle(s) qui a cours aujourd'hui dans nos écoles, il faut essayer d'y remédier en ayant recours à d'autres méthodes pour garantir à nos élèves un enseignement basé sur des données et des recherches scientifiques pour que nos classes cessent d'être des champs d'expérimentation.

Question n° 3

Pour quelle autre méthode opteriez-vous ?

<i>Réponses</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Par projet	18	43%
Pas de réponses	22	52%
Ancienne méthode	02	5%

Commentaire

Nous remarquons que plus de la moitié des enseignants interrogés n'ont pas répondu à cette question, ceci est lié directement à leur réponse par rapport à la question précédente. Par contre, les enseignants de l'autre moitié optent pour la pédagogie du projet, car cette dernière donne une certaine liberté aux enseignants pour agir et assouplir l'enseignement. Sans oublier que cette méthode fait de l'élève l'acteur principal de l'action pédagogique, et elle motive aussi les enfants à travers la réalisation de leurs projets durant l'année scolaire...

Sans oublier de citer une minorité d'enseignants interrogés qui optent pour les méthodes traditionnelles, celles qui faisaient de l'enseignant l'acteur principal de l'action pédagogique et qui ont donné selon eux des résultats satisfaisants. Nous pensons que toute méthode a des avantages et des inconvénients, l'important à notre avis c'est de l'introduire d'une manière intelligente, progressive en mettant à la disposition des acteurs pédagogiques les moyens nécessaires à sa réussite si nous souhaitons que les apprenants se mettent au diapason de la modernité.

Question n° 4

Que pensez-vous du programme de la 6^{ème} AF ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Attrayant	03	07%
Satisfaisant	32	76%
Sans intérêt	06	14%
D'autres réponses	01	03%

Commentaire

Si une majorité des enseignants trouvent que le programme est dans l'ensemble satisfaisant, c'est parce que ce dernier répond pour une grande part à leurs attentes et cela n'implique pas les autres qui le trouvent sans intérêt. Donc il ne répond pas à leurs attentes et par conséquent il ne prépare pas les élèves à être des utilisateurs de la langue. Nous pensons que le programme doit s'articuler autour de compétences intégrant à la fois les connaissances, les attitudes et les habiletés.

Question n°5

Que pensez-vous de ces deux méthodologies d'enseignement (par dossier/ par unité didactique) ?

Commentaire

Sur les 42 enseignants interrogés, 35 enseignants ont donné leur avis à propos des deux méthodologies d'enseignement.

Sur les 35 répondants, nous avons remarqué trois genres de réponses. D'abord, une partie d'enseignants a essayé de définir l'objectif pédagogique de chaque méthodologie. Ils pensent que la progression en dossier de langue représente un apprentissage de la langue. Qui s'intéresse à l'oral au détriment de l'écrit. Pour l'autre progression, nos répondants précisent que l'enseignement par unité didactique est fonctionnel, et que les élèves

apprennent la langue pour la mettre en pratique, sans oublier, qu'ils ont cité que l'esprit de l'UD s'inscrit dans le *grand projet d'écriture*.

D'autres répondants trouvent que les deux méthodologies présentent des insuffisances pour un apprentissage solide de la langue française.

Enfin, parmi les répondants, un participant trouve que les deux méthodologies ne s'inscrivent pas dans le même esprit didactique.

De là, nous avons pu constater que les enseignants du primaire sont très critiques face aux deux méthodologies d'enseignement qui existaient au sein de l'école fondamentale algérienne.

Question n°6

Laquelle de ces deux méthodologies d'enseignement donne-t-elle beaucoup d'importance à l'expression écrite ?

<i>Réponses</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Dossier de langue	04	10%
Unité didactique	38	90%

Commentaire

La majorité des enseignants trouvent que l'enseignement par unité didactique accorde beaucoup d'importance à l'expression écrite, car l'enseignement par unités didactiques qui s'inscrit dans les méthodes communicatives, favorise l'écrit au sein même de l'unité didactique d'où l'appellation « le grand projet d'écriture ». En plus, l'U.D donne à l'élève l'occasion de réinvestir ses acquis appris au moment de l'aboutissement de l'unité didactique c'est-à-dire l'activité d'expression écrite.

Question n° 7

Est-ce que les différentes activités faites préalablement à l'expression écrite préparent l'élève à cette activité ?

Dossier de langue

<i>Réponses</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Oui	09	21%
Non	34	79%

Unité didactique

<i>Réponses</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Oui	37	88%
Non	05	12%

Commentaire

S'agissant du dossier de langue, nous remarquons que la majorité des enseignants trouvent que la progression ne favorise pas et ne prépare pas l'élève à l'expression écrite. Ceci s'explique par le manque de liens entre les différentes phases du dossier dans le manuel scolaire de 6^{ème} AF, où le dossier ne constitue pas un tout homogène. Ce qu'on fait étudier aux élèves durant le dossier et surtout dans les activités métalinguistiques ne peut être réinvesti en production écrite.

S'agissant de l'unité didactique, nous remarquons une affirmation positive de la part des enseignants, par rapport à cette méthodologie qui semble convenir aux enseignants, car les UD sont introduites pour donner à l'enseignement / apprentissage une tout autre organisation, à la différence du dossier. Elle constitue un tout homogène, parce que ses parties sont cohérentes puisqu'elles visent le réinvestissement des acquis au moment de l'expression écrite.

Question n° 8

A quelle phase vos élèves éprouvent-ils le plus de difficultés ?

<i>Réponses</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Compréhension orale	10	24%
Compréhension écrite	24	57%
Expression orale	12	29%
Expression écrite	37	88%

Commentaire

Pour cette question comme peut le constater le lecteur, nous avons dépassé le nombre de 42 participants à ce questionnaire car la majorité des enseignants ont signalé les défaillances des élèves dans les différentes compétences d'apprentissage avec une majorité pour « la compréhension et l'expression écrite ». Sachant qu'à la fin du cycle primaire les élèves doivent passer l'examen du 6^{ème}, c'est par rapport à l'épreuve du français qui sera une étude de texte, engobant essentiellement la compréhension de l'écrit et l'expression écrite.

Cela est dû à notre avis au manuel (livre de lecture) proposé aux élèves de 6^{ème} année fondamentale qui présente des insuffisances dans le choix et la qualité des supports : manque de sujets motivants ; absence d'images, de couleurs, de jeux, de comptines...l'élève ne peut donner de l'importance à son apprentissage que s'il est motivé et si son attention est en général ailleurs, c'est sa manière de manifester son désintérêt aux apprentissages.

Question n° 9

Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la phase d'expression écrite ?

<i>Réponses</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Oui	08	19%
Non	34	81%

Commentaire

Il faut signaler que l'ensemble des enseignants interrogés optent pour des étapes différentes lors de la réalisation de l'activité de production écrite. Nous déduisons que cela a une relation directe avec le niveau de leurs élèves.

Nous pouvons avancer aussi que les enseignants interrogés s'inscrivent dans une perspective pédagogique limpide pour mieux prendre en charge l'hétérogénéité des niveaux qui existe entre les éléments qui compose le groupe classe. Ceci a poussé les enseignants à faire appel à la pédagogie différenciée.

Question n° 10

Commencez-vous la séance par l'étape de préparation de l'écrit ?

<i>Réponses</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Oui, souvent	33	79%
Oui, quelques fois	06	14%
Non	03	07%

Commentaire

Les sujets interrogés confirment que la réalisation de l'expression écrite est liée directement à la séance de préparation de l'écrit.

Ce tableau représente les résultats de la 2^{ème} partie de cette question, pour ceux qui ont répondu « oui ».

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Rechercher des idées	36	86%
Etablir un plan	22	52%
Autres: Préparation orale	04	10%

Commentaire

Il faut signaler que le nombre de réponses a dépassé celui des participants, car les enseignants ont opté pour plusieurs réponses.

La plupart des enseignants interrogés pensent que la séance de préparation de l'écrit représente un moment essentiel pour l'élève afin de rechercher les idées et d'obtenir les informations qui lui seront indispensables lors de la production écrite.

Ils pensent aussi que cette recherche d'idées est liée directement à un plan afin de faciliter la tâche aux apprenants au moment de la production.

Question n° 11

Les exercices de production écrite sont⁵¹ :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Elaborés par les enseignants	36	86%
Proposés par les élèves	02	05%
Tirés des manuels scolaires	21	50 %

Commentaire

Nous avons remarqué que la majorité des enseignants ont opté pour deux réponses : « qu'ils élaborent par eux-mêmes les exercices de production écrite et que ces exercices proviennent du manuel scolaire ». Il y a lieu de faire constater que nous avons eu le même résultat obtenu par A.Zetili⁵² concernant la première réponse.

⁵¹ Question 06,.. A.Zetili

⁵² *Ibid.*, p.271.

Nous avons aussi constaté pour le 2^{ème} item un faible taux de réponse, ce qui explique l'absence d'implication et de participation du groupe classe dans l'élaboration des exercices de production écrite.

Question n° 12

Le plus souvent, la rédaction a-t-elle lieu ?

<i>Réponses</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
En classe	41	98%
A la maison	05	12%

Commentaire

Nous avons relevé à travers les réponses des enseignants du primaire que la majorité de notre échantillon précise que la réalisation de cette activité se fait en classe, donc elle représente une évaluation contrôlée par les enseignants.

Nous avons aussi remarqué que 04 enseignants ont coché les deux réponses à la fois, ce qui indique que la rédaction a lieu parfois aussi bien en classe qu'à la maison.

Nous pouvons penser aussi que la réalisation de cette activité en classe :

- Familiariser l'élève avec les différentes situations d'évaluation.
- Promouvoir la production individuelle.

Mais à la maison, l'élève est libre sans aucun contrôle. Il réalise :

- Des recherches individuelles et collectives
- Une production collective (aide des parents)

Question n° 13

En classe, combien de temps réservez-vous à la production écrite ?

<i>Réponses</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
2 heures	01	02%
1 heure	23	55%
45 minutes	04	10%
40 minutes	03	07%
30 minutes	11	26%

Commentaire

Les enseignants ne réservent pas le même volume horaire à l'activité de production écrite. On constate aussi que l'écart entre les horaires proposés par les enseignants n'est pas assez important, sauf pour un seul participant qui dit réserver 02 heures à la production écrite.

Nous avons noté aussi que la majorité des enseignants réserve une heure de temps pour la réalisation de l'expression écrite, ceci montre l'importance de cette activité.

Nous pouvons relever que le volume horaire réservé à cette activité par l'institution (30 minutes)(voir le document émanant du MEN,« Enseignement du français, 6^{ème} AF, 1993-1994), n'est pas respecté par l'ensemble des enseignants. Mais les réaménagements de 1995 et ceux de 1997 et l'avènement de l'unité didactique ont pu donner certaines libertés aux enseignants. C'est ce que nous avons pu noter à travers les réponses des enseignants, ces derniers ont pris des libertés par rapport au volume horaire de cette activité.

Question n° 14

*Lors de la rédaction en classe, certains élèves se trouvent bloqués. Que faites-vous pour relancer l'écriture ?*⁵³

⁵³ question n°09.A.Zetili

<i>Réponses +réponses couples</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Ecrire à leur place	00	
Les inciter à fournir plus d'efforts	04	10%
Expliquer de nouveau la consigne	20	48%
-Les inciter à fournir plus d'efforts - Expliquer de nouveau la consigne	18	42%

Commentaire

Cette question porte sur un élément crucial de la pratique pédagogique pendant la séance de l'expression écrite, ceci va permettre de donner une vision claire du rôle de l'enseignant au moment de la réalisation de cette activité, et l'étayage apporté pour prendre en charge les élèves ayant de difficultés.

Les réponses fournies par les participants ne sont pas trop dispersées. Nous notons que 24 enseignants ont coché une seule réponse. Parmi ces 24 réponses ; 04 enseignants ont répondu « les inciter à fournir plus d'efforts », les autres enseignants ont répondu « expliquer de nouveau la consigne » ce qui montre le rôle important de l'enseignant pour guider le groupe. Mais une bonne partie d'enseignants a opté pour des réponses couplées, c'est-à-dire que les répondants envisagent ces deux interventions pour relancer l'écriture.

Question n° 15

Quand réalisez-vous l'activité d'expression écrite ?

<i>Réponses</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Chaque deux semaines	12	29%
Chaque mois	02	05%
A la fin de chaque U.D	32	76%
A la fin de chaque dossier	06	14%

Commentaire

Il faut signaler que la réalisation de l'unité didactique peut s'étaler pendant deux semaines, donc ceux qui ont répondu chaque « deux semaines » pensent directement à l'UD.

En outre, nous avons constaté que les répondants confirment que la réalisation de l'activité de l'expression écrite s'inscrit au moment de l'aboutissement des apprentissages pour les deux méthodologies d'enseignement (par UD ou par dossier). Cette activité représente de toute évidence un moment important pour faire réinvestir et évaluer les acquis déjà vus durant les apprentissages.

Question n° 16

Vos élèves rédigent-ils des écrits au niveau des autres phases de l'UD ou du dossier ?

<i>Réponses</i>	<i>Nombre de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
Oui	24	57%
Non	18	43%

Commentaire

Une majorité d'enseignants affirme le prolongement de l'écrit au niveau des autres phases des deux méthodologies d'enseignement. Sur les 24 réponses positives, 06 sujets n'ont pas justifié leur choix. Pour les autres, les autres phases où l'élève rédige des écrits concernent surtout des activités linguistiques telles qu'en vocabulaire, en grammaire et en orthographe, phases réalisées tout au long des apprentissages. Ces écrits sont représentés essentiellement selon les répondants par des productions de phrases.

Question n° 17

Après l'application des réaménagements des programmes de 1995, avez-vous trouvé des difficultés à passer d'une logique d'enseignement à une logique d'enseignement / apprentissage ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	18	43%
Non	24	57%

Commentaire

Nous remarquons que la majorité des enseignants déclarent n'avoir pas eu de mal à passer d'une logique d'enseignement à une logique d'enseignement / apprentissage. Les autres participants ont répondu par l'affirmation ce qui représente un pourcentage assez important que nous devons prendre en considération. Car, ceci montre le manque de formation chez le corps des enseignants. En outre, il faut noter aussi que les enseignants ont du mal à se départir du manuel et des guides méthodologiques de l'I.P.N (Institut pédagogique national).

Si oui, quelles seraient les causes selon vous ?

Ce tableau représente le résultat des réponses des 18 participants qui ont répondu à cette question par « oui »

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Les méthodes utilisées	08	44%
La place de l'écrit dans les méthodes	05	28%
Les programmes	12	67%
La surcharge des classes	15	83%
La formation des enseignants	11	61%

Commentaire

Les enseignants ont répondu à cette question en choisissant parmi les causes qui leur ont été proposées. On remarque que : la surcharge des classes, la formation des enseignants et les programmes sont celles qui préoccupent le plus les enseignants. Si les deux premières ont largement été discutées par les différents intervenants ; la troisième, celle de la formation des enseignants constitue la pierre angulaire pour la réussite de leur mission de faire acquérir des savoirs aux élèves, des enseignants demandent une prise en charge de leur corps (stages de formation, séminaires, journées pédagogiques), ils se retrouvent dans la majorité des cas diminués, ce qui complique davantage leur travail. D'autres part aussi, les enseignants manquent de formation didactique par rapport à l'expression écrite, car ils ne trouvent pas de solutions pour résoudre les difficultés rencontrés par les élèves (sur la formation des enseignants, le rapport à l'écriture, voir C. Barre-De Miniac, 2000) Il serait à notre humble avis préférable que toutes les instances en charge de l'éducation se concertent pour assurer aux enseignants des différents paliers une assistance matérielle et psychologique, notamment les enseignants universitaires qui peuvent par leur implication dans la formation de ces jeunes enseignants contribuer à faciliter leur mission.

Question n° 18

Selon vous, comment peut-on améliorer l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite dans l'école algérienne ?

Commentaire

Une grande partie des enseignants a suggéré quelques propositions de solutions :

- Revoir la place de l'écrit dans les méthodes enseignées.
- Donner beaucoup d'importance à la compréhension de l'écrit et de l'oral.
- Revoir et renforcer le volume horaire.
- Expliciter les règles de grammaire.
- Revoir le processus rédactionnel chez les élèves par l'étude préliminaire du brouillon.
- Donner beaucoup d'importance à l'expression orale.
- Inciter les apprenants à lire pour enrichir leur vocabulaire.
- Améliorer et alléger le programme qui sera adopté au niveau de l'élève.
- Rétablir les séances de dictée.
- Adapter des thèmes correspondants à la vie quotidienne de l'enfant algérien.
- Revoir et changer les manuels scolaires par d'autres plus illustrés et plus adaptés au vécu de nos apprenants.
- En plus, il faut signaler que l'ensemble des participants à ce questionnaire trouve que les travaux de groupes favorisent beaucoup la phase de la production écrite.

A la lecture des réponses des enseignants, nous avons remarqué que ces derniers accordent beaucoup d'importance à l'enseignement de cette activité malgré les contraintes rencontrées sur le terrain.

3 – Propositions et implications :

La lecture et l'analyse de notre questionnaire, nous ont permis de dire qu'il faut revoir et promouvoir l'enseignement /apprentissage de l'expression écrite au sein de l'école algérienne, au moment même où notre système éducatif est en train de subir un profond changement, qui va permettre à d'autres idées d'émerger, à de nouveaux savoir-faire de se mettre en place et à une nouvelle idéologie éducative, basée sur l'ouverture des esprits l'autonomie et la liberté d'agir, de voir le jour dans notre pays et dans notre école algérienne. Il est grand temps de promouvoir l'enseignement de l'écrit avec l'aide des différents partenaires éducatifs pour accomplir leur noble mission, celle de former les citoyens de demain. Pour cela, il faut à notre avis noter par rapport à l'enseignement :

- Etablir une relation constante entre les différents partenaires éducatifs pour permettre une véritable prise en charge de l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite.
- Revoir le contenu des programmes et des manuels scolaires et l'adapter au niveau et au vécu des apprenants.
- Renforcer le volume horaire du français, et celui de l'expression écrite.
- Doter les enseignants de plus de moyens pédagogiques.
- Revoir la formation des enseignants, car nous la trouvons non-conforme à la réalité du terrain.
- Valoriser et motiver le travail des enseignants, car ils ne trouvent pas dans le milieu scolaire les stimulants nécessaires à la motivation et au perfectionnement.

Pour l'apprentissage, il faut noter aussi la nécessité de :

- Promouvoir la lecture individuelle et la lecture plaisir pour enrichir le vocabulaire de nos apprenants.
- Construire des situations d'apprentissage à partir du vécu de l'élève et significantes pour lui sans l'empêcher d'élargir ses horizons.
- Expliciter les règles de la grammaire au moment des activités linguistiques afin d'être réinvestit au moment de la rédaction.
- Favoriser les travaux de groupes réalisés en classe.
- Habituer les élèves à écrire et à produire des phrases tout au long des apprentissages, soit en classe ou à la maison.
- Familiariser le groupe classe avec l'utilisation du brouillon au moment de la rédaction.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale

Tout au long de ce travail, nous avons tenté, très modestement, de déterminer la place de l'expression écrite dans l'enseignement du français au 2^{ème} palier de l'école fondamentale. Notre objectif majeur est de réaliser une analyse qui vise l'enseignement de l'expression écrite et la place qu'elle occupe dans les deux progressions en dossier de langue et en unité didactique.

L'analyse de notre corpus, les cahiers journaux et les fiches des enseignants et le questionnaire destiné aux enseignants, nous ont permis d'avoir les résultats suivants :

La progression en dossier de langue telle qu'elle est présentée suivant le manuel scolaire ne constitue pas un tout homogène, car ses différentes phases n'entretiennent pas de relations. Nous avons constaté par rapport à ce qu'on fait étudier aux élèves surtout en activités linguistiques, que ces dernières ne sont pas déployées par les élèves en cours de production écrite. Les types discursifs étudiés sont nombreux mais les exercices d'écriture portent seulement sur le narratif. De plus les réaménagements opérés en 1995 par la tutelle au 2^{ème} palier du cycle fondamental, ont fait ressortir les insuffisances et les faiblesses de l'enseignement du français par dossier de langue. Cet enseignement était centré sur la grammaire de la phrase et caractérisé par une incohérence interne des dossiers de langue, constitués d'activités non adéquate au type discursif étudié. Une importance capitale était également accordée à l'oral auquel on consacrait une heure au début de chaque dossier et avant la séance de l'expression écrite.

Après les modifications apportés au niveau du programme du 2^{ème} palier du fondamental, nous avons relevé deux éléments fondamentaux : la recentration sur l'écrit et l'adoption de l'UD comme un nouveau mode de fonctionnement en classe. De surcroît, nous avons constaté une incompatibilité entre les manuels scolaires et fascicules de programmes. Ceci est dû au fait que les modifications ont été opérés sans changer les manuels scolaires.

L'avènement de l'unité didactique dans le programme de 6^{ème} année fondamental a apporté un renouveau au niveau du cheminement de l'enseignement / apprentissage du FLE et cela en proposant des activités cohérentes contrairement à celles du dossier de langue, œuvrant dans la même perspective : conduire l'élève à rédiger un texte selon les typologies textuelles (narratif, documentaire, argumentatif,...).

Nous pouvons constater cela à partir de la première activité (compréhension de l'écrit) où les textes sélectionnés répondent au modèle textuel choisi (narratif, argumentatif, documentaire,...).

En outre, les activités linguistiques opèrent dans le sens de préparer l'élève à la rédaction finale.

L'enquête par questionnaire nous a permis d'analyser les aspects de la démarche adoptée par les enseignants. Les objectifs du test ont été atteints.

Les réponses fournies par les enquêtés montrent que la démarche adoptée présente des aspects positifs, mais beaucoup d'insuffisances.

Les résultats de notre expérience nous ont permis de dire qu'il faut donner beaucoup d'importance à l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite au sein de notre école algérienne.

Nous avons réalisé, au terme de toutes ces activités, le besoin absolu de repenser la pratique de l'expression écrite dans les classes, pour la rendre plus efficace.

En termes de perspectives nouvelles de recherches, notre modeste travail ouvre la voie pour d'autres travaux de recherche et de les orienter vers le primaire. Quant à nous, nous orienterons notre recherche dans l'avenir sur l'écrit mais en tenant compte des changements apportés par la nouvelle réforme du système éducatif de notre pays. Il serait très important d'examiner l'enseignement /apprentissage de l'écrit par rapport à sa place, à ses objectifs, mais à un niveau plus grand et plus élargi.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages spécialisés :

1. Adam Jean Michel, 1994, *Le texte narratif*, Paris, Nathan.
2. Adam Jean Michel, 1997, *les textes : Types et Prototypes*, Paris, Nathan.
3. Barré De Miniac Christine, 2000, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Paris, Presse universitaire de Septentrion.
4. Benveniste Emile, 1972, *Problème de linguistique générale*, Gallimard.
5. CEPEC international, 1999, *Didactique du français*, Crapeau.
6. Conseil de l'Europe, 1979, *L'écrit et les écrits : Problèmes d'analyse et considérations didactiques*, (CREDIF) Hatier, ENS de Saint-Cloud.
7. Cornaire.C et Raymond.P-M, 1999, *La production écrite*, Paris, CLE international.
8. Dubois.J, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
9. Enkvist. N.E, cité par Thomas. S .V, 2002, *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, L'Harmattan.
10. Maingueneau Dominique, 1999, *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.
11. Maingueneau Dominique, 2000, *Elément de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan.
12. Moirand Sophie, 1979, *Situations d'écrit, Compréhension / Production en français langue étrangère*, Paris, CLE international.
13. Moirand Sophie, 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
14. Plane Sylvie, 2004, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, Paris, ed. INRP.
15. Reichler-Beguelin.M-J, Denervaud.M et Jespersen.J, 1990 *Ecrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, coll.Technologies et méthodes pédagogiques, Paris, Declachaux et Niestlé.
16. Reuter Yves, 1996, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur.
17. Vigner Gérard, 1982, *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*, coll. DLE, Gallisson.R (dir), Paris, CLE international.
18. Vigner Gérard, 1979, *Lire du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris, CLE International

Revue – Articles

1. Puren Christian, 2007, « Vers une nouvelle cohérence didactique », *le français dans le monde*, n° 348, pp. 42-43.
2. Zetili Abdeslem, 2002, « Questions d'écriture en classe de français », *Les Cahiers du SLADD*, N° 01, université Mentouri, Constantine, pp. 45-55.

Thèses et mémoires

1. Ahmed-Sista Salim, Enseignement du français langue étrangère : Des méthodologies traditionnelles à la pédagogie différenciée. Université Mentouri. Constantine, 2005-2006.
2. Kadi Latifa « Pour une amélioration de la production écrite chez les étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon » Université Constantine, 2004.
3. Zetili Abdeslem, Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la Production écrite en classe de français : cas du cycle secondaire en Algérie. Université Constantine, 2005-2006.

Documents officiels

1. Journal officiel, 1976, Ordonnance n° 76-35 du 16/04/1976, portant Organisation de l'éducation et de la formation, Alger, p 428.
2. Ministère de l'éducation nationale, 1988, Enseignement du français 4^{ème} AF, Livre du maître, Alger, IPN.
3. Ministère de l'éducation nationale, 1994, Enseignement du français 6^{ème} AF, Livre du maître, Alger, IPN.
4. Ministère de l'éducation nationale, 1995, Réaménagements apportés aux Programmes de français du 2^{ème} palier de l'enseignement fondamental (2^{ème} édition), Alger, ONPS.
5. Ministère de l'éducation nationale, 2002, L'enseignement par unité Didactique, Inspection de l'enseignement fondamental, Constantine.
6. Ministère de l'éducation nationale, 1994, Le livre unique de français, Livre de l'élève, Alger, ONPS.
7. Nabti. A, 2002, La grammaire de texte, Inspection de l'enseignement fondamental, Skikda.

Sites Web :

1. Djoudi. M, Construire son unité didactique, www.oasisfle.com.
2. Pédagogie par objectifs, www.oasisfle.com.

ANNEXES

ANNEXES I : *Le questionnaire d'enquête*.....131

I – 1 – Exemple du questionnaire..... 132

I – 2 – Les 42 exemplaires du questionnaire récupérés.....134

ANNEXES II : *Les cahiers journaux et les fiches des enseignants utilisés*.....220

II – 1 – Enseignant n°1 : dossier de langue (la nouvelle organisation des dossiers).....221

II – 2 – Enseignant n°2 : dossier de langue (l'ancienne organisation des dossiers).....238

II – 3 – Enseignant n°3 : unité didactique (cahier journal).....258

II – 4 – Enseignant n°4 : unité didactique (cahier journal).....294

ANNEXES III : *Le questionnaire d'A.Zetili*

- Le questionnaire d'enquête d'A.Zetili qui nous a servi de base de données.....328

ANNEXES I

Le questionnaire d'enquête

I – 1 – Exemple du questionnaire d'enquête

Université MENTOURI – Constantine –
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et Littérature Françaises
Ecole Doctorale de Français – pôle Est - Antenne Constantine

Domaine de recherche Didactique
Travail conduit par : **CHEBIRA. Rafik**

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

Veuillez répondre attentivement aux questions suivantes.

Diplômes : Grade : M.E.F P.C.E.F

Formation : E.N.S Universitaire I.T.E

Ancienneté dans l'enseignement :

Ecole : Commune :

Circonscription :

1- *Quel type de progression suivez-vous ?*

- Par Dossier de langue - Par Unité Didactique

2- Souhaitez-vous la changer ?

Pourquoi ?

3- Pour quelle autre méthode opteriez-vous ?

4- Que pensez-vous du programme de la 6^{ème} AF ?

- Attrayant - Satisfaisant - Sans intérêt

5- Que pensez-vous de ces deux méthodologies d'enseignement (par dossier/ par unité didactique)?

.....
.....
.....
.....

6- Laquelle de ces deux méthodologies d'enseignement donne-t-elle beaucoup d'importance à l'expression écrite ? - Unité Didactique - Dossier de langue

Justifiez

7- Est-ce que les différentes activités faites préalablement à l'expression écrite préparent l'élève à cette activité ? – Dossier de langue Oui Non

- Unité didactique Oui Non

Annexes I : Le questionnaire d'enquête

Justifiez :

8- A quelle phase vos élèves éprouvent-ils le plus de difficultés ?

- en compréhension orale - en expression orale
- en compréhension écrite - en expression écrite

9- Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la phase d'expression écrite ?

Oui - Non

10- Commencez-vous la séance par l'étape de préparation de l'écrit ?

Oui, souvent - Oui, quelquefois - Non

-Si oui, en quoi consiste-t-elle ?

-à rechercher des idées - à établir un plan

Autres, précisez

11- Les exercices de production écrite sont :

- Elaborés par l'enseignant -Proposés par les élèves -Tirés des manuels scolaires

12- Le plus souvent, la rédaction a-t-elle lieu

: - en classe - à la maison

13 - En classe, combien de temps réservez-vous à la production écrite ?

14 - Lors de la rédaction en classe, certains élèves se trouvent bloqués. Que faites-vous pour relancer l'écriture ?

- Ecrire à leur place - Les inciter à fournir plus d'efforts
- Expliquer de nouveau la consigne

15 - Quand réalisez-vous l'activité d'expression écrite ?

-Chaque deux semaines -chaque mois -A la fin de chaque UD -A la fin de chaque dossier

16 - Vos élèves rédigent-ils des écrits au niveau des autres phases de l'UD ou du Dossier ?

- Oui - Non

Si oui, précisez dans à quelle étape.....

17- Après l'application des réaménagements des programmes de 1995, avez-vous trouvé des difficultés à passer d'une logique d'enseignement à une logique d'enseignement / apprentissage ?

- Oui - Non

Si oui, quelles seraient les causes selon vous ?

- la méthode ou les méthodes utilisées - La place de l'écrit dans les méthodes

- Les programmes - la surcharge des classes - La formation des enseignants

Autres,

18- Selon vous, comment peut-on améliorer l'enseignement/ apprentissage de l'expression écrite dans l'école algérienne ?

.....
...
.....
...
.....
...

Merci pour votre collaboration

I – 2 – Les 42 exemplaires du questionnaire récupérés et répondus par les enseignants :

- Résumé -

Cette recherche est basée essentiellement sur l'enseignement de l'expression écrite au primaire. S'intéressant à la place qu'occupe cette activité dans l'enseignement du français en 6^{ème} AF. Elle tente d'abord de rechercher la place de la production écrite dans les deux progressions officielles (en dossier de langue et en UD). Ensuite, elle réalise une analyse comparative de ces deux progressions qui porte sur les fiches pédagogiques réalisées par les enseignants pour pouvoir mettre en évidence ce qu'ils font réellement en classe envers cette activité.

La première partie de notre travail est consacrée à notre domaine de recherche et aux champs disciplinaires convoqués. D'abord, nous avons fait appel aux éléments de la grammaire textuelle. Puis, nous avons essayé de présenter les étapes de l'évolution de l'écrit en L.E à travers : les différentes méthodologies d'enseignement, les caractéristiques des textes écrits en FLE et les processus rédactionnels en L.M et en L.E. Enfin, nous avons essayé de déterminer l'enseignement de l'expression écrite en tant qu'activité de langue en 6^{ème} AF, dans les deux progressions existantes dans le programme du 2^{ème} palier du fondamental.

La deuxième partie au travail de terrain vise l'enseignement de l'expression écrite dans les deux progressions. A cet effet deux activités sont prévues. La première activité consiste à réaliser une analyse comparative des deux progressions (en dossier / en UD) à partir des fiches et des cahiers journaux des enseignants, cette analyse porte essentiellement sur plusieurs éléments qui organisent les deux progressions officielles. Les résultats obtenus montrent que la progression en dossier de langue ne constitue pas un tout homogène, ses différentes phases n'entretiennent pas de relations, les activités linguistiques étudiées ne sont pas réinvesties au moment de la production écrite. Par contre ceux de la progression en UD précisent que cette progression constitue un tout homogène. Elle donne de l'importance à l'étude du modèle textuel. Les contenus des activités linguistiques sont également retenus en fonction du type textuel étudié, parce que ces contenus étudiés doivent être dominants dans les textes supports comme ils font objet de réinvestissement par les élèves au moment de la réalisation de l'expression écrite. L'enquête par questionnaire écrit fourni aux enseignants, menée auprès de 42 enseignants, permet d'analyser plusieurs éléments de la démarche d'enseignement tels que le rôle de l'enseignant dans l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite.

Mots clés : enseignement – unité didactique – dossier de langue – analyse comparative – expression écrite – réaménagements – progression - école fondamentale – questionnaire – enseignant.

- Abstract -

The following study considers basically the teaching of written expression at the second level of the fundamental school. Being interested in the place that this activity has in teaching French at the 6^{ème} année fondamentale, it tries first to search the place of the written production in the official syllabuses that are elaborated and imposed by the institution; in the language file and the didactic unit. Then, it achieves a comparative analysis of these two progressions that concern the teaching card realized by the teachers in order to know what they really do toward this activity in the class.

The first part of our work concerns our research field and the called up subjects fields. At first, we have used the elements of textual grammar that helped as a database to our research. Then, we have tried to present the steps of the evolution of writing in a foreign language through: the different teaching methodologies, the characteristics of texts written in FFL and the processes of writing in the mother tongue and in a foreign language. Finally, we have tried to determine the teaching of written expression as a language activity in 6^{ème} AF, in relation to the two existing progressions in the syllabus of the second level in the fundamental school.

The second part is devoted to the field work. The objective is to realize an analysis that aims at the teaching of written expression and the place that it has in the two progressions. In order to achieve that, two activities are prepared. The first activity consists in achieving a comparative analysis of the two progressions (by file / by unit) from the teachers' teaching cards and their log-books, this analysis deals mainly on many elements that organizes the two official progressions. The obtained results show that the progression in the language file does not constitute a homogenous entity; its different phases do not keep up relations, the studied linguistic activities are not reinvested at the time of the written production. On the contrary, those of the progression in the unit show that this progression constitutes a homogenous entity. It gives importance to the study of the model text; it also deals with the preparation to the production of a written text. The contents of the linguistic activities are also hold in step with the text type studied, since these studied contents must be prevailing in the texts presented as they are the object of the pupils' reinvestment at the time of written expression. The survey conducted through written questionnaires handed out to 42 teachers; helps locate and analyze many elements in teaching such as the teacher's role in the teaching/learning of written expression.

Words keys: teaching - written expression – file – unit - comparative analysis – progressions - the fundamental school – teacher.

-ملخص-

يعتمد جوهر هذا البحث على تعليم التعبير الكتابي في الطور الثاني من المرحلة الأساسية. موجهها كامل الاهتمام إلى المكانة التي يحتلها هذا النشاط في تعليم اللغة الفرنسية في السنة السادسة أساسي وهو يحاول - قبل كل شيء- تقصي مكانة الإنتاج الكتابي في ضوء البرامج الرسمية المعدة و المقررة من المؤسسة التربوية فيما يخص طريقتي "ملف اللغة" و"الوحدة التعليمية"، كما يجري تحليلا مقارنا لهذين الطريقتين المحمولين على البطاقات البيداغوجية التي يعدها المعلمون لاستيضاح ما يحققونه فعلا في القسم من هذا النشاط .

خصص الجزء الأول من عملنا هذا لمجال بحثنا للجانب النظري و الحقول التنظيمية المرادة . فبداية ، استحضرننا عناصر القواعد النصية التي زودت بحثنا بقاعدة من المعلومات ، وبعدها حاولنا عرض مراحل تطور الكتابة باللغة الأجنبية من خلال مختلف علوم منهجية التعليم و خصائص النصوص المكتوبة بالفرنسية كلغة أجنبية ، والتطورات التحريرية ، وأخيرا حاولنا تحديد مفهوم لتعليم التعبير الكتابي باعتباره نشاطا لغويا في السنة السادسة أساسي استنادا إلى الطريقتين المعتمدين في برنامج المستوى الثاني من التعليم الأساسي .

وقد خصصنا الجزء الثاني للعمل الميداني و هدفنا إجراء تحليل يعنى بتعليم التعبير الكتابي و المكانة التي يحتلها في كل طريقة. واعتمادا على ذلك أمكن تمييز نشاطين، يعمد الأول منهما إلى إجراء تحليل مقارن للسيرورتين (ملف اللغة / الوحدة التعليمية) من خلال البطاقات و الكراريس اليومية للمعلمين هذا تحليل محمول أساسا على عناصر عديدة تنظم الطريقتين الرسميتين. وتظهر النتائج أن طريقة "ملف اللغة" لا تنبني من كل متجانس فليس بين عناصرها المختلفة ارتباط. كما أنه لا يعاد استثمار النشاطات اللغوية المدروسة عند الإنتاج الكتابي، في حين أن طريقة الوحدة التعليمية تنبني من كل متجانس يلقي الضوء على دراسة نوع النص كما تتكفل بالتحضير لإنتاج عمل كتابي وتكمن وظيفة دراسة نوع النص في حفظ مضامين النشاطات اللغوية لأنها لا بد أن تكون شائعة في نصوص الدعم كما تكون مواضع استثمار من طرف التلاميذ عند تحرير التعبير الكتابي وقد مكن التحقيق بالمساءلة الكتابية المعلمين الذين قارب عددهم اثنين و أربعين معلما من تحديد وتحليل العديد من عناصر السيرورة التعليمية كما هو دور المعلم في تعليم / تحصيل التعبير الكتابي.

الكلمات المفاتيح : التعليم - الوحدة التعليمية - ملف اللغة - تحليل مقارن - التعبير الكتابي
السيرورة - المرحلة الأساسية - المسألة الكتابية - المعلم