

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique

UNIVERSITE MENTOURI - CONSTANTINE

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE FRANCAISES

N° d'ordre :

Série :

Thèse pour l'obtention du
DIPLOME DE DOCTORAT D'ETAT

Option : Didactique

TITRE

**Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage
de la production écrite en classe de français
Cas du cycle secondaire en Algérie**

Tome I

Sous la direction :

Pr. CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina

Présentée par :

M. ZETILI Abdeslam

Composition du Jury :

Président : Yacine DERRADJI - Professeur - Université Mentouri - Constantine

Rapporteur : CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina – Professeur - Université Mentouri – Constantine

Membres examinateurs :

- Saïd HADEF – Professeur – Université de Batna
- Gaouaou MANAA – Maître de conférences – Université de Batna
- Mohamed-Lakhdar SBIHI – Maître de conférences – Université Mentouri - Constantine
- Daouia HANACHI – Docteur - Université Mentouri - Constantine

Année Universitaire 2005-2006

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE	
L'ÉCRIT ET LES CHAMPS DISCIPLINAIRES CONVOQUES.....	14
Chapitre I : Quelques rapports de /à l'écrit.....	16
1 – Qu'est-ce que l'écrit ?.....	17
2. L'écrit entre l'école et la vie quotidienne.....	19
3. Rapports entre l'oral et l'écrit.....	21
• L'oral et l'écrit en classe.....	24
4. Interactions lecture / écriture.....	26
4.1. Rôle de l'adulte dans le choix des lectures.....	27
4.2. Familiarisation avec les thèmes.....	28
5- La littéracie.....	30
5.1. Qu'est-ce que la littéracie ?.....	30
5.2. Littéracie et didactique.....	33
Conclusion.....	35
6- Le rapport à l'écriture.....	36
6.1. Le rapport à l'écriture des élèves.....	37
6.1.1. L'investissement de l'écriture.....	39
6.1.2. Les opinions et attitudes.....	40
6.1.3. Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage.....	40
6.1.4. Le mode d'investissement de l'écriture.....	41
6.2. Le rapport à l'écriture des enseignants.....	41
6.2.1. L'investissement.....	41
6.2.2. Les opinions et attitudes.....	42
6.2.3. Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage.....	42
Chapitre II : Aspects pédagogique et psychopédagogique.....	43
1. L'écrit dans les approches didactiques.....	44
1.1. L'approche traditionnelle.....	44
1.2. L'approche audio-orale.....	45
1.3. L'approche structuro-globale audio-visuelle.....	45
1.4. L'approche communicative.....	46
2. L'enseignabilité de l'écriture.....	46
2.1. Le savoir écrire est-il enseignable ?.....	46
2.2. Rôle de l'enseignant.....	48
2.3. Pour une nouvelle formation des enseignants.....	49
3. Etude et production de textes.....	55

4. Motivation et écriture	56
5. Pratique et appropriation de l'écrit	58
6. L'écrit et le travail de groupes	59
6.1. Avantages du travail collectif	59
6.2. Ses désavantages	60
6.3. L'organisation du groupe	61
Conclusion	63
7- L'écriture ludique	64
8. L'évaluation des productions	67
8.1. L'évaluation formative	67
8.2. Les niveaux d'évaluation	69
8.3. Les grilles d'évaluation	69
Chapitre III : Aspect psycho-cognitif	77
Introduction	78
• Les théories de l'écriture	79
1- La théorie psycholinguistique	79
2- La psychanalyse	79
3- La génétique textuelle	79
4- La théorie psychocognitive	80
4.1. L'analyse des protocoles	81
4.2. Les processus rédactionnels : Le modèle de Hayes et Flower (80)	82
• La planification	83
• La mise en texte	84
• La révision	84
4.3. Les différentes schématisations du modèle de Hayes et Flower (1980)	88
4.4. Le modèle de 1980 redessiné	90
4.5. Révision du modèle de 1980	92
4.6. Le nouveau modèle de Hayes (1995)	93
4.7. Les intérêts pédagogiques des modèles d'écriture	94
4.8. Quelques propositions pédagogiques	99
4.9. Limites des modèles d'écriture	101
Chapitre IV : Aspect psycholinguistique	105
1. L'écrit en tant que situation de communication	106
Introduction	106
1.1. Les facteurs situationnels	106
1.2. Importance des éléments situationnels dans la production écrite	111
2. Représentations des apprenants et production d'écrits	114
2.1. Importance des représentations	114
2.2. Représentation de l'enseignant	116

2.3. Représentations de l'écrit	117
2.4. L'intervention pédagogique.....	117
Chapitre V : Aspect linguistique.....	120
1. Compétence linguistique et production d'écrits.....	121
Incidences de l'enseignement de la grammaire et du lexique sur les compétences scripturales des apprenants.....	121
1.1. L'enseignement de la grammaire.....	121
Introduction	121
1.1.1. Grammaire et compétence communicative.....	123
1.1.2. Réinvestissement en production écrite.....	126
1.1.3. Quelques difficultés d'enseignement de la grammaire.....	128
1.1.4. Du français parlé dans les productions écrites.....	133
1.2. L'enseignement du lexique.....	134
Introduction	134
1.2.1. Lexique et compétence communicative.....	135
1.2.2. L'exploitation lexicale comme phase du projet.....	137
1.2.3. Quelques difficultés liées à l'enseignement du lexique.....	138
• Répertoires des lexiques par UD.....	138
• Le réinvestissement du lexique en production écrite.....	140
• Les limites de certains exercices	143
- La suffixation.....	143
- L'antonymie.....	148
- La substitution lexicale	150
- Le lexique relationnel.....	151
2. La consigne en production écrite	152
2.1. La formulation de la consigne : aide ou handicap à la production.....	152
2.2. Formulation et séquentialisation des écrits.....	157
3. Thèmes d'écriture et connaissances sollicitées chez le scripteur.....	163
3.1. Les types de connaissances convoquées par l'acte d'écrire.....	163
3.2. Les thèmes d'écriture	164
Conclusion.....	167

DEUXIEME PARTIE

LES PRATIQUES DE L'ECRIT ADOPTEES EN CLASSE. CONSTITUTION DE CORPUS ET ANALYSES	168
--	------------

Chapitre I : Les techniques d'expression écrite aux cycles fondamental et secondaire.

Analyse des manuels scolaires et fascicules de programmes	169
Introduction	170
1. L'expression écrite au cycle fondamental.....	172

1.1. Les manuels scolaires	173
1.2. Les fascicules de programmes	179
1.2.1. Réaménagements apportés aux programmes de français du 2 ^{ème} palier de l'enseignement fondamental (juillet 1995)	180
1.2.2. Programme de français 1 ^{ère} langue étrangère, 2 ^{ème} et 3 ^{ème} cycles (mai 1998)	182
2. Le cycle secondaire	188
Introduction.....	188
2.1. Les techniques dans les manuels scolaires	189
2.1.1. L'essai	189
2.1.2. Le résumé.....	189
2.2. Le choix de l'exercice d'écriture.....	193
2.3. Les fascicules de programmes	197
2.3.1. Programmes de français 1 ^{ère} AS, 2 ^{ème} AS, 3 ^{ème} AS (1995).....	197
• L'expression écrite et la notion de projet	197
• Absence de l'esprit du projet	199
• Les projets et les types discursifs	202
2.4. Quelques propositions pratiques pour l'enseignement de l'essai et du résumé.....	206
Chapitre II : L'observation de classe	215
1. Présentation du test.....	216
1.1. Objectifs.....	216
1.2. Classes observées	216
1.3. Méthode d'observation.....	217
1.4. Cadre pédagogique de l'observation	217
1.5. Circonstances de l'observation	218
1.6. Coopération des enseignants.....	219
1.7. La grille d'observation	220
2. Analyse des résultats de l'observation	223
2.1. Les phases de la séance d'expression écrite	223
2.1.1. Écriture de l'exercice au tableau.....	224
2.1.2. Planification de l'écrit	225
2.1.3. La textualisation	227
2.2. L'organisation du groupe classe	231
2.3. Les documents d'aide à l'écriture.....	232
2.4. Le climat de travail.....	233
2.5. Attitudes des apprenants	235
2.6. Interactions en classe.....	238
2.7. Rôles de l'enseignant durant la mise en texte.....	243
2.8. Finalisation de l'écrit produit	246

Conclusion	248
Chapitre III : L'enquête par questionnaire écrit	251
1. Présentation du test.....	252
1.1. L'objet de l'enquête.....	252
1.2. La pré-enquête.....	253
1.3. La population d'enquête et l'échantillon	255
1.3.1. La population	255
1.3.2. L'échantillon.....	255
1.4. Le questionnaire	256
1.5. Le pré-test	256
1.6. La passation de l'enquête	257
1.7. Analyse interne des questions	258
2. Analyse des résultats	259
Introduction.....	259
2.1. Les techniques d'expression écrites.....	260
2.2. Pourquoi accorder le primat à une technique ?	261
2.3. Diversification de la démarche.....	264
2.4. La préparation à l'écrit	265
2.5. La théorisation sur l'écriture.....	269
2.6. Les tâches d'écriture sont imposées.....	270
2.7. Rédiger en classe ou à la maison.....	273
2.8. Blocage des apprenants et interventions des enseignants.....	276
2.9. Les élèves n'écrivent pas souvent.....	280
2.10. La correction des copies	283
2.11. Quel niveau les enseignants corrigent-ils ?.....	284
2.12. Utilisation de grilles d'évaluation	287
2.13. Noter les productions.....	290
2.14. L'évaluation des production n'est pas formative	293
2.15. Les enseignants écrivent-ils ?.....	296
Conclusion	302
Chapitre IV : Analyse de productions d'élèves	306
Introduction.....	307
1- Présentation du test	307
2- Présentation des sujets d'écriture proposés.....	308
2.1. Le nombre d'apprenants concernés.....	309
2.2. Sujet pour les 2 ^{ème} année.....	310
2.3. Sujet pour les 3 ^{ème} année.....	310
3. Présentation des apprenants.....	312
4. Grille d'analyse	312

5. Analyse	313
1. Le texte	313
1.1. Aspect pragmatique	313
1.2. Aspect sémantique	314
1.2.1. Le type de texte	314
1.2.2. Sélection et organisation des informations	317
1.2.3. Cohérence d'ensemble du vocabulaire	321
1.3. Aspect morphosyntaxique	323
1.3.1. La structure du texte	323
1.3.2. Maîtrise des valeurs des temps verbaux	325
1.4. Aspect matériel	327
1.4.1. Le support	327
1.4.2. Organisation de l'espace page	327
1.4.3. Organisation en paragraphes	327
2. Les relations entre les phrases	328
2.1. Aspect pragmatique	328
2.1.1. La progression thématique	328
2.1.2. Les organisateurs textuels	330
2.2. Aspect sémantique	334
2.2.1. Les substituts nominaux	334
2.2.2. Les connecteurs	335
2.3. Aspect morphosyntaxique	336
2.3.1. Cohérence et concordance des temps et des modes	336
2.3.2. Maîtrise des pronoms de reprise	337
2.4. Aspect matériel	339
3. La phrase	340
3.1. Aspect pragmatique	340
3.1.1. Les déictiques	340
3.2. Aspect sémantique	342
3.2.1. La maîtrise du vocabulaire	342
3.2.2. L'acceptabilité du sens	345
3.3. Aspect morphosyntaxique	346
3.3.1. Syntaxe de la phrase	346
3.3.2. La conjugaison	349
3.3.3. L'orthographe	351
3.4. Aspect matériel	351
3.4.1. Maîtrise de la ponctuation	351
3.4.2. Utilisation des majuscules	352
CONCLUSION	354
Bibliographie	375

Dédicace

*À tous ceux qui, nourris de probité, ne cessent de
croire que l'éducation est le salut des nations ;*

Je dédie ces modestes pages.

Remerciements

Je remercie très vivement :

- mon directeur de recherche,

le professeur Cherrad-Benchebra Yasmina,

Université Mentouri – Constantine,

- Barré-De Miniac Christine, professeur, IUFM de

Grenoble, pour ses conseils et orientations,

- tous les collègues enseignants de français des lycées de

la wilaya de Mila pour leur précieuse collaboration.

« Apprendre à écrire, c'est un geste pour toute la vie, un geste qui devrait être naturel, comme apprendre à parler, à marcher. Il ne viendrait pas à l'idée de massacrer l'apprentissage de la marche, par exemple. On donne bien le temps à un enfant de faire ses premiers pas, on accepte qu'il chancelle, qu'il trébuche, qu'il tombe, on lui tend les bras.

Pourquoi ne pas avoir la même attitude face à l'écriture ? »

(Michèle Reverbel, Je vous écoute écrire, Seyssel, Comp'Act, 1993 : 78,79)

INTRODUCTION

Quelque vaste et diversifiée que soit la littérature développée autour de l'enseignement /apprentissage en général, et des langues étrangères en particulier, quelle que soit la luxuriance des méthodologies et des travaux ayant eu pour axe de réflexion ce domaine inépuisable et éternellement renouvelable, la didactique, à son état actuel, présente de façon latente, l'apprentissage d'une langue comme une chose relevant plutôt de l'énigmatique chez un sujet parlant, restant ainsi entourée d'un halo de scepticisme et entachant toute approche et toute méthode d'incertitudes ; éloignant ainsi toute forme de scientisme ou de technicisme dans le domaine.

La part du mystère dont il est question a trait à tout ce que l'apprenant met en œuvre en termes de stratégies d'apprentissage, de mécanismes et de processus cognitifs, mentaux, relationnels lors de tout acte pédagogique. Parmi les choses qui demeurent délicates à comprendre et à expliquer en ce sens, l'appropriation d'une langue par un locuteur et le degré de conscience qu'il a de cette acquisition : motivation, temps consacré, pratique, représentation, implication, rythme d'apprentissage, stratégies mises en œuvre, objectifs, etc.

Dans cette optique, toute méthode ou approche ne s'inscrira que dans le simple domaine de l'approximation, même si les résultats sont obtenus grâce à l'expérimentation sur le terrain. L'exactitude, étant l'apanage des sciences dites exactes, ne peut donc avoir ici beaucoup de place. Curieusement, c'est cette approximation qui assure la continuation de la recherche ; tout travail étant à la fois un aboutissement et un autre départ vers d'autres horizons de réflexion. C'est là une façon de dire que tout résultat définitivement exact n'est pas uniquement une forme d'arrêt, de fermeture de pistes de recherche ; mais il est surtout un tremplin.

Ce train sans destination précise, mais avançant sur des rails solides, poursuit son périple et les savants sont toujours présents pour l'alimenter à grandes pelletées, chacun dans son domaine de recherche.

Un simple tour d'horizon sur les différentes méthodologies d'enseignement des langues (notamment l'enseignement du FLE, pour ce qui nous concerne) révèle aisément cet aspect que nous osons qualifier d'obscur et que les spécialistes du domaine tentent de pénétrer. Quelques nombreuses que soient les méthodes –voir à ce propos la différence établie par C. Puren entre méthode et méthodologie (1988 : 17)- d'enseignement proposées (depuis la méthodologie traditionnelle, en passant par la directe, l'active, la SGAV et en aboutissant à l'actuelle méthodologie dite communicative), aussi intéressante que soit l'analyse des besoins des apprenants, aussi importante que soit la définition des objectifs d'enseignement, au terme du cycle de formation ou après un certain nombre d'années d'apprentissage, nul théoricien et aucun praticien ne serait capable d'élucider ce qui se passe réellement chez l'apprenant pour qu'il apprenne, à un certain degré, la langue enseignée. A l'issue d'un même cycle de formation, la différence des niveaux et des compétences installées chez les apprenants d'un même groupe classe sont l'indice le plus révélateur de ce que nous assertons.

Toutes les méthodologies ont le mérite énorme d'avoir voulu, chacune à sa manière, mettre à la disposition des praticiens – et des apprenants aussi – des méthodes et des contenus dans le but d'améliorer l'enseignement /apprentissage des langues. Cependant, dans l'esprit de toutes ces méthodologies, aucun résultat n'est garanti ; étant donné qu'elles se présentent comme de grands cadres théoriques trop généraux : beaucoup de paramètres sont négligés. Par exemple, la théorisation occulte le plus souvent les différences culturelles (combien importantes !), les contacts linguistiques, l'environnement des apprenants, le statut de la langue enseignée dans tel ou tel pays, les objectifs de son enseignement, l'orientation idéologique du pays en question, etc. Ceci ne veut nullement dire que nous préconisons l'élaboration d'une méthodologie pour chaque pays ou région du monde, mais nous pensons qu'il est utile que les spécialistes s'intéressent davantage à l'ensemble de ces paramètres.

Dans les fondements de ces méthodologies, l'enseignement de certaines activités n'est pas suffisamment circonscrit. Celui de l'expression écrite, par exemple, n'est qu'esquissé et réduit dans la pratique de classe à des exercices de production. Les méthodes ont souvent tendance à garder le silence concernant l'enseignement des procédés de formulation et de reformulation.

Sur le terrain, les enseignants se retrouvent donc très souvent démunis, désarmés faute de démarche pratique, adaptée, précise, prenant en charge l'enseignement du savoir écrire sur le double plan théorique et pratique. C'est à ce niveau précis de la réflexion que le débat autour de la démarche adoptée en expression écrite prend toute son importance. Et c'est sur cette importante question que nous avons décidé de mener notre réflexion dans le cadre de cette recherche que nous intitulons : « *Analyse des procédés d'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie* ».

Notre travail sera principalement axé sur l'activité de production écrite telle qu'elle est enseignée /pratiquée dans nos classes. Nous nous intéresserons tout particulièrement à tout ce qui est mis en œuvre sur le plan méthodologique pour enseigner l'écriture. Nous tenterons de mettre en relief tous les facteurs qui concourent à aider ou bloquer l'apprenant lors de l'exécution de la tâche ; ainsi que ceux qui participent au développement de ses compétences rédactionnelles.

Nous envisageons d'examiner la question sur le double aspect théorique et pratique ; de sorte que notre recherche ait pour soubassement les recherches actuelles sur l'écriture et qu'elle soit ancrée dans la réalité de notre système éducatif. Nous comptons le faire dans une perspective pédagogique surtout, en vue de suggérer des solutions, des remédiations tout au long des axes que nous développerons ; ce qui pourrait aider les praticiens à cerner la problématique de l'écriture de façon plus globale, à réexaminer les problèmes liés à l'activité scripturale compte tenu de l'état actuel de l'enseignement du français au cycle

secondaire. Comme tout le monde le sait, cet état n'est pas reluisant. De façon générale, l'enseignement du français se porte mal et les innombrables projets d'allègement et de réaménagement demeurent vains sur le terrain, en dépit des nobles intentions qui les motivent.

D'autre part, et il est aisé de le vérifier, les résultats obtenus par nos élèves sont très insuffisants. De l'avis de tous, ils vivent péniblement l'enseignement /apprentissage de cette langue au point de la rejeter dans beaucoup de cas. Notre très modeste expérience en qualité de PES de français nous a permis de connaître ces cas, de vivre avec des élèves leurs maux communicationnels en langue française, de ressentir avec eux leur désintérêt manifeste. Les dysfonctionnements en classe se situent au plan de l'oral ; mais ils sont plus graves dès qu'il s'agit de production écrite.

Mais pourquoi plus précisément les problèmes liés à l'enseignement de l'écrit dans le cadre de ce travail ? Nombre de raisons motivent le choix de ce sujet.

D'abord, nous tenons à signaler l'importance de l'écrit et le privilège qu'il garde à l'école et dans la vie quotidienne ; quel que soit le statut donné à la langue enseignée. En effet, cette activité occupe une place importante dans le cours de français et constitue l'un des grands objectifs de l'enseignement de cette langue dans le cycle secondaire. Dans la vie quotidienne, les gens se retrouvent assez souvent en situations d'écriture à des fins diverses. Même les nouvelles technologies de l'information et de la communication accordent à l'écrit une place de choix et exigent des utilisateurs une certaine maîtrise du savoir-écrire : envoi de courrier électronique, navigation sur les sites Internet, etc.

Par ailleurs, le taux de réussite aux examens (au baccalauréat notamment) dépend énormément de la performance du candidat en matière de production écrite, concernant bien évidemment l'épreuve de français. On imaginerait alors aisément les conséquences d'une réhabilitation effective de cette activité.

De plus, à l'université la langue française est très présente dans les enseignements de nombre de disciplines scientifiques et technologiques. Les étudiants sont continuellement sollicités à communiquer en français et les situations de communication écrite sont nombreuses : cours, T.P., évaluations. Donc, la maîtrise du savoir écrire facilite sans aucun doute la formation.

En outre, la production écrite est la preuve matérielle du niveau de maîtrise (en plus de l'oral) de la langue enseignée par le sujet communicant ; donc du degré d'efficacité d'un enseignement dispensé dans un intervalle de temps déterminé.

Enfin, et peut-être surtout, nous pensons que la réussite du cours de français, quels que soient les profils des élèves, passe inévitablement par la conciliation de l'apprenant et de l'écrit. Une telle entreprise faciliterait l'action pédagogique et aiderait nombre d'apprenants à pratiquer l'écrit avec plus d'assurance, en manifestant davantage d'intérêt et d'investissement.

Pour traiter notre sujet, il est primordial, du point de vue méthodologique, de commencer par poser quelques questions afin de déterminer l'orientation générale que nous voulons donner à notre recherche et baliser dès le départ l'itinéraire que nous voulons suivre. Ces interrogations, qui nous permettront de « *garder le cap* » (M. Beaud, 1994 : 35), nous les formulons ainsi : Comment l'expression écrite est-elle enseignée en classe de français ? La démarche adoptée permet-elle aux apprenants d'améliorer leurs compétences scripturales ? En quoi consiste-t-elle réellement ? S'inspire-t-elle d'une théorie de l'écriture déterminée ?

Ce questionnement nous amène à formuler nos hypothèses de travail que nous tenterons de vérifier au fur et à mesure de l'avancement de la recherche. Elles le seront à travers l'analyse des différents aspects de l'enseignement /apprentissage de l'écrit, l'examen des théories de l'écriture et des différentes recherches en didactique de l'écrit. Ceci nous permettra de situer la pratique de

la production écrite par rapport aux divers champs d'investigation et de déterminer l'ancrage théorique de la démarche adoptée en classe. Elles le seront également au niveau des tests constituant le travail sur le terrain, et tout particulièrement l'analyse de manuels scolaires et fascicules de programmes, l'observation de classe et l'enquête par questionnaire auto-administré. Nos hypothèses sont :

- Les séances d'expression écrite sont limitées à des mises en situations de production.

- L'enseignement de la production écrite ne se réfère à aucune théorie de l'écriture.

- Les enseignants consacrent la phase d'expression écrite à la production d'essais. Les autres techniques ne sont pas (ou sont très peu) pratiquées.

- La formulation et les thèmes des exercices d'écriture sont souvent sources de difficultés diverses.

- Les pratiques évaluatives adoptées sont pédagogiquement inefficaces.

- Les niveaux bas de la compétence linguistique des élèves constituent un blocage énorme.

- Les élèves construisent des représentations négatives de l'activité scripturale ; ce qui complique son enseignement /apprentissage.

Nous assignons à notre recherche les quatre principaux objectifs suivants :

- 1- Mettre en évidence les insuffisances méthodologiques et pratiques de l'enseignement /apprentissage de l'écrit en classe de français.

- 2- Permettre aux praticiens de cerner la problématique dans sa véritable dimension , d'appréhender l'ensemble de ses aspects.

- 3- Mettre à leur disposition quelques outils de travail, proposer des pistes de recherche-action et suggérer des modes d'intervention pédagogique.

- 4- Montrer que les raisons des blocages à l'écrit sont d'ordre linguistique, mais aussi extra-linguistique : représentations, paramètres situationnels, climat de travail, interactions, inter-relations, attitudes.

Comment procéderons-nous pour mener à terme cette recherche ? Quelle(s) approche(s) allons-nous convoquer et quels concepts allons-nous faire fonctionner ? Quels sont les axes, les points et les sous-points qui seront examinés ?

Primo, il y a lieu de préciser que notre recherche comportera deux parties principales, l'une théorique l'autre pratique. Il n'est pas à rappeler que le théorique est développé au service de l'aspect pratique, c'est-à-dire pour lui servir de soubassement, de cadre assurant une forme de justification, de *credo*, d'ancrage à toute analyse, interprétation, synthèse, critique, suggestion, que nous ferions au niveau des différents axes de réflexion relatifs à la seconde partie.

Secundo, chacune des deux parties comportera des chapitres composés à leur tour de points et sous-points que diverses connexions rattacheront de sorte que la cohésion de l'ensemble du travail soit assurée.

Tertio, pour ce qui est de l'approche de travail, nous tenons à signaler dès le départ qu'il nous paraît impossible de nous inscrire dans une seule approche (en l'absence d'une théorie de l'écriture unifiée) ; chose qui serait à notre sens trop étroite et trop limitative quant aux possibilités de cerner réellement la problématique sous ses divers aspects. C'est la raison pour laquelle nous préférons préserver une certaine marge de manœuvre, de liberté d'analyse par le fait de nous positionner dans telle ou telle approche (démarche éclectique) à chaque fois que cela serait nécessaire ; dans le but de bénéficier de tous « *les domaines disciplinaires concernés* » (Y. Reuter, 1996 : 77) ; mais à condition, bien évidemment, qu'il n'y ait point de contradictions qui risqueraient de nuire à nos développements et analyses. Donc, beaucoup de référents théoriques seront convoqués. En quelque sorte, c'est l'axe abordé qui définira la perspective d'analyse.

Quelque difficile que soit cette option, nous pensons qu'elle nous permettra de cerner dans leur véritable dimension les problèmes posés. La

combinaison des apports de plusieurs domaines sera d'une luxuriance certaine, d'une importance indiscutable pour mener à terme cette recherche.

Revenons aux parties qui formeront ce travail et essayons de voir rapidement quels sont les chapitres qui composeront chacune d'elles.

La première partie comportera cinq chapitres dans lesquels nous envisagerons l'écrit sous plusieurs aspects.

Le premier chapitre sera l'occasion d'examiner deux types de rapports dont la connaissance est utile pour le praticien : les rapports de l'écrit et le rapport à l'écriture des interactants. D'abord, nous tenterons de définir l'écrit, de présenter son statut et ses caractéristiques à l'école et dans la vie quotidienne. Nous rappellerons également les différences fondamentales existant entre l'écriture scolaire et celle pratiquée en dehors de l'institution. Ensuite, nous nous intéresserons aux rapports que l'oral et l'écrit entretiennent et aux interactions lecture-écriture. Par ailleurs, dans le prolongement de la réflexion sur les rapports lecture-écriture, nous aborderons la notion de littéracie pour montrer l'intérêt qu'elle présente dans la conception de l'enseignement /apprentissage de l'écrit, envisagé sous le double aspect individuel et social. Enfin, nous terminerons ce chapitre par l'examen du rapport à l'écriture des apprenants et des enseignants pour déterminer en quoi la connaissance des différentes facettes de cette notion importante constitue une aide réelle à mieux envisager l'enseignement de l'écrit.

Les aspects pédagogique et psychopédagogique seront étudiés au niveau du 2^{ème} chapitre. Nous commencerons par une courte synthèse sur la place de l'écrit dans les différentes approches d'enseignement et par quelques questionnements sur l'enseignabilité du savoir écrire. Nous aborderons ensuite les liens évidents existant entre les activités de compréhension et la production de textes ; puis nous parlerons de l'importance de la motivation et de la pratique pour l'appropriation de l'écrit. Nous essayerons aussi de déterminer les avantages

et les inconvénients de l'écriture collective et des activités ludiques. Enfin, dans le dernier point nous nous pencherons sur les pratiques évaluatives adoptées par les enseignants. Nous tenterons de définir le type d'évaluation auquel ils ont recours plus fréquemment, ses intérêts pédagogiques et ses insuffisances.

Le troisième chapitre sera consacré à l'étude de l'aspect psychocognitif. Nous y examinerons deux axes principaux. D'une part, il nous permettra de faire une présentation du modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980), de focaliser l'étude sur les processus rédactionnels et de tenter de voir si la démarche adoptée par les enseignants y fait référence. D'autre part, nous essayerons, à l'instar de nombre de spécialistes, de mettre en valeur les intérêts pédagogiques des processus rédactionnels, puis de dégager les limites des modèles d'écriture dès qu'il s'agit de contexte scolaire.

Au niveau du quatrième chapitre, nous examinerons deux points ; essentiels dès que l'on parle d'enseignement de l'écrit : les éléments situationnels et les représentations des apprenants. En premier lieu, nous axerons la réflexion sur les composantes extra-linguistiques qui fondent le contexte scolaire dont l'impact sur l'action pédagogique est très grand. Nous montrerons tout particulièrement l'importance de la définition de l'enjeu de l'écriture et du destinataire du texte à produire. Ceci permettra d'analyser des exemples de consignes d'écriture relevées dans les manuels scolaires et de voir si leur formulation tient compte de ces facteurs. En second lieu, nous mettrons en valeur l'importance de la connaissance des représentations (notion également étudiée par d'autres approches telles que la psychanalytique et la psychocognitive) que les apprenants construisent du champ scolaire, notamment celles qu'ils ont de la production écrite, en vue de déterminer des lieux d'intervention pédagogique comme le préconisent nombre de spécialistes.

Le dernier chapitre de cette partie sera consacré à l'étude de l'aspect linguistique. Nous y parlerons du rôle de la compétence linguistique dans la

production d'écrits. Quelques difficultés liées à l'enseignement de la grammaire et du lexique seront identifiées et des propositions pratiques seront formulées. Nous nous intéresserons également à l'importance de la formulation des consignes et du choix des thèmes d'écriture.

La deuxième partie, comportant quatre chapitres, sera l'occasion de décrire et analyser l'enseignement /apprentissage de la production écrite, tel qu'il est présenté dans les manuels scolaires et les fascicules de programmes et tel qu'il est pratiqué par les interactants en classe.

Le premier travail est une analyse de l'activité d'expression écrite à travers les manuels scolaires et les fascicules de programmes de l'enseignement fondamental et secondaire. Il nous permettra de savoir à quels moments interviennent les premiers apprentissages de l'écrit, quelles sont les techniques d'expression enseignées qui assurent le relais de cet enseignement, quelles sont les motivations de ces choix. De plus, nous tenterons de déterminer le type de transition existant entre le fondamental et le secondaire en matière d'écriture.

Le second chapitre de cette partie sera consacré au test d'observation de classe. Il aura pour objectif principal de décrire et analyser le déroulement des séances d'expression écrite. Pour le faire, nous mettrons au point une grille d'observation permettant de cerner à la fois le déroulement de l'activité et les rôles de l'enseignement et des apprenants lors de la réalisation de la tâche.

Dans le prolongement du test précédent, nous aurons recours à un deuxième outil d'investigation : l'enquête par questionnaire auto-administré. Il concernera un nombre plus important d'enseignants (tous les enseignants de la wilaya de Mila) et portera sur des aspects de la pratique de l'écriture déjà cernés et analysés ou n'ayant pas été pris en charge au niveau du premier test. Pour l'élaboration de notre outil, nous nous référons principalement à l'ouvrage de R. Mucchielli, intitulé : *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale* (1985).

Évidemment, lors de l'analyse des résultats nombre de notions et concepts

exposés au niveau de la partie théorique seront convoqués afin de donner des interprétations aux réponses obtenues, pour établir des recoupements et des comparaisons avec les résultats du test d'observation.

L'analyse des productions d'élèves constituera le 4^{ème} chapitre. Après avoir observé le déroulement des séances d'expression écrite et après avoir enquêté sur des aspects de la démarche adoptée par les enseignants, nous nous intéresserons – pour clore la partie pratique – à l'analyse du produit fini : les textes écrits par les élèves, en classe. A travers le recueil des difficultés rencontrées, nous tenterons de mettre en relief les différentes insuffisances à l'écrit et de déterminer celles qui seraient attribuables à la démarche d'enseignement de l'écrit ou des autres activités de l'UD ou du projet : compréhension de l'écrit, exploitations grammaticale et lexicale.

Au fur et à mesure de l'analyse de tel ou tel niveau, nous essayerons de trouver des explications et proposer des solutions et des modes d'interventions pédagogiques.

Cette analyse portera sur des écrits produits par des élèves de 2^{ème} et 3^{ème} années secondaires, scolarisés dans les établissements de la ville de Mila. Les élèves de 2^{ème} année seront sollicités pour produire un reportage ; ceux de 3^{ème} année un texte argumentatif (pour et contre).

Pour l'analyse, nous utiliserons la grille proposée par Gilbert Turco et l'équipe INRP de l'Ecole Normale d'Ille-et-Vilaine (88). Trois niveaux seront analysés : textuel, interphrastique, phrastique. Chaque niveau sera examiné sous quatre aspects : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique, matériel.

Ainsi, au niveau pratique, nous aurons trois activités qui tenteront toutes de rendre compte du travail et du rôle des interactants lors des séances d'expression écrite, tels qu'ils sont définis dans les manuels scolaires et accomplis au sein de la classe. Ces activités permettront de tracer les contours de la démarche et d'en dégager les aspects positifs et les insuffisances. L'analyse

des productions sera une sorte d'aboutissement à ces trois activités ; puisqu'il s'agira de réfléchir plus concrètement, à travers les textes produits, sur les insuffisances des élèves à l'écrit, sur les types de difficultés rencontrées et sur les remédiations à apporter sur les plans méthodologique et pédagogique.

PREMIÈRE PARTIE

L' ÉCRIT ET LES CHAMPS

DISCIPLINAIRES CONVOQUÉS

INTRODUCTION

Ce cadre théorique nous permettra de développer des aspects de l'écrit et de mettre en évidence l'importance de nombre de notions et de concepts que nous ferons fonctionner à des niveaux différents tout au long de notre réflexion. A chaque fois nous essayerons d'établir des parallèles entre les données purement livresques, les investigations et les résultats obtenus concernant l'écrit dans d'autres contextes scolaires, et la réalité de la classe de français telle que la vivent enseignants et enseignés en Algérie.

Nous ne voulons en aucun cas examiner de manière approfondie toutes les théories de l'écriture ou dresser l'inventaire des différents travaux élaborés sur ce sujet . Quelque grandes que soient leur importance et leur diversité, nous nous contenterons de les présenter brièvement pour parler de leurs apports au domaine ; mais nous nous intéresserons davantage aux approches psychocognitive et psycholinguistique pour analyser des aspects précis de la production écrite, tels que les processus rédactionnels, les paramètres situationnels, les représentations des apprenants.

Notre travail sera élaboré dans une perspective pédagogique ; c'est pourquoi nous tenterons de tirer avantage des apports de ces théories en vue de cerner la problématique de façon suffisante et de définir, au niveau pratique, ce qui pourrait aider à améliorer l'enseignement /apprentissage de la production écrite. Ceci sera possible grâce aux différents va-et-vient entre les données théoriques et la réalité de la classe de français, notamment les pratiques adoptées par les enseignants et la démarche d'enseignement de l'écrit telle qu'elle est esquissée dans les manuels scolaires et les fascicules de programmes.

CHAPITRE I

QUELQUES RAPPORTS

DE /À L' ÉCRIT

1 – QU'EST-CE QUE L'ECRIT ?

Le profane se précipiterait à donner en toute quiétude une définition simpliste de l'écrit. Mais il serait le premier, après avoir côtoyé quelque initié et feuilleté quelque ouvrage spécialisé, à se rendre compte de son ignorance, de son incapacité à cerner un si vaste et vieux concept. En effet, l'écrit existe partout, sous diverses formes, pratiqué à des fins multiples, jalonnant la vie des scripteurs à l'école ou dans le quotidien, ayant différentes significations en fonction des domaines et des contextes auxquels on fait référence.

Pour nous, il s'agit de la production d'écrits dans le contexte scolaire. Les textes produits sont rédigés individuellement ou collectivement, longs ou courts, de diverses formes discursives. Cette écriture intervient toujours après les autres activités de l'UD ou du projet didactique, à savoir la compréhension de l'écrit, l'exploitation grammaticale et le lexique. L'écrit produit doit répondre à certaines exigences de l'institution, à un certain nombre d'attentes et doit tenir compte des contraintes imposées par la situation de production. Cela suppose des stratégies d'apprentissage et de production et une compétence qui *« ne consiste pas seulement en un bagage linguistique mais aussi dans des connaissances du monde et les représentations que l'on s'en fait »* (Albert, 1988 : 79).

Ecrire, c'est à la fois réfléchir, sélectionner, raisonner, mettre en relation, sérier, actualiser sous forme d'énoncés, enchaîner pour produire du discours. Il s'agit en réalité d'une somme d'opérations complexes, combinées ou enchaînées, se déroulant dans des circonstances bien définies et dont l'impact sur l'exécution de la tâche est très grand (Boudet, 1993 : 06).

Définissant le savoir écrire, J-F. Halté parle de "composants" et de "mosaïque". Les premiers représentent l'ensemble des savoir-faire particuliers constituant la seconde qui est le savoir écrire (Halté, 1989a : 05). Cela révèle évidemment la complexité de l'acte d'écriture car ces opérations interviennent

toutes à la fois dès que le sujet écrivain est mis en situation de production. Il doit en assurer une bonne gestion selon les différentes étapes de l'activité et veiller à ce qu'il y ait des interrelations tout au long de l'exécution de la tâche.

Cette complexité du savoir écrire explique *«la difficulté de son enseignement»*, son insuffisante évaluation par les praticiens et le fait de le *«considérer comme un talent ou un don»* (Halté, 1989a : 04). En effet, nombre d'apprenants considèrent l'écriture comme telle ; ils le déclarent incessamment dès que le problème est abordé et dès qu'on leur demande de justifier l'inappétence qu'ils ont pour l'écrit. Ils en rendent compte à leur manière dans des mots d'apprenants ; mais des mots qui traduisent fidèlement ce qu'ils ressentent. Ils répondent simplement qu'ils ne peuvent pas écrire ou qu'ils ne savent pas écrire.

Outre sa complexité, le savoir écrire *« se caractérise par son haut degré d'inventivité »* (Halté, 1989a : 04). L'écriture est une recherche continue de l'innovation, réclamant à chaque fois la mise en œuvre de toutes les ressources du sujet écrivain pour élaborer un produit qui ne peut exister ailleurs. Chaque situation d'écriture débouche sur quelque chose de nouveau, conçu personnellement à partir d'un travail à chaque fois différent. L'écriture est alors une perpétuelle innovation sur tous les plans. Par exemple, c'est cette innovation sans fin qui fait de cette activité un savoir-faire également sans point d'achèvement. Le scripteur est dans un perpétuel travail de construction de son savoir écrire ; lequel savoir ne va point en ligne droite mais passe par des états variables. Un niveau de savoir écrire atteint par le sujet à un certain moment de sa vie (scolaire ou extra-scolaire) n'est pas définitif, n'est jamais acquis, gravé pour toujours.

2. L'ECRIT ENTRE L'ECOLE ET LA VIE QUOTIDIENNE

Nous pensons qu'il s'agit de deux actes nettement différents sur plusieurs plans : la situation de communication, l'intention communicative, la finalité de l'écrit, l'implication dans le message, la forme discursive, etc. Si l'écriture extra-scolaire a lieu dans un but réel de communication, si elle est un besoin réel, une praxis sociale, celle de la classe est motivée par des fins purement didactiques. On la qualifie même de provisoire : « *On ne parle pas et n'écrit pas pour de bon à l'école ; c'est-à-dire parce qu'on n'y vit pas pour de bon...* » (Ambite et al., 1979 : 11).

Ecrire en classe, c'est communiquer en étant soumis à toutes formes de contraintes, notamment la consigne de la tâche donnée par l'enseignant. Toute production est évaluée compte tenu du respect / non-respect de cette consigne qui impose à la fois le thème et le type de texte à produire (narration, description, argumentation, exposition...).

Dans la vie courante, on écrit plus librement d'autres types de textes, loin des attentes de l'évaluateur. Chacun de nous est quotidiennement mis en situation d'écriture pour des besoins personnels, professionnels ou à la demande d'autrui. De la lettre à l'article, de l'invitation à la déclaration écrite, du petit mot qu'on glisse sous la porte d'un ami au message électronique, nous ne cessons de pratiquer l'écriture.

Vu l'importance que la société accorde à l'écrit, l'école doit promouvoir cette activité. Nous pensons qu'il s'agit d'une grande mission de cette institution. Même si les deux lieux ne pratiquent pas les mêmes formes d'écriture, les liens entre eux sont évidents.

A ce niveau précis de réflexion, la question du rapport entre l'enseignement / apprentissage de la langue et la communication extra-scolaire se pose. En d'autres termes, on se demande si l'école dote réellement l'apprenant

d'outils pouvant être réinvestis dans la vie quotidienne. Lui apprend-on vraiment à communiquer ? à parler ? à écrire ?

Nous pensons qu'il y a un grand décalage en ce sens. Vu les contenus enseignés, la démarche d'enseignement, les outils dont disposent les praticiens, l'institution n'assure pas ce rôle ; même si le discours officiel, la coloration donnée aux manuels scolaires, les objectifs d'enseignement de la matière se réclament tambour battant de l'approche communicative. Pourquoi insistons-nous sur cette forme de décalage entre la théorisation et la pratique ? Pour la simple raison qu'enseigner à communiquer (oralement ou par écrit) ne peut se limiter à un travail quasi-abstrait sur la langue : en classe on est encore à l'enseignement de la phrase, souvent fabriquée sinon authentique mais décontextualisée, n'ayant aucun ancrage réel. Même si la compréhension de l'écrit se fait sur des documents authentiques, ces derniers se transforment rapidement en simples artefacts permettant d'entamer les autres activités de l'UD ou du projet (syntaxe et lexique, notamment). L'exploitation grammaticale et lexicale est engagée au moyen de quelques énoncés ou séquences relevés dans les textes supports, servant à identifier le point de langue et le vocabulaire à étudier ; mais l'approfondissement passe par d'autres énoncés fabriqués pour les besoins du cours. L'enseignant recourt peu à des écrits authentiques car, le plus souvent, ils ne fournissent point suffisamment de matière (structures syntaxiques et richesse lexicale recherchée pour l'étude). De plus, il n'est pas aisé de disposer à chaque fois d'écrits contenant le point de langue et le lexique choisis pour l'étude. De ce fait, le recours aux énoncés et écrits didactiques demeure un passage obligé, surtout pour la fabrication d'exercices. Et c'est cet aspect de la pratique pédagogique qui est à l'origine de la discordance avec la phrase finale du projet didactique : la production écrite. Pourquoi ? Dans l'esprit du projet, la production écrite est le point de jonction des étapes qui la précèdent et qui sont censées être une forme de préparation à l'écrit, car l'élève est sollicité pour produire un texte de même type que le support exploité, en réinvestissant la syntaxe et (pas toujours) le lexique étudiés dans le cadre de l'UD ou du projet.

Ce qui crée, à notre sens, le dysfonctionnement (parmi tant de raisons) sur le plan de la communication, c'est l'inexistence de passerelles solides entre les premières phases et la phase ultime du projet. La compréhension de l'écrit, l'étude d'un point de langue et d'un lexique ont-elles des apports concrets à la compétence scripturale de l'élève ? Le dotent-elles réellement de moyens qui lui permettent de produire un écrit dont on évaluerait tous les plans : orthographe, grammaire, vocabulaire, sémantique, logique, cohérence, etc. ? Et, par extension, le préparent-elles vraiment à communiquer en dehors de la vie scolaire ?

Nous sommes de ceux qui pensent qu'à l'état actuel, le cours de français apprend peu à parler, et beaucoup moins à écrire dans des situations réelles de la vie quotidienne. Il faudrait faire remarquer, par ailleurs, que la communication en français ne jouit pas, globalement, d'une situation enviable sur le plan social. L'apprenant n'a pas assez d'occasions de réinvestissement réel, puisque la fonction communicative est plutôt prise en charge par la langue maternelle. Les situations dans lesquelles il pourrait se retrouver ne suffisant pas, en termes de pratique et d'expérience dans la langue, pour mettre en œuvre et tester ses compétences ; donc ne constituent pas le milieu qui l'aiderait à se perfectionner. Sans que cela ne soit général, nos apprenants ne donnent pas vie à ce qu'ils apprennent en classe, notamment pour ce qui concerne l'activité de production écrite.

3. RAPPORTS ENTRE L'ORAL ET L'ECRIT

Parler de l'oral et de l'écrit soulève inévitablement moult questions sur les types de rapports qu'ils entretiennent et sur les différences qui existent entre eux.

Tout le monde sait qu'on ne parle pas comme on écrit, et inversement. Pourquoi ? Pour les spécialistes, les raisons sont diverses. Par exemple, pour H. Besse et R. Porquier, certaines se rattachent aux « *conditions de production, de transmission et de réception de l'écrit* » qui diffèrent le plus souvent de celles de

l'oral ; alors que d'autres se rattachent directement à « *la tradition grammaticale et rhétorique propres à la langue dont elles relèvent* » (1991 : 175).

Approfondir ces deux types de raisons ne nous intéresse nullement ; cependant nous voudrions mettre en relief certaines différences existant entre ces deux modes d'expression.

Nous aimerions commencer par signaler que les rapports entre l'oral et l'écrit ne sont pas vus et considérés de façon identique par les spécialistes. En effet, les uns les présentent dans leurs travaux comme étant totalement opposés ; les autres, au contraire, pensent que ce rapport d'opposition n'est pas du tout évident et se contentent de mettre en relief les différences qui existent entre « *l'ordre oral* » et « *l'ordre scriptural* » (Dabène, 1995 : 162). Pour les premiers, il s'agit de l'opposition "digne / fautif". Cependant, selon les seconds, « *l'association parlé-fautif ou écrit-non fautif n'a rien d'automatique...* » (Boyer, 1991 : 24) ; et le fait de considérer l'écrit « *comme le domaine de la belle langue, dont l'oral n'est jamais qu'une dégradation* » (Henault et Margerie, 1974 : 10) relève tout simplement du normatif. Ce qui est sûr, c'est qu'il existe des spécificités de fonctionnement du parler et de l'écrit : le premier « *constitue un ordre de réalisation différent* » du second (Vanoye et al., 1981 : 09). Nous nous contenterons, dans le cadre de cet axe, d'en rappeler les suivantes que nombre de chercheurs énumèrent dans le même ordre d'idées.

D'abord, en termes de gestion du discours, les spécialistes opposent « *la polygestion, régulière à l'oral, à la monogestion caractéristique de l'écrit* » (Halté, 1989a : 14). Le premier s'inscrit dans une "dialogalité" avec tout ce que cela suppose au niveau de l'interaction avec les autres intervenants ; tandis que le second est tout simplement produit en l'absence de l'autre (des autres) (Tabouret-Keller, 1974). Pour Vygotsky, l'absence de l'interlocuteur fait du langage écrit une forme de monologue. Même son apprentissage par le sujet (par l'élève notamment) ne passe pas « *par les mêmes stades que pour le langage oral* » (Schneuwly, 1989 : 107).

Ces facteurs ne vont pas sans modifier profondément le travail au niveau de la réalisation du discours (Schneuwly, 1988). Si à l'oral, le sujet parlant peut à n'importe quel moment de son discours, qui repose essentiellement sur « *la coopération concrète entre les intervenants* » (Halté 1989a : 14), opérer des changements, des régulations, des réorientations, des corrections – la présence physique de l'interlocuteur aidant – et avoir recours aux procédés paralinguistiques tels les gestes, le regard, la mimique ; à l'écrit, les opérations à caractère palliatif ont lieu sur le brouillon – que l'interlocuteur ne lit point – et du sujet écrivant, on ne juge que le produit fini. Cela signifie qu'il y a absence d'interaction, mais pas totalement. Elle est « *différée* » (Halté, 1987 : 37) car le destinataire et le but de l'écrit sont le plus souvent connus du sujet écrivant. Pratiquement, dans le cadre de la classe, ces composantes du champ communicatif sont déterminées de manière figée : l'apprenant écrit pour montrer le degré d'assimilation des enseignements reçus ; et il le fait toujours à la demande du même destinataire, l'enseignant (nous y reviendrons plus amplement dans le chapitre 4 quand nous parlerons de l'écrit en tant que situation de communication).

De plus, le parler et l'écrit présentent de nettes différences sur les plans grammatical et lexical. L'écrit bannit certaines tournures syntaxiques et nombre de termes dits familiers ou vulgaires, très usités pourtant à l'oral. Même en parlant de rhétorique, on a tendance à la montrer comme étant l'apanage de l'écrit. Ce dernier tire son prestige de ces avantages qu'il a sur l'oral et se voit alors attribuer un rôle considérable : « *La langue écrite sert à la fixation et à la transmission de la norme dont elle est devenue la seule référence* » (Boyer, 1991 : 24).

L'orthographe, pour sa part, selon qu'il s'agit de l'oral ou de l'écrit, connaît des variations importantes. En ce sens, M. Fayol cite à titre d'exemple les règles de l'accord que le sujet est censé maîtriser à l'écrit : « *Les accords*

orthographiques ne suivent pas, à l'écrit, tout à fait les mêmes règles qu'à l'oral : de nombreuses marques écrites sont redondantes visuellement mais n'ont pas de correspondants à l'oral » (Fayol, 1992 : 117).

Enfin, en tant que production directe, généralement dépourvue du temps nécessaire à la réflexion, l'organisation, la planification et la mise en place d'une stratégie d'enchaînement idéal, le parler dispose de l'intonation qui se charge de porter « *les éléments d'information affectifs, connotatifs, esthétiques, par lesquels les sentiments et les émotions s'unissent à l'expression des idées* » (Dictionnaire de linguistique, 1973). Inversement, l'écrit, dépourvu de pause et d'intonation, possède les signes de ponctuation qui permettent d'établir des regroupements de faits, de constituer des ensembles à l'intérieur de la phrase, du paragraphe, du texte. Pour d'autres éclairages sur l'ordre de l'oral et du scriptural, nous conseillons la lecture de l'article de M. Dabène : "Un modèle didactique de la compétence scripturale" (1991).

- L'oral et l'écrit en classe

A la lumière de ces spécificités des deux modes d'expression, il y a lieu de se demander ce qui est enseigné en ce sens dans le cadre du cours de français. Puisque l'oral et l'écrit ont chacun des spécificités de fonctionnement, comment l'enseignant parvient-il à mener les deux plans à la fois avec ses élèves ? Et le fait-il vraiment ? Du moment que le cours de français vise à apprendre aux élèves à communiquer oralement et par écrit, comment le praticien opère-t-il en classe pour atteindre un tel objectif ; et surtout comment assure-t-il l'alternance communicative de l'oral et de l'écrit, pourtant théoriquement inconciliables ?

De toute évidence, le champ communicatif *extra-muros* n'est pas le même que celui de la classe. L'institution scolaire parle d'oral et d'écrit en termes d'activités de classe ; mais réellement elle ne montre aucun clivage entre eux : elle les enseigne l'un pour l'autre, et vice-versa. En effet, elle apprend à l'élève à parler comme il écrit, et elle ne tolère point qu'il parle comme il le fait dans

d'autres lieux de la vie quotidienne. En ce sens, les spécialistes parlent de primauté accordée à l'écrit ; tradition dans laquelle s'inscrit l'école de façon générale. Selon M. Dabène, par exemple, « *l'entrée à l'école signifie l'entrée dans l'ordre du scriptural. L'oral, domaine de la "nature", n'est souvent toléré que comme préparation de l'écrit et ne devient légitime que s'il peut s'écrire ou s'il provient de l'écrit, que s'il est le "parler" de l'écrit* » (1991 : 15).

L'enseignant est le vaillant gardien pour pérenniser cet état de choses. Il corrige l'oral et l'écrit de ses élèves en se référant à la même norme syntaxique, lexicale, etc. Pour les deux formes de communication, il recommande d'employer les mêmes tournures et constructions, d'établir les mêmes types de liaisons, de choisir un vocabulaire déterminé.

Réellement l'oral pratiqué par les apprenants en dehors de l'institution est banni du champ de la communication scolaire. Celui qu'ils pratiquent en classe est différent de ce qu'ils parlent et entendent dans leur quotidien. En classe, ils pratiquent de l'écrit oralisé, à quelques différences près, avec quelques tolérances de temps à autre. Il n'y a qu'à voir les différentes prises de parole des deux pôles de la communication pour s'en rendre compte. L'enseignant parle comme il écrit ; et c'est ce qu'il tente continuellement d'apprendre à ses élèves. De la question qu'il pose à l'explication, à la gestion des tours de parole, en passant par la correction des réponses et toutes formes d'évaluation, l'enseignant ne cesse de réguler et d'orienter la communication en vue de lui donner la coloration normative voulue. C'est une forme d'espace qu'il délimite, qu'il circonscrit, au-delà duquel tout acte linguistique est réprimé (Hénault et Margerie, 1974).

Cette réalité nous amène à nous interroger sur les incidences de cette pratique de l'oral sur l'apprentissage de la langue enseignée, notamment sur l'activité de production écrite. A notre sens, deux effets – au moins – se produisent. Le premier est doublement positif. Comment ? D'une part, toutes les

activités d'expression orale seraient, dans ce cas, une préparation conséquente de l'écrit. D'autre part, ceci permettrait d'éviter l'intrusion de l'oral pratiqué au quotidien dans la communication scolaire. Cependant, cette pratique de l'oral en milieu scolaire présente l'inconvénient de créer une forme d'écart par rapport au parler quotidien. En effet, les sujets parlants pourraient se sentir "dépayés" dans d'éventuelles situations de communication en dehors de l'institution, espace où, le plus souvent, on ne communique pas à la manière normative de l'école.

4. INTERACTIONS LECTURE / ECRITURE

Lecture et écriture, deux faces de la même pièce.

« Savoir lire et écrire est, aujourd'hui plus que jamais, un facteur d'existence politique, sociale et culturelle »

(Jean Hébrard, *Du parler au lire*, p. 58)

Leur indissociabilité n'est point à démontrer ; elles « *s'alimentent mutuellement* » (Garcia-Debanc, 1990 : 178). Les spécialistes soutiennent même qu'il ne peut y avoir d'écriture sans lecture ; même si certains parlent de cas où les deux activités « *peuvent entrer en conflit et provoquer des dysfonctionnements* » (Reuter, 1996 : 155).

Ceux qui ont travaillé sur le concept de l'intertextualité (notamment M. Bakhtine et J. Kristeva) mettent en valeur cette dépendance en soulignant que tout texte est le produit de tous les textes lus antérieurement par le sujet écrivant. Cela suppose que celui qui ne lit pas ne peut point écrire. Comment ? La lecture des différents écrits permet à l'apprenant de se familiariser avec les différents types de textes, avec leurs structures et leurs modes d'organisation. Parlant de l'élaboration des textes longs dans le cadre du projet d'écriture, P. Saget montre l'importance de cet aspect et ses incidences sur l'apprentissage de l'écrit. Il évoque l'exemple de l'écriture d'un conte et le rôle que joue la lecture : « *C'est à*

partir de la lecture de nombreux contes que les élèves découvriront eux-mêmes leurs grandes structures communes. Après cette activité de lecture, il suffira aux élèves de comparer trois ou quatre contes pour en repérer facilement les ressemblances, les constantes, et construire ainsi leur propre structure » (1985 : 59).

C'est en lisant que l'apprenant développe le plaisir d'écrire, d'être écrivain, de bien dire les choses à son tour. Il développe également des comportements, des qualités, des compétences, un style d'écriture qu'il va parfaire au fur et à mesure. Réciproquement, en écrivant il développe l'envie de se (re)lire d'abord, de lire les autres pour s'en inspirer ensuite. Dans cet ordre d'idées, G. Niquet souligne que la « *désaffection pour la lecture* » est l'une des principales causes de la situation déplorable que connaît actuellement l'expression écrite (1991 : 13). Pour J. Ricardou, la « *lecture est une activité indispensable à l'écriture en ce sens qu'elle accrédite la matière de ce travail. En d'autres termes : ce qui empêche l'écriture, c'est d'abord un défaut de lecture* » (1978 : 24). Pour sa part, M. Lobrot met l'accent sur le rôle de la lecture dans l'apprentissage en général. Il la considère comme « *le moyen de culture essentiel, celui qui permet de rentrer en communication avec le "monde intérieur" des autres : leurs pensées, leur univers imaginaire, leurs sentiments, leurs idées* » (1980 : 41,42).

4.1. Rôle de l'adulte dans le choix des lectures

A ce niveau, nous aimerions signaler que l'adulte jouerait un grand rôle afin de faire de la lecture une activité réellement bénéfique pour l'apprenant. Ce dernier pourrait être assisté par quelqu'un qui le guiderait dans ses lectures ; et cet orientateur pourrait être l'enseignant ou les parents : l'enseigné ne peut, à lui seul, opérer le choix judicieux des lectures qui le mèneraient à ce monde intérieur d'autrui. Il appartiendrait donc à ce "précepteur" de le faire à sa place - ou du moins de l'aider à le faire - car le futur écrivain risque souvent d'osciller entre ses inclinations et les intérêts réels de l'activité de lecture. A notre sens, le

bon choix serait des lectures qui formeraient l'apprenant et qui respecteraient ses désirs en tant qu'entité sociale.

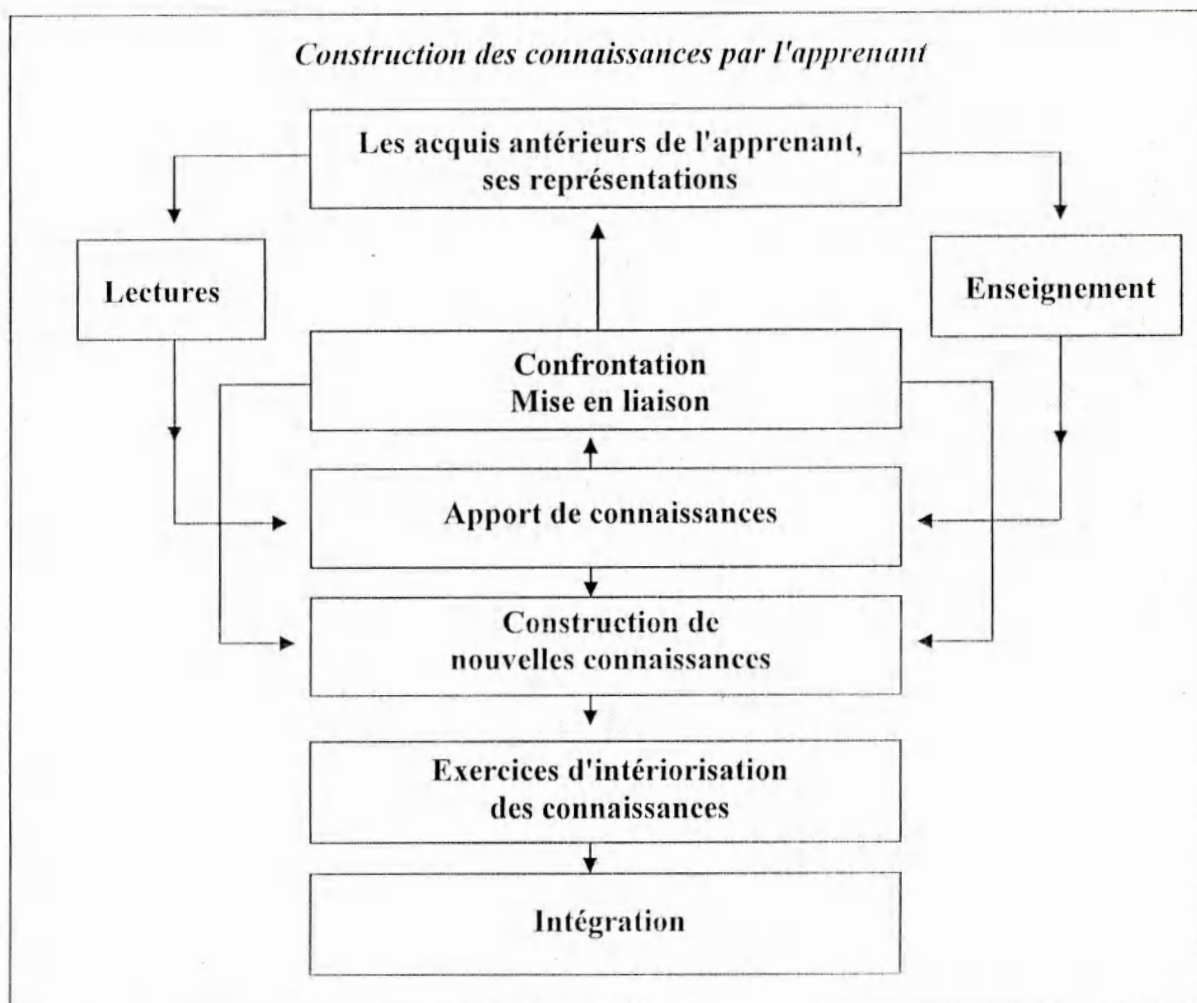
4.2. Familiarisation avec les thèmes

Dans la même perspective et pour souligner l'importance du savoir dans la communication, certains chercheurs attirent l'attention sur la familiarisation des apprenants avec le thème et ses incidences sur l'activité de production. Des travaux ont pu montrer que *«les textes rédigés par ceux qui connaissent mieux le thème sont de meilleure facture que ceux écrits par des "novices", même si cette différence n'explique pas tout »* (Fayol, 1992 : 104). Ceci rejoint en quelque sorte ce que Moirand appelle la composante référentielle, l'une des quatre composantes de la compétence communicative. Cette composante est *« la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations »* (1982 : 20). A notre sens, cela va de soi : l'apprenant écrit car il a des idées, un certain savoir, même s'il se heurte à des obstacles linguistiques (un degré minimum de compétence linguistique est évidemment nécessaire). Etant familiarisé avec le thème, il n'a qu'à modeler, organiser, hiérarchiser ses informations pour en faire son texte suivant le type discursif demandé.

Il serait facile d'imaginer donc ce que produiraient deux apprenants en répondant à une question du type : Etes-vous pour ou contre le nucléaire ? ; le premier étant initié à ce thème, le second l'ignorant totalement (nous y reviendrons de façon plus détaillée dans le chapitre 5 point 3 : Les thèmes d'écriture).

Une question se pose cependant : comment les apprenants se familiarisent-ils avec des thèmes ? Plusieurs moyens permettent de le faire, parmi lesquels on trouve inévitablement l'activité de lecture. Ces moyens aident l'apprenant à accéder à une multitude de connaissances dont il intériorise, mémorise une quantité importante et qu'il réinvestit - non de façon anarchique - dès qu'il est mis en situation de production sur tel ou tel thème. Ce procédé d'enregistrement des informations reçues de façon ininterrompue sur les sujets les plus variés, est

représenté par Brigitte Chevalier sous forme d'un schéma qu'elle appelle : construction des connaissances par l'apprenant et dans lequel elle montre les deux principales sources qui alimentent l'apprenant en connaissances, à savoir la lecture et l'enseignement (cf. schéma ci-après).



L'apprenant construit son savoir selon un processus bien défini consistant à mettre «*en relation des connaissances antérieures avec les connaissances nouvelles*» (Chevalier, 1992 : 151).

Dans le même ordre d'idées, Francis Vanoye identifie quatre sources de l'écriture ; chacune d'elles alimente le sujet écrivant à sa manière et «*chacune correspond à des activités spécifiques, à des types de textes caractéristiques, à des aspects particuliers du fonctionnement psychique*» (1989 : 57).

Ces sources sont : le vécu personnel ou l'expérience du sujet, l'imaginaire, le

savoir, le langage et les textes existants qui nourrissent les activités de manipulation de réécriture, de transformation, etc.

Pour clore cet axe, il conviendrait de poser une question toute simple mais d'importance majeure : nos apprenants lisent-ils en français ? Sans avoir recours à des enquêtes, la réponse est connue. La plupart des enseignants savent que l'activité de lecture n'est vraiment pas familière à bon nombre d'élèves. Les élèves et leurs parents savent aussi que cette activité n'a pas droit de cité dans leur environnement socioculturel. Sans chercher le pourquoi de cette absence, (les raisons sont diverses), il est clair que le préjudice causé en matière d'écriture n'est pas des moindres. Il est énorme sur le plan de la communication et de l'apprentissage en général. Nous nous permettons même d'affirmer que la lecture est la source de nombre de représentations que nous construisons du monde, des êtres et des choses : nous découvrons telle époque, tel personnage, telle histoire, telle culture, telle civilisation, à travers nos diverses lectures. Nous découvrons le monde humain, animal, technique, en fouillant dans les ouvrages. Même certaines valeurs comme le bien et le mal, la conscience, l'honnêteté s'incrument davantage dans nos caractères au fil de nos lectures. Ainsi, c'est toute notre vision du monde qui est éternellement figolée par cette activité.

5- LA LITTERACIE

5.1. Qu'est-ce que la littéracie ?

Dès que l'on aborde la question de l'enseignement /apprentissage de l'écrit, la littéracie apparaît comme une notion importante dont l'examen doit se faire avec le maximum d'intérêt. Dès qu'elle est évoquée, on pense "spontanément" à son développement qui commence avec les « *premiers apprentissages de la lecture et l'écriture réalisés à l'école primaire* » et se prolonge jusqu'à un âge avancé du sujet scripteur (Le François, 2004 : 233). Ces apprentissages ne se

réalisent pas uniquement dans un cadre scolaire ; « *la littéracie s'apprend à l'école mais aussi dans la famille, entre pairs, dans le quartier, etc.* » (Guernier, 2004 : 305).

Les spécialistes du monde anglo-saxon emploient le terme "literacy" pour désigner l'usage de l'écrit selon une double dimension : sociale et individuelle. La première recouvre « *les fonctions de l'écrit au sein d'une société donnée* », la seconde correspond à « *une compétence langagière allant du déchiffrement de la graphie jusqu'aux processus cognitifs de haut niveau que nécessite, par exemple, la critique des textes* » (Painchaux, 1992 : 56). Par écrit, on entend évidemment ici les pratiques de lecture et d'écriture.

Le terme de littéracie est très ancien. Selon Jaffré (2004), ses premiers usages chez les chercheurs anglo-saxons remontent aux siècles passés mais son introduction en français est relativement récente. Le terme est actuellement très usité par les spécialistes mais « *il ne figure pas officiellement dans les dictionnaires de la langue française* » (Jaffré, 2004 : 25). Même l'origine du terme "literacy" n'est pas donnée avec exactitude par les spécialistes. Si en anglais l'orthographe de ce terme est la même dans tous les usages, son passage en français a rencontré beaucoup de réticences et de résistances. Certains spécialistes se sont « *résolus à emprunter le terme anglo-saxon lui-même* » (Ib. : 25) ; d'autres ont préféré le français, ce qui a donné plusieurs graphies sur le "marché" orthographique. De "littéracie" à "litéracie" et "littératie" en passant par "littéracité" chez Nina Catach (Ib.: 25), la notion a bien du mal à avoir une identité orthographique sous la plume de spécialistes. Une vive controverse sur la graphie à choisir fut soulevée et les arguments évoqués pour défendre les différentes options sont divers. Actuellement, ces diverses graphies peuvent être rencontrées dans leurs écrits.

Quelles que soient les graphies usitées, quel sens cette notion a-t-elle ? Nombre d'auteurs ont clairement affirmé que sa définition est très difficile, voire

impossible (Jaffré : 28). Cette difficulté provient, entre autres, de la diversification des domaines qui lui sont associés (linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, ethnologie, économie, didactique, etc.) et de son caractère polyvalent (Ib. 28,29) que soulignent Scribner et Cole dans une étude en 1981 : « *La literacy ne traite pas seulement de la façon de lire et d'écrire une écriture particulière mais qu'elle désigne également l'application de cette connaissance à des objectifs différenciés, dans des contextes spécifiques* » (Ib.: 29).

Ceci est à rapprocher de la définition qu'on peut consulter sur Internet et qui est donnée par le Ministère de l'Éducation du Québec (2003) : « *La littéracie est la capacité de comprendre, d'utiliser et de traiter l'information écrite nécessaire pour bien fonctionner en société, réaliser des objectifs personnels, développer ses compétences et acquérir des connaissances* » (www.acadie.com).

Entre définitions minimalistes et acceptions étendues, le lecteur se retrouve un peu désorienté face à l'incertitude et le flou qui caractérisent nombre d'entre elles, face aux différentes significations que lui donnent les spécialistes.

Ce qui est sûr, c'est que la notion dépasse la définition traditionnelle qu'on lui donnait : « *l'habileté à lire et à écrire* » (www.cfc.ca/docs/cccf). Jaffré, après une analyse de quelques définitions, le souligne lorsqu'il écrit : « *littéracie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps* » (Ib. 31).

Dans les écrits de nombre de spécialistes, le pluriel "littéracies" est désormais usité. Ils tendent par là à souligner « *la diversité de l'acte social, sous toutes ses formes, techniques et usage compris* » (Ib.: 38) et à traduire une

"conception" plus "large" de la notion (Chiss, 2004 : 45) parce que son champ est extensif.

5.2. Littéracie et didactique

Du moment que la littéracie concerne les habiletés de base « *de la lecture et de l'écriture que sont le décodage et l'encodage* » (Jaffré, Ib.: 31) ; mais, prise dans son sens élargi, permet aussi « *de lier les aspects sociaux et culturels aux aspects individuels des apprentissages* » (Hubert, 2004 : 101), il est extrêmement important de s'interroger sur la conception et la place de cette notion en didactique et sur les intérêts qu'elle peut présenter pour l'enseignement /apprentissage de l'écrit. C'est en tout cas ce qui nous intéresse de façon primordiale dans le cadre de cet axe de notre travail.

Telle que présentée et analysée par les spécialistes, la littéracie permet d'abord de prendre conscience de l'extrême complexité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse d'activités pratiquées à l'école ou dans un cadre social ou professionnel. Elle aide ensuite à situer de façon plus ou moins claire cet apprentissage à la croisée de plusieurs types de savoirs, notamment cognitifs, culturels et linguistiques.

En définissant la littéracie comme étant « *l'entrée dans l'écrit ou dans la langue écrite* », J. Fijalkow, Y. Fijalkow et L. Pasa (2004 : 56) envisagent une conception plus large de l'enseignement de la lecture et de l'écriture ; ce qui signifie qu'il inclut également les contextes « *linguistique et extra-linguistiques* » dans lesquels les productions langagières ont été réalisées (Ib.: 58). De ce fait, l'apprentissage n'est plus conçu de la même manière : il éclate en « *apprentissages pluriels* » (Ib.). En évoquant la lecture comme exemple pour expliciter davantage cette conception de l'enseignement, ces auteurs écrivent qu'« *il ne s'agit plus pour l'enfant d'apprendre à lire mais d'apprendre à agir efficacement dans les différentes situations (et avec les divers supports) où il est possible de parler de lecture. Il n'y a pas un savoir-lire mais plusieurs et ceux-ci*

varient suivant les situations : on n'apprend pas à lire, mais à lire quelque chose quelque part » (Ib.: 58,59). Nous aboutissons ainsi à la conclusion que la lecture est plusieurs. Un apprenant peut bien lire un récit mais n'arrive pas à lire une notice de médicament ou un écrit philosophique. Nous pouvons dire autant de l'écriture : savoir écrire un fait divers n'est pas du tout savoir rédiger un compte rendu de réunion ou une lettre de motivation. L'enseignement et la maîtrise de l'un ne garantit nullement la pratique réussie de l'autre (Ib.: 59). Contrairement à ce que pensent nombre d'enseignants, « *le transfert du savoir écrire* » de tel type discursif à tels autres n'est souvent pas possible. La transposition n'est pas automatique (Pereira, 2004 : 327).

Le travail sur la langue en situation ne saurait évidemment être pris en charge par la seule linguistique. Les sciences sociales telles que la psychologie sociale, la sociologie, l'anthropologie, l'histoire interviendront pour aider le travail du pédagogue.

En accordant davantage d'intérêt aux facteurs situationnels, on arrive mieux à circonscrire l'écriture dans sa dimension socio-culturelle, à mieux comprendre son ancrage dans le contexte social des scripteurs. Certaines recherches menées dans cette optique ont montré que les écrits produits sont influencés par les écrits circulant dans l'environnement social des sujets. Le public concerné par ces investigations est dit "en situation d'illettrisme". Il s'agit plus exactement d'analyse de productions écrites réalisées dans un cadre bien spécifique : un concours d'écriture qu'organisent annuellement des associations de lutte contre l'illettrisme, visant à valoriser le savoir écrire de ce public (J. Fijalkow, Y. Fijalkow et L. Pasa, Ib.: 61).

L'analyse des productions a permis à Y. Fijalkow (2003) de montrer deux choses. D'abord, ces sujets ne méconnaissent pas l'écriture ; ils possèdent un certain degré de savoir-faire. De plus, près de la moitié des écrits produits réfèrent à des formes écrites « *existant dans la société environnante* ». Il s'agit

notamment du journal, du poème, du fait divers, de la lettre, etc. (Ib.: 61,62).

Ce qui est important à souligner à ce niveau, c'est que ces sujets scripteurs ont acquis ces formes écrites en mettant en œuvre des « *procédures personnelles d'apprentissage* » (Ib.: 62). Cela prouve que le rapport entre l'écriture et l'histoire personnelle du scripteur, le cadre social dans lequel il évolue est bien réel.. Cela montre aussi l'intérêt d'envisager la littéracie dans son acception étendue pour tenter d'éclairer quelques facettes de la pratique de l'écrit dans le cadre scolaire.

CONCLUSION

Au terme de ce bref examen de la notion de littéracie, on réalise son importance pour la didactique de l'écrit, même si les zones d'ombre sont encore nombreuses et les expériences pratiques dans des contextes scolaires plus ou moins limitées. Cette importance se situe à un double niveau :

- Comprendre les pratiques littéraciques des élèves, leurs pratiques individuelles et leurs expériences personnelles pour mieux les engager dans la pratique scolaire de l'écrit.

- Articuler l'action pédagogique autour des liens existant entre les aspects individuels de l'apprentissage de l'écrit et les aspects socio-culturels. En effet, l'institution ne peut plus ignorer cet aspect de la pratique de l'écrit. Quels que soient les types discursifs que les élèves apprennent à produire en classe, ils sont également omniprésents dans les pratiques quotidiennes : en dehors de la classe aussi on lit et produit (en langue maternelle ou en langue étrangère) des récits, des argumentations, des prescriptions, des exhortations, etc. Les individus, scolarisés ou non, sont donc d'une certaine manière et à des degrés divers en contact avec cette forme de pratiques de l'écrit qui participe à l'appropriation d'un savoir-faire, aide à développer les compétences en littéracie.

6- LE RAPPORT A L'ECRITURE

Nous nous penchons sur l'examen du rapport à l'écriture pour tenter de montrer l'importance de cette notion en didactique de l'écriture, cerner et analyser les intérêts qu'elle présente pour l'enseignement de la production écrite. Nous ne voulons nullement retracer l'historique de la notion de "rapport à", ni revenir sur les circonstances de son apparition, son développement dans les différentes sciences et son introduction en didactique des langues. Nous voudrions simplement montrer qu'elle aide à mieux comprendre certains aspects des pratiques adoptées en classe, à mieux définir l'origine de certaines insuffisances et difficultés marquant l'action des interactants.

Dans son ouvrage *Le rapport à l'écriture* (2000) Barré-De Miniac examine cette notion de façon très approfondie sous ses différents aspects. Pour ce qui nous concerne ici, ce qu'elle développe dans les première et deuxième parties ne touche pas de façon directe à ce que nous cherchons à retenir sur la question dans le cadre de cet axe de notre recherche. Il ne va pas dans la perspective d'analyse que nous voulons lui donner. Par contre, la troisième partie : «*Rapport à l'écriture et didactique*» nous permet d'examiner la notion de rapport à l'écriture de façon relativement simplifiée et plus accessible, en évitant les longs développements théoriques et les nombreux renvois aux sciences et théories qui se sont intéressées à l'étude du "rapport à" (voir chapitres 3, 4, 5 du même ouvrage). Le cadre restreint de notre travail ne nous permet point de nous étaler sur cette question aux multiples facettes. Nous nous limiterons donc à l'examen de cette notion dans une perspective didactique.

Commençons alors par poser deux questions qui vont orienter notre réflexion sur le sujet. Pourquoi la notion de rapport à l'écriture est-elle pertinente? En quoi sa connaissance pourrait-elle aider à enseigner la production écrite ?

Tout comme nombre de spécialistes, l'auteur revient sur l'importante

lacune que présente encore la didactique : l'absence d'une théorie de l'écriture ; constituant ainsi « *un frein à l'avancée didactique en matière d'écriture* » (Ib.: 99). Elle souligne la nécessité de la construire en préconisant d'y « *inclure une théorie du sujet-scripteur, c'est-à-dire du sujet qui apprend à écrire et qui écrit des textes toujours nouveaux dans des situations elles aussi toujours nouvelles, ou tout au moins faites d'invariants et de nouveautés...* » (Ib.: 99). Cette théorie devrait faire du rapport à l'écriture l'un des éléments constitutifs essentiels ; parce qu'il pourrait aider à mieux concevoir l'enseignement de l'écrit, notamment « *à inventer des procédures et des démarches de travail à proposer aux apprenants* » (Ib.: 99).

Mais la prise en compte du rapport à l'écriture pour la construction d'une théorie pose, comme le souligne Barré-De Miniac, un certain nombre de problèmes se rapportant essentiellement à l'hétérogénéité des données qui « *appartiennent à des champs de savoir tout à fait distincts au niveau de la recherche théorique* » (Ib.: 102). La didactique n'est pas encore parvenu à unifier, concilier ces diverses sources de savoir. Au plan de la pratique, la construction d'une théorie cohérente permettrait aux enseignants de bénéficier de cette diversité et de ne pas fonder leur action pédagogique sur un seul champ théorique, dans une seule perspective.

6.1. Le rapport à l'écriture des élèves

Pour appréhender cette notion, l'auteur évoque des travaux d'investigation menés « *auprès de collégiens et de jeunes enfants en matière de représentations et attentes vis-à-vis de l'écriture* » (Ib.: 112). Il s'agissait de recueillir par le biais de dialogues des données sur ce que l'écriture représente pour eux ; qu'il s'agisse d'écriture scolaire ou extra-scolaire.

Même si ces recherches concernent des élèves pour qui le français est la langue maternelle, nous pensons que les résultats atteints méritent d'être soulignés. Ils peuvent orienter le didacticien à examiner cette notion dans

d'autres contextes scolaires, compte tenu des données sociales et culturelles spécifiques, du statut de la langue enseignée et du profil des apprenants.

Le résultat majeur de ces recherches est que les élèves ont une « *représentation commune relative à l'écriture* » (Ib.: 113). Pour eux, il y a "deux" écritures nettement séparées ; l'une pour l'école, l'autre pour soi en dehors de l'école. La première est imposée, surveillée, contrôlée ; la seconde est plutôt une sorte de liberté, un espace où l'on peut tout dire, à tout moment, de la manière dont on veut.

Cette même étude a permis de savoir que les élèves gèrent différemment cette "dualité". Ceux du centre ville de Paris parviennent à opérer un choix clair : ils optent pour « *l'écriture scolaire dont ils perçoivent les enjeux et qu'ils décident d'investir* » (Ib.: 114). Par contre, chez les élèves de la banlieue, le choix n'est pas du tout tranché ; leur malaise face à ce "conflit d'investissement" est très marqué dans leurs propos.

Ces résultats et ceux d'une autre étude menée auprès d'élèves de maternelle et de cours préparatoire, portant sur le moment où s'opère "la coupure" entre ces deux écritures, ont permis de dégager des différences dans le mode d'investissement de l'activité par les sujets scripteurs.

Dans une perspective didactique, ces résultats, que nous reprenons très succinctement, conduisent à préconiser l'importance de prendre en considération le rapport à l'écriture et d'étudier ses différents aspects. Le but est de dégager quelques pistes de réflexion et de mettre en œuvre un travail didactique permettant « *de mieux comprendre - et éventuellement de modifier – ses choix pédagogico-didactiques* » (Reuter, 96 : 89) et de mieux concevoir les pratiques de l'écrit en classe.

Cette connaissance doit être orientée sur les dimensions essentielles du rapport à l'écriture et qui sont les suivantes.

6.1.1. L'investissement de l'écriture

Il est défini comme étant « *l'intérêt affectif pour l'écriture, et la quantité d'énergie que l'on y consacre* » (2000 : 118). Les sujets scripteurs, en effet, qu'ils soient scolarisés ou non, investissent différemment l'acte scriptural. Les uns manifestent une réelle appétence pour l'activité, d'autres l'indifférence ou le rejet.

La notion d'investissement a deux aspects.

- La force d'investissement

Tout scripteur investit et valorise l'écriture à un certain degré : faible, moyen, fort. Reuter évoque également cet aspect en tant que l'une des trois composantes de la compétence scripturale du sujet : les savoirs, les représentations, investissements et valeurs, les opérations (1996 : 67,68).

Même lorsque le scripteur manifeste « *un rejet violent de l'écriture* », on parle d'investissement. L'investissement est dans ce cas négatif ; à l'opposé de l'investissement positif du sujet dont le goût est prononcé pour l'écriture (Barré-De Miniac, 2000 : 119).

- Le type d'investissement

Le même sujet scripteur peut investir l'écriture de deux manières : positive et négative ; tout dépend des situations d'écrit et des types d'écrits à produire. En d'autres termes, l'investissement n'est pas définitivement positif ou définitivement négatif.

Du point de vue pédagogique, l'étude de cet aspect par le praticien revêt un intérêt considérable. La connaissance des types d'investissements l'aide, entre autres, à mieux concevoir et organiser l'activité d'écriture. Une question se pose néanmoins à ce niveau : l'enseignant peut-il réorienter l'investissement de l'écriture ? D'une part, par son action pédagogique, parvient-il à modifier positivement la force d'investissement d'un élève ? D'autre part, réussit-il à

transformer l'investissement négatif d'un élève en investissement positif ? Pour les spécialistes, la réorientation est possible car ni la force ni le type d'investissement ne sont définitifs (Barré-De Miniac, 2002 : 31). C'est cet aspect "évolutif" de l'investissement qui laisse espérer des « *évolutions positives* » (Ib.); c'est pourquoi il doit être au centre de toute pratique didactique.

6.1.2. Les opinions et attitudes

Les individus, scolarisés ou non, ont des opinions et attitudes à l'égard de l'écriture. Elles diffèrent en fonction de certains paramètres tels que le domaine d'études, la profession, le statut, l'appartenance sociale, etc. Chaque individu a une opinion selon laquelle l'écriture est ou n'est pas importante pour lui, notamment pour sa réussite sociale, scolaire et professionnelle.

Dans le cadre scolaire, à partir de la distinction faite en psychologie sociale entre les notions d'opinion et d'attitude (la première se rapporte au discours, la seconde au comportement), il est possible pour le praticien, de vérifier si telle attitude observée chez tel sujet « *est liée à une opinion sous-jacente* ». Si cette relation est établie et si l'attitude « *est jugée défavorable à la progression* » (Ib.: 33), l'intervention à engager consiste à discuter l'opinion. Par contre, si aucun lien n'est établi entre les deux notions, le sujet a d'autres raisons qui le poussent à adopter son attitude.

L'intérêt pédagogique de cette démarche donc est qu'elle permet d'expliquer nombre d'attitudes adoptées par les élèves face à l'activité de production écrite. Qu'elles soient ou non liées à des opinions, il est utile pour l'enseignant de les identifier et d'en tenir compte dans ses pratiques de classe, notamment pour tenter de dépasser les obstacles qu'elles engendrent.

6.1.3. Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage

Deux conceptions de l'écriture sont largement répandues chez les enseignants, élèves et parents : « *l'écriture comme simple technique de*

transcription et de codage » d'une pensée qui lui pré-existe et qui s'élabore en dehors d'elle ; et « *comme don* », *c'est-à-dire une activité réservée aux seuls élus, donc ne pouvant faire l'objet d'un enseignement /apprentissage* (Barré-De Miniac, 2002 : 122). Ces deux représentations dites "du sens commun" constituent en réalité deux obstacles à l'apprentissage de l'écriture (nous aborderons la notion de représentation dans le chapitre IV, point 2).

6.1.4. Le mode d'investissement de l'écriture

Le mode d'investissement ou de verbalisation « *désigne la façon dont les élèves parlent, réussissent à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de leurs pratiques* » (Ib.: 124). Les recherches menées en ce sens ont permis de montrer que les élèves mettent en œuvre un métalangage pour rendre compte de leur activité métacognitive. Ce qu'ils en disent, notamment à propos des processus, stratégies, problèmes rencontrés peut aider le praticien à envisager des types d'intervention précis ; mais surtout à prévoir des « *activités d'accompagnement de l'écriture* », *c'est-à-dire des « retours sur le texte par un lecteur extérieur en vue d'un re-travail par le scripteur de son propre texte »* (Barré-De Miniac, 2002 : 38).

6.2. Le rapport à l'écriture des enseignants

S'il est d'une importance majeure de tenir compte des quatre dimensions du rapport à l'écriture des élèves que nous venons d'évoquer très succinctement, les spécialistes recommandent également que les enseignants, dans le cadre de formation spécifique, fassent « *le point sur leur propre rapport à l'écriture* » (Ib. 2000 : 133). Cette entreprise est à envisager selon trois dimensions.

6.2.1. L'investissement

Lorsque l'enseignant dresse objectivement l'état de ses propres pratiques de l'écriture *intra* ou *extra-muros*, définit clairement si l'écriture est pour lui source de "plaisir" ou de "déplaisir", si elle s'accomplit aisément ou dans la

difficulté, il parviendrait à mieux appréhender et comprendre les différentes réactions et attitudes de ses élèves dès qu'ils sont mis en situation de production.

6.2.2. Les opinions et attitudes

Prendre réellement conscience des jugements, valeurs et attentes de l'écriture serait utile à une meilleure conception de l'enseignement de la production écrite.

6.2.3. Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage

La classe est par excellence l'espace où se juxtaposent souvent, coexistent les représentations dites du sens commun et « *les connaissances savantes issues de recherches didactiques* » (Ib.: 134). C'est pourquoi, il serait utile qu'un "travail d'explicitation" soit envisagé. Le but de l'enseignement serait de prendre conscience des conceptions (telles que celles évoquées plus haut) qui risquent de constituer des obstacles à l'action pédagogique. En effet, quels apprentissages les élèves peuvent-ils attendre d'un enseignant qui conçoit l'écriture comme un don ?

CHAPITRE II

ASPECTS PÉDAGOGIQUE ET

PSYCHOPÉDAGOGIQUE

1. L'ECRIT DANS LES APPROCHES DIDACTIQUES

Introduction

L'objectif primordial de l'enseignement des langues a toujours été la communication dans la langue enseignée. Quelque nombreuses que soient les méthodologies et les pédagogies, leur souci est d'apprendre à l'enseigné à s'exprimer oralement ou par écrit dans la langue qu'il étudie. Cependant, pour atteindre un tel objectif, le chemin est long et plein d'obstacles ; certains relatifs à l'acte pédagogique lui-même, d'autres relèvent des différentes composantes du champ scolaire.

L'importance et le statut de l'écrit, à travers l'histoire des méthodologies, ont été très instables. On remarque une forme d'alternance entre l'oral et l'écrit. Telle méthodologie accorde le primat à l'écrit, telle autre érige l'oral en étendard. Dans les fondements théoriques de chaque approche, on trouve bien évidemment divers arguments qui militent en faveur de tel ou tel choix.

Sans trop nous attarder sur les détails, nous nous contenterons d'évoquer les grandes tendances didactiques dont les développements théoriques permettent de lire clairement les principales divergences qu'elles affichent en ce sens. La méthodologie traditionnelle, les MAO, les MAV et la méthodologie communicative constituent l'illustration parfaite du statut variable de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement des langues étrangères. Un simple examen rétrospectif permet de voir la place de l'écrit que lui accorde chacune de ces méthodologies qui ont marqué de manière indélébile l'enceinte didactique.

1.1. L'approche traditionnelle

Dans l'approche traditionnelle (grammaire traduction), la pratique de l'écrit est focalisée sur la traduction des textes littéraires ; activité passant inévitablement par un enseignement de la grammaire confectionné à cette fin.

Cette activité se déroule sous deux formes distinctes mais complémentaires dans le processus d'apprentissage :

- traduire un texte de LM en LE ;
- traduire un texte de LE en LM , ce qu'on désigne par thème et version.

A cela s'ajoute un travail très restreint en grammaire, visant l'acquisition de points de langue à partir de la manipulation de phrases choisies dans les textes d'étude ; et un apprentissage de listes de mots choisis. L'exploitation grammaticale « *se fait par le biais d'exercices écrits de traduction, de transformation ou de transposition* » (Vigner, 1982 : 08).

1.2. L'approche audio-orale

L'approche audio-orale (ou méthode de l'armée), s'inspirant du structuralisme bloomfieldien et de théories béhavioristes, accorde le primat à l'oral. L'activité d'expression écrite est limitée à quelques exercices de transformation, de substitution et à des activités de rédaction consistant à imiter les textes vus dans le cadre de la leçon.

1.3. L'approche structuro-globale audio-visuelle

L'approche structuro-globale audio-visuelle (ou MAV) s'intéresse surtout à la langue parlée dans la communication réelle (vie quotidienne). Son souci pour la communication orale est si important qu'elle considère l'écrit comme un aspect peu utile, notamment au début de l'apprentissage. Ses partisans ont axé tous leurs efforts sur la pédagogie de l'oral, pensant qu' « *il faut maîtriser l'oral avant d'aborder dans de bonnes conditions l'écrit* » (Dabène, 1974 : 07). Le passage à l'écrit se fait par le biais de la dictée de mots, de phrases, d'expressions; par le biais aussi de « *production de textes généralement courts, sans statut discursif nettement défini (transcription de dialogues au style indirect, narration construite à partir de la situation présentée dans le dialogue,...)* » (Vigner, 1982 : 12). Cette même activité devient un outil pour renforcer l'oral puisqu'à l'issue de l'exercice, les apprenants sont sollicités à

nouveau pour lire ce qu'ils ont écrit : c'est le passage de la graphie aux sons.

1.4. L'approche communicative

Puisant dans diverses disciplines pour élaborer ses fondements théoriques, l'approche communicative, considérant la langue à la fois comme « *un instrument de communication et d'interaction sociale* » (Coronaire et Raymond, 1994 : 11), opère tout un renouvellement en didactique des langues. En effet, avec les travaux de Dell Hymes et ceux du Conseil de l'Europe, notamment l'évolution et les apports des sciences du langage (linguistique de l'énonciation, la pragmatique, la linguistique textuelle, la sociolinguistique, la psycholinguistique) un nouveau regard est porté sur l'enseignement des langues et des concepts sont (re)définis : les besoins des apprenants et les contenus. On réalise alors qu'une compétence linguistique, à elle seule, ne permet pas à l'apprenant de communiquer ; et que pour communiquer, il doit maîtriser les deux formes : orale et écrite. De plus, il doit posséder une double compétence : la connaissance du code linguistique et la connaissance d'un savoir-faire ou ce qu'on appelle les règles d'emploi. C'est ainsi que les deux formes, orale et écrite, « *se voient confinées, sans visée prioritaire, dans leur rôle respectif de communication* » (Germain et Leblanc, 1987 : 101).

2. ENSEIGNABILITE DE L'ECRITURE

2.1. Le savoir écrire est-il enseignable ?

L'enseignement de l'expression écrite a toujours été une source d'inquiétude pour les enseignants. Une fois arrivés à cette phase de l'unité didactique (ou du projet), ils ne savent pas vraiment comment procéder, quel exercice donner, quelle démarche adopter pour faire l'exercice, en quoi consiste réellement leur mission, quels en sont les objectifs concrètement réalisables. Dans la plupart des cas, l'activité se déroule de la même (l'unique) manière : l'enseignant propose l'exercice, puis les apprenants lui remettent leurs

productions pour une évaluation. Alors qu'en principe, ce moment du projet est censé apprendre aux élèves les procédés de formulation.

À partir de ce constat, nous nous sommes posé cette question : Peut-on enseigner le savoir écrire ? Nos diverses lectures sur ce point nous ont permis de découvrir que les réponses données par les spécialistes manquent souvent de précision et d'assurance, et que l'enseignabilité de ce savoir-faire est l'objet d'un important débat didactique. De façon générale, deux grandes tendances émergent. Les uns affirment que l'école enseigne l'écrit, même si son rôle se limite à proposer des activités d'écriture au terme de chaque séquence d'enseignement. Les autres, au contraire, soutiennent que l'école ne peut pas remplir cette mission car, pour savoir écrire, le sujet devrait « *disposer d'un savoir que Michel Verret qualifierait volontiers de "gnoséologiquement non scolarisable"* » (Halté, 1988 : 11). Et la littérature didactique développée autour de cette question permet de découvrir que cette seconde tendance est relativement prédominante. Fournissant une réponse plus tranchée, les tenants de cette thèse mettent l'accent sur les insuffisances liées à la pratique de l'acte d'écriture en classe et sur un grand nombre de difficultés en relation directe avec la situation de production, les représentations des interactants, le rapport des enseignants et des apprenants à l'écriture (sur ce dernier point, nous conseillons vivement de voir l'ouvrage de C. Barre-Deminiac, *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et méthodologiques*, Presses Universitaires du Septentrion, 2000).

Pour eux donc, on ne peut pas enseigner les procédés de formulation à l'apprenant. J-F. Halté, par exemple, trouve que l'école ne permet « qu'un très médiocre apprentissage "sur le tas" » (Halté, 1989a : 11) ; opinion très proche de ce que soutient Françoise Ploquin lorsqu'elle affirme que « *l'école n'apprend pas à écrire même si elle y contribue* » (1993 : 151). Pour sa part, Jean Ricardou affirme que les problèmes liés à l'enseignement de l'écriture sont nombreux :

«*Nous le savons : prétendre soumettre l'écriture à un apprentissage scolaire, c'est, immanquablement, se trouver en butte à toutes manières de résistances. Certaines concernant l'objet proprement dit (l'écriture) ; quelques unes, le principe lui-même (l'enseignement) ; d'autres, la nature du lieu (la classe)*» (1978 : 23).

L'acte d'écrire est très complexe, dépassant largement le simple savoir linguistique dispensé par l'école. Il exige davantage de compétences des sujets écrivains. L'ensemble des spécialistes conviennent que « *savoir écrire, c'est bien autre chose que savoir maîtriser le vocabulaire, l'orthographe, ou la syntaxe ...* » (Dautry, 1994 : 106,107).

2.2. Rôle de l'enseignant

Au centre de ce débat semé d'incertitudes, quelle serait réellement la part de l'enseignant dans l'apprentissage de l'écrit ? Nous pensons qu'il est extrêmement difficile de fournir une réponse nette. Mais, tel qu'il est actuellement enseigné dans nos classes, et vu les performances des apprenants, on peut aisément affirmer que le rôle de l'école est vraiment minime. Nombre de praticiens soutiennent qu'on ne peut pas enseigner l'écriture, principalement en raison de l'inexistence d'une théorie de l'écriture. Il reste toutefois du domaine du possible d'apprendre aux élèves (les) quelques principes de base de ce qu'il faudrait faire dans telle ou telle situation d'écrit pour produire tel ou tel type de texte. La tâche essentielle de l'enseignant consiste, à notre sens, à dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en leur expliquant que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice, tout comme d'autres savoir-faire. La part du travail, c'est-à-dire de la pratique, est beaucoup plus grande que celle du don ; «*on n'écrit pas à partir de rien* », affirme C.-L. Dautry (Ibid. : 106). Même les écrivains ne pourraient apporter de panacées. Eux aussi, ils sont souvent confrontés aux problèmes de l'écriture, des problèmes propres aux écrivains. Le vertige de la page blanche jalonne le parcours de chaque homme de plume. La

littérature pourrait nous fournir une infinité d'exemples.

Il appartient donc à l'institution scolaire, et à l'enseignant plus précisément, de trouver la (une) solution. En l'absence d'une théorie cohérente de l'écriture (Halté, 1988 : 10-11), elle pourrait commencer par la mise en place d'un enseignement de l'écrit qui aiderait les apprenants à construire progressivement et de façon conséquente ce savoir-faire. Ne pouvant être donné comme un tout à la fois, sous forme de leçons, le savoir écrire devrait s'accumuler au fil des années de la scolarisation : il est en perpétuelle construction. L'élaboration de cet enseignement est, selon Halté, possible : « *Il reste que l'on peut didactiser des savoirs savants fragmentaires et les constituer en objets d'enseignement* » (Halté, 1988 : 01).

2.3. Pour une nouvelle formation des enseignants

En ce sens, nous pensons qu'il faudrait avant tout former des enseignants eux-mêmes producteurs de textes. Sans nul doute, l'enseignant est plus efficace en classe lorsqu'il appréhende l'ensemble des paramètres qui entrent en jeu dans l'acte d'écriture. Il parvient à gérer avec efficacité les situations de production avec ses élèves : organisation du groupe classe, aide et orientations diverses tout au long de l'exécution de la tâche, instauration d'un climat de travail sécurisant, réduction des contraintes de production, etc. En somme, l'enseignant aide mieux les apprenants à écrire lorsqu'il est lui-même sujet écrivant. Elisabeth Bing le fait remarquer sans circonlocutions : « *Faire écrire sans écrire soi-même revient un peu à envoyer des gens qui ne savent pas nager à l'eau sans être capable d'aller les chercher* » (1983 : 15). Par ailleurs, l'enseignant prend davantage conscience de ce qu'il faudrait mettre en oeuvre pour aider à l'appropriation du savoir écrire. Il le découvre en pratiquant l'écriture. Pour Pierre Saget, « *l'écriture ne peut être enseignée valablement que par quelqu'un qui a une pratique personnelle de l'écrit* » (1985 : 52). Par la pratique de l'écrit, l'enseignant réalise mieux - en la vivant - la situation de production écrite dans

laquelle les apprenants sont mis à chaque fois. Il se rend concrètement compte de tout ce qu'une telle activité exige pour sa réalisation. Il découvre peu à peu les nombreux blocages à l'écrit ; ce qui le conduit à une réflexion profonde sur la démarche à adopter en classe afin de permettre aux apprenants de les dépasser, à une remise en question de son enseignement de manière plus objective.

Dans cette ligne de réflexion, nombre de spécialistes louent les avantages du travail dans le cadre d'ateliers d'écriture ; travail qui viserait un double objectif. D'abord, initier les enseignants aux différentes théories de l'écriture qui tentent de constituer une didactique de l'expression écrite. Cette didactique, impliquant des disciplines à la fois nombreuses et hétérogènes, est encore à l'état rudimentaire. Ainsi, selon J-F. Halté, *« on ne peut pas prétendre disposer, actuellement, de "la" didactique de l'écriture. Pas même d' "une" didactique, pas même d'un puzzle... Tout au plus des éléments épars d'un patchwork didactique, les pièces n'étant pas de la même couleur, et leur ajustement restant à faire »* (1988 : 10). Yves Reuter dira même que *«... nous en sommes encore à la préhistoire d'une véritable didactique de l'expression écrite. Non pas seulement parce qu'il y a trop de théories, comme le souligne J-F. Halté, mais aussi parce qu'elles sont limitées et ne répondent pas à des interrogations fondamentales »* (1996 : 63). Cette initiation se chargerait de les mettre *« en position de concevoir, construire, mettre en oeuvre et analyser de nouvelles pratiques d'enseignement favorisant le développement des compétences d'écriture chez les élèves »* (Garcia-Debanc, 1989 : 31). Ensuite, faire de ces ateliers les occasions privilégiées pour impliquer le plus grand nombre d'apprenants dans des activités d'écriture.

Ce cadre de travail pourrait contribuer à développer le savoir écrire et constituerait un contexte motivant pour la pratique de l'écrit ; à condition, bien évidemment, de trouver la forme adéquate et de définir clairement les objectifs. Nous conseillons de voir à ce propos l'ensemble du n° 61 de la revue *Pratiques*,

mars 1989.

Une didactique de l'expression écrite s'avère essentielle dès qu'on parle de la formation des enseignants. Il faut admettre une chose : les enseignants de français manquent, eux-mêmes, de compétences rédactionnelles suffisantes. Pour certains, il ne s'agit que de rudiments inactivés depuis des années. Seul un nombre très réduit a une activité d'écriture. Par ailleurs, les enseignants ne trouvent pas de solutions pour faire face aux difficultés sur lesquelles butent les apprenants parce qu'ils n'ont pas eu de formation didactique en ce sens (sur la formation des enseignants, le rapport à l'écriture, voir également l'ouvrage de C. Barre-De Miniac, 2000). Titulaires de la licence de français (pour la plupart d'entre eux), les enseignants, qu'ils soient de formation ancienne ou récente, subissent plutôt l'activité tout comme les apprenants. Ils la "font" comme s'il ne s'agissait que d'une simple routine servant à clore inévitablement la séquence pédagogique (unité ou projet). Comme le signale J. Ricardou dans un autre contexte, c'est toute la "conception" du "procès d'écriture" qui est inexacte (1989 : 114). Le plus souvent, leur rôle se limite à proposer l'exercice (pris dans le manuel scolaire) et à récupérer les productions pour une éventuelle évaluation, sans innovation aucune dans leurs pratiques. Comme si les apprenants savaient parfaitement, de façon naturelle, ce qu'il faudrait dire et comment ils devraient le dire, comme si leur compétence scripturale était définitivement installée. En fait, les apprenants ne savent rien de tout cela ; alors chacun se met à "nager" à sa manière, chacun se débat dans tous les sens ; mais en vain, il n'y a nul sauveur et certains coulent au premier plongeon. Ainsi ni la fréquence de l'activité ni les années ne peuvent apporter du progrès ; «... *l'apprentissage de la production écrite relève d'une didactique en ce qu'elle met en jeu des contenus d'enseignement dont la maîtrise est indispensable à l'enseignant. Or leur apprentissage n'est pas, en général, assuré par la formation académique* » (Garcia-Debanc, 1989 : 39).

Même si l'enseignant marque davantage sa présence lors de l'activité, son rôle reste minime parce qu'il se contente d'énoncer des orientations générales, sous forme de prescriptions vagues : faites ... , commencer par..., attention à tel détail..., trouvez tels éléments , etc. Concrètement, elles représentent très peu de choses pour les apprenants, qui ont besoin d'apprendre comment rédiger ; ce que l'enseignant ne peut leur donner sous forme de leçons ou de recettes. Parfois, l'enseignant va jusqu'à sélectionner avec le groupe classe les idées à insérer, à développer ; mais le travail d'élaboration, la production du texte, incombe à l'apprenant seul. Ce qui fait que les mêmes blocages persistent.

Nous savons bien que les autres activités de la classe de français ne préparent pas réellement l'apprenant à l'exercice de production écrite. On pourrait le croire, mais nous savons bien que l'étude d'un texte (ou plus), d'un point de langue et d'un lexique, ne garantissent pas l'apprentissage de l'écriture. Ces activités ne constituent en aucun cas l'enseignement de l'écriture (Weber, 1993). En réalité, les enseignants n'enseignent pas l'écriture ; ils font écrire leurs élèves tout en croyant que la synthèse des activités qui précèdent l'exercice d'expression écrite peut y conduire, comme par magie !

A titre purement indicatif, voici un exemple pris dans le manuel de 2^{ème} A.S. Pour installer chez les apprenants la "compétence finale" : « Produire un texte pour informer et /ou agir » (Programmes de français, MEN, 1995 : 9), deux unités didactiques sont prévues pour l'étude : l'expositif et le prescriptif (Livre de français 2^{ème} AS). Pour la première unité, deux textes font l'objet d'activités de compréhension de l'écrit : texte 1 : Décollage ; texte 2 : Contre le diabète. Ce travail sur les documents est suivi de l'étude d'un lexique relationnel, celui de l'explication, et d'une syntaxe portant sur deux points de langue : la phrase déclarative et les coordonnants. L'ensemble de ces activités a pour aboutissement la phase d'expression écrite. Celle-ci est présentée sous forme d'une série d'exercices à traiter au choix avec les apprenants. Ils sont variés,

allant de la définition d'objets (avion, thermomètre, boussole) ou de notions (le volontariat, secteur primaire, mutation, cercle vicieux, ensemble organique), en se servant du dictionnaire ou en suivant un modèle de définition proposé ; à l'élaboration d'un texte dans lequel l'apprenant, à partir du schéma d'un électrophone, explique le fonctionnement ou présente les éléments qui le composent, ou enfin à la rédaction d'un compte-rendu d'une expérience de physique ou de chimie.

Pour la 2^{ème} unité didactique, l'activité de compréhension porte sur trois documents : une notice médicale, des instructions, le règlement intérieur du lycée. On propose ensuite d'étudier un lexique lié à la prescription à partir d'une série de sept documents (mode d'emploi, règlement, ordonnance, recommandations, règles, instructions, consignes), et une syntaxe portant sur l'expression de l'ordre. Le tout a pour aboutissement la phase d'expression écrite, consistant en une série d'exercices assez variés : remise en ordre d'une série de consignes, rédaction de consignes correspondant à des dessins, réalisation (manuelle) d'objets à partir d'instructions, explications à donner à quelqu'un pour le remplacement de la roue crevée d'un vélo, rédaction de recettes à la manière de Raymond Queneau, rédaction du règlement intérieur idéal du lycée dont rêve chaque apprenant.

Pour transformer cette situation, certains spécialistes préconisent avant tout la rupture avec cet enseignement de l'écrit dont les limites sont flagrantes. La recherche d'autres voies s'imposent donc, même en l'absence d'une théorie du texte. Ils considèrent que l'enseignant est le générateur de toute forme de changement en classe ; la principale instance qui puisse objectivement réfléchir sur la pratique pédagogique : à la fois praticien et théoricien, il serait amené à réfléchir sur sa propre formation, sur ses pratiques, sur les aspects méthodologiques qui lui permettent de cerner réellement toutes les facettes du problème et de modifier de façon palpable la manière d'enseigner l'écrit.

Conclusion

L'enseignement de l'écriture, tel qu'il est pratiqué actuellement dans nos établissements, interpelle l'ensemble des théoriciens et des praticiens à réfléchir *hic et nunc* à une démarche qui prendrait en charge les problèmes liés à l'écrit en classe de français ; ceci en tirant avantage des différents travaux qui s'intéressent à ce sujet. On ne peut pas prétendre développer les compétences scripturales chez les apprenants en se limitant aux seuls exercices habituellement adoptés comme unique voie pour enseigner l'expression écrite. Il est primordial, à notre sens, d'établir la différence entre les situations d'apprentissage censées apprendre à l'élève comment procéder pour exécuter telle ou telle tâche d'écriture (c'est cet aspect de l'enseignement, qui n'existe pas), et les situations de production dont l'objectif est de faire écrire les apprenants, c'est-à-dire l'exécution de la tâche d'écriture. Y. Reuter les appelle "situations d'écriture et situations distanciées". Dans les premières, « *l'apprentissage passe par la pratique des élèves, par leur faire, par leur écriture* » Dans les secondes, il passe « *par la distance à la pratique, par la réflexion, par des discours sur l'écriture et les écrits* » (1996 : 106). L'apprentissage par la seule pratique - c'est le cas dans nos classes de français - n'est pas du tout garanti (Halté, 1987). Ayant montré leur insuffisances à cerner tous les aspects qui sous-tendent l'acte d'écrire, ces exercices devraient être inclus dans une démarche plus vaste, plus ambitieuse. Par exemple, les partisans de cette voie préconisent d'exploiter toute forme d'activité de production qui aiderait à débloquer l'apprenant et qui l'impliquerait davantage dans le travail, qu'il soit individuel ou collectif. Dans cette perspective, les projets d'écriture et l'écriture ludique prennent toute leur importance. Plaçant le sujet scripteur dans une démarche d'action et d'appropriation des savoirs, ces activités peuvent bien entraîner des transformations positives chez l'apprenant, mais aussi chez l'enseignant, notamment au niveau des représentations et des attitudes à l'égard de l'acte d'écriture.

3. ETUDE ET PRODUCTION DE TEXTES

L'étude des textes supports, placée comme phase initiale de l'UD ou du projet didactique, constituant ce qu'on appelle communément activités de compréhension ou compréhension de l'écrit, a pour objectif d'initier l'apprenant à la diversité des formes discursives. On tente de lui faire découvrir l'organisation, la structure, le mode de fonctionnement du texte exploité en l'amenant à réfléchir sur ses spécificités. Au terme de ce travail de découverte, d'analyse, de construction de sens, et après des activités liées au fonctionnement de la langue, l'apprenant est mis en situation de production pour rédiger un écrit de même type, de même architecture que le texte support. Un regard sur les contenus et leur organisation corroborerait nos propos.

La phase de compréhension trouve ici toute sa justification et s'impose ainsi comme activité incontournable dont dépendent toutes les activités qui succèdent. Elle permet à l'apprenant de s'approprier divers outils liés aux modèles discursifs qu'il tentera d'exploiter à chaque fois qu'il exécutera une tâche d'écriture. Pour S. Moirand, les activités de compréhension permettent au sujet scripteur *« d'avoir, par exemple, à sa disposition un stock de formulations linguistiques correspondant aux opérations discursives ayant trait à l'exposition, la description, la définition, la démonstration, l'explication... ou permettant d'intervenir dans son discours soit pour donner son opinion, présenter ses arguments et ses hypothèses, et réfuter celles d'autrui, soit pour rapporter et commenter »* (1979 : 96). Ce serait donc une lapalissade d'avancer que l'apprenant ne peut pas produire un type de texte auquel il n'est pas suffisamment initié ou qu'il ne connaît pas. En écrivant, il doit typologiser son écrit : à sa lecture, on reconnaît aisément qu'il s'agit de narration, argumentation, exposition, etc. Même la consigne de la tâche l'impose ; même si dans certains cas elle ne l'explique pas (nous y reviendrons dans le chapitre 5, point 2).

La phase de compréhension, en tant que moment important de découverte de documents et de formes discursives, présente toutefois certaines limites. D'abord, son impact sur les compétences linguistiques et discursives de l'apprenant est réduit faute de pouvoir étudier des types discursifs initiant l'apprenant aux diverses stratégies argumentatives, expositives, exhortatives et aux divers procédés narratifs.

De plus, articuler l'activité de compréhension sur un seul document support (c'est le cas, le plus souvent) semble insuffisant pour faire découvrir à l'apprenant les spécificités et le mode de fonctionnement du type discursif étudié. A notre sens, pour que cette activité soit réellement conséquente (par rapport à l'amélioration des compétences scripturales), on devrait travailler sur un nombre de documents plus important et échelonner l'enseignement d'un type de texte sur une durée plus longue.

4. MOTIVATION ET ECRITURE

Les apprenants ne sont pas confrontés aux mêmes difficultés dans toute situation d'écriture en classe. Elles varient en fonction du type de texte à produire. Leurs attitudes face à l'écriture en dépendent : selon que la tâche consiste à écrire une narration, une argumentation, une prescription, etc., ils manifestent des réticences ou, inversement, se montrent motivés pour la réalisation de la tâche.

L'écriture d'un texte dans lequel le scripteur s'implique, se sent concerné de façon plus ou moins directe par ce qu'il écrit, éveille certainement intérêt et engagement. En règle générale, tout apprentissage est lié à la notion de motivation, rattaché à son tour à celle de besoin. Nombre de spécialistes soulignent dans leurs travaux l'importance de la motivation dans l'acte d'écrire. En 1968 déjà, E. Claparède reprenant les idées de l'anglais John Locke développées autour de l'implication dans l'activité (*Pensées sur l'éducation*, 1693), met en valeur l'incidence de l'intérêt des apprenants sur l'acte pédagogique (p. 13).

Définie par R. Richterich comme étant « *l'ensemble des mobiles et impulsions qui poussent un individu ou un groupe d'individus à agir ou qui les conduisent à avoir un comportement déterminé* » (1974 : 24,25), la motivation est, selon J-R. Hayes, en interrelation complexe et importante avec les processus cognitifs. Évoquant une étude réalisée en collaboration avec d'autres chercheurs (1990) et illustrant par d'autres travaux de nombre de spécialistes sur la motivation, il soutient que celle-ci influence énormément les activités cognitives du sujet (1995 : 66-69). Pour sa part, Y. Reuter souligne que « *la présence et le développement de la motivation aident les apprentissages ; son absence ou son déclin les gênent* » (1996 : 91). Selon lui, trois facteurs participent à la construction de la motivation des apprenants : la prise en compte des représentations, la construction de l'utilité de l'écriture et des écrits, la construction du climat de la classe.

Élément présent dans les modèles d'écriture de Hayes et Flower (1980), Hayes (1995), la motivation joue un rôle central dans toute production d'écrits. Dans la présentation du nouveau modèle (1995), Hayes souligne qu'elle est « *décisive pour rédiger* » (1998 : 64). Répondant à une critique formulée à l'égard des approches cognitivistes sur la faible importance qu'elles accordent à la motivation, il affirme que, tout comme les psychologues gestaltistes, les cognitivistes tiennent compte « *des effets de la motivation quand ils reconnaissent que la majeure partie de l'activité est dirigée par le but* » (ibid. : 65). Dans son texte, il fait une large synthèse des travaux ayant montré le rôle de la motivation dans l'activité d'écriture. L'ensemble de ces recherches ont pu mettre en évidence, par le biais d'expériences faites avec des scripteurs jeunes et adultes, scolarisés et de milieux professionnels, experts et non experts, l'influence de ce facteur sur l'acte d'écrire et sur les performances rédactionnelles des sujets écrivains.

5. PRATIQUE ET APPROPRIATION DE L'ECRIT

Sans nul doute, c'est par la pratique que l'individu développe tout savoir-faire. M. Pendaux souligne à ce sujet que « *la maîtrise de la production est avant tout le résultat d'une pratique* » (1988 : 108). J-F. Halté soutient le même point de vue en affirmant qu' « *apprendre à écrire, c'est écrire* » (1989b : 39). Pour référer à l'ancien adage, nous dirons que c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Une pratique fréquente de l'activité permet en effet au sujet scripteur d'améliorer ses compétences rédactionnelles ; que cette pratique soit scolaire ou extra-scolaire. Dans la même optique, J-R. Hayes pense qu'une pratique importante aide réellement les apprenants à « *développer des niveaux d'habiletés rédactionnelles élevées* » (1988 : 99).

De ce point de vue, la pratique scolaire de l'écriture semble présenter deux grandes insuffisances. D'abord, nous pensons que les élèves écrivent peu. Durant toute l'année scolaire, ils produisent de trois à six écrits ; tout dépend du nombre d'UD ou de projets par année, de la démarche adoptée par l'enseignant et des directives formulées par les inspecteurs. Si au terme de chaque UD, les élèves sont sollicités à produire un écrit, la pratique de l'écriture est plus fréquente ; mais elle l'est moins si la production est placée au terme de chaque projet du moment qu'un projet regroupe deux ou trois UD.

Par ailleurs, cette pratique gagnerait davantage si elle était complétée, renforcée par une pratique extra-scolaire. Ecrire pour soi ou pour quelqu'un d'autre, écrire par plaisir, de façon autonome et consciente sur n'importe quel sujet qui motive, écrire loin des contraintes de la classe, loin du "contrôle de la langue" et du « *contrôle de l'institution* » (Barré-De Miniac, 2000 : 113) constitue une voie sûre pour établir de nouveaux rapports à l'activité scripturale en général et scolaire en particulier, pour atténuer l'inappétence manifestée pour l'écriture. L'écriture extra-scolaire aide le sujet scripteur à se familiariser avec une multitude de textes, surtout si elle est soutenue par une activité de lecture.

6. L'ECRIT ET LE TRAVAIL DE GROUPES

6.1. Avantages du travail collectif

Dans le souci de rompre avec les pratiques habituelles dans l'enseignement de la production écrite, nombre de spécialistes préconisent l'écriture en groupes. Pour eux, cette forme de travail présente un certain nombre d'avantages, notamment pour ce qu'elle apporte de différent par rapport à la forme traditionnelle de l'enseignement /apprentissage "*qui privilégie en particulier les performances individuelles et la compétition*" (Breyer, 1989 : 76). Elle constitue également le cadre idéal où s'accomplit une diversité d'interactions et où se tisse une multitude d'interrelations ; l'occasion où chaque membre du groupe s'engage et s'implique dans ce qu'il fait et ce que font les pairs. Ainsi, l'exécution de la tâche engendre une communication plus fluide, plus riche, ouvrant la voie à toutes formes de négociations mais aussi de confrontations à l'intérieur du groupe de travail; ce que la perspective constructiviste désigne par "*conflits socio-cognitifs*" (Reuter, 1996 : 83).

L'écriture collective bannit toute forme d'individualisme puisqu'il s'agit d'élaborer un écrit "*auquel tout le monde participe*" (Breyer, 1989 : 77). Donc, la réalisation du travail passe inévitablement par la confrontation d'idées, de plans, de formes à donner au produit, et par le désir d'affirmation éprouvé par les membres du groupe. L'élaboration collective d'un texte aide surtout à "*alléger la surcharge cognitive*" (Garcia-Debanc, 1990 : 6) du moment que les tâches sont partagées entre les écrivains ; même si ce partage est souvent difficilement vécu par chaque sujet. Comment ? une tâche d'écriture polygérée est nettement différente d'une tâche monogérée, sur plusieurs plans, notamment au niveau des opérations du processus rédactionnel. La planification, la mise en texte et la révision sont collectivement opérées. Elles se déroulent dans un climat de négociation certes, mais aussi de tension entre les membres du groupe ; ce qui, à la fois, facilite et complexifie la tâche. Par exemple au niveau de la

planification, les idées vont foisonner, d'où richesse et diversité, mais aussi confrontation et concurrence. La textualisation risque de se faire avec beaucoup de lenteur puisqu'il s'agit de la rencontre de plusieurs "*styles de conduites rédactionnelles*" (Hayes et Flower, 1980 : 4) qui sont mis en oeuvre en vue de parvenir à produire un seul écrit. Pour les opérations de révision, les apports de chaque membre permettent d'activer la mise au point finale du texte. Le groupe parvient plus aisément à relire la production et à y apporter les corrections, les modifications utiles. Des travaux de spécialistes sur les interactions entre apprenants ont montré que cette forme d'écriture, grâce aux échanges verbaux entre les membres du groupe, contribue à améliorer leur savoir-faire rédactionnel (David, 1994 : 09). Sur les nombreux avantages du travail de groupes, voir également, entre autres, Reuter (1996) et Astolfi (1992).

6.2. Les désavantages

Le travail en groupes a aussi ses désavantages que l'enseignant ne doit pas perdre de vue dans sa pratique pédagogique. En effet, il faudrait redouter ses conséquences sur l'acquisition du savoir-faire individuel. Abstraction faite des tensions du groupe qui le minent continuellement, on pourrait être surpris par les effets inverses que cette forme d'organisation du travail pourrait avoir. Nul ne peut garantir ou prévoir les résultats, d'autant qu'il s'agit de contact entre des entités sociales dont le rapport à l'écriture, les représentations et les parcours scolaires ne sont pas tout à fait identiques.

L'inconvénient majeur, à notre sens, réside dans le risque de bloquer des apprenants qui seraient de bonnes individualités ; et ce en les soumettant au rythme du groupe, en uniformisant leur façon de produire alors qu'ils puiseraient leur force dans leur originalité. Pour les sujets scripteurs, cette nouvelle situation les oblige à gérer d'autres facteurs propres au travail collectif ; ce qui implique la mise en œuvre de stratégies et de processus rédactionnels autres que ceux auxquels ils font appel lors de l'écriture individuelle.

La production écrite est par excellence un espace individuel permettant au sujet écrivain de s'affirmer comme particularité grâce à son acte d'innovation. Chaque scripteur a ses stratégies et ses processus scripturaux. Certes sa pratique est susceptible de s'améliorer dans le cadre du groupe, mais elle ne se concrétise qu'au niveau personnel. Un texte produit collectivement n'a pas de scripteur réel; ce n'est qu'une hybridation difficile, péniblement engendrée dans des circonstances particulières. En réalité, nul membre du groupe ne le prend en charge; notamment concernant la production de certains types discursifs. Si la production d'une exposition (discours neutre) pose peu de problèmes en ce sens, l'élaboration collective d'une narration ou d'une argumentation ne va pas sans difficultés. Ces discours sont inévitablement pris en charge par le sujet communicant qui se désigne par l'emploi du pronom "je" ou d'autres indices de personne. Même si le groupe opte pour l'emploi du "nous", ce substitut n'a qu'un usage inhabituel dans le discours des apprenants, qui pourrait engendrer d'autres difficultés liées à la grammaire et à la situation de communication.

Certaines conceptions du langage écrit n'accordent aucune chance au travail collectif en production écrite. La conception vygotkyenne par exemple, par le fait d'assimiler "*dialogue et langage parlé, monologue et langage écrit*" (Schneuwly, 1988 : 47), présente l'écriture collective comme une activité irréalisable. En effet, si l'on considère avec Vygotsky que le langage écrit est une forme de monologue, sa production ne peut se faire qu'individuellement : on ne peut évidemment monologuer en groupes.

6.3. L'organisation du groupe

La constitution des mini-groupes de travail doit être faite avec une attention particulière, en fonction d'objectifs définis par l'enseignant, selon la cadence qu'il veut donner au déroulement de l'activité, et compte tenu de la compatibilité des membres formant telle ou telle équipe. Mais, dans la réalité de la classe, nous savons que cette compatibilité n'est pas toujours évidente et le

risque que court chaque membre est important. L'enseignant sait, par exemple, que le travail est plus souvent fait par un ou deux élèves seulement "*sans que les autres apportent la moindre contribution*" (Schiffler, 1984 : 68). Il sait également que le travail collectif oblige les uns à se constituer en "*suivistes*" (Bessonnat, 2000 : 8), en "*sans opinion*" et érige d'autres au statut de leader. Le leader s'impose par lui-même ou se fait désigner par ses pairs. Il est le meneur à qui l'influence, le pouvoir de décision et l'orientation du travail reviennent de droit. Il sait enfin que toute négociation comporte intrinsèquement des concessions ; certains apprenants risquent alors de tout concéder. Les apprenants n'ont pas la même force de caractère et les obstacles qu'ils rencontrent ne sont pas également les mêmes. Pour aller plus loin sur la notion de leadership, notamment l'acceptation du leader dans un groupe, ses types de conduites (directif, coopératif, manipulateur), son action, etc.. nous conseillons de voir l'ouvrage de Vanoye (1976) : Travailler en groupe.

Cet aspect négatif du travail collectif fait surgir un problème de taille concernant l'évaluation : qui est évalué en réalité ? Des apprenants, du fait d'être membres de groupes, risquent d'essuyer des revers. D'autres risquent de se leurrer sur leurs véritables compétences rédactionnelles. D'autres enfin risquent de tout perdre faute de s'affirmer et du fait d'être sous l'emprise d'une double autorité : celle de l'enseignant et celle du leader.

Quelle que soit la façon dont se constituent les mini-groupes, les problèmes que nous avons évoqués persistent. Si les apprenants constituent par eux-mêmes les équipes de travail, les raisons de leur choix d'être dans telle ou telle équipe sont très subjectives et relèvent beaucoup plus des affinités ou des éloignements qui existent entre eux. Si cette tâche est accomplie par l'enseignant, les critères d'organisation dont il peut disposer sont divers et difficiles à circonscrire. En effet, sur quels facteurs se baserait-il pour faire travailler tel apprenant avec tel autre ? Serait-il plus judicieux, par exemple, de

mettre ensemble des apprenants qui auraient des niveaux rapprochés ou homogènes ? qui auraient le même caractère; les mêmes représentations, les mêmes inclinations ? Autant de questions qui montrent toute la complexité du problème. Les spécialistes, en ce sens, soulignent que pour rentabiliser le travail collectif pour chaque membre, « *il importe de veiller à la taille et au mode de constitution de groupe ainsi qu'aux outils facilitant son organisation interne* » (García Debanc, 1990 : 6-7). Sur les modalités d'organisation de cette forme de travail, les profits qu'on en tire, ses objectifs, ses incidences sur les apprentissages, etc., Garcia-Debanc pose une multitude de questions auxquelles elle tente d'apporter des éléments de réponses, dans tout un chapitre intitulé : « *Dispositif de travail et apprentissage de l'écriture : le travail en groupes* ». Certains chercheurs s'intéressent à un aspect plus précis du travail en groupes. Ils mènent des travaux sur l'activité d'écriture « *à travers l'interaction orale* » (Bouchard, 1996 : 172). Leur but est de voir à quel point la réalisation d'un travail d'écriture commun, en passant par la négociation orale, permet aux apprenants de dépasser certains obstacles, cognitifs notamment.

Le travail collectif que certains enseignants mettent en œuvre avec leurs élèves s'inscrit dans cette perspective ; même si leurs pratiques n'ont pas de souci expérimental affiché. Cette forme d'organisation de l'activité de production écrite vise surtout à instaurer un climat de travail plus ou moins sécurisant pour l'ensemble des apprenants. Nous pensons, pour notre part, qu'il est plus facile, plus probable, de tirer un apprenant de sa solitude, de lui permettre de vaincre sa peur, sa hantise de l'écrit, lorsqu'il se sent membre actif dans une équipe; même si son rôle est limité à de petites interventions sur la tâche proposée.

Conclusion

Pour clore cet axe, nous dirons que l'apprenant qui évolue parmi ses pairs de façon régulière, peut à coup sûr en tirer bénéfice sur plusieurs plans. Les rapports qui se tissent entre les membres de chaque équipe, les possibilités

d'acquisition d'un savoir-faire au sein du groupe, la découverte du savoir écrire des autres pour situer réellement le sien, l'instauration d'un micro-climat de travail spécifique à chaque équipe, sont autant d'intérêts louables du travail collectif en production écrite.

Cependant, il ne faudrait pas perdre de vue que, quel que soit le mode d'organisation choisie en classe, le travail de groupes ne peut à lui seul résoudre les problèmes rencontrés à l'écrit, ni lever les blocages des apprenants. Certes, il aide à acquérir des stratégies d'écriture et des connaissances procédurales au sein du groupe; mais l'apprenant a inévitablement besoin aussi d'opérer seul, en ne comptant que sur ses propres capacités.

L'idéal, à notre sens, serait de pouvoir alterner les deux formes de travail, collective et individuelle, ce qui permettrait à chaque apprenant d'être objectivement fixé sur ses progrès à l'écrit. On pourrait également opter pour les deux formes d'organisation à la fois et le bénéfice à en tirer serait important. Comment ? les apprenants pourraient entamer collectivement la tâche d'écriture, puis la terminer individuellement : ils négocieraient ensemble le quoi et le comment, opéreraient les choix utiles, définiraient la perspective et la forme à donner au texte à produire ; mais chaque sujet scripteur rédigerait son écrit à titre individuel. Il appartiendrait à chacun de convoquer ses propres procédés de formulation. Sur ce point précis, nous rejoignons, très modestement, Y. Reuter sur le travail collectif et les diverses options pratiques que l'enseignant peut prendre pour sa réalisation : un scripteur unique au nom du groupe, plusieurs scripteurs à la fois, un scripteur unique à chaque phase de la tâche d'écriture (alternance), alternance du travail individuel et collectif (1996 : 63).

7- L'ECRITURE LUDIQUE

Si les activités ludiques ont toutes "*leur utilité*" (Julien, 1988 : 4), toute production d'écrits ludique présente l'avantage d'être motivante pour l'élève : il prend « *du plaisir à écrire pour soi* » (Bertocchini, Costanzo, 1987 : 3). Les

avantages pédagogiques de ce type d'exercices ne sont plus à démontrer. Toutefois, les limites de ces activités ne doivent pas être occultées et nous trouvons qu'il est utile d'en dire quelques mots ; notamment de les signaler aux enseignants qui devraient en tenir compte au cas où ils introduiraient ce type d'activités dans leurs pratiques de classe.

Dans beaucoup de cas, les apprenants ne leur accordent pas toute l'importance qu'elles méritent : pour eux, il ne s'agit que de jeux ; et jouer, ce n'est pas tout à fait sérieux. Cette représentation du ludique et du sérieux rend de plus en plus difficile la conciliation entre ces deux univers : à l'école on ne joue pas, on travaille, on apprend. Dans la réalité, nous savons que nos apprenants n'ont nullement l'habitude d'apprendre par le jeu dans le cadre de la classe; même si *extra-muros* ce type d'apprentissage est devenu un acte ordinaire dans la vie des sujets (notamment, apprentissage dans divers domaines par le biais de jeux électroniques).

De ce fait, les incidences réelles de ces activités sur le savoir écrire des apprenants risquent d'être minimales ; et il devient ainsi difficile d'affirmer qu'elles aident à débloquer les élèves ou apportent des solutions aux différentes difficultés rencontrées lors de l'écriture "sérieuse". Certes, elles permettent de « rompre avec ennui et angoisse », de « puiser des procédures, des techniques dont on peut s'emparer pour produire à son tour, modifier et enrichir son écriture » (Reuter, 1989 : 72) ; mais on ne peut parler d'un véritable travail de production. Offrant toutes les voies à la production dans tous ses états, ces exercices débouchent souvent sur des réalisations totalement démarquées de l'écrit scolaire, ne prêtant à aucune forme d'évaluation même en cas de graves transgressions linguistiques (morpho-syntaxiques notamment) que l'on range sous la bannière de la créativité (voir à ce propos Albert et Souchon, 2000 : 166, 167).

Au niveau du savoir-faire, le transfert n'est pas évident et ce qui semble aller de soi (incroyablement fluide, automatique) se traduit en blocage dès qu'il s'agit de l'écrit "sérieux"; du moment que les deux types d'écriture n'obéissent pas aux mêmes règles de fonctionnement.

L'écriture ludique donne au sujet scripteur l'impression du facile et risque de le leurrer sur ses véritables compétences rédactionnelles, car elle ne se fonde pas vraiment sur un effort de réflexion et ne réfère pas à une théorie de l'écriture (voir aspect psychocognitif de l'écrit). P. Saget pense même qu' « *il n'y a pas de travail conscient sur l'écrit* » (1985 : 54). Quel que soit le degré de motivation et d'implication des sujets, on n'assiste pas à un vrai travail de langue sous ses divers aspects. Ces activités, au contraire, cloisonnent l'apprenant plus qu'elles ne le libèrent ; l'entraînant dans l'illusion de l'écriture à la portée de tous, sans développer chez lui une véritable compétence scripturale. Ecrire réellement, c'est plus que jouer. Produire un texte, c'est plus que faire comme tel ou tel auteur.

Nombre de chercheurs préconisent d'intégrer l'activité ludique dans une pratique d'écriture plus vaste. Pour Halté, les jeux d'écriture « *restent des jeux s'ils ne sont pas intégrés dans une stratégie d'ensemble* » (1981 : 24). Ne pouvant être pratiqués comme une fin en soi, les jeux d'écriture constituent, selon Saget, l'un des trois grands « *moments successifs de l'apprentissage* » (1985 : 52) de l'écrit, qui sont « *les jeux d'écriture et les « machines à écrire »* », les ateliers d'écriture et les projets d'écriture : les « *textes longs* » » (Ib.). Ils peuvent facilement coexister avec d'autres formes de pratiques d'écriture. On pourrait, par exemple, alterner en classe l'écriture pratiquée habituellement et l'écriture ludique ; de sorte que cette dernière soit, en plus du travail d'imagination accompli par les scripteurs, une forme d'entraînement au-delà des contraintes de l'exercice traditionnel, d'éveil d'intérêt, de familiarisation avec quelques procédés stylistiques et des tournures syntaxiques originales, ou tout simplement une occasion de manipulation de la langue.

Pour terminer sur cet axe, nous nous permettons de souligner que la classe de français en Algérie semble ignorer jusqu'à l'existence même d'une telle pratique de l'écrit. Les modestes tentatives enregistrées çà et là restent des surpassements de quelques praticiens initiés. L'examen des contenus de programmes et des manuels scolaires du cycle secondaire révèle l'absence totale du ludisme, non seulement dans la phase d'expression écrite, mais au niveau de tous les moments de l'UD ou du projet.

8. L'EVALUATION DES PRODUCTIONS

«... Evaluer, ce n'est pas seulement noter, c'est prendre des informations pour déterminer la nature de l'aide à apporter à chacun des élèves.»

(Garcia-Debanc, 1986 : 23)

8.1. L'évaluation formative

Toute évaluation de productions réduite à la simple correction du niveau local (syntaxe, orthographe...) ne permet aux sujets écrivains ni de s'améliorer, ni de comprendre la portée réelle de leurs erreurs que l'enseignant signale ; puisqu'elles ne font pas vraiment l'objet d'un travail pédagogique (Garcia-Debanc, 1987).

En principe, l'évaluation des écrits des élèves doit être formative, ayant principalement « *pour but de dresser un état d'avancement, de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter [...]. Il s'agit d'une information en retour (feed-back) pour l'élève et pour le maître* » (De Landsheere, 1995 : 244). Cette forme d'évaluation est, pour les deux interactants, « *un appui* », « *une aide* », « *un outil* » servant à « *construire l'apprentissage, dans la durée, en sachant vraiment où l'on va* » (Tagliante, 1991 : 12). Moment très important dans l'apprentissage, elle permet donc aux apprenants de s'améliorer. L'enseignant peut, en effet, exploiter les erreurs recensées pour entreprendre « *de nouvelles dispositions pédagogiques* » (Bain et

Schneuwly, 1987 : 21). Les apprenants, pour leur part, prennent conscience de leurs insuffisances et s'appliquent à y remédier progressivement.

L'évaluation doit assurer une forme d'adaptation de la démarche pédagogique de l'enseignant à tout ce que l'élève manifeste en termes de progrès et de difficultés. Elle conduit donc à « *une prise de décision et à une action* » (Garcia-Debanc, 1990 : 172), sert à réguler (sur le concept de régulation, voir, entre autres, Allal, 1993), fait de l'erreur un moyen d'apprentissage. Dans le même ordre d'idées, Garcia-Debanc souligne que l'apprenant parvient à progresser « *s'il* :

- *sait sur quels points sont jugés les textes,*
- *peut localiser et analyser ses erreurs,*
- *peut rectifier son résultat (ou sa démarche) grâce à une intervention pédagogique appropriée,*
- *prend conscience de ce qu'il doit apprendre à faire* » (1990 : 175).

Pour sa part, M. Marquillo insiste sur l'interrelation que doivent entretenir l'évaluation de la production et la réécriture. Elle soutient même qu'il est inutile d'évaluer « *si ce n'est pour permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte* » (1993 : 92).

8.2. Les niveaux d'évaluation

L'évaluation des productions se fait généralement sur deux niveaux :

- Les syntagmes et les phrases, pour prendre en charge tous les écarts liés à plusieurs sous-plans : orthographe, lexicale, syntaxe, incorrection, impropriété,...
- tout ce qui relève de la cohérence, de la cohésion, de l'agencement des informations, de la progression thématique.

Le premier niveau est plus facile à évaluer de façon objective parce que l'enseignant se réfère à des règles, à une norme. Dès qu'il s'agit de l'évaluation

du niveau supérieur à la phrase, l'évaluateur active d'autres sources d'appréciation telles que l'intuition, l'expérience, la représentation qu'il a du texte "bien écrit".

• Les annotations sur les copies d'élèves

Les annotations sont censées indiquer au sujet scripteur des insuffisances d'ordres divers au niveau de son écrit. Annoter les copies, c'est l'informer sur son travail en général mais surtout lui signaler des problèmes précis qu'il n'arrive pas à surmonter ; en vue d'y remédier dans le cadre d'activités d'auto-correction et de réécriture, personnelles ou collectives. Cette information, si elle est pertinente, oriente progressivement l'élève dans son apprentissage, en lui rendant à chaque fois « *l'erreur perceptible* » quelle que soit la nature de l'écart relevé (Bach, 1987 : 199).

Mais en réalité, les annotations de l'évaluateur ne portent que sur l'aspect formel du texte produit (Halté, 1984 : 61) et n'indiquent pas clairement les problèmes qu'on veut signaler ; ce qui minimise leur intérêt pour l'apprenant. En effet, des annotations telles que "idée mal formulée" ou "mal exprimée", "idée vague", "absence d'enchaînement", "texte satisfaisant", "texte court", "texte long", "texte mal écrit", ne signifient rien pour l'apprenti scripteur parce qu'elles ne renvoient à rien de précis, de raisonné. Le résultat est qu'elles ne permettent pas de l'éclairer sur certaines difficultés qu'il rencontre à l'écrit.

8.3. Les grilles d'évaluation

Pour évaluer moins subjectivement les productions d'élèves, il est primordial de faire de la grille d'évaluation l'outil de mesure incontournable. Nous savons bien que l'on évalue une compétence (ou un degré de compétence) à travers la performance de l'apprenant, par rapport à des critères dits aussi indicateurs de compétences. Ce sont les critères de mesure qui permettent à l'évaluateur d'être objectif ou de tendre à l'objectivité. Un barème détaillé

accompagnera évidemment la grille adoptée : des points seront attribués à chaque aspect évalué en fonction des critères retenus.

Sans grille, la note ou l'appréciation attribuée à la production ne peut représenter « *fidèlement* » la « *valeur* » du travail fourni par l'apprenant (Tagliante, 1991 : 27). De plus l'évaluateur, sans critères, apprécie globalement le texte en ayant pour seule référence un modèle de production mythique : c'est sa représentation du "bon" texte ou du texte "parfait" qui sous-tend ses pratiques évaluatives. La part de subjectivité est donc plus importante. Nous en sommes conscients pour l'avoir vécu en tant que PES pendant de nombreuses années. Certains spécialistes qualifient même d'« *arbitraires* » ces pratiques évaluatives (Bain et Schneuwly, 1993 : 62). Les critères d'évaluation clairement définis éloignent l'évaluateur de l'illusion du texte parfait. La production de l'élève n'est plus jugée "en bloc" mais fait l'objet d'une appréciation à tous les niveaux, d'un contrôle plus précis, plus ciblé. Ainsi, la note finale attribuée n'est plus fondée sur l'à-peu-près. Elle est répartie (le barème est établi au préalable) sur l'ensemble des aspects que l'évaluateur veut mesurer, compte tenu des critères retenus. Par exemple, son évaluation peut porter sur la compréhension de la tâche à exécuter, l'importance des idées et leur enchaînement, la morphosyntaxe, l'adéquation du vocabulaire, etc...

Le texte est, de cette manière, investi de l'intérieur, échappant au subjectivisme de l'appréciation globale extérieure. L'attention de l'évaluateur n'est plus focalisée sur un aspect précis qui « *risque de masquer les autres* » (Garcia-Debanç, 1990 : 178). Tous les aspects sont pris en charge simultanément.

Qu'il s'agisse de l'évaluation de l'essai ou du résumé de textes, la grille est donc l'outil fiable. De plus, lors de la correction d'examens tels que le baccalauréat, la grille permet d'avoir une évaluation plus objective et réduit sensiblement le nombre d'écarts habituellement enregistrés entre les correcteurs.

D'un point de vue pratique, on devrait pouvoir disposer d'une grille pour évaluer le résumé de textes et de plusieurs grilles pour la production d'essais, en fonction des UD et des projets didactiques : on ne retiendra évidemment pas les mêmes critères pour évaluer tous les types de textes étudiés. Ces grilles peuvent être empruntées à des spécialistes, comme elles peuvent faire l'objet d'adaptation à un contexte spécifique. Les grilles que nous proposons, à titre indicatif, s'inspirent beaucoup de celles conçues pour les épreuves du DELF et du DALF, servant à évaluer les quatre grandes compétences chez le candidat : C.O., C.E., E.O., E.E. (Module DELF-DALF. Documents de référence, 2003)

Grille d'évaluation pour le résumé de textes

Savoir-faire	Barème	
	Dans le cadre de l'UD	Lors d'examens
Restitution du contenu du texte	09	03
• Compréhension globale : Capacité à dégager le thème, la problématique, le type discursif, etc.	2	0,5
• Sélection des informations / idées essentielles.	2	0,5
• Aptitude à reformuler : style propre du résumeur.	2	0,5
• Objectivité par rapport au texte (respect de la perspective de l'auteur).	1	0,5
• Plan adopté identique à celui de l'auteur.	1	0,5
• Aptitude à rendre compte du cadre énonciatif initial (pour les textes dont la présence de l'auteur est marquée).	1	0,5
Connaissance de la langue	04	01
Structuration du discours		
• Cohérence du texte produit	2	0,5
• Présence d'articulateurs adéquats : enchaînement des idées	1	0,25
• Répartition en paragraphes	1	0,25
Compétences linguistiques	07	02
• Compétence morpho-syntaxique	2	0,5
• Compétence lexicale : mots-lés du texte initial préservés, vocabulaire personnel mobilisé par le résumeur.	2	0,5
• Adéquation des temps de verbes utilisés	1	0,25
• Degré d'élaboration des phrases.	1	0,25
• Orthographe	1	0,5
TOTAL	20	06

Remarque : Une marge de 10% en plus ou en moins sera tolérée par rapport au nombre de mots demandés dans les consignes.

Si le candidat s'est contenté de recopier et coller des passages du texte, la note d'ensemble sera diminuée de moitié.

Le barème est variable : Les points peuvent être répartis autrement, en fonction de l'exercice, de la classe, de la situation de production, etc.

Pour l'évaluation de l'essai, la grille sera construite en fonction du type de texte à produire. Même si le principe d'élaboration de l'outil de mesure ne change pas, on aura autant de grilles que de modèles discursifs faisant l'objet d'étude au niveau de telle ou telle année.

Il appartiendra à l'enseignant d'adapter et de confectionner la grille en fonction de chaque UD ou projet didactique.

Dans ce cadre, voici trois grilles pour l'évaluation de trois UD des programmes de français du cycle secondaire :

- UD : La lettre amicale (1^{ère} AS)
- UD : L'argumentation: Défendre une thèse (2^{ème} AS)
- UD : L'exposition (3^{ème} AS)

Remarque :

- On note sur 20 lorsqu'il s'agit de travail d'expression écrite réalisé au terme de l'UD ou du projet.
- On note sur 06 (ou plus ou moins, selon les filières) lorsqu'il s'agit de production réalisée lors des compositions et examens.

1- La lettre amicale

Savoir-faire	Barème	
	Dans le cadre de l'UD	Lors d'examens
I - Adéquation de la production	12	04
<i>1- Rituel de la lettre amicale</i> <ul style="list-style-type: none"> • Date et présentation d'ensemble. • Adéquation au destinataire : formules d'appel et de congé, respect du registre. 	4	1,5
<i>2- Capacité à se présenter</i> (s'il s'agit de la première correspondance)	2	0,5
<i>3- Capacité à formuler clairement le sujet de la lettre</i> (invitation, demande, remerciements, félicitations, etc.)	4	1,5
<i>4- Enchaînement, cohérence, lisibilité</i>	2	0,5
II - Compétences linguistiques	08	02
<ul style="list-style-type: none"> • Compétence morpho-syntaxique 	2	0,5
<ul style="list-style-type: none"> • Compétence lexicale. 	2	0,5
<ul style="list-style-type: none"> • Adéquation des temps verbaux et des embrayeurs 	2	0,5
<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe 	2	0,5
TOTAL	20	06

2- L'argumentation
(défendre une thèse)

Savoir-faire	Barème	
	Dans le cadre de l'UD	Lors d'examens
I – Adéquation et organisation de la production	12	04
1- <i>Capacité à dégager la problématique</i>	2,5	1
2- <i>Précision de la formulation de la thèse défendue</i>	2,5	1
3- <i>Capacité à argumenter : diversité des arguments avancés.</i>	2,5	1
4- <i>Présentation et enchaînement des arguments : cohérence de l'argumentation</i>	2,5	0,5
5- <i>Capacité à s'impliquer dans la production : emploi d'indices de personnes et de tournures de l'opinion.</i>	2	0,5
II - Compétences linguistiques	08	02
• Compétence morpho-syntaxique	2	0,5
• Compétence lexicale.	2	0,5
• Adéquation des temps verbaux	2	0,5
• Orthographe	2	0,5
TOTAL	20	06

3- L'exposition

Savoir-faire	Barème	
	Dans le cadre de l'UD	Lors d'examens
I – Adéquation et organisation de la production	12	03,5
1- <i>Précision et cohérence dans la présentation des informations.</i>	2,5	1
2- <i>Capacité à utiliser les actes de parole spécifique : expliquer, définir, reformuler, comparer, illustrer par des exemples.</i>	2,5	1
3- <i>Objectivité : absence des marques du scripteur dans son écrit.</i>	2	0,5
4- <i>Capacité à utiliser les procédés d'énumération.</i>	2,5	0,5
5- <i>Prédominance des phrases déclaratives et du présent atemporel.</i>	2,5	0,5
II – Compétences linguistiques	08	02,5
1- Compétence morpho-syntaxique	3	1
2- Compétence lexicale : mobilisation de mots se rapportant au thème et de termes spécifiques à l'exposition.	3	1
3- Orthographe	2	0,5
TOTAL	20	06

CHAPITRE III

ASPECT

PSYCHO-COGNITIF

INTRODUCTION

Dans la luxuriance de l'ensemble des écrits ayant jalonné le paysage didactique des vingt cinq dernières années, les auteurs qui se penchent sur les problèmes de l'écriture scolaire occupent une place très marquée de par la diversité de leurs centres d'intérêt, mais surtout de par l'importance des recherches menées et des résultats déjà réalisés ou qu'ils espèrent atteindre.

Ainsi, on a assisté à la naissance des théories de l'écriture (trop nombreuses pour certains) dont chacune focalise son intérêt sur l'un des aspects qui sous-tendent l'acte d'écrire. En effet, de l'intérêt accordé aux productions, à l'étude des brouillons, en passant par la centration sur le sujet scripteur notamment, ses représentations et les processus rédactionnels qu'il met en œuvre ; ces théories tentent de cerner toutes les facettes de l'écriture pour aider à son apprentissage.

Dans le cadre de cet axe de notre recherche, nous commencerons par rappeler les quatre grands courants qui nous serviront d'ancrage théorique, puisque nombre de leurs concepts et notions seront convoqués au fil de nos développements et au niveau de notre aspect pratique. Puis, de toutes les théories, nous nous attarderons beaucoup plus sur l'approche psycho-cognitive afin de tenter de cerner les intérêts pédagogiques que présentent les modèles d'écriture. Ce qui passe inévitablement par la présentation du modèle le plus connu et le plus étudié, celui de John R Hayes et Linda S. Flower (1980). Mais ceci ne veut nullement dire que nous nous limiterons à cette théorie pour tenter de cerner les problèmes liés à la pratique de l'écriture scolaire. Au contraire, nous pensons que le fait de faire appel à de multiples référents théoriques permet de mieux les circonscrire. Nous sommes convaincus, tout comme nombre de chercheurs, que l'enseignement de l'écrit « *ne saurait se résoudre à l'applicationnisme ou à la didactisation d'une seule théorie de référence* » (Constant et Noyer, 1989 : 58).

• Les théories de l'écriture

De manière générale, ces nouveaux apports théoriques constituent, selon les spécialistes, quatre grandes théories de l'écriture. Y. Reuter en fait une présentation dans le n° 61 de la revue *Pratiques* (1989) ainsi que dans son ouvrage : *Enseigner et apprendre à écrire* (1996) ; en y évoquant également les apports d'autres domaines de recherche : l'anthropologie, l'histoire, la sociologie et l'ethnologie de l'écriture.

1- La théorie psycholinguistique, représentée principalement par les travaux de J-P. Bronckart et B. Schneuwly, de l'école genevoise, part de l'hypothèse que les faits linguistiques « renvoient à des opérations articulant le langage et l'extralangage ». L'extralangage comprend, selon Y. Reuter (1996 : 42), l'espace référentiel qui englobe « les contenus de pensée véhiculés » et l'espace contextuel « avec les domaines de l'acte de production (producteur, récepteur, espace, temps) et de l'interaction sociale (lieu social, énonciateur, destinataire, visée) » (voir la théorie des trois espaces de Bronckart et Schneuwly, dans le chapitre : Aspect psycholinguistique). Pour dégager et définir ces opérations, le travail repose sur « l'étude précise de textes réalisés » (Reuter, 1989 : 82).

2- La psychanalyse, quant à elle, s'intéresse tout particulièrement aux différents rapports qui existent entre les textes produits et les représentations et les valeurs des sujets écrivains.

3- La génétique textuelle se penche sur l'étude de « la genèse des textes en suivant minutieusement les transformations qui affectent leurs différents états (brouillons, "avant-textes") » (Ib.). Empruntant à la critique génétique (née en France vers les années 70) « la méthode éprouvée sur les manuscrits d'écrivains en l'appliquant aux brouillons d'écoliers » (Bessonnat, 2000 : 13), elle tente d'explicitier les différents passages d'un même texte, d'un état à un autre, en s'intéressant aux différentes modifications apportées par le scripteur ; ainsi que

de décrire ces modifications par rapport aux différents moments d'écriture et de réécriture. Globalement, ce sont les rapports textes finis / textes transitoires qui constituent son champ d'étude.

4- La théorie psychocognitive s'intéresse essentiellement aux différents processus de la production des textes et aux « *moyens procéduraux à mettre en œuvre pour favoriser le développement et la maîtrise de l'activité rédactionnelle* » (Piolat et Pélissier, 1998 : 8). Considérant l'écriture comme étant « *d'abord un objet de pensée qui requiert une activité cognitive importante* » (Weber, 1993 : 63), le courant psychocognitivist centre ses recherches sur le sujet écrivant, notamment par l'analyse des « *processus mis en œuvre lors de l'activité scripturale* » (Petitjean, 1998 : 110). Il s'illustre par des travaux ayant abouti à proposer des modèles d'écriture, tels que les modèles de Hayes et Flower (1980), Hayes (1995) (1).

Libérant l'analyse des productions d'élèves de la simple étude distributionnelle, les travaux de ces chercheurs (américains d'abord, puis français, notamment M. Fayol) sur les processus rédactionnels ont ouvert des perspectives nouvelles pour la compréhension de l'acte de production écrite et de toutes les opérations qui le sous-tendent. Ainsi ce n'est plus le produit final qui focalise l'attention, mais tout ce qui intervient dans son élaboration. M. Fayol parle de déplacement de l'intérêt, « *du "produit" – le texte écrit – vers le processus : la composition* » (1984 : 65).

De manière globale, la psychologie cognitive tente d'apporter des éclairages sur les nombreux problèmes que rencontrent les scripteurs dans la réalisation de la tâche d'écriture ; mais se charge également de concevoir les interventions pédagogiques susceptibles de faciliter l'enseignement /apprentissage de l'écriture. Pour cela, elle touche à trois grands phénomènes :

1) Pour plus de détails sur certains modèles, nous renvoyons à l'ouvrage de C.M. CORNAIRE et P.M. RAYMOND, *Le point sur la production écrite en didactique des langues*, Anjou, Québec, 1994, pp 25-40.

les processus rédactionnels, les contextes de réalisation des produits, les textes produits et leurs caractéristiques (Piolat et Roussey, 1992 : 106).

4.1. L'analyse des protocoles

Avant de construire leurs modèles d'écriture, les chercheurs ont étudié les processus rédactionnels des sujets écrivains ; et dans le but de les cerner et de les définir, ils ont usé de diverses méthodes parmi lesquelles figure l'analyse de protocoles. Cette méthode consiste à demander aux sujets scripteurs de commenter oralement les opérations qu'ils exécutent lors de la production de textes. La verbalisation a lieu pendant l'exécution de la tâche (« *concomitante ou simultanée* ») ou après (« *consécutive, rétrospective ou différée* ») (Gufoni, 1996 : 20-21).

C'est l'analyse de protocoles réalisés avec des sujets adultes qui a permis de mettre en lumière les processus mis en œuvre lors de la rédaction. Ces sujets verbalisent tout ce qu'ils font en écrivant ; d'où la définition du protocole : ensemble d'opérations ou d'activités que le sujet scripteur exécute et décrit pendant qu'il réalise une tâche (ou après sa réalisation). Ces protocoles une fois enregistrés, sont retranscrits, segmentés et classés (Piolat et Roussey, *ib.* : 107).

L'analyse des protocoles a permis à Hayes et Flower d'inférer que trois grands facteurs interviennent dans l'activité d'écriture : l'environnement ou contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur, et les processus rédactionnels qui sont : la planification, la textualisation et la révision.

La méthode du protocole présente cependant certaines insuffisances. Par exemple, le scripteur n'explique à aucun moment « *le processus de recherche en mémoire et de construction qui aboutit à la production de l'idée* » (Garcia-Deban, 1986 : 26). Tout ce travail de la mémoire du rédacteur reste donc totalement inconnu. De plus, Scardamalia, Bereiter et Goelman font remarquer que « *les opérations qui commandent les prises de décision* » telles que la

proposition d'une "solution de rechange" lors de la textualisation, n'apparaissent à aucun moment dans le protocole (Garcia-Debanc, *ibid.*). Le scripteur n'en fait pas une description parce qu'il ne s'agit pas de faits qu'il peut gérer, contrôler. De nombreux travaux en psychologie sociale ont pu montrer que le sujet scripteur ne peut pas « *avoir accès à ses propres contenus de pensée* » (Gufoni, *ib.* : 23).

4.2. Les processus rédactionnels

Le modèle de John R. Hayes et Linda S. Flower (1980).

Utilisant la même méthode que Alan Newel et Herbert Simon (1972) dans leur description des résolutions de problèmes, Hayes et Flower ont établi leur modèle à partir de l'analyse de protocoles qu'ils ont recueillis auprès de scripteurs adultes ; considérant ainsi l'écriture comme le processus de résolution de problème de communication. Ce modèle se fixe essentiellement trois objectifs : « *1- Identifier les processus rédactionnels ; 2- Déterminer les origines des difficultés rencontrées par les scripteurs au cours de la rédaction d'un texte, et 3- Envisager les conditions d'amélioration des productions* » (Fayol et Heurley, 1995 : 18).

Les protocoles leur ont permis d'inférer que les sujets mettent en œuvre trois grands processus : la planification, la mise en texte, la révision. Certains chercheurs parlent de quatre processus, considérant le contrôle comme étant le quatrième (Deschênes, 1991 : 107 ; Piolat et Roussey, 1992 : 108).

Chaque processus comporte des sous-opérations (ou sous-processus) qui entretiennent des inter-relations et qui sont en interdépendance avec les autres niveaux du modèle. Il ne s'agit en aucun cas « *d'enchaînement d'opérations réalisées successivement* ». Au contraire, le scripteur ne cesse de faire « *des allers et retours* » (Garcia-Debanc, 1986 : 28) entre les niveaux du modèle. Les opérations sont « *récurives* » et c'est « *l'instance de contrôle qui en commande*

l'enchaînement » (ibid.). Pour souligner l'importance de cet aspect, A. Piolat et J-Y. Roussey (1992 : 108) affirment également que c'est le contrôle qui permet à ce modèle d'écriture de se démarquer des « *organisations linéaires pour lesquelles rédiger revient à "concevoir, incuber, produire", ou encore "pré-écrire, écrire, réécrire", dans un ordre immuable (Collin et Gentner, 1980)* ». Les processus s'emboîtent les uns dans les autres grâce à cette composante. Par exemple, entre les processus de planification et de rédaction, « *il existe une forme de synergie* » (Boudreau, 1995 : 222) qui traduit la non-linéarité du modèle.

Pouvant intervenir à tout moment, consciemment activé par le scripteur, le contrôle permet de pérenniser les différents va-et-vient entre les trois grands processus et les sous-processus qu'ils comportent. Il est mobilisé pour diverses raisons. Par exemple, à différents moments de l'exécution de la tâche, le scripteur cherche à « *retrouver le fil* » ; comme il peut envisager de « *planifier la suite* », etc. (Piolat et Roussey, Ib. : 117).

Revenons maintenant aux trois grands processus et essayons de voir en quoi consiste chacun d'eux.

- La planification

M. Charolles désigne par planification « *toutes sortes d'opérations d'activation-sélection et d'organisation-composition* » (1986 : 10). Elles consistent notamment à définir le but de l'écrit à produire, à se faire une représentation du destinataire et à établir un plan. Elles se divisent en trois sous-processus : la conception, l'organisation et le recadrage (Garcia-Debanç, 1986 : 28, 29 ; Piolat et Roussey, 1992 : 108). Chaque sous-processus se subdivise en des sous-opérations telles que la recherche d'informations liées au sujet, leur structuration, organisation, le réajustement du plan de l'écrit par rapport aux buts fixés initialement, etc.

- La mise en texte

Les opérations de mise en texte portent sur l'aspect linguistique. Il s'agit pour le scripteur de bien opérer les choix lexicaux et syntaxiques, les constructions phrastiques, de savoir gérer les différentes cohérences pour assurer la progression thématique et établir les connexions internes. Les multiples interventions du sujet au niveau de son produit ont lieu tout au long de la textualisation (Charolles, 1986 : 11).

- La révision

Les différents retours sur le texte produit constituent le processus de révision. A ce niveau, le scripteur, pendant ou après l'écriture de son texte (Boudreau, 1995 : 222), engage toutes sortes de relectures, révisions, va-et-vient pour apporter des corrections, modifications, enrichissements, allègements, en vue de la mise au point finale de son écrit.

Pour souligner l'importance de ce processus, certains chercheurs vont jusqu'à affirmer qu'écrire et réécrire sont deux activités indissociables. La production de textes passe inévitablement par la « *relecture – révision* » (Fayol, Gombert, 1987 : 85).

Le processus de révision est subdivisé en deux sous-processus : la lecture critique et la mise au point dont font partie les opérations de correction et de réécriture. Dans cette perspective, des études faites sur le sous-processus de révision auprès de scripteurs adultes experts et non experts, ont permis à un groupe de chercheurs de proposer un modèle de révision en 1987 (Hayes, Flower, Schriver, Stratman, Carey). Hayes en fait une présentation assez détaillée dans son article « *Un nouveau modèle du processus d'écriture* » (1995 : 55).

D'autres chercheurs soulignent l'importance de la réécriture du texte produit, même à plusieurs reprises. Ainsi, les différents brouillons par lesquels passent cette réécriture, constituent les « *états provisoires et transitoires du texte*

final », qui permettent de lui donner son « *état optimal* » (Constant et Noyère, 1989 : 58). Les diverses traces que laissent les scripteurs sur leurs brouillons permettent d'identifier, repérer les stratégies rédactionnelles mises en œuvre. Elles sont « *le signe [...] de transformations opérées par le rédacteur sur le matériau écrit [...] pour [...] parvenir à l'écriture d'un texte achevé* » (Piolat et Roussey, 1992 : 109).

L'ensemble des recherches en génétique textuelle, notamment, font des brouillons des scripteurs un objet d'analyse (1) et soutiennent que le passage par le brouillon (donc la réécriture du texte) réduit le degré de complexité de la tâche. Il est même considéré comme étant « *le noyau fort du processus d'écriture : écrire, c'est réécrire* » (Penloup, 1994 : 30).

En termes de pratique pédagogique, la réalité de la classe risque de faire de la réécriture une opération assez complexe et délicate à mener, pour les deux interactants : l'enseignant et les apprenants. Le travail de réécriture que préconisent les spécialistes, ne se limite pas à la recopie au propre du premier jet. Il s'agit de passer, après auto-correction, d'un jet à un deuxième ou un troisième de sorte à parvenir à produire un état achevé du texte.

Dans la réalité de la classe, la réécriture ainsi représentée peut présenter des dysfonctionnements à certains niveaux de la tâche. Tout d'abord, les impératifs de l'horaire ne permettent nullement de consacrer autant de séances (du projet ou de l'UD) au travail de réécriture. Cela impliquerait d'importants réaménagements au niveau de l'organisation des contenus. La réécriture, dans ce cas, devrait être intégrée comme étape, moment d'apprentissage.

La réécriture implique donc, avant tout, une remise en question de la démarche adoptée pour l'enseignement de l'expression écrite. Elle implique également davantage de disponibilité de la part de l'enseignant, dès qu'il invite

1) Sur le statut du brouillon en classe, son importance dans l'activité d'écriture / réécriture, voir -entre autres- l'article de C. BORE : *Le brouillon, introuvable objet d'étude ?*, in : *Pratiques*, n° 105/106, juin 2000, pp 23-17.

les élèves à réécrire leurs productions. Pour Bessonnat (2000 : 07), elle passe avant tout par la "*négociation*" parce que l'enseignant « *doit expliciter, se mettre d'accord avec l'élève sur les critères, préciser sa (ou ses) consigne(s) de réécriture, assigner à la réécriture une finalité et indiquer un cheminement* ».

Par ailleurs, nous ne sommes pas certain que l'auto-évaluation débouche inévitablement sur la réécriture du texte déjà produit, notamment sa réécriture à plusieurs reprises. Dans ce même ordre d'idées, certains chercheurs soutiennent que tout travail de réécriture présuppose celui de révision ; mais que dans beaucoup de cas, le scripteur révisé sans réécrire, se limitant aux erreurs locales (Ib. : 08). En effet, les élèves s'arrêtent souvent au premier jet sur lequel ils opèrent la révision sans pour autant aller jusqu'à le réécrire.

Il existe cependant des types de textes, notamment ceux à visée prescriptive (modes d'emploi, recettes, règles de jeu, etc.) dont la réécriture s'avère incontournable. Le scripteur réécrit son texte, après lecture par le destinataire, que ce soit pour modifier l'ordre des opérations, compléter des étapes manquantes ou reformuler des indications imprécises, etc.

De plus, envisager la réécriture en classe serait aller buter contre les représentations des apprenants. Alors, dans ce cas, le premier travail à prévoir serait de trouver les moyens de vaincre les résistances des scripteurs : reconstruire les représentations qu'ils ont de l'écriture / réécriture.

Enfin, envisager un travail de réécriture, c'est savoir avec précision si l'enseignant parvient à accompagner tous les apprenants dans leur tâche de façon efficace. Nous savons qu'il ne peut proposer de réécriture sans avoir lu le premier jet de tous les scripteurs ; qu'il s'agisse d'écriture individuelle ou collective. Ce qui implique qu'il doit préciser pour chaque scripteur (ou groupe de scripteurs) sur quoi doit porter la réécriture : le texte entier, une partie, des

phrases ; et en quoi elle consiste : ajout, suppression, condensation, explication, expansion, reformulation, etc. (1).

Les protocoles ont donc permis à Hayes et Flower, après avoir analysé les informations recueillies, de construire en modèle d'écriture les processus et les autres facteurs intervenant dans l'acte de production. Ils l'ont représenté au moyen du schéma ci-après :

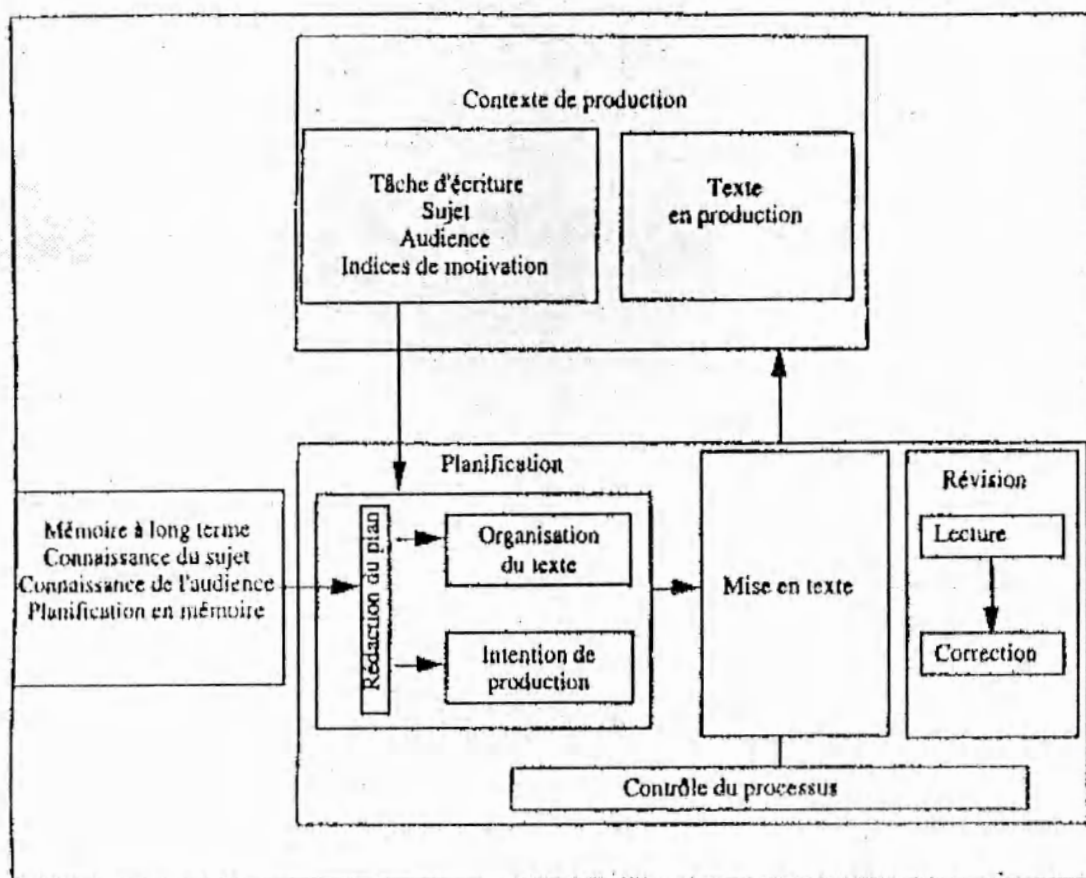


Figure 1. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Comme nous l'avons signalé précédemment, le modèle envisage trois grandes composantes. Les processus rédactionnels sont, dans le schéma, représentés à l'intérieur du grand cadre. Les deux autres composantes sont des facteurs qui interviennent de façon déterminante dans l'activité de production. Il

1) Sur la réécriture et ses rapports avec l'évaluation, les représentations des apprenants, sur la démarche de sa pratique en classe, les instruments à mettre en œuvre, les nombreuses difficultés liées à sa pratique, nous conseillons de voir le chapitre *Evaluation et réécriture*, de Y. Reuter, 1996, pp 165-181.

n'est évidemment pas possible d'envisager une écriture sans tenir compte du contexte de production, ou de vouloir minimiser le rôle de la mémoire dans toute l'activité.

4.3. Les différentes schématisations du modèle de Hayes et Flower (1980)

Dans les différents écrits de spécialistes sur les modèles d'écriture, on rencontre d'autres schématisations du modèle de Hayes et Flower. Les appellations de certains éléments varient sans pour autant bouleverser l'esprit du modèle. Par exemple, C. Garcia-Debanc (1986 : 27) le représente au moyen du schéma ci-dessous :

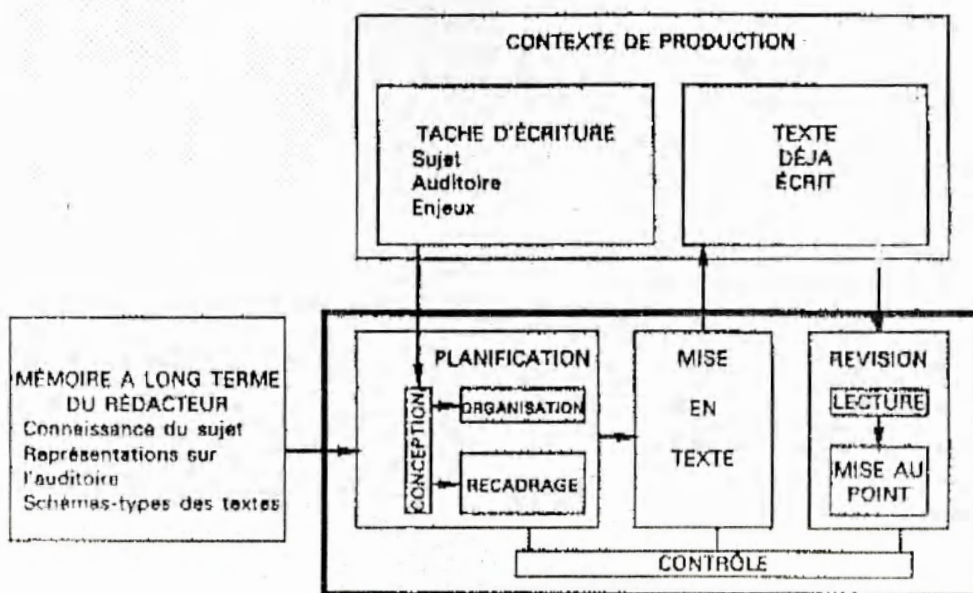


Figure 2. Schéma de Garcia-Debanc

D.G. Brassart (1989 : 81) propose le schéma suivant du même modèle :

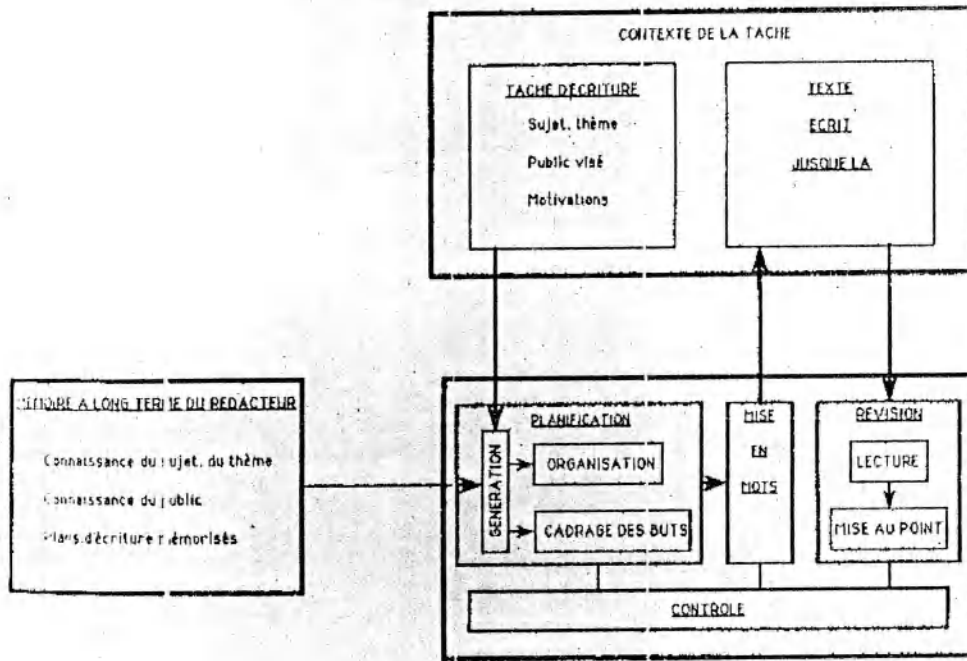


Figure 3. Schéma de D.G. Brassart

M. Fayol et L. Heurley proposent cette «*Représentation schématique du processus d'écriture (adaptée de Hayes et Flower, 1980, p. 11)*» (1995 : 19).

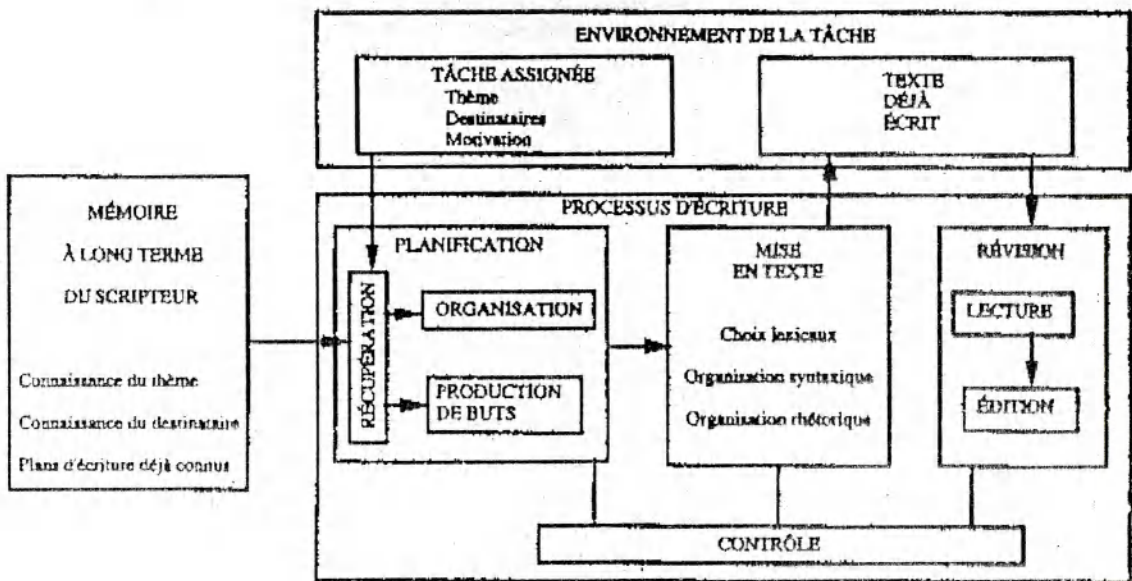


Figure 4. Schéma de Fayol et Heurley

Toutes les schématisations du modèle font référence à Hayes et Flower (1980) (1).

Nous l'avons mentionné précédemment, le modèle de Hayes et Flower considère l'acte d'écriture comme étant une résolution de problème. Cette conception a beaucoup contribué à analyser et comprendre nombre d'aspects de l'activité de production de textes. Même si elle est « *largement admise par les psychologues qui étudient la rédaction* », certains chercheurs trouvent que la production de textes et la résolution de problèmes ne définissent pas de façon identique le but assigné à la tâche proposée. Reprenant ce que soulignent à ce propos Bereiter et Scardamalia (1985), A. Piolat et J-Y. Roussey (1992 : 115) notent que le but de la tâche d'écriture « *est seulement global, dans le sens où il ne spécifie pas la nature de l'état final* ». Pour réaliser une tâche d'écriture (écrire un conte, par exemple), « *les solutions verbales* » que le rédacteur peut adopter sont multiples ; grâce aux nombreuses combinaisons qu'il peut adopter entre les différents niveaux de sa production : le contenu, le style, la syntaxe, le lexique, etc. Ceci pose alors une double difficulté pour le chercheur ; celle de « *définir la "bonne solution"* » et celle « *de considérer qu'à la suite d'une même consigne rédactionnelle, différents rédacteurs sont en train de résoudre le "même" problème* ».

4.4. Le modèle de 1980 redessiné

On rencontre également une autre schématisation des processus d'écriture de 1980, proposée par J.R. Hayes, qu'il considère comme étant « *graphiquement plus claire* » (1998 : 53, 54) : figure 5.

1) J.R. HAYES et L.S. FLOWER, *Identifying the organisation of writing processes et The dynamics of composing : making plans and juggling constraints*, in : *Cognitive processes in writing*, ouvrage collectif édité par L.W. GREGG et E.R. STEINBERG, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.

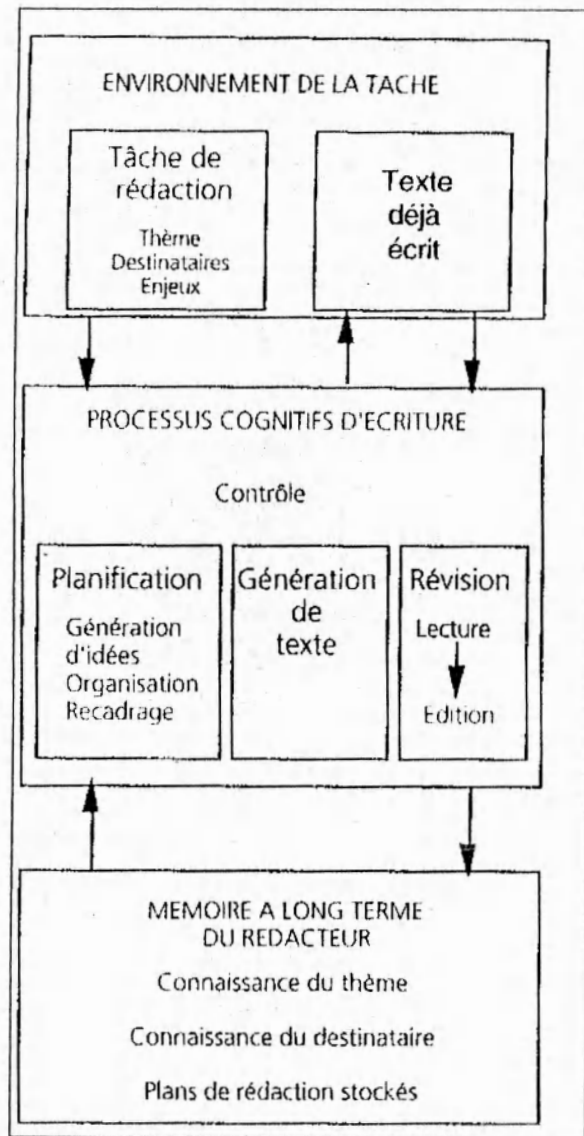


Figure 5 : Le modèle de Hayes et Flower redessiné pour une grande clarification

Le lecteur remarquera de prime abord, sans nul doute, la nouvelle disposition des composantes du modèle. La nouveauté réside dans l'emplacement de "la mémoire à long terme du rédacteur", la situation de l'instance de "contrôle", ainsi que dans les nouvelles appellations introduites au niveau des trois composantes et des trois principales opérations d'écriture.

Selon Hayes (Ib. : 53), l'environnement de la tâche « *inclut tous les facteurs extérieurs au rédacteur* » influençant la tâche d'écriture. Ces facteurs sont de deux types : sociaux (tels que la consigne d'écriture) et physiques (le texte que le scripteur vient d'écrire). Les processus cognitifs d'écriture englobent la planification (savoir quoi écrire, comment écrire), la génération de texte (la

rédaction du texte à partir de la planification) et la révision (ou l'amélioration du texte produit). La mémoire à long terme du rédacteur concerne surtout la connaissance du thème, du destinataire et du genre à produire.

4.5. Révision du modèle de 1980

Le modèle d'écriture de 1980 a été révisé par ses auteurs en 1994. Cette "nouvelle configuration" connue sous le nom de "Modèle de 1994", n'apporte pas de modifications substantielles. Il s'agit surtout de clarifications apportées. Hayes précise à cet effet que la mémoire, par exemple, « a été déplacée pour bien montrer son importance dans les trois espaces cognitifs d'écriture et pas seulement dans la planification selon l'interprétation de certains lecteurs ». Il évoque également, dans le même article, les raisons des différents changements formels opérés au niveau du modèle de 1994. Nous le reprenons ci-dessous tel qu'il le présente (1995 : 49, 50, 51, 52).

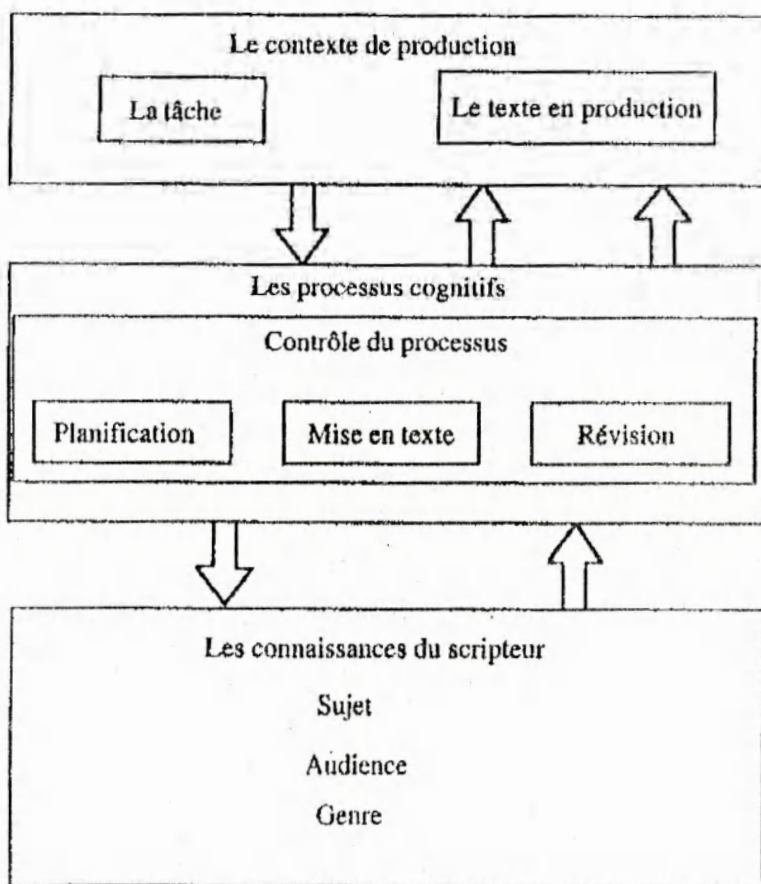


Figure 6. Modèle révisé de Hayes et Flower (1994)

Le modèle est formé de trois grandes composantes : le contexte de production, les processus cognitifs d'écriture et la mémoire du scripteur.

Les processus impliqués dans l'activité d'écriture sont :

- La planification « *qui consiste essentiellement à décider que dire et comment le dire* »,
- la mise en texte, ou « *la transformation de la planification en texte écrit* »,
- la révision, qui est « *l'amélioration du texte existant* », (Ib.: 52).

4.6. Le nouveau modèle de Hayes

En 1995, Hayes propose un second modèle « *qui complète et complexifie le premier, tout en restant dans la même perspective cognitive réaffirmé, voire accentuée* » (Barré – De Miniac, 2000 : 35). Ce modèle envisage deux composantes essentielles en inter-relation : l'environnement de la tâche et l'individu. Chaque composante regroupe un certain nombre d'éléments. Parlant de l'organisation du nouveau modèle, Hayes souligne que la première composante « *inclut un constituant social qui comprend le destinataire, l'environnement social et d'autres textes que le rédacteur peut lire pendant qu'il écrit, ainsi qu'une composante physique qui intègre le texte produit jusque là et le médium d'écriture, tel que le traitement de texte* ». La seconde composante, quant à elle, « *intègre la motivation et l'affect, les processus cognitifs, la mémoire de travail et la mémoire à long terme* » (1998 : 55).

Ce nouveau modèle, comparativement à celui de 1980, n'a apparemment pas fait l'objet de nombreuses analyses et tentatives d'exploitation pédagogique. La plupart des écrits qui abordent l'écriture dans la perspective psychocognitive, consacrent plus de développements et manifestent davantage d'intérêt au modèle de 1980.

Pour ce qui nous concerne, nous n'en parlons qu'à titre indicatif, nous

n'avons nullement pour but d'en faire une large présentation, une analyse ou une comparaison avec le premier. Le lecteur trouvera suffisamment d'informations, notamment sur la définition des composantes et des éléments qu'elles comportent, la relation entre les deux composantes, l'ancrage théorique justifiant les changements apportés, les différences fondamentales existant entre les deux modèles, dans l'ouvrage de Barré – De Miniac (2000) et dans les deux écrits de Hayes précédemment cités (1995 et 1998).

4.7. Intérêts pédagogiques des modèles d'écriture

L'acte pédagogique dans sa globalité, est ancré dans des corps conceptuels qui lui permettent d'être homogène, cohérent, définissant avec précision les pratiques de classe et les différents cheminements que doivent parcourir les apprenants en vue d'atteindre des objectifs, de développer leur compétences. L'enseignant est l'instance directement concernée puisque son rôle est justement de rechercher cet équilibre qui puisse accompagner les apprenants au fil de leur apprentissage, qui leur permette de réaliser des performances satisfaisantes.

Pour enseigner la production écrite, l'enseignant a besoin de connaître les processus mis en œuvre par les élèves lors de l'activité, de se les approprier « *pour revoir ou ajuster ses enseignements* » (Boudreau, 1995 : 227). Cette connaissance présente, selon Garcia-Debanc, une double finalité pour l'enseignant. D'une part, elle peut servir à « *observer les procédures utilisées par les élèves* » pour écrire ; d'autre part, elle l'oriente « *pour aménager des situations d'écriture propres à activer les opérations insuffisamment développées* » (1986 : 25).

Conscient des risques que présenterait un applicationnisme en ce sens ; conscient aussi du fait que l'enseignement de l'écriture doit trouver sa place dans un dispositif plus vaste ; conscient enfin que cet enseignement doit s'élaborer, sans perdre de vue que les processus d'écriture « *ne sont pas linéaires mais bien concomitants lors de la rédaction* » (Boudreau, 1995 : 228) ; nous pensons que

le choix d'une pédagogie de l'écriture inspirée des travaux accomplis sur les processus rédactionnels aiderait à une redéfinition de la démarche adoptée jusque-là dans nos classes (nous en parlons dans notre aspect pratique) ; démarche qui se situe en porte-à-faux avec cette théorie de l'écriture et qui ne s'inscrit dans nulle autre approche. L'enseignant n'a qu'un rôle minime tout au long de l'activité puisqu'il se limite à proposer aux apprenants la tâche d'écriture au terme de l'UD ou du projet didactique. Habituellement, les apprenants (individuellement ou par groupes) se lancent dans l'écriture (certains, étant bloqués, ne l'entament guère) sans qu'il n'y ait de préparation collective, sans que l'enseignant ne leur recommande de commencer par la planification avant la mise en texte et de réviser l'écrit produit tout au long de sa génération, avant sa mise au propre. C'est dans cette perspective que Garcia-Deban (1986 : 47) souligne « *qu'il est important d'écrire, mais aussi de savoir ce qu'on doit écrire (caractéristiques du produit) et comment on peut écrire (savoirs sur les processus)* ».

On constate donc que c'est tout le processus d'écriture des apprenants qui est à reconstruire. D'une part, l'enseignement de la production écrite tel que le préconisent les manuels scolaires est à réviser. D'autre part, les conduites rédactionnelles des élèves doivent faire l'objet d'un travail à long terme : on devrait mettre en place des activités conçues dans l'esprit des modèles d'écriture, et ce dès les premiers apprentissages de la production de textes. Partant du fait que l'écriture est la gestion simultanée de plusieurs opérations, l'apprenant ne peut être directement sollicité pour rédiger sans qu'il ne passe par un entraînement, sans qu'il ne réalise réellement que l'acte d'écrire combine des compétences linguistiques et des opérations cognitives très complexes.

Dans cette ligne de réflexion, nombre de spécialistes proposent de tirer avantage des différents travaux réalisés sur les processus rédactionnels, en essayant de circonscrire les contours d'une pédagogie fondée principalement sur

le concept de modèle d'écriture. L'objectif est avant tout d'ordre pratique : doter l'enseignant d'outils valables, fiables : lui proposer des modes d'intervention à tous les niveaux du processus en soumettant à son appréciation de praticien des activités à travailler avec ses élèves ; activités qui aideraient à l'apprentissage du processus d'écriture.

Garcia-Debanc est l'un des spécialistes qui a développé cette perspective pédagogique. Dans son article (1986 : 23-49) elle montre le fonctionnement du modèle de Hayes et Flower comme outil d'analyse ; même si le corpus d'analyse est constitué par les échanges verbaux de trois élèves de CE1 qui ont mené collectivement une tâche d'écriture : la rédaction d'un conte. Elle formule un certain nombre de propositions didactiques qu'elle justifie en exploitant deux notions : « *la zone proximale de développement* », de Vygotsky, et le « *tutorat de l'enfant par l'adulte* » (Barré – De Miniac, 2000 : 36), de Bruner ; pour souligner l'importance du "guidage" de l'enfant par l'adulte dans le développement des « *compétences en cours de construction* » (Garcia-Debanc, Ib. : 36) : dès qu'on lui fournit une aide, l'apprenant parvient à réaliser des opérations dont il est incapable tout seul.

Nous nous intéresserons plus particulièrement ici au troisième grand axe qu'elle développe et qui est intitulé : « Le modèle de processus rédactionnel comme aide à la conception et à la programmation d'activités d'apprentissage des processus rédactionnels ». Elle pose dès le début la condition de faire de l'enseignement du processus rédactionnel un moyen d'apprentissage de l'écriture ; les mises en situations de production doivent, d'une part entraîner chez les apprenants la modification des « *configurations des opérations mises en oeuvre dans le processus rédactionnel* », et d'autre part leur apprendre « *à rendre conscientes et contrôlées les stratégies qui se sont avérées opératoires* » (p. 37).

L'auteur oriente le lecteur sur des perspectives de travail qui se rapportent aux trois grands processus du modèle. Elle recommande pour chaque opération,

des activités visant à développer les capacités de l'apprenant. Par exemple, pour apprendre aux scripteurs à planifier, il est possible de proposer des activités portant sur la précision du but et du destinataire du texte à produire (: 98).

Dans ce cadre, la production de certains textes travaillerait plus que d'autres cet aspect de l'acte d'écriture. Ici, on pourrait évoquer, entre autres, l'écriture d'une lettre amicale, d'un reportage pour le journal du lycée, d'un appel à une campagne anti-tabac, de conseils pratiques à prodiguer à un ami ou à un camarade de classe qui veut quitter les études. Cela implique que des tâches telles que : "Imaginez la suite de ce récit", "rédigez un fait divers à partir d'un titre", "décrivez une personne que vous connaissez bien", "pensez-vous que les médias modernes annoncent la mort du livre ?" ... n'entreraient pas dans cette catégorie parce qu'elles n'auraient que l'enseignant pour destinataire. Elles présenteraient davantage d'intérêt si elles étaient destinées à des lecteurs réels, autres que l'enseignant.

Concernant la mise en texte, des activités portant sur l'agencement des idées, la progression thématique, les modes d'enchaînement et les règles de cohérence aideraient les apprenant à bâtir le texte en tant que tout.

Les opérations de révision sont souvent inefficacement menées par les apprenants. Elles sont, dans la plupart des cas, limitées aux corrections locales et n'affectent pas le texte produit de façon significative. Elles portent sur la microstructure du texte qui est, rappelons-le, « *constitué par l'ensemble des propositions correspondant à ce qui est directement exprimé en surface* » (Coirier, Gaonac'h, Passerault, 1996 : 15) ; ce qui fait que « *les remaniements d'ensemble amenant à un bouleversement du matériau déjà écrit* » (Charolles, 1986 : 11) sont quasi-inexistants. Bien évidemment, le processus de révision n'est pas identique chez le scripteur expert et chez l'élève scripteur. Si le premier est capable de mener globalement l'opération, « *en ajoutant / retirant / déplaçant de grands morceaux de texte* », le second reste « *englué au niveau local des*

mots [...] n'ajoutant / effaçant que rarement un paragraphe, ne changeant que rarement la structure des phrases » (Brassart, 1989 : 80). Ce qui fait que toutes les insuffisances liées au sens et à la structure du texte ne sont pas identifiées. C'est pourquoi l'auteur préconise la lecture du texte produit par des pairs. Ces derniers pourraient mettre en évidence, repérer quelques unes, notamment les ambiguïtés ; parce que les élèves scripteurs sont incapables de les détecter dans leurs propres productions. Cette lecture critique aiderait le rédacteur à réécrire son texte en tenant compte des différentes remarques formulées par les lecteurs.

Toutefois, à notre sens, les avantages de cette lecture réciproque ne doivent en aucun cas occulter les risques éventuels : qu'est-ce qui garantit que la lecture faite par un (des) pair(s) débouche réellement sur l'identification de ces insuffisances ? Ne risque-t-elle pas d'être elle-même à l'origine d'incorrections, erreurs, ambiguïtés, que le producteur du texte ne peut cerner ? Nous pensons qu'il s'agit là d'une compétence que possède un scripteur expert.

C'est dans la même perspective que Fayol et Gombert (1987 : 90) soulignent que « *le feed-back – émanant du maître et /ou de pairs – constitue l'un des plus sûrs moyens de faire progresser* ». Pour sa part, Bessonnat met l'accent sur l'importance de ce point dans l'opération de révision. Selon lui, les différentes interventions de l'enseignant et des apprenants, notamment « *par leur lecture critique, vont permettre la relance du procès d'écriture* » (2000 : 9).

À ce niveau, nous aimerions formuler une remarque concernant l'activité d'écriture communément connue dans nos classe sous le nom de "devoir de maison". Il arrive fréquemment que l'enseignant charge les élèves d'écrire ou de terminer chez eux l'écriture du texte déjà en cours de réalisation. Cette pratique de l'écriture bouleverse, à notre sens, l'ensemble des paramètres qui définissent l'activité *intra-muros*. Quel que soit l'objectif assigné à ce type d'exercice, on ne peut à proprement parler d'enseignement de l'écrit, du moment que l'apprenant n'est pas accompagné dans sa tâche : l'écriture de maison le prive des différentes

interventions faites par l'enseignant, des remarques des pairs et de la négociation qui s'établit dans le cadre du travail collectif.

4.8. Quelques propositions pédagogiques

Faire des processus rédactionnels un moyen d'apprentissage de la production écrite est, selon nous, une perspective de travail très intéressante. Dans le prolongement de ce qui vient d'être dit à propos de cette question, nous aimerions formuler, en guise de contribution très modeste, trois propositions d'ordre pédagogique, en vue de fournir des outils, des aides de travail en classe.

1- Nous pensons qu'on devrait accorder plus de temps à la phase d'expression écrite au niveau de l'UD ou du projet, ce qui permettrait de procéder autrement : on pourrait consacrer une heure entière à la planification, ce qui aurait un double objectif ; d'une part, aider les apprenants à rechercher les informations liées au thème, les hiérarchiser, les organiser, etc. ; d'autre part, au niveau de la démarche, habituer l'apprenant à planifier avant de textualiser.

2- Pour pallier aux insuffisances constatées au niveau de l'opération de révision, pour que celle-ci ne reste pas sans incidences positives sur la production, le praticien devrait tenter de « *rechercher quels moyens sont susceptibles d'améliorer sa mise en œuvre et son efficacité* » (Fayol, Gombert, 1987 : 89). Par exemple, la proposition de grilles de relecture serait d'un apport certain. Dès que le texte est écrit au brouillon (état du texte que certains aiment appeler "premier jet", on demanderait au scripteur de le relire compte tenu des critères retenus dans la grille. La (les) relecture(s) déboucherait (aient) sur une révision critique, donc sur une meilleure finalisation de la production.

Il est évident que les critères retenus varient en fonction du type discursif travaillé en classe. Donc il s'agira d'adapter ou de confectionner la grille selon les caractéristiques du modèle textuel : des critères valables dans le cadre de la narration seront remplacés par d'autres dès qu'il s'agit de l'argumentation, par

exemple, etc. Ainsi cette phase d'auto-évaluation contribuera à consolider les acquis relatifs aux modèles textuels puisque les critères (portant essentiellement sur les caractéristiques de chaque type discursif) seront progressivement intégrés par les apprenants. Ces acquis leur permettront d'envisager la planification de l'écrit avec moins de difficulté. Même lors de la mise en texte, ils s'auto-contrôlent incessamment, ce qui établit différents va-et-vient entre les opérations de textualisation et de révision.

3- Ce que préconise l'approche du langage intégré concernant les actions que l'enseignant peut envisager au niveau des trois processus d'écriture, en vue d'aider les apprenants dans la réalisation de leurs écrits, nous semble d'un réel apport pratique. Cette approche (whole language), « issue principalement des travaux de Goodman, Smith, Meredith et Goodman (1987) et de Graves (1983) », prévoit une intervention permanente de l'enseignant à tous les niveaux pour assister le sujet scripteur de façon efficiente à rédiger son écrit (Boudreau, 1995 : 228). Le but principal est d'amener les apprenants à découvrir la problématique de la production de textes par la pratique même de l'écriture. Ils sont soumis à des tâches de planification, de textualisation et de révision dans le cadre de tout un dispositif permettant à l'enseignant d'intervenir et « d'aborder l'un ou l'autre des processus cognitifs impliqués en rédaction » (Ibidem).

Pour organiser efficacement les différentes interventions de l'enseignant, des "conférences" sont tenues au niveau des trois processus : "Conférence d'idées" lors de la planification, "conférences de contenu" en cours de rédaction, "conférences d'édition" au niveau de la révision. Toutes les conférences ont pour objectif de « maintenir, tout au long du travail de production de l'élève, une pratique d'objectivation susceptible de conduire le scripteur à parfaire son texte » (ibidem). Comment ?

La conférence d'idées est aménagée en début de production, en vue d'activer et organiser les idées de l'élève par le biais de discussions avec

l'enseignant ou entre apprenants. De plus, elle permet aux scripteurs « *d'établir leurs objectifs en production de texte* » (Ib. : 229). Pendant la mise en texte, les discussions prévues permettent aux élèves d'engager des opérations telles que la réflexion sur les passages du texte, la génération de nouvelles idées sur le thème, la surveillance de la cohérence, les va-et-vient entre le plan et la production, la réorganisation des informations. Les discussions engagées lors du processus de révision visent principalement à « *diriger l'attention du scripteur sur certaines erreurs qu'il peut corriger et à identifier les règles (linguistiques ou discursives) encore inconnues de l'élève* » (Ib. : 230).

Selon cette approche, le scripteur parvient à s'appropriier l'ensemble de cette démarche après un certain nombre de conférences. L'enseignant peut même prévoir des "mini-leçons" pour consolider ce qui a été vu lors des conférences.

4.9. Limites des modèles d'écriture

Nous nous sommes intéressés à la présentation (relativement assez succincte) du modèle d'écriture de Hayes et Flower (devenu référence incontournable dans les travaux en psychologie cognitive) parce qu'il est, de l'avis des spécialistes, « *un des plus complets et des plus opératoires parmi ceux qui sont disponibles* » (Garcia-Debanc, 1986 : 48). Cela ne minimise nullement les intérêts que présentent les autres modèles du processus rédactionnel, modèles que nous ne pouvons malheureusement pas rappeler ici parce que notre objectif est d'illustrer l'approche cognitive, de mettre en évidence et de faire fonctionner des concepts propres à ce champ d'investigation. Alors, vouloir exposer les autres modèles (combien nombreux !) reviendrait à s'attarder davantage et ouvrir tout un débat pour construire toute une analyse comparative de ces modèles, ce qui n'est vraiment pas le but de cet axe de notre recherche. Nous voulons seulement insérer nos développements dans les approches les plus marquantes s'intéressant aux problèmes de production de textes en milieu scolaire. Nous aurions pu, en effet, présenter d'autres modèles, mais nous nous serions limités à

le faire théoriquement. Nous ne serions pas allés vers une application de ces modèles à la réalité de la classe de français en Algérie, chose irréalisable, à notre sens, dans le cadre d'une même recherche.

L'autre raison qui nous a poussé à travailler sur le modèle de Hayes et Flower, c'est l'organisation de certains enseignements de l'écriture dans nos classes dans la perspective du processus décrit par ces auteurs. Nous avons pu constater que le cours théorique sur la technique de l'essai, destiné aux élèves de 2^{ème} année secondaire, s'inspire de ce modèle. Ce cours est l'unique théorisation sur la pratique de cette technique d'expression prévue pour les classes du cycle secondaire.

Après cette petite mise au point, essayons de voir, de manière concise, quelles sont les principales limites que lui trouvent les spécialistes qui en ont fait l'analyse et /ou qui se sont intéressés aux possibilités de son application à des contextes d'écriture scolaire.

D'après Garcia-Deban (1986 : 48), trois limites méritent d'être signalées. D'abord elle trouve que les opérations que présente le modèle ne sont pas applicables à l'écriture de tous les types de textes. Les opérations décrites paraissent plus évidentes lors de la production d'un écrit expositif ; ce qui correspondrait selon Brassart (1989 : 81) au texte descriptif si l'on se référait à des typologies de textes récentes.

Elle souligne par ailleurs que ces modèles d'écriture restent tout de même « *provisaires et inachevés* » (ibidem). Ils seraient plus fiables si on procédait à leur confrontation avec les corpus de nombreux autres protocoles. Ce serait une manière de parvenir à dégager avec plus de certitude, les régularités aux niveaux des processus. Hayes et Flower ont, eux-mêmes, formulé « *quelques réserves sur l'image incomplète que cette méthode fournit sur les processus et le mode d'exécution de la tâche* » (Piolat et Roussey, 1992 : 107).

Enfin, elle fait remarquer que les protocoles ayant permis d'inférer la mise en œuvre de processus, décrivent plutôt des tâches d'écriture menées par des experts ; ce qui laisse dire que les protocoles d'autres scripteurs (adultes ayant pratiqué l'écriture dans le cadre d'ateliers et de jeux d'écriture) pourraient décrire d'autres processus.

M. Cooper et M. Holzman (dans *Talking about protocols*, *College composition and communication*, 1983) émettent également des critiques sur la validité de la méthode utilisant les protocoles verbaux. Parmi les reproches formulés par ces deux auteurs, nous rappelons les suivants, repris par Piolat et Roussey (1992 : 107-108) :

- « - *La verbalisation interfère avec l'exécution de la tâche rédactionnelle :*
- *le scripteur ne peut accéder à tous les processus qu'il met en œuvre pour écrire et donc les verbaliser ; [...]*
- *les protocoles ne sont pas exploitables car leur interprétation est difficilement objective ».*

Reuter insiste également sur un certain nombre de limites que présente le modèle d'écriture de Hayes et Flower, notamment sa conception jugée "classique" des rapports qu'entretiennent pensée et langage, la nature non élucidée de l'instance de contrôle ainsi que son mode de fonctionnement (1996 : 41-42).

Deschênes formule un jugement similaire quand il parle des modèles cognitivistes de l'écriture. Il affirme que ces modèles "classiques", dans leur ensemble, « *n'arrivent pas encore à répondre de façon satisfaisante, à nos interrogations sur l'écriture* » (1995 : 102). Il émet à son tour un certain nombre de réserves en soulignant notamment que ces modèles d'écriture, même s'ils permettent de circonscrire les opérations que le scripteur met en œuvre lors d'une tâche d'écriture, ne rendent pas suffisamment compte « *de la complexité*

du processus ». Par exemple, il trouve que lors d'une pratique réelle de production, il est impossible de savoir « *quand exactement se réalise le processus de planification et quelles composantes de la situation y participent* ». Pour ce qui est de la textualisation, il note que ce processus prend souvent beaucoup de temps et subit « *tant d'influences et de reprises, qu'il n'est plus possible de le distinguer des processus de planification et de révision* » (Ib. : 111, 112).

Pour sa part, Boudreau (1995 : 223), tout en louant les avantages du modèle de Hayes et Flower, trouve qu'il risque d'être peu opératoire dès qu'il s'agit d'enseignement de l'écrit. La matière risque d'être morcelée et il devient pratiquement impossible d'apprendre à des sujets novices « *à gérer de manière concomitante tous les processus impliqués en production de textes* ».

Enfin, pour leur part, Fayol et Heurlay (1995 : 26) trouvent que le modèle de Hayes et Flower se contente d'étudier « *les comportements d'experts* » et n'aborde pas du tout « *le problème de l'apprentissage* ».

CHAPITRE IV

ASPECT PSYCHOLINGUISTIQUE

1. L'ECRIT EN TANT QUE SITUATION DE COMMUNICATION

Introduction

L'acte d'écrire est très complexe. En plus du contenu à intégrer (les connaissances liées au thème) et de la structure à donner au texte à produire, le scripteur gère plusieurs autres facettes de l'activité. Les spécialistes reconnaissent en effet que la rédaction exige du sujet écrivant « *le traitement simultané d'un grand nombre de paramètres* » (Fayol, 1984 : 67) liés à la fois à la tâche d'écriture et à la situation de production en classe.

1.1. Les facteurs situationnels

Ainsi, parler des problèmes de production de textes sur lesquels butent les élèves, impose que l'on s'intéresse, à notre sens, à la situation de communication spécifique à la classe, et que l'on étudie profondément les facteurs qui la définissent et dont l'impact sur l'acte pédagogique est très grand. Nous savons bien que la classe est le lieu où se tissent toutes formes d'interrelations, où s'exerce une multitude d'interactions et où les échanges verbaux (oraux et écrits) entre les actants sont l'essence même de cet espace complexe. C'est dans ce foisonnement à la fois linguistique et extra-linguistique que l'écrit apparaît comme une situation de communication qui mérite que l'on en dise quelques mots afin de tenter de mettre en lumière sa complexité pour l'enseignant et pour le sujet scripteur. Nous focaliserons la réflexion sur quelques difficultés liées à cette situation pour tenter ensuite de proposer quelques interventions pédagogiques au niveau de la pratique de l'écriture.

Artificielle par rapport à celle de la vie quotidienne, mais authentique dans le contexte scolaire –puisque l'école crée sa propre réalité–, la communication en classe soulève encore des questions concernant son incidence réelle sur l'activité communicative dans la vie du sujet. Pour les uns, ce qu'on apprend à l'école est

transposable dans la réalité, même si les composantes des deux situations ne sont pas du tout les mêmes. Pour les autres, la communication réelle est beaucoup plus complexe que celle qu'on apprend à l'école car trop simpliste et relevant beaucoup plus d'un rituel que certains spécialistes, en parlant d'écrit, appellent « *protocole habituel de l'écriture scolaire* » (Masseron, 1981 : 47). De ce point de vue, affirmer que l'école apprend à communiquer semble n'être qu'un leurre didactique.

L'écrit en classe est l'enchâssement de plusieurs composantes qui participent à définir une situation de communication totalement ritualisée et chargée de contraintes : statuts des protagonistes, intention communicative, stratégies, effets attendus sur le destinataire, attentes du destinataire, motivations, devenir de l'écrit produit, etc. Nombre de spécialistes soutiennent que l'on peut reprocher à une production d'élève d'être entachée d'« *artificialité communicationnelle* » (Petitjean, 1998 : 106) du moment qu'il s'agit d'un écrit inévitablement destiné à l'enseignant. Celui-ci, on le sait, est lui-même « *commanditaire d'un contenu "Ecrivez à propos de", et émetteur d'un jugement concernant la manière d'écrire* » (Halté, 1981 : 30). Les facteurs qui fondent la situation de classe sont figés. Inévitablement, l'élève écrit, l'enseignant évalue ; la tâche est exécutée dans le même but, avec les mêmes enjeux, dans un climat de travail identique. L'apprenant est mis en situation de production écrite dans le seul but « *d'apprendre à écrire* » ; il n'est nullement question d'une communication réelle (Halté, 1987 : 36). L'écrit scolaire apparaît comme une communication artificielle dès que l'on cherche à connaître « *le positionnement du texte dans sa visée pragmatique* » (Marquillo, 1993 : 86).

Cette artificialité est l'une des causes principales du blocage des sujets écrivants. Selon M. Charolles (1986 : 4), « *L'absence de destinataire(s) précis* » et d'enjeu de l'écriture en classe sont, entre autres, des handicaps pour l'apprenant scripteur « *qui ne peut adapter son propos aux attentes, aux valeurs,*

aux connaissances d'un auditoire déterminé ». Dans la réalité, c'est l'enjeu de l'écrit qui lui donne sens. Par exemple, écrire une lettre destinée réellement à quelqu'un est totalement différent du fait « *d'écrire une lettre pour apprendre à écrire une lettre* », comme c'est le cas à l'école (Séguy, 1994 : 15). L'enjeu (scolaire ou social) est à la base de l'acte d'écriture, au point que « *c'est lui qui donne sens à la tâche d'écriture et au texte produit, qui définit le statut de l'écrit, et donc ses représentations, la manière de le planifier, le mettre en texte et le réviser* » (Ib. : 15). Il doit aussi occuper une place privilégiée au sein de la démarche d'enseignement de la production écrite.

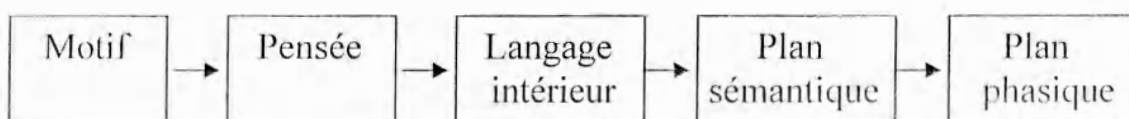
Concernant l'instance réceptrice du texte écrit dans le cadre scolaire, il est clair que le sujet scripteur ne s'applique pas de façon identique selon que son écrit est destiné à un lecteur réel (autre que l'enseignant) ou simplement un entraînement pour apprendre à écrire, c'est-à-dire un exercice scolaire. Pour R. Richterich, l'écriture tout comme la lecture en langue étrangère, sont pratiquées sans qu'elles n'aient de rapport avec l'utilisation réelle de la langue. L'apprentissage de l'écriture se fait pour « *appliquer des règles d'orthographe et de syntaxe et non pas pour communiquer avec quelqu'un d'absent ou pour lui fixer le contenu de la communication* » (1974 : 25).

Les tenants de l'approche du langage intégré, sur ce même point, soutiennent que la « *rédaction d'un texte doit aussi être appuyée par un projet d'édition ou de diffusion, de la production finale* » (Boudreau, 1995 : 232-233). La définition du destinataire de l'écrit à produire permet de « *maintenir la motivation* » des apprenants et de « *valoriser l'apprentissage en soi* » (ibidem). Il est certain que les apprenants accordent plus d'importance à leurs productions quand ils savent qu'elles sont destinées à des lecteurs réels.

Dans le même ordre d'idées, A-J. Deschênes (1995 : 110) souligne que l'ensemble des facteurs situationnels influencent la production d'un texte, mais le destinataire « *constitue probablement un des facteurs les plus importants de la*

situation ». Le psychologue russe L.S. Vygotsky, dans son livre *Pensée et langage*, aborde avec insistance la question du destinataire dans la situation d'écrit. Il définit l'écrit comme étant « *une fonction psychique supérieure* » qui requiert plus d'abstraction que l'oral ; et il considère que le langage écrit, en général, est un « *discours sans interlocuteur* » impliquant pour le scripteur « *une situation dans laquelle celui à qui est adressé le discours soit est totalement absent, soit ne se trouve pas en contact avec celui qui écrit. C'est un discours-monologue, une conversation avec la feuille blanche de papier, avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré* » (1934, traduction française de F. Sève, 1985 : 260 ; cité par Chiss et David, 1991).

Dans son modèle psychologique de la production langagière, il soulignait déjà l'importance du "motif" (ou des motifs) de l'écriture : « *besoins, émotions, intérêt du sujet* » pour le scripteur. Il pense que « *l'absence de compréhension du motif* » constitue « *l'une des difficultés de l'apprentissage de l'écrit* » (Schneuwly, 1989 ; 111-112). Le motif est la première phase du modèle, donc le point de départ de toute production écrite. Voici les phases du modèle tel que le résume Schneuwly en se référant au livre de Vygotsky cité plus haut :



Les travaux touchant au texte, de façon générale, et son fonctionnement dans son contexte, sont nombreux. De l'approche sociolinguistique de Labov, au modèle de production de Bronckart et Schneuwly, en passant par la linguistique textuelle de Halliday, ces recherches ont tenté de monter à quel point la production du discours est sujette à divers paramètres extra-linguistiques. L'empreinte de ces facteurs est très importante, elle est identifiable à tous les niveaux des discours produits, qu'il s'agisse de règles sociales ritualisant les productions (Labov), de facteurs situationnels influençant les choix linguistiques

des locuteurs (Halliday) ou du texte envisagé comme activité sociale (Bronckart et Schneuwly), la production du discours ne peut être analysée sans tenir compte de l'ensemble des éclairages apportés par ces champs d'investigation. J.R. Hayes, en présentant son nouveau modèle d'écriture (1995), écrit que « *la rédaction est d'abord une activité sociale* » (1998 : 57). A ce niveau, il nous paraît utile de faire remarquer que les travaux en psycho-cognition reconnaissent l'importance des facteurs extérieurs qui constituent les conditions dans lesquelles la tâche d'écriture a lieu, du moment qu'ils constituent l'une des composantes du modèle de Hayes et Flower (1980). Toutefois ils ont été délaissés au profit des autres composantes du modèle, notamment les processus rédactionnels sur lesquels les spécialistes ont focalisé toutes leurs réflexions et analyses. Souvent ils se contentent d'évoquer l'intervention de ces facteurs « *dans la tâche de production* » (Garcia-Debanc, 1986 : 27).

C'est dans son nouveau modèle que J.R. Hayes donne une plus grande importance à ces éléments qu'il fait apparaître au niveau des deux principales composantes : le contexte de production et l'individu. Le contexte de production est composé du contexte social (professeurs, audience, employés, etc.) et du contexte physique (le texte en production, le support à l'écriture, etc.) Dans la composante Individu, « *on retrouve la motivation et l'affectivité, les processus cognitifs et la mémoire à long terme qui va emmagasiner des connaissances de natures différentes telles que la connaissance du sujet, connaissances linguistiques, connaissances sur les destinataires auxquels le texte s'adresse, planification, stratégies, etc.* » (1995 : 52).

Parlant des différences qui existent entre l'ancien et le nouveau modèle, il souligne « *la place significative réservée à la motivation et à l'affect* » dans le nouveau et leur rôle dans les processus (1998 : 57) ; aspect jusque-là « *bien trop délaissé par l'approche cognitive de la production écrite* » (Piolat et al., 1998 : 11).

Développant la « *Théorie des trois espaces* », Bronckart et Schneuwly, dont les travaux s'inscrivent dans l'interactionnisme social Vygotskien, soutiennent que le discours, considéré comme action sociale, s'articule dans une situation extra-langagière recouvrant trois espaces :

- L'espace référentiel dans lequel le locuteur / le scripteur mobilise « *l'ensemble des représentations cognitives extralangagières [...] construites sur son milieu physique et social, représentations présentes par conséquent en mémoire à long terme* » (Coirier et al., 1996 : 27).

- L'espace physique recouvrant les quatre conditions matérielles du déroulement de l'acte de production : l'espace et le temps, les relations d'interlocutions, le mode oral ou écrit.

- L'espace de l'interaction sociale, comprenant quatre paramètres :

- le lieu de la production (social ou institutionnel : usine, école...)
- l'intention communicative : le locuteur cherche à informer, inciter...
- l'énonciateur : représentation qu'il a de lui-même en tant qu'instance énonciative,
- le destinataire : représentation de l'auditoire.

Tous ces paramètres interviennent pour déterminer les différentes opérations langagières des sujets, donc les différents textes qu'ils produisent.

1.2. Importance des éléments situationnels dans la production écrite

La connaissance suffisante des facteurs environnementaux et psychologiques qui définissent l'acte d'écrire est primordiale pour l'apprenant. En effet, il parvient mieux à maîtriser la tâche lorsqu'il est bien initié à ces éléments qui constituent le contexte dans lequel son produit prendra forme. Il a plus de chances de faire aboutir son écrit en sachant au préalable, de façon

claire, à qui il s'adresse, dans quel but, quel est le type d'écrit à produire, qui il est lui-même en tant qu'énonciateur, c'est-à-dire « *en tant que qui* » il s'exprime (Bain et Schneuwly, 1987 : 21), quelles contraintes impose le lieu social dans lequel se déroule la tâche, notamment l'orientation qu'il imprime au discours. Des lieux sociaux tels que l'école, la famille, le magasin « *préforment certains des enjeux de la communication, définissent ou organisent des situations, sélectionnent des statuts sous lesquels les sujets sont habilités à parler, circonscrivent en partie les objets dont il peut être question, ainsi que les manières d'en parler* » (Halté, 1987 : 37).

Pour l'apprenant, la connaissance des facteurs extra-linguistiques, « *qui régissent l'acte d'écrire* » (Vigner, 1982 : 23), permet de reconsidérer positivement l'activité parce qu'il est amené à chaque fois à réfléchir sur « *le quoi, le comment et le pourquoi de l'écriture* » (Halté, 1989 : 28). Certains spécialistes pensent même que les éléments situationnels « *sont les premiers déterminants* » (Ambite et Jolibert, 1979 : 124-125), bien avant les éléments linguistiques.

L'enseignant, pour sa part, doit tenir compte de ces facteurs extérieurs en ayant pour souci principal de rendre plus efficiente la démarche adoptée pour enseigner l'écrire. Au niveau de la pratique, il peut intervenir pour (re)définir à chaque situation d'écrit les éléments situationnels. Des questions telles que : qui écrit ? à qui ? quoi ? dans quel but ?, devraient avoir des éléments de réponses variables à chaque situation ; ce qui permettrait de libérer l'activité du "protocole habituel", du rituel de la classe. Par exemple, il pourrait proposer la tâche d'écriture en donnant aux sujets scripteurs un statut autre que celui d'apprenants. Il suffirait de le leur préciser au niveau de la consigne. Ils pourraient bien être sollicités à produire en se mettant dans la peau de quelqu'un : journaliste, parent d'élève, homme de la rue, touriste, guide, chômeur, jeune en difficulté, drogué, star, conducteur de véhicule, etc.

Le même type d'intervention pourrait être envisagé concernant la destination de l'écrit. L'enseignant devrait définir le destinataire à chaque fois ; de sorte que l'apprenant scripteur sache avec précision à quel lecteur il destine son texte. La connaissance du destinataire – même s'il demeure souvent fictif (Halté, 1989 : 45)- l'aiderait à planifier son écrit, à sélectionner et organiser ses idées, orienter son discours en fonction de la représentation qu'il a de celui-ci. En fonction des types de textes à produire, le destinataire pourrait être un élève d'un autre établissement, un enfant, une femme, un ami, un parent, un groupe de touristes, des citoyens, etc.

Lorsque le destinataire est connu du destinataire, l'enjeu de l'écrit est évidemment redéfini. Il ne s'agit plus d'écrire pour apprendre à écrire, mais dans le but de communiquer réellement avec son lecteur, dans une intention précise : informer, conseiller, inciter, convaincre, prouver, faire connaissance.

Aussi, destiner les productions d'élèves à un lecteur réel exige de l'enseignant le réexamen des pratiques évaluatives adoptées habituellement. En effet, il faut au préalable savoir, entre autres :

- comment le feed-back sera établi entre l'élève et son lecteur réel,
- si l'enseignant lira les productions avant ou après la lecture faite par le destinataire réel,
- s'il évaluera les productions,
- comment il le fera,
- dans quel but les écrits seront évalués.

Dans la réalité pratique de la classe, nous savons que l'unique destinataire de tout écrit reste l'enseignant ; c'est la raison pour laquelle l'apprenant scripteur limite au minimum son investissement, sa motivation, son intérêt. Que la consigne d'écriture précise ou non la destination du texte à produire, il a la même représentation de son lecteur. Même si certains exercices lui demandent

d'écrire à un destinataire connu, il sait que sa production ne sera lue et évaluée que par l'enseignant. C'est pourquoi il ne suffit pas de déterminer un destinataire pour transformer l'acte d'écriture chez les élèves. Pour qu'il y ait impact, les productions doivent réellement parvenir à destination quel que soit le lecteur défini au niveau de la consigne.

Ce paramètre de la situation de classe influe énormément sur la production et sur le discours des apprenants. Quand on demande à l'élève de produire une argumentation (défendre un point de vue), par exemple, il sait qu'il la rédige pour l'enseignant. Alors, il n'est pas improbable du tout que l'élève développe une argumentation sans qu'il n'ait de point de vue à défendre, d'opinion à donner, d'arguments à avancer. Dans la vie, à propos de certains sujets, on se retrouve sans opinion. Cela nous semble naturel et légitime. D'autre part, ignorant le point de vue du destinataire (l'enseignant), l'apprenant hésite sur l'opinion à défendre et sur les arguments à développer. D'ailleurs, qu'est-ce qui prouve qu'il défend son vrai point de vue ? N'essaie-t-il pas simplement de répondre aux attentes (ou d'aller consciemment contre les attentes) de l'enseignant ? Nous sommes persuadés que nombre d'élèves développent en classe un discours qui contredit leurs vraies opinions sur des sujets de la vie.

2. REPRESENTATIONS DES APPRENANTS ET PRODUCTION D'ECRITS

« Travailler avec et sur les représentations des élèves, c'est apprendre à mieux connaître ce que font les élèves, ce qu'ils disent qu'ils font, ce qu'ils ne savent pas faire, ce qu'ils croient qu'il est juste ou faux de faire ».

(Petitjean, *Pratiques* n° 97/98 : 115-116)

2.1. Importance des représentations

Le débat fort intéressant animé autour des représentations de façon générale, sur leur processus de construction, leur intervention dans les actes

sociaux et langagiers des sujets, intéresse de façon minime l'optique dans laquelle nous voulons présenter les rapports de cette notion avec la production de textes dans le cadre scolaire. Les visions paradoxales que certains chercheurs développent sur la question ne constituent nullement notre préoccupation majeure ici. Que les représentations soient « *considérées comme déjà là, préformées, indépendantes de toute situation particulière de communication* », ou qu'elles « *n'existent que dans et par la communication, au moment où elles sont actualisées par les acteurs sociaux* » (Muller et De Pietro, 2001 : 52, 53) ; notre but est de souligner à quel point elles marquent tout l'acte pédagogique, d'attirer l'attention des praticiens sur l'importance qu'elles présentent dans le déroulement de tout enseignement, notamment l'enseignement / apprentissage de la production écrite.

Quelle que soit leur hétérogénéité sur les plans linguistique et communicationnel, les apprenants arrivent au cycle secondaire avec toute une expérience de vie véhiculant principalement une personnalité, une axiologie, un imaginaire, un système de représentations (Belforce, 1985 : 37) de l'école, de la matière enseignée, de l'enseignant, de l'activité de production écrite, de soi en tant que double entité, sociale et scolaire. De ce fait, la première mission qui incombe à l'institution est de savoir accueillir ce flot de différences et d'en tirer avantage au niveau de la pratique pédagogique. Il ne s'agit aucunement de tenter d'uniformiser, en recourant à une multitude de contraintes (d'ordres comportemental, axiologique, idéologique, etc.) les riches différences de pensée, d'attitudes, de systèmes de valeurs ; mais d'aider à la construction de soi en promouvant ce que chaque apprenant a d'unique. Dans cette ligne de réflexion, A. Petitjean dans *Pratiques d'écriture* (cité par Breyer, 1989 : 74), expliquant le fondement de la pédagogie du projet, remet en question les modes de travail pédagogique. Il souligne notamment « *qu'ils ne prennent pas en compte la culture des apprenants (attentes, représentations, croyances...) et imposent des rituels et des normes in abstracto* ».

Nous savons bien que, le plus souvent, l'institution érige des modèles qui fondent toute forme d'évaluation ou de jugement de l'apprenant et de son apprentissage : modèles du sérieux, de la bonne conduite, du devoir, de l'allure, de l'aspect vestimentaire, etc. Par exemple, les enseignants, les parents d'élèves et l'ensemble de la société peuvent aisément nous donner le modèle du "bon élève". Et c'est en référence à ce modèle qu'on juge chaque élève, qu'on accepte ou refuse « *ce qu'il apporte avec lui, ce qui lui est propre...* » (Lentin et al., 1979 : 21). Alors, se sentant refusés, inadaptés parce que ne pouvant être versés dans ce moule, nombre d'élèves mettent en œuvre une multitude de stratégies pour refuser, à leur tour, ce système qui les exclut : attitudes de révolte, désintérêt, passivité, affirmation de soi par la désobéissance, etc.

C'est également la notion de modèle qui est à la base de l'évaluation des productions d'élèves. L'enseignant évalue en fonction de la représentation qu'il a du "bon produit" ; donc la note (et l'annotation) attribuée est très subjective (nous en parlons plus longuement dans l'évaluation de la production).

2.2. Représentation de l'enseignant

La représentation que nombre d'apprenants ont de l'enseignant n'est pas du tout positive. Dispensateur de savoir, détenteur de pouvoir, examinateur, questionneur, évaluateur, il est plutôt source d'insécurité. Il préserve son statut de maître incontesté (comme en pédagogie traditionnelle) ; en face de lui, des élèves « *dont la présence ne se justifie que par l'ignorance* » (Halté, 1981 : 26). Dans ce mode de partage de l'espace, des places et du pouvoir, la communication a des chances de réussite très minimales. Elle est unilatérale, conférant à l'enseignant tous les pouvoirs et confinant l'élève dans une passivité sans fin : rien n'est négocié, tout est imposé. Ce type de relation pédagogique est par essence stérile ; le savoir doit être dispensé autrement, dans un espace où les interactions et les inter-relations s'exercent et se tissent pour favoriser l'acte

pédagogique.

2.3. Représentations de l'écrit

La production de textes est une activité « investie de valeurs et de représentations du sujet » (Reuter, 1989 : 83) ; et les représentations que les élèves en ont sont également négatives. Mettant en valeur l'importance de l'étude du problème, M. Charolles souligne que « dans l'esprit des élèves, l'écrit est la plupart du temps associé au "beau langage" dont l'usage est réservé à certains spécialistes qui en maîtrisent toute les surnormes et toutes les subtilités » (1986 : 5). Notre modeste expérience en qualité de PES de français nous a permis de voir sur le terrain cette réalité. En effet, pour la plupart des élèves, la production d'écrits exige des capacités qu'ils ne possèdent pas et qu'ils ne posséderont jamais. Ecrire, c'est dire les choses beaucoup mieux qu'à l'oral, c'est choisir un vocabulaire recherché et des constructions syntaxiques compliquées, c'est maîtriser la langue sur tous les plans, c'est aussi avoir du style et beaucoup d'idées sur tous les sujets, en somme c'est être écrivain ; d'où la conception répandue de « l'écriture comme don, résultat d'une inspiration, et donc réservée aux seuls élus » (Barré-De Miniac, 2002 : 35).

Cette représentation de l'écriture « comme activité réservée, valorisante et valorisée » (Dabène, 1995 : 160), issue principalement de l'enseignement lui-même que les apprenants ont reçu tout au long de leur parcours scolaire et partagée par la société, les adultes (1) constitue l'un des grands blocages à l'écrit. Alors, en quoi consisterait le travail de l'enseignant pour changer cet état de choses ?

2.4. L'intervention pédagogique

1) Sur les représentations sociales de l'écrit, nous aimerions renvoyer à deux autres articles de M. Dabène :
- *Le discours évaluatif du lecteur d'écrits ordinaires*, in ELA, n° 53, 1984, pp 47-49.
- *L'adulte face à l'écrit*, in : ELA, n° 59, 1985, pp 43-54.

Pour les spécialistes, il est primordial que l'enseignant connaisse les représentations que les élèves ont de l'écrit du moment qu'elles conditionnent fortement leurs attitudes à l'égard de l'activité (Pendanx, 1998 : 11). Elles peuvent être de deux types : A. Petitjean (1998 : 109) parle de « *représentations obstacles* » et de « *représentations constructives* » ; M. Dabène (1991 : 10) de représentations « *motivantes ou dissuasives* » et M. Pendanx de représentations qui peuvent aider l'apprenant « *dans son apprentissage ou y faire obstacle* » (Ib. : 10). Dans le même ordre d'idées, Y. Reuter (196 : 94) formule quatre hypothèses sur lesquelles repose l'utilité didactique des représentations :

- « - les représentations sont en relation avec les performances ;
- elles peuvent constituer des aides à la pratique et à l'apprentissage ;
- elles peuvent constituer des obstacles à la pratique et à l'apprentissage ;
- elles sont modifiables ».

Même si le plus souvent les représentations dominantes sont dissuasives, l'enseignant doit passer par un travail de recensement des représentations disponibles au niveau de chaque groupe classe et d'en évaluer la pertinence. Il s'agit d'une sorte de "diagnostic" qui aidera l'enseignant à orienter « *la conception et le déroulement du cours* » (Zarate, 1993 : 75) et de l'acte pédagogique de façon générale. De plus il lui permettra de comprendre les attitudes de chaque apprenant par rapport à l'activité scripturale et par rapport à ses pairs, du moment que les représentations, selon P. Bourdieu (1987 : 93), définissent « *des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités* », orientant ainsi l'ensemble de notre « *pratique sociale ou intellectuelle* » (Pendanx, 1998 : 10).

C'est tout ce long et difficile travail d'investigation mené avec chaque groupe classe qui définit le type de remédiation à proposer et la démarche à adopter en vue de débloquer progressivement les élèves dont les représentations sont dissuasives. Pour les spécialistes, cette étape consiste en un processus de

déconstruction / reconstruction des représentations, étant donné qu'elles sont "évolutives", c'est-à-dire « *se modifient au cours de l'apprentissage, soit de façon naturelle, soit parce que l'enseignant a choisi d'intervenir directement sur elles* » (Pendanx, 1998 : 13). La tâche n'est évidemment pas de tout repos, mais construire des images mentales positives chez les élèves est une condition *sine qua non* pour l'enseignement / apprentissage de la production d'écrits. Il s'agit d'une étape indispensable dans la voie des remédiations. Pour P. Saget (1985 : 52), par exemple, il n'est pas possible d' « *espérer améliorer les performances des élèves sans la mise en place préalable de situations de déblocage* ».

À cet effet, sur le plan pratique, les chercheurs proposent une panoplie d'activités visant à déconstruire les représentations obstacles que les apprenants ont de l'écriture. Nous nous contentons de citer ici (la liste est assez longue) les pratiques d'écriture du type OULIPO dont le principe est de mettre l'apprenant en situation de production tout en étant sous la contrainte d'une règle formelle (Delas, 1983) ou sous la contrainte de l'imitation d'écrits proposés (cf. l'ensemble de la revue *Pratiques* n° 42 consacrée à l'écriture de pastiches et de parodies).

CHAPITRE V

ASPECT LINGUISTIQUE

1. COMPETENCE LINGUISTIQUE ET PRODUCTION D'ECRITS

INCIDENCES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ET DU LEXIQUE SUR LES COMPETENCES SCRIPTURALES DES APPRENANTS

1.1. L'enseignement de la grammaire

Introduction

En réalité, la question de l'enseignement de la grammaire et ses effets sur l'apprentissage de la langue et sur l'acquisition d'une compétence communicative en particulier, ne date pas d'hier. Soulevée depuis longtemps, elle fut examinée tour à tour par nombre d'auteurs, grammairiens, linguistes et didacticiens qui ont usé de terminologies diverses (selon les disciplines et les époques) ; mais dont le souci était vraiment le même. Au fil de nos lectures, nous avons rencontré des auteurs qui accordent une grande importance à cette problématique en préconisant un enseignement de la grammaire dans une perspective communicative, avant même que la didactique des langues ne se constitue en discipline. Le souci communicatif est, soit explicitement affirmé dans leurs écrits, soit intelligemment exprimé en filigrane. Sans avoir eu le moindre doute, ils avaient défini la véritable fonction de la langue ; bien avant que les méthodologies du XX^{ème} siècle - notamment les MAO, les MAV et l'AC - ne vissent le jour. La didactique des langues (jeune discipline) en a pris conscience bien plus tard, comparativement à ces précurseurs qui posaient les fondements des approches modernes sans le savoir.

Nous n'avons nul besoin de nous montrer prolixes sur ce point ; notre but n'est pas de faire un rappel détaillé ou une énumération longue de tous les auteurs qui ont soulevé cette question dans leurs divers écrits. Nous nous contenterons d'illustrer nos propos par deux noms pour montrer que le débat –

toujours actuel - est ouvert depuis longtemps. E. Claparède dans *L'éducation fonctionnelle* (1968), renvoyant le lecteur aux travaux de Fernand Brunot sur l'enseignement du français (1911), soulève la question de l'enseignement de la grammaire dans une perspective fonctionnelle. Il préconise l'étude du langage en fonction du rôle qu'il joue dans la vie, ce qui va évidemment à l'encontre des méthodes qui « *envisagent le langage pour soi* » et qui le détachent donc de sa fonction vitale, celle « *d'instrument utile à la conduite humaine et sociale, utile à la vie* » (Claparède, 1968 : 165). Dans le cadre de la classe, cette vision fonctionnelle recommande de s'éloigner de tout ce qui est purement verbal et scolastique car ce qui intéresse réellement l'apprenant, ce n'est pas la connaissance des définitions, des classifications, etc., « *ce n'est pas de savoir ce que sont les mots et les formes verbales, mais à quoi ils servent et surtout à quels besoins d'expression ils peuvent servir* » (Claparède, 1968 : 166).

Dans les écrits des auteurs modernes sur la question, le lecteur se rend vite compte de l'importance accordée à l'enseignement de la grammaire. Les critiques qu'ils formulent à l'égard de l'enseignement traditionnel de cette discipline sont nombreuses et diverses : apprentissage de règles de manière explicite. Nous retiendrons principalement celle qui porte sur l'inefficacité pour la communication des cours de grammaire dispensés, notamment pour l'expression écrite.

En 1969, déjà, C. Freinet soulevant la même question, jugeait inutiles les cours qu'on lui dispensait à l'école parce qu'il trouvait qu'ils n'avaient presque aucun apport pour l'apprentissage du savoir écrire : « *Je savais écrire d'une façon convenable : je sentais bien que c'était l'essentiel, que tout le reste, toutes ces chinoiseries grammaticales étaient surtout inventions scolastiques, et que si moi, qui avais eu jusqu'à 18 ans le crâne bourré par maîtres et manuels, pouvais sans grand dommage oublier les 9/10^e de la grammaire, c'est que celle-ci, telle qu'on me l'avait enseignée, n'était ni vitale ni indispensable et que la*

voie suivie jusqu'à ce jour ne répondait pas aux besoins d'élèves qui, dans la vie, n'ont que faire de terminologie » (1969 : 152).

Pour traduire les limites de l'enseignement centré sur la phrase, R. Bouchard parle de « gouffre » existant entre « l'enseignement grammatical » et « les finalités communicatives » que se donne la didactique des langues (1985 : 65).

1.1.1. Grammaire et compétence communicative

L'enseignement de la grammaire prend toute son importance dès qu'on parle de compétence communicative. Les spécialistes identifient de façon unanime la composante linguistique dans la compétence communicative, tout en mettant l'accent sur sa nécessité pour toute activité langagière. De Dell Hymes, qui a créé le concept de compétence communicative, à S. Moirand, en passant par M. Canale et M. Swain, la définition de la compétence communicative inclut la connaissance du système linguistique. Sans nous intéresser à certains problèmes posés par les diverses définitions du concept, ou à la définition de chaque composante chez tel ou tel chercheur, nous reprenons la schématisation des différentes définitions, proposée par E. Bérard (1991 : 20).

Compétences de communication (CC)

Pour Hymes : CC = Règles linguistiques + Règles d'usage

Pour Canale et Swain : CC = CL + CS + CST

Pour S. Moirand : CC = CL + CD + CR + CS + Actualisation
(phénomènes de compensation,
stratégies individuelles de communication)

CC : Compétence de communication
CL : Compétence linguistique
CS : Compétence sociolinguistique
CST : Compétence stratégique
CD : Compétence discursive

Cette schématisation peut être complétée par les analyses de la compétence communicative faites par D. Coste (1978) et A. Abbou (1980).

D. Coste dégage cinq composantes :

- linguistique
- textuelle
- référentielle
- relationnelle
- situationnelle.

Pour sa part, A. Abbou repère les composantes suivantes :

- linguistique
- socioculturelle
- logique
- argumentative
- sémiotique.

La composante linguistique apparaît comme l'élément commun à toutes ces analyses. Pour parler de son indissociabilité de la compétence communicative, S. Moirand souligne qu' « *on peut difficilement imaginer une compétence de communication s'exerçant sans un minimum de compétence linguistique* » (1982 : 17). Pour sa part, E. Bérard, parlant de l'importance de tenir compte de toutes les composantes de la compétence communicative pour la construction d'un programme d'enseignement, insiste sur l'importance de la composante linguistique dans la communication en notant que « *l'apprenant qui ne la possède pas d'une façon minimale aura des problèmes pour communiquer* » (1991 : 28).

La place accordée à la composante linguistique dans les différentes définitions de la compétence communicative se justifie donc par le fait « *qu'il faut disposer d'un certain nombre d'outils pour communiquer* » (Bérard, 1995 : 11). Des travaux ont, en effet, montré que le niveau de compétence linguistique

d'un sujet a des effets directs sur la compétence communicative. Par exemple, au moyen d'une série de tests construits pour mesurer plusieurs types de compétences communicatives : "active", "réceptive", "sociolinguistique", R.L. Politzer et M. Mc Groarty (1983) ont pu observer « *que des niveaux très bas de compétence linguistique sont un handicap majeur à la compétence communicative* » (Gaonac'h, 1987 : 184-185). D'autres tests ont permis à R.L. Politzer, E. Shohamy et M. Mc Groarty (1983) ; M. Mc Groarty (1984) d'observer que chez les enfants du niveau élémentaire en L2 ou chez les apprenants plus âgés (High school), « *une quantité minimale de compétence grammaticale est nécessaire pour que soient acquis des niveaux élevés de compétence communicative* » (Gaonac'h, 1987 : 185). Gaonac'h évoque un nombre important de travaux ayant porté sur la connaissance du code linguistique et son impact sur la compétence communicative des sujets. Il tire un certain nombre^de conclusions parmi lesquelles nous retenons celle qui a trait à notre question : « *L'acquisition des compétences de communication suppose une maîtrise minimale du code linguistique* » (Gaonac'h, 1987 : 187) ; toutefois la compétence linguistique est une condition nécessaire mais non suffisante. Sur ce point précis, S. Moirand note que, lors de la communication, les différentes composantes de la compétence communicative « *semblent toujours toutes intervenir mais à des degrés divers* » (1982 : 20).

Dans la perspective psycho-cognitive, certains chercheurs soulèvent la question des incidences des niveaux linguistiques sur ceux de la compétence communicative, en parlant de niveaux de gestion de la tâche d'écriture. Pour eux, la production de textes sollicite chez le scripteur deux niveaux de gestion : micro et macro-structurels. Cela s'avère le plus souvent difficile, voire irréalisable pour les apprenants. Pourquoi ? Dès que le sujet écrivant focalise son attention sur des problèmes relevant de la syntaxe, du lexique, de l'orthographe (donc se limitant au niveau du syntagme et de la phrase), le risque de perdre le niveau macro-structurel devient plus grand. C'est pourquoi nombre

de chercheurs pensent que le scripteur ne sera pas en mesure d'éviter cette difficulté tant que les problèmes rencontrés au niveau micro-structurel ne sont pas résolus. La résolution de « *ces niveaux inférieurs de traitement* », selon Bereiter (1980), doit « *se trouver automatisée* » (Fayol, 1984 : 66). Certains travaux ont pu montrer que les sujets (notamment les enfants) qui n'ont pas encore résolu ce problème, réalisent de faibles performances (Simon, 1973) à l'écrit (Fayol, 1984 : 66).

1.1.2. Réinvestissement en production écrite

La question du réinvestissement des cours de grammaire au niveau de la production écrite, donc de « *l'impact des savoirs théoriques (du métacognitif) sur les pratiques* » (Charolles, 1986 : 67), est posée avec acuité. Quels que soient les contenus enseignés, leur durée et leur importance dans l'UD ou le projet, leur degré d'assimilation par les apprenants ; les spécialistes s'interrogent sur les possibilités de transfert de cet enseignement ; et nombreux sont ceux qui manifestent davantage de scepticisme. Ils pensent que, pour bon nombre d'élèves, ces leçons sont « *purement et simplement oubliées parce que, fondamentalement, elles ne sont pas exploitables dans le cadre de la production écrite* » (Halté, 1989a : 22). L'enseignement grammatical portant sur la phrase est le plus inopérant : son impact sur les compétences rédactionnelles des élèves est minime. Il développe chez les élèves des « *savoirs métalinguistiques* » et des « *savoir-faire manipulatoires* » qui ne sont pas toujours « *investissables dans l'écriture* » (Halté, 1989a : 09).

L'approche communicative, qui est le soubassement théorique de l'enseignement du français en Algérie, bannit l'exploitation grammaticale faite sur des énoncés fonctionnant à vide, décontextualisés. Elle a pour objectif d'apprendre à l'élève à communiquer en langue étrangère et non lui apprendre les règles de grammaire par le truchement de phrase isolées. L'apprentissage de la grammaire ne doit donc, en aucun cas, être dissocié, mais « *intégré à*

l'apprentissage de la communication » (Simard, 1995 : 152).

L'enseignement grammatical est jugé conséquent pour la communication écrite si l'apprenant parvient à réinvestir – même en partie – ce qu'il a assimilé dans sa production. C'est la finalité même de l'enseignement de la grammaire ; celle de « *permettre à l'apprenant de construire une compétence de communication ajustée à ses besoins...* » (Vives, 1989 : 95). Mais en réalité, chez bon nombre d'apprenants, l'assimilation des cours n'implique pas forcément un réemploi en production écrite (Moirand, 1979 : 145). Par exemple, l'enseignement des anaphores ne garantit nullement un bon usage du procédé par les élèves dans leurs productions.

Ce désavantage ne doit pas nous faire perdre de vue que l'enseignement grammatical, comme le soulignent les spécialistes, a pour objectif « *d'entraîner les élèves à raisonner consciemment sur la langue et les discours à maîtriser l'usage des règles de la grammaire et à développer leurs compétences langagières, orales et écrites* » (Petitjean, 1998 : 116). Il s'agit là du double objectif de l'enseignement de la grammaire tel que le voit Suzanne G. Chartrand. D'une part, la grammaire doit viser à développer l'habileté de l'élève à « *s'exprimer oralement et par écrit* » ; d'autre part, l'aider à bien connaître le système de la langue et son fonctionnement « *pour en accroître la maîtrise* » (1995 : 17).

C'est dans cette perspective que les cours de syntaxe du cycle secondaire sont conçus. De la grammaire énonciative en 1^{ère} AS, à la textuelle en 3^{ème} AS, en passant par une syntaxe sémantique en 2^{ème} AS, on vise à doter l'élève d'outils susceptibles d'être réinvestis dans son activité langagière, orale et écrite. On préconise de présenter en contexte, les faits de langue enseignés, compte tenu évidemment de l'objectif d'expression écrite visé. Ainsi, on subordonne la syntaxe « *à des fins de communication et non l'inverse* » (Livre du professeur, 1^{ère} AS : 05).

1.1.3. Quelques difficultés d'enseignement de la grammaire

Cependant, certaines difficultés d'ordre pratique méritent d'être soulignées. D'abord, les documents officiels recommandent à l'enseignant, au niveau pré-pédagogique, de faire « *l'inventaire des notions essentielles du programme* » (Fascicule de programmes de français 1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS, 1995 : 13), c'est-à-dire d'opérer des choix, de contenus à enseigner, dans les répertoires de contenus proposés au niveau de chaque UD ; choix souvent difficile en raison du nombre de points de langue retenus pour chaque UD, mais surtout à cause de l'hétérogénéité des niveaux chez les élèves et de la pertinence /non pertinence de tel ou tel point de langue par rapport à l'étude de tel ou tel type de texte. Sans parler ici de démarche adoptée par l'enseignant, nous aimerions illustrer nos propos par trois projets didactiques pour montrer la difficulté liée au choix d'un contenu grammatical à enseigner.

1^{ère} AS

Projet II – Relater par écrit un événement réel en relation avec son vécu.

UD1 – Le fait divers.

Grammaire :- Le présent et le passé composé de l'indicatif.

- La transformation passive.
- Les temps composés / Les temps du passif.
- Le thème et le propos.
- Les anaphoriques (les substituts grammaticaux).
- Le complément d'agent et le complément circonstanciel introduit par "par".

2^{ème} AS

Projet II – Produire un texte pour informer et /ou agir.

UD1 – L'expositif.

Grammaire :- Les articulateurs logiques.

- La voix passive (effacement de l'agent).

- La tournure impersonnelle.
- La phrase déclarative.
- Les anaphores.
- Le présent de l'indicatif (valeurs).

3^{ème} AS

Projet I – Construire un texte argumentatif en fonction d'un destinataire précis.

UDI – Le pour et le contre.

Grammaire :- Les modes et les temps (étude de leurs valeurs).

- L'opposition.
- La concession.
- La condition.
- La cause / la conséquence.
- L'addition.
- La confirmation avec changement de point de vue (d'ailleurs, du reste...).
- La terminaison (les introducteurs de conclusion).

(fascicule de programmes de français 1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS, 1995 : 23, 30, 36).

Les choix des enseignants portent souvent sur la transformation passive pour le "fait divers", la phrase déclarative et les articulateurs logiques pour "l'expositif" et l'étude du rapport d'opposition pour "le pour et le contre". D'une certaine façon, ces choix sont influencés par ceux opérés par les concepteurs de manuels : les cours de syntaxe proposés aux enseignants en guise de fiches modèles portent sur ces mêmes faits de langue.

Alors, en lisant ces répertoires, on se demande sur quelle base l'enseignant procède au choix du fait de langue à étudier avec ses classes. En effet, le fait-il en fonction des pré-requis des apprenants ou par rapport au type discursif étudié, donc en fonction de la tâche d'écriture dont il chargera les élèves au terme de

l'UD ou du projet ? On sait bien que les nouvelles acquisitions, grammaticales notamment, sont, en principe, utilisées par les apprenants « *de façon personnelle dans un nouveau contexte* » (Programmes de français..., 1995 : 14). C'est la raison pour laquelle tout enseignement grammatical devrait tendre à être rapproché « *des pratiques de production (et de communication en général)* » (Charolles, 1986 : 07).

Ensuite, même si l'enseignement de la syntaxe est engagé par le truchement de documents authentiques (l'apprenant est amené à découvrir les faits de langue, le fonctionnement de la langue dans des discours variés), le cours, chez nombre d'enseignants, est vite focalisé sur des applications qui renouent souvent avec la grammaire traditionnelle ; donc avec l'explicitation de règles à partir de phrases isolées. Ce qui fait que l'apprentissage de la communication est minime, voire inexistant. Les exercices proposés se limitent souvent à faire fonctionner des structures à vide. Et l'on sait bien qu'il existe un grand fossé entre l'acquisition de structures et les outils à mobiliser en situation de communication. Le cours de syntaxe peut apprendre à l'élève à construire des phrases, mais la production d'écrits ne se limite aucunement à un assemblage disparate de phrases, même bien formées. Un texte est une unité. Produire un texte, comme le dit S. Moirand, c'est « *transmettre un message dont la "communicabilité" et "l'intelligibilité" reposent sur la cohérence interne de l'ensemble du texte* » (1979 : 146).

Enfin, la répartition des faits de langue à étudier par UD et par projet, faite selon le principe de typologisation des textes, peut avoir des répercussions négatives sur les performances des apprenants, notamment à l'examen du baccalauréat. Comment ? La présentation des contenus grammaticaux dans les manuels scolaires et les fascicules de programmes permet de lire que tels faits de langue sont inhérents à tels types textuels. Ainsi, pour une UD, on retient six points de langue ou plus mais sur le plan de la pratique – vu le volume horaire

imparti à l'activité, le rythme de travail et beaucoup d'autres facteurs propres à la classe de langue – l'exploitation grammaticale ne porte souvent que sur un fait de langue. Certains points de langue ne sont donc jamais étudiés, du moins au niveau du cycle secondaire. Cette forme de discordance risque d'être une importante source d'échec : les questions de syntaxe peuvent porter sur des faits de langue répertoriés au niveau des contenus mais que l'enseignant n'a pas du tout abordés avec ses élèves.

Si l'on comptait les points de langue retenus par année, on se rendrait vite compte que les faits répertoriés dépassent largement le travail réalisable en classe. Voici un tableau représentant le nombre de faits de langue répertoriés par année, par projet et par UD (Programmes de français..., 1995).

options se présentent à nous.

1- Revoir à la hausse le volume horaire imparti à l'exploitation grammaticale (ce qui pourrait aboutir à réexaminer le volume horaire imparti à l'enseignement du français) en vue de permettre à l'enseignant d'étudier, au minimum, deux faits de langue par UD et /ou de varier, d'enrichir les activités de cette phase du projet.

2- Ne retenir qu'un ou deux faits de langue par UD pour permettre à l'enseignant de les travailler avec ses élèves de manière suffisante. La sélection se ferait en fonction de la pertinence par rapport aux types de textes à étudier avec chaque plan de formation. Cela permettrait d'éviter les récurrences constatées au niveau des répertoires des contenus grammaticaux. Par exemple, si l'on choisissait de travailler sur la caractérisation en 1^{ère} AS (P3 UD2), on éviterait de le refaire en 2^{ème} AS (P1 UD1). De même, si l'on retenait l'étude du discours rapporté en 1^{ère} AS (P2 UD2), on l'éliminerait du programme de 2^{ème} AS (P1 UD2).

1.1.4. Du français parlé dans les productions écrites

La grammaire réinvestie dans les productions d'élèves n'est pas seulement celle apprise à l'école. En effet, l'enseignement de la grammaire et son acquisition dans le cadre scolaire n'empêchent pas l'apprenant de faire ressortir dans ses écrits ce qu'il apprend et investit dans son vécu, notamment les types de constructions et le système verbal adoptés pour les besoins communicatifs quotidiens. Nombre de spécialistes soulignent les effets de l'oral sur les activités communicatives des élèves. Parlant du contexte algérien, Y. Cherrad-Benchefra fait remarquer que « *les productions du sujet apprenant sont le résultat à la fois du vécu, c'est-à-dire du FPA (français parlé en Algérie), et de l'appris qui ne peut exister que par rapport au vécu qui le précède, le conditionne et en est l'aboutissement en se fondant en lui et en se confondant à lui* » (1992 : 313,314).

Dans ce cadre de réflexion, C. Weber, après avoir effectué un sondage sur l'inappétence pour l'écrit avec une classe d'adolescents préparant un CAP, est arrivé à la conclusion que dans leurs productions écrites, ces apprenants ne font que « *produire du parler écrit* » (1993 : 66) ; ce qui entraîne des insuffisances sur plusieurs plans, notamment la construction de phrases, l'utilisation de certaines catégories grammaticales, la cohésion, le recours à des éléments et expressions propres à l'oral tels que "ça", "c'est"... Ces apprenants utilisent des "mots" et des "tournures" dont ils usent habituellement dans leur vécu. Alors, dès qu'il s'agit de produire dans la langue de l'école, en mobilisant la syntaxe enseignée à l'école, « *l'intérêt pour l'écriture diminue et les maladresses augmentent* » (Ib. : 67). Certaines erreurs sont donc dues aux rapports inévitables que les élèves établissent entre la langue normative de l'école et celle qui est propre à une pratique sociale.

Sur ce point important, l'intervention pédagogique de l'enseignant peut se situer à plusieurs niveaux. Il peut, entre autres :

- sensibiliser les élèves aux écarts existants entre le français parlé quotidien et celui que l'école enseigne ;
- tenir compte de ces écarts lors de l'évaluation et en faire un objet de travail lors du compte-rendu de rédaction et des séances de réécriture ou d'autocorrection ; donc en faire des outils d'apprentissage.

1.2. L'enseignement du lexique

Introduction

Sous-composante de la compétence linguistique, le lexique est le second volet sur lequel nous aimerions nous arrêter pour tenter de cerner la démarche d'enseignement adoptée par les praticiens, voir quelles sont les recommandations /orientations émanant du Ministère de l'Education Nationale en ce sens, à travers les documents et textes officiels, et mettre en lumière son importance pour l'activité de production écrite.

Nous limiterons le débat autour des pratiques de classe et des contenus proposés pour l'exploitation lexicale. Nous n'avons nullement pour but de procéder à une analyse approfondie de l'ensemble des problèmes liés à l'enseignement du lexique en classe de français, notamment les processus qui entrent en jeu dans l'acquisition et la mémorisation des unités étudiées. Ceci constituerait facilement un autre travail de recherche. Nous visons très modestement à examiner certains aspects du cours de lexique tel qu'il est construit et pratiqué ; ce qui permettrait de cerner ses apports réels à la compétence communicative des apprenants et tout particulièrement à leurs compétences scripturales.

1.2.1. Lexique et compétence communicative

Composante essentielle de l'objet texte, tout comme la grammaire, le lexique est à la base de la compétence communicative des sujets. Le scripteur doit posséder un minimum de compétence lexicale pour pouvoir communiquer. Il doit être en mesure de « *savoir nommer les éléments du monde, exprimer ses sensations, pouvoir juger des êtres et des choses* » (Vigner, 1989 : 135). Dans toute production, il mobilise des termes appropriés, qu'il s'agisse de lexique thématique ou relationnel. Par exemple, pour produire une argumentation, le scripteur, en plus des termes liés au thème dont il parle, doit maîtriser l'emploi de certains verbes d'opinion tels que : penser, croire, réfuter, convenir, juger, admettre.

Nombre de spécialistes ont tendance à occulter le lexique ou lui conférer « *une place marginale* » (Vigner, Ib. : 194) à chaque fois qu'ils parlent de composante linguistique. Dès que le concept de communication est abordé, le débat est focalisé sur la compétence grammaticale du sujet. De l'avis des spécialistes également, même les concepteurs de méthodes « *réservent une place secondaire à l'étude du vocabulaire* » (Tréville, Duquette, 1996 : 95). D'un point de vue méthodologique, même les méthodes dites communicatives ne lui

accordent « *qu'une place très limitée* » (Vigner, *Ib.* : 134). La littérature didactique est, en effet, plus foisonnante sur l'enseignement de la grammaire. On ne cesse de se demander quoi enseigner en grammaire et comment l'enseigner. Il semblerait que cela est dû principalement au fait que, pour cette matière, il existe des systèmes qui permettent aux théoriciens et aux praticiens de parler de modèles, donc de référer à des corps conceptuels homogènes, constitués dans des perspectives d'analyse linguistique bien déterminées. En d'autres termes, s'agissant de l'exploitation grammaticale, il est plus facile de se réclamer d'une tendance linguistique, donc d'une grammaire et d'une syntaxe plus spécialement.

De ce point de vue, le lexique (ou le vocabulaire) apparaît comme une sous-composante linguistique dont l'ancrage théorique n'est pas défini, et qui ne peut se constituer en modèle. L'enseignement du lexique ne peut se réclamer d'une "tendance lexicale" ; ce sont la démarche adoptée par l'enseignant et les types d'activités entreprises avec les élèves qui définissent l'esprit du cours de lexique. Les manuels scolaires et les textes émanant du MIEN ne lui proposent aucune forme de « *pédagogie du vocabulaire* » (Tréville, Duquette, 1996 : 95), se contentant d'énoncer quelques propositions d'ordre général.

Quels que soient les types discursifs, qui sont les contextes de fonctionnement des différents lexiques susceptibles d'être travaillés en classe, l'élaboration de cours reste une forme d'improvisation, de la part de l'enseignant, à l'image des leçons que proposent les manuels scolaires. Alternant démarche sémasiologique (partir du signe pour rechercher ce qu'il désigne, ou aller du signifiant au signifié) et démarche onomasiologique (partir d'une notion ou d'un concept pour rechercher le signe qui en rend compte, ou aller du signifié au signifiant) (Galisson et Coste, 1976) dans les diverses activités entreprises en classe, l'enseignant construit son enseignement en ayant pour souci permanent le quoi et le comment : quels contenus et de quelle manière ?

Parlant d'adéquation de ces deux approches, R. Galisson voit que l'onomasiologique aide mieux à développer une compétence communicative car

elle permet d'introduire dans l'enseignement les facteurs extra-linguistiques tels que les « *aspects psychologiques, sociologiques, culturels de la communication* » (1983, 15).

1.2.2. L'exploitation lexicale comme phase du projet

Pour revenir à la réalité de la classe, la présentation des différentes phases constituant l'UD ou le projet, fait apparaître le lexique comme un moment important, intervenant généralement immédiatement après la compréhension de l'écrit (parfois après l'exploitation grammaticale). Thématique ou relationnel, il prépare, tout comme les autres activités, l'élève à la « *réalisation du projet* » (Programme de français, 2^{ème} AS, 1992 : 21), c'est-à-dire à la production d'un écrit de même type que le(s) support(s) ayant servi aux activités de compréhension. L'objectif principal assigné à l'exploitation lexicale est l'enrichissement du lexique de l'élève, donc de la composante linguistique, à des fins de communication orale et écrite. Cet enseignement, en principe, ne porte pas sur les « *unités du vocabulaire isolées* » (Programme de français, 1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS, 1991-92 : 04). Il s'agit d'unités étudiées en contexte ; donc par rapport à leurs rôles dans la construction du sens du document étudié, et qui seront réinvesties dans l'activité communicative de l'apprenant, notamment dans sa production écrite puisque ce qui est recherché au terme de chaque UD du projet, c'est le « *réinvestissement des acquis des phases précédentes (vocabulaire, grammaire, etc.)* » (Programme de français, 1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS, 1991-92 : 04).

En termes de pratique, les enseignants sont totalement influencés par le type d'exploitation lexicale que proposent les manuels scolaires et les guides du professeur. La démarche est basée essentiellement sur des exercices (dans les manuels, on intitule : Exercices de lexique) portant généralement sur la polysémie, la synonymie, la suffixation, la définition de termes, l'antonymie, la substitution, le champ lexical, le champ sémantique. Les types d'exercices sont

assez diversifiés :

- relevé de termes ou expressions dans les documents étudiés,
- complétion de tableaux ou de grilles sémiologiques,
- formation de noms par ajout de suffixes,
- exercices à trous : phrases ou extraits,
- exercices d'appariement,
- recherche de termes à partir de définitions données,
- recherche de définitions dans le dictionnaire,
- recherche de termes génériques,
- relevé de termes et classement dans des tableaux,
- Q.C.M.,
- remplacement de termes ou expressions par d'autres de sens équivalents.

De façon succincte, l'exploitation lexicale a pour point de départ le(s) support(s) étudié(s). Généralement la première activité est un relevé ou une identification de termes, d'expressions, dans ce(s) document(s). Des applications sont ensuite proposées, sur les unités lexicales relevées et sur d'autres unités en rapport avec le lexique choisi dans le cadre de l'UD (thématique ou relationnel) ; applications visant notamment à approfondir, compléter, élargir, enrichir l'étude.

1.2.3. Quelques difficultés liées à l'enseignement du lexique

• Répertoires des lexiques par UD

Au niveau de chaque UD, le choix du lexique à étudier pose un réel problème à l'enseignant. Comment ? D'abord, il doit définir s'il travaille un lexique thématique ou relationnel ou les deux à la fois. Ensuite, il doit choisir dans le répertoire des lexiques un axe (ou deux, au plus) à travailler avec ses élèves. Le choix est, en principe, opéré en fonction de la pertinence par rapport au thème et surtout au type de texte étudié. De manière générale, selon Tréville et Duquette (Ib. : 101-106), l'enseignant sélectionne le contenu lexical à

enseigner sur la base de quatre critères : la nécessité d'un métalangage (utilité des mots pour la communication en situation authentique), les mots difficiles et les mots faciles, la fonction des mots (leur fonction dans la construction du sens du document étudié), les besoins de l'apprenant.

L'éventail proposé est assez large. Pour le montrer, nous aimerions illustrer par les répertoires de trois UD (Programme de français, 1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS, 1995).

1^{ère} AS.

Projet I : Ecrire une lettre à un(e) lycéen(ne) d'une autre région pour engager une correspondance.

UD. Présenter et se présenter

Vocabulaire :

- Champ lexical et sémantique de "présenter" et "se présenter".
- Le lexique lié au(x) thème(s) des supports.
- Les présentatifs.
- Les mots de la même famille.
- La polysémie.
- La synonymie, l'antonymie.

2^{ème} AS.

Projet II : Produire un texte pour informer et /ou agir.

UD1. L'expositif.

Vocabulaire :

- . Lexique lié au(x) thème(s).
- Lexique du savoir, de la science.
- Lexique relationnel : exposer, décrire, illustrer, définir, comparer, qui permet..., qui sert..., qui est utile à...
- La comparaison : contrairement à, quant à, alors que.
- Le lexique de la reformulation, de l'introduction d'exemples : c'est-à-

dire, par exemple.

3^{ème} AS.

Projet III. Produire un récit de vie sous forme de nouvelle.

UD2. La description dans le récit.

Vocabulaire :

- Les verbes de perception.
- Les indicateurs d'espace.
- Les péjoratifs, les mélioratifs.
- Les substituts lexicaux.
- La comparaison.
- La métaphore.
- La personnification.
- Les champs lexicaux.

Si le choix du lexique lié au thème est souvent aisément repérable, le lexique relationnel l'est moins, vu le nombre d'axes susceptibles d'être étudiés dans le cadre de chaque UD. Il nous semble que l'ensemble des axes lexicaux proposés dans le cadre de l'UD "La description dans le récit" (3^{ème} AS), par exemple, sont importants à étudier, pertinents pour le type discursif en question. En effet, pour la production d'un récit, le sujet scripteur fait appel à des unités lexicales telles que des verbes de perception et des indicateurs d'espace, construit des comparaisons et des métaphores et use inévitablement de la substitution lexicale.

• **Le réinvestissement du lexique en production écrite.**

Plusieurs lexiques répertoriés ne sont jamais étudiés, d'autres le sont mais les apprenants ne les réinvestissent pas. Comment ? D'abord, le volume horaire imparti à cette phase de l'UD ne permet que l'exploitation d'un axe ou deux. Il s'agit généralement de lexique thématique ou relationnel. De plus, si le lexique

relationnel peut être immédiatement réinvesti par les apprenants dans leurs productions, parce qu'il s'agit de lexique lié au type discursif à produire, il y va tout autrement pour le lexique thématique. Le plus souvent, la tâche d'écriture porte sur un thème autre que celui du support étudié, ce qui implique que la production écrite sollicite un lexique lié au nouveau thème qui risque de faire défaut au sujet écrivant (le résumé de textes ne pose évidemment pas de problème à ce niveau).

Pour le montrer, il est utile d'illustrer par des UD des programmes de 1^{ère} et 2^{ème} AS. Elles permettent de voir comment le lexique thématique étudié ne peut être mis au service de la production écrite. Les activités de production que nous reprenons ici sont proposées dans les manuels scolaires.

1^{ère} AS

UD	Document support	Lexique thématique	Expression écrite
Décrire	"Un camp misérable" de John Steinbeck	1- Lexique de l'habitation : demeure, tente, bicoque, baraque, igloo, case, immeuble... 2- Lexique des éléments de la maison : salon, cuisine, buffet, table, entrée, balcon...	Exemples d'exercices proposés : 1- Décrivez un objet sans le nommer, et le faire identifier par la classe. 2- Décrivez la cafetière représentée ci-contre, à votre façon, en insistant sur ses particularités. 3- Vous avez visité un monument historique célèbre en Algérie ou à l'étranger. Vous le décrivez à un ami pour lui donner l'envie d'aller le voir. 4- Décrivez l'objet imaginaire ci-contre, en essayant de trouver à quoi il peut servir. 6- Vous avez eu l'occasion de manipuler un appareil en cours de physique ou de sciences. Décrivez-le (usage et caractéristiques).

2^{ème} AS

UD	Document support	Lexique thématique	Expression écrite
Le reportage	"Taghit l'enchanteresse"	- Celui du désert : Sahara, erg, reg, hamada, oasis ...	1- Rédaction d'un reportage sur votre lycée. 2- Rédaction d'un reportage sur un lieu historique ou un monument de votre ville (cf. manuel, p. 25)

Même à l'examen du baccalauréat, l'apprenant se retrouve confronté à ce type de décalage : le thème et le vocabulaire du texte choisi ne sont pas ceux de

la question de production écrite ; le sujet de production porte sur un autre thème qui « *induit lui-même un vocabulaire* » (Niquet, 1991 : 39).

Même si la production porte sur le même thème du support étudié, l'apprenant risque de buter sur une difficulté d'un tout autre aspect. La perspective de traitement du sujet, définie par la consigne, l'oblige à chercher d'autres informations, donc à ne pas se limiter au réinvestissement de quelques termes déjà étudiés.

• Les limites de certains exercices

- La suffixation

Le travail sur la formation des noms d'agents et des noms d'actions véhicule inévitablement des difficultés que les exercices proposés dans les manuels scolaires ne mentionnent à aucun moment et que la pratique en classe ne met jamais en évidence. Les noms d'agents font l'objet d'une étude en 1^{ère} AS (UD/ Le fait divers) ; les noms d'actions en 2^{ème} AS (UD. Le reportage).

Pour les noms d'agents, l'apprenant est surtout confronté au problème d'identification du suffixe à ajouter et des verbes qui ne permettent pas de former cette catégorie de noms. En effet, on peut avoir :

- voler → voleur
- cambrioler → cambrioleur
- défendre → défenseur
- poursuivre → poursuivant

(...) (Manuel de 1^{ère} AS : 63)

mais l'exercice reste, à notre sens, inachevé dans la mesure où l'on ne montre pas à l'élève l'autre facette du procédé de nominalisation : pour un grand nombre de verbes, on ne peut former des noms d'agents. En voici quelques uns à titre indicatif :

engloutir	pâlis
englober	rougir
engluer	engouffrer
engorger	engendrer
écouler	engazonner
deviner	désherber
choisir	enterrer
bouger	enlever
rajeunir	enlaidir
sourire	exciser

D'autre part, les problèmes du genre ne sont jamais abordés dans ce cadre. Si on peut avoir :

- voler → voleur → voleuse
- décorer → décorateur → décoratrice,

il n'est pas possible de former le nom féminin à partir de certains verbes tels que :

- agir → agent → ∅
- avaler → avaleur → ∅
- fusiller → fusilleur → ∅
- traquer → traqueur → ∅

Concernant les noms d'actions, nous savons bien que beaucoup de verbes permettent de former deux noms ou plus. Alors, comment l'élève, lors de la production, parvient-il à ne pas confondre l'emploi des noms (s'il en connaît l'existence) formés sur la même racine verbale ?

Exemples :

Passer :	Passade	Glisser	Glisse
	Passage		Glissage
	Passe		Glissement
	Passation		Glissade
	Passement		

Panser	Pansement	Transférer	Transfert
	Pansage		Transfèrement
Épurer	Épurement	Enterrer	Enterrement
	Épuration		Enterrage.

A notre sens, pour éviter ce type d'obstacle à l'apprentissage du lexique, problème qui survient lors du réinvestissement en production, cette forme d'exploitation lexicale devrait avoir un prolongement qui définirait avec précision l'intérêt de l'activité. Nous pensons ici à un travail sur les familles de mots (plus précisément, les noms de même famille) qui serait l'occasion de contextualiser les mots recherchés et d'en dégager les nuances de signification, donc les critères d'emploi. On ne peut assurer l'acquisition du procédé de formation des noms au moyen d'exercices tels que ceux proposés dans les manuels scolaires. Pour illustrer notre point de vue et afin de mettre en exergue les limites de ce type d'activité, nous reprenons deux exercices : le premier dans le manuel de 1^{ère} AS, le second dans celui de 2^{ème} AS.

1- Exercice sur la formation des noms d'agents.

UD. Le fait divers (manuel de 1^{ère} AS, p. 63).

Énoncé : Complétez le tableau suivant en vous aidant du dictionnaire si cela est nécessaire (utilisez le suffixe –eur ou le suffixe –ant).

Verbes	Noms d'agents	
	-eur	_ant
Voler		
Agresser		
Attaquer		
Tuer		
Poursuivre		
Assaillir		
Défendre		
Trafiquer		
Cambrioler		

D'abord, les risques de confusion que peut entraîner un choix maladroit (ou opéré au hasard) du suffixe sont évidents. En effet, il est tout à fait probable que l'apprenant forme des noms tels que :

- volant au lieu de voleur,
- poursuiveur au lieu de poursuivant.

De plus, l'intérêt communicatif de l'exercice est vraiment minime. On ne tente même pas de faire fonctionner ces unités lexicales en contexte : on devrait enchaîner par d'autres activités qui justifieraient cet exercice. Par exemple, il serait intéressant de prévoir un exercice de réemploi de ces unités permettant de les contextualiser.

Enfin, nous pensons que l'élève tirerait avantage si le travail sur le procédé de formation portait également sur les autres suffixes tels que :

- ien , -aire
- garder → gardien
- louer → locataire ;

sur les noms formés sans ajout de suffixe :

- critiquer → critique.

2. Exercices sur la formation des noms d'action.

UD. Le reportage (manuel de 2^{ème} AS, p. 21).

Énoncé :

Après avoir prospecté et découvert un gisement, il faut l'exploiter. Pour cela, on fore des puits et on pompe le pétrole brut.

Avant de pouvoir servir comme combustible ou à la confection d'autres produits, le pétrole brut est traité. Il est raffiné.

a) certains mots du texte ci-dessus sont soulignés. À partir de ces mots, vous complétez la grille suivante selon le modèle donné.

b) Réécrivez le texte ci-dessus en remplaçant les verbes soulignés par les noms correspondants.

Attention, certaines transformations sont nécessaires.

Action de	-age	-ment	-tion	-ation	Nom
-déserrer			x		désertion
-transformer en désert				x	désertification
-produire					
...					

D'abord on remarque que l'extrait est à caractère didactique : il s'agit d'un mini-texte fabriqué servant à contextualiser les unités lexicales visées par l'activité ;

De plus, tout comme pour l'exercice précédent, le choix du suffixe adéquat risque de se transformer en un petit jeu de "pile ou face" chez bon nombre d'apprenants. Le modèle de formation ne fournit aucune orientation ou aide dans le choix du suffixe. Il n'est pas improbable que les élèves aboutissent à des noms tels que :

- Produire → *production,
- Prospecter → *prospectation ou *prospectage,
- Pomper → *pompement ou *pompation,
- Raffiner → raffinement (au lieu de raffinage).

Conclusion

À notre sens, on devrait s'interroger sur le but réel de telles activités et leur apport à l'enseignement du lexique. Si l'on visait à montrer aux élèves le procédé de formation des noms, nous pensons qu'il serait plus intéressant de passer d'abord par un travail d'explicitation du procédé, de mettre en valeur son utilité dans l'activité langagière, de signaler certaines transformations qu'on opère pour former correctement certains noms tels que *désertification*, *production*. De plus, il serait important de rappeler aux élèves que certains verbes ne permettent pas la formation de noms.

- L'antonymie

Le travail sur l'antonymie, tout comme sur les familles de mots, l'homonymie et la synonymie, aurait également davantage d'intérêt si les mots recherchés faisaient l'objet de réemploi de la part des apprenants. On ne pourrait en effet se contenter de retrouver (identifier) les unités lexicales visées sans les faire fonctionner dans des énoncés, extraits ou mini-textes. Sur ce point, nous aimerions illustrer par un exercice de lexique pris dans le manuel de 2^{ème} AS (UD, Argumenter, p. 222).

Énoncé.

Voici une série de mots relevés dans le texte 2 : avantage, contrainte, progrès, méfait, imprudence, inconscience, intelligence.

Trouvez pour chacun d'entre eux son antonyme (contraire) puis classez-les en deux colonnes : - termes positifs

- termes négatifs.

Ce type d'exercice évacue totalement le souci communicatif. L'apprenant manipule des unités lexicales à vide. Même le recours au dictionnaire pour la recherche de mots antonymes risque d'être une difficulté concernant le choix de tel ou tel antonyme. Par exemple, l'apprenant peut relever pour le même mot, plusieurs antonymes :

- Avantage ≠ inconvénient, désavantage, dommage, détriment, préjudice.
- Progrès ≠ régression, décadence, immobilité, arrêt, recul.
- Intelligence ≠ inintelligence, bêtise, stupidité, aveuglement, idiotie, incompréhension, mésintelligence, désunion, dissension (in Le Petit Robert) + crétinerie, niaiserie, imbécillité, balourdise, maladresse, déraison...

À notre avis, l'exercice aurait dû être formulé d'une autre manière, telle que : Trouvez pour chacun de ces mots un antonyme ou l'antonyme correspondant (c'est-à-dire : compte tenu du contexte d'apparition et de la signification dans le texte, du mot donné) ; puis employez chaque antonyme dans une phrase personnelle, une séquence ou un micro-texte.

Vu le nombre d'antonymes que peut avoir un mot, il est essentiel de faire remarquer aux élèves que le choix de tel ou tel antonyme ne se fait nullement au hasard mais qu'il est défini par le contexte d'emploi. À titre d'exemple, on dit bien :

- La télévision présente également des *inconvenients* ;
mais on ne peut dire :

- La télévision présente également des *détriments* ,
bien que "inconvénients" et "détriments" soient synonymes.

De ce fait, nous pensons que ce même exercice devrait déboucher sur un travail sur la liste des antonymes de chaque mot que les élèves trouveraient ; donc un travail sur la synonymie. L'objectif serait de mettre en relief les nuances sémantiques entre chaque antonyme trouvé et les autres antonymes, donc entre chaque mot trouvé et ses synonymes. L'activité consisterait à les faire fonctionner en contexte de sorte que les élèves puissent se rendre compte que les mots « *changent de valeur quand ils changent de contexte ou de situation* » (Galisson, 1983 : 05).

- La substitution lexicale

Le travail sur la substitution lexicale ne devrait pas se transformer en un simple exercice de type mécaniste. Le procédé ne consiste pas à remplacer n'importe comment comme cela risque de paraître à nombre d'élèves. Le but recherché par la substitution n'est pas uniquement d'éviter la répétition ; c'est également de montrer aux apprenants qu'il est possible de référer à une même réalité (être, chose, concept, sentiment...) dans un même texte, sans répéter les mêmes unités lexicales, tout en assurant la progression thématique selon une cohérence précise, dans une intention communicative définie.

L'enseignement de ce procédé est, le plus souvent, focalisé sur les types de substituts lexicaux (à valeur générale, spécifiques, avec appréciatifs, les reprises globales) auxquels on initie l'élève par le biais d'exercices, dans le but de mettre en valeur les particularités de chaque type de remplacement. Mais on insiste très peu sur le fait que le choix de tel ou tel type de substitut dépend principalement du type de texte à produire. Nous savons qu'un même référent apparaît dans une exposition, une argumentation, une narration, etc. Par exemple, pour désigner "le loup", on emploie dans un écrit expositif, des substituts neutres tels que "ce

mammifère, cet animal social..."; mais dans une narration, le scripteur fait appel à des substituts porteurs d'appréciations comme « *le cruel animal, le sournois...* » (García-Debané, 1993 : 10). De même, pour le remplacement de "l'automobile", le sujet scripteur doit savoir qu'un substitut tel que "cet engin de mort" ne peut être employé dans un texte expositif. Par souci de neutralité, des substituts comme "ce moyen de locomotion", "cette invention", sont plus adéquats.

Concernant les substituts à valeur générale, un point important mérite d'être souligné. On peut user de ce type de reprise en attribuant une valeur générale aux éléments désignés ou en particularisant jusqu'à un certain degré. Par exemple, pour remplacer "Pelé", on peut utiliser "ce sportif", comme on peut dire "ce footballeur". Cependant il nous semble important de montrer aux élèves que ce dernier a une valeur moins générale que le premier qui convient pour désigner tous les sportifs de toutes les disciplines. De même, si on avait à remplacer "Louis Pasteur", on pourrait recourir à des reprises telles que "ce savant", "ce chercheur", ce "scientifique" ; comme il serait possible de substituer en précisant la spécialité scientifique : "ce biologiste".

- Le lexique relationnel

Pour l'enseignement de certains axes tels que le champ lexical, le champ sémantique les verbes performatifs, la dénotation, la connotation, les péjoratifs, les mélioratifs, les appréciatifs, la personnification, les modalités de jugement, il serait primordial, avant d'entamer la série d'exercices, de commencer par l'élucidation de l'intitulé du cours ; Dans nombre de cas, beaucoup d'élèves ne comprennent pas suffisamment sur quoi porte l'étude lexicale ; ce qui engendre évidemment des difficultés au niveau de l'exécution de la tâche et sur le plan de l'acquisition du lexique étudié.

2. LA CONSIGNE EN PRODUCTION ECRITE

2.1. La formulation de la consigne : aide ou handicap à la production

Dans toute activité scolaire, la consigne détermine le travail que les enseignants ont à accomplir. En expression écrite, la formulation de l'exercice s'avère d'une importance cruciale. Elle peut être source de réussite ou d'échec, selon qu'elle est « *bien ou mal interprétée* » par l'apprenant (Bach, 1987 : 194). En règle générale, une question mal posée, quel que soit le niveau de la maladresse, est génératrice d'innombrables difficultés et induit directement en erreur celui à qui elle est destinée; puisque la compréhension de l'énoncé lui échappe totalement (Astolfi, 1997 : 59).

Une bonne consigne est celle qui oriente l'apprenant sur un double plan : le thème (de quoi parler) et le modèle discursif (type de texte à produire). Concernant le thème, la consigne doit permettre à l'apprenant de définir ce qu'il va dire : telles informations dans telle perspective. Pour le type de texte, c'est le verbe renvoyant à l'opération demandée qui l'indique : raconter, argumenter, justifier, décrire, appeler, imaginer, etc.

Par la formulation de la consigne d'écriture, le questionneur fait savoir au scripteur s'il s'agit de production « *à caractère libre* », tel que raconter un événement (« *une bagarre à laquelle vous avez assisté* »), ou de production « *sous la contrainte* » (Weber, 1993 : 65). Par exemple, on impose au scripteur d'employer des articulateurs logiques choisis dans une liste donnée, un lexique étudié : des verbes, etc. Un sondage effectué par C. Weber auprès d'une classe de 31 adolescents (apprenants natifs préparant un CAP), a permis de lire les représentations négatives qu'ils ont construites de l'écrit. D'autre part, ce travail a montré que les apprenants ont un meilleur rendement lorsqu'ils produisent librement ; inversement la contrainte crée un climat de travail qui augmente les probabilités d'erreurs dans le texte produit du fait de l'augmentation de

l'insécurité linguistique (Weber, ibid.).

Sur cette question, nous pensons que toutes les contraintes ne sont pas handicapantes. Au contraire, elles peuvent présenter certains avantages. Par exemple, dans la production d'une narration (fictive ou de réalité), on aiderait réellement les apprenants si on imposait l'emploi de tels temps narratifs et tels indicateurs spatio-temporels. Dans la production d'une argumentation, on faciliterait la tâche en imposant aux apprenants d'introduire leurs arguments au moyen d'articulateurs tels que : d'abord, de plus, ensuite, en outre, enfin.

Certaines consignes imposent au scripteur de produire son texte en intégrant une série d'informations proposées sur le thème d'écriture. L'exploitation de ces éléments d'informations peut se faire de deux manières. La première possibilité consiste à produire en se contentant d'amplifier ces informations et de leur trouver une cohérence. Dans ce cas, le travail de production est avant tout un travail de transformation. La seconde est un peu plus complexe. Elle consiste à intégrer les informations données à d'autres idées que le scripteur donnerait à propos du thème. Les informations proposées au départ peuvent inspirer l'apprenant, l'orienter sur la perspective à donner à sa production et lui indiquer le mode de traitement du référent (nous en parlons un peu plus loin). De plus, dans certaines situations d'écrit, elles permettent d'éviter le blocage dû au manque de connaissances liées à tel ou tel thème.

Voici, à titre d'illustration, deux exemples de consignes de production pris dans le manuel de 1^{ère} A.S.

1- Unité didactique : Le fait divers (p. 67)

« A partir des éléments suivants (titre, image, grille), rédigez le fait divers correspondant. »

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?	Résultat
Deux adolescents	Vol de feu de signalisation	Région d'Odessa	Octobre 1985	Jeu de lumière de	Accident grave évité

soviétiques	ferroviaire			discothèque	de justesse
-------------	-------------	--	--	-------------	-------------

2- Unité didactique : Le portrait (p. 178)

« Retrouvez les éléments des quatre colonnes qui peuvent constituer des ensembles.

Rédigez le portrait sommaire de l'un des personnages à partir de l'un des ensembles, au choix ».

Personnages	Qualifiants	Verbes	Noms
a - Un vieux monsieur	1- rieur	- s'entraîner	- parc
b- Un enfant	2- à vive allure	- se promener	- sac à main
c- Un sportif	3- aimable	- jouer	- jogging
d- Une dame	4- bedonnant	- se presser	- la rue
	5- élégant	- se hâter	- sur la piste du stade
	6- jeune		-billes
	7- grand et fort		-cour de l'école
	8- démarche hésitante		
	9- athlétique		
	10- mince		
	11- trapu		
	12- cheveux bruns bouclés		
	13- cheveux blancs		

Voici un autre exemple pris dans le manuel de 2^{ème} AS. (p. 202).

« Voici une série d'arguments :

A1 : La ceinture de sécurité est votre meilleure protection en cas de choc.

A2 : La ceinture de sécurité empêche d'être défiguré par le pare-brise.

A3 : La ceinture de sécurité supprime l'éjection qui tue.

1- D'après l'orientation de ces arguments choisissez la conclusion qui convient.

2- En utilisant les différentes conjonctions étudiées, rédigez un court

texte argumentatif. »

Et un exemple pris dans le manuel de 3^{ème} A.S (p. 144).

« a) Voici un sujet d'essai. Lisez-le.

La lecture participe à la formation de l'esprit et au développement de l'enfant. Etes-vous de cet avis ? Rédigez un essai dans lequel vous développez une argumentation aussi efficace que possible.

b) Voici, dans le désordre, des idées qui vous aideront à le traiter. Vous pouvez enrichir cette énumération d'idées.

- L'attrait de la télévision est un obstacle à surmonter.
- La lecture est un facteur important du développement et de la maturation de la personnalité.
- Les enfants aiment les histoires ; celles qu'ils inventent comme celles qu'on leur raconte.
- La lecture divertit l'enfant.
- Elle éveille sa curiosité.
- Elle stimule son imagination.
- Elle l'aide à développer son intelligence.
- Elle lui fait prendre conscience de ses difficultés.
- Elle suggère des solutions aux problèmes qui le troublent.
- Peu d'établissements possèdent une bibliothèque.
- Faire lire les enfants devrait être une préoccupation de tous les adultes.
- Peu d'enfants lisent.
- Les livres coûtent cher.

c) Organisez les idées qui vous sont proposées

- Combien de thèses sont développées ?
- Regroupez les arguments en faveur de chaque thèse.
- Classez-les.
- Articulez les arguments en choisissant les connecteurs qui conviennent.
- Retrouvez l'idée qui vous permettra de rédiger une introduction et celle qui vous permettra de rédiger une conclusion.

d) Maintenant rédigez votre essai.

(Vous penserez à l'emploi des substituts et des anaphoriques et à une

présentation claire de votre texte). »

Lorsque la consigne est ambiguë, ou lorsque le scripteur, pour une raison ou une autre, ne parvient pas à bien la lire, les incidences sur la production sont graves. En effet, certains exercices d'expression écrite ne précisent pas suffisamment le type de texte à produire (Charolles, 1986, : 04), même si ces exercices sont proposés dans le cadre d'unités didactiques ou de projets précis. Dans certains cas, c'est le scripteur qui n'arrive pas à faire une bonne lecture de la consigne; ce qui l'empêche de comprendre la tâche d'écriture à réaliser : il ne peut savoir si on lui demande de décrire, de narrer, d'argumenter, d'exposer, d'exhorter, etc. ; d'où l'importance accordée par les spécialistes à l'activité de lecture. J-R. Hayes, entre autres, lui accorde « *une place centrale* » dans son nouveau modèle; que ce soit pour la compréhension de la tâche à exécuter ou pour la révision du texte produit (1998 : 87).

Dans tous les cas, le scripteur peut opter pour des décisions telles que ne rien écrire du tout, produire un écrit sans se soucier du type discursif, rédiger un texte de type autre que celui demandé par le questionneur, etc. Sur ce point, M. Marquillo souligne que l'impact de la consigne de travail est considérable et pense que « *bien des dérives et des distorsions observées par la suite ont pour source des ambiguïtés dans la formulation du libellé d'écriture.* » (1993 : 84).

En guise d'illustration, voici deux exemples pris dans le manuel de 1^{ère} A.S
- Unité didactique : Décrire un objet.

1- « *Une famille habitait un bidonville qui vient d'être détruit. Elle est relogée dans un appartement neuf qu'elle découvre avec émerveillement. Faites parler un membre de cette famille.* » (p. 157).

Cette consigne comporte des éléments qui risqueraient d'orienter l'apprenant à produire un texte autre qu'une description (type de texte attendu ici). A la lecture de l'énoncé, le circonstant « *avec émerveillement* » et la tournure injonctive « *Faites parler un membre de cette famille* », laisseraient

comprendre qu'il s'agit plutôt d'une circonstance où l'on parle de ce que l'on ressent. L'apprenant pourrait même opter pour une narration : raconter le passé de cette famille, puis parler de l'événement du relogement. A notre sens, pour faire une description, on aurait dû clairement énoncer : un membre de la famille décrit l'appartement. Faites-le parler.

2- *«Vous avez visité un monument historique célèbre, en Algérie ou à l'étranger. Vous le décrivez à un ami pour lui donner l'envie d'aller le voir »* (p. 157) —

Ce qui pourrait désorienter l'apprenant ici, c'est l'expression *« pour lui donner l'envie d'aller le voir »*. On lui apprend la description, mais à aucun moment on ne lui montre ou explique que l'on décrit dans le but d'inciter quelqu'un à faire quelque chose : ceci est propre à l'exhortatif, l'incitatif, type de discours ayant ses tournures propres, son mode de fonctionnement; mettant en oeuvre une stratégie spécifique. On pourrait même se poser la question : peut-on donner l'envie à quelqu'un de faire quelque chose en décrivant simplement, même magistralement ? D'autre part, au niveau de la consigne, aucun élément n'indique au scripteur qu'il doit ou non inclure dans son écrit des séquences incitatives, du moment que la seule opération explicitement demandée est de décrire

2.2. Formulation et séquentialisation des écrits

Cette dernière remarque nous amène à souligner que, même avec une consigne claire et une bonne lecture faite par le scripteur, une difficulté d'un tout autre ordre demeure : demande-t-on aux apprenants de produire des écrits monoséquentiels ou à imbrication de formes discursives ? Le lui précise-t-on dans la consigne ?

Avant de tenter de développer ces questionnements, nous aimerions rappeler que la notion de types de textes - sur laquelle on fonde tout le cours de

français au cycle secondaire et que nombre de spécialistes préconisent afin de faire découvrir aux apprenants les divers types discursifs qui constituent notre activité communicative quotidienne - n'a pas que des partisans. Certains chercheurs adoptent ouvertement une attitude contre. Pour J-M. Adam (1999 : 82) par exemple, il est « *erroné de parler de types de textes* » parce que le texte, en tant que tout, est « *trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables* ». Il pense que les faits de régularité dans les textes doivent être situés à un niveau inférieur à l'unité texte, celui de la « *séquence* » : les textes sont rarement monoséquentiels. La typologie (ou les typologies) de textes telle qu'elle est définie, exploitée et enseignée en classe, réduit la complexité de chaque type de texte. Le plus souvent, le texte comporte des séquences qui sont attribuées à d'autres types discursifs. Par exemple, dans un texte à « *dominante narrative* » sont insérés des « *moments descriptifs et dialogaux plus ou moins développés* » ; alors il serait trop réducteur de parler, dans ce cas, de texte narratif puisqu'un niveau important de complexité propre à ce type discursif est totalement occulté.

Notons à l'occasion que certains spécialistes insistent beaucoup sur la différence entre les types de textes : publicitaires, scientifiques, d'information, d'instruction, etc., et les types de discours qui correspondent à des modes d'organisation du discours : argumentatif, narratif, descriptif, etc. (Charaudeau, 1992 : 635).

Pour revenir à la question d'enseignement / production de textes à imbrication de formes, il y a lieu de dire que l'ensemble des activités de l'U.D ou du projet sont construites dans l'esprit de la typologie des textes : dès qu'on dit U.D ou projet, on dit tel type discursif. Même si, au cours de l'activité de compréhension, l'enseignant attire l'attention des apprenants sur l'entremêlement de formes, le travail demeure focalisé sur la forme discursive dominante.

En production écrite, l'exercice est le plus souvent construit de manière à

faire produire un écrit de même forme dominante que le texte support, mais sans préciser aux scripteurs d'intégrer / de ne pas intégrer des séquences attribuées à d'autres types discursifs. Par exemple, les consignes de production de textes narratifs sont toujours construites autour du verbe raconter. En voici des exemples.

-Unité didactique : Raconter.

Le récit de fiction (1^{ère} A.S)

Au terme de l'étude du texte « *L'espadon et le pêcheur* », extrait de *Le vieil homme et la mer*, de E. Hemingway; texte dans lequel actions, monologue et description alternent de manière continue et complémentaire pour créer de façon très complexe les grands moments du récit, l'apprenant est invité à raconter à son tour, dans trois exercices parmi les six proposés, en expression écrite.

1-« Cette photo pourrait constituer la situation initiale d'un récit.

-Observez-la .

-Rédigez cette première phase du récit puis imaginez la suite » (la photo est celle de l'acteur américain Clint Eastwood, cow-boy à cheval).

2- « Voici deux photos qui représentent deux séquences d'un même film .

Observez le décor et les deux acteurs puis imaginez le récit dont ils seraient les héros ».

3- « Un pilote de course participe au 5^{ème} rallye international d'Algérie. Il est favori et il a de nombreux rivaux. Il affronte le sable et le soleil.

Racontez l'aventure qu'il a vécue » (Livre de 1^{ère} A.S, pp. 93-95)

Même à l'examen du baccalauréat, le verbe raconter est le pivot des questions d'expression écrite portant sur la narration. En voici trois exemples.

1- « L'ignorance est souvent à l'origine de maux sociaux. Racontez une histoire qui peut illustrer cette affirmation.»

(Bac. 2000, série Lettres et Sciences Humaines)

2- « Vous vous êtes perdu dans un lieu inconnu.

Racontez votre aventure en insistant sur ce que vous avez fait et ressenti. »

(Bac 2002, série Lettres et Langues Étrangères)

3-« Vous rencontrez un(e) jeune de votre âge qui a dû abandonner ses études pour travailler .

Vous lui demandez de raconter sa vie .

Imaginez ses paroles ».

(Bac 1999, séries Sciences de la Nature et de la Vie, Sciences Exactes, Technologie)

De même, les questions de production d'écrits descriptifs comportent toujours le verbe décrire . Illustrons par quelques exemples.

Unité didactique : Décrire un objet (1^{ère} AS)

Le texte support «*Un camp misérable* » est un extrait de *Les raisins de la colère* de J. Steinbeck. Le début et la fin du texte sont constitués de séquences narratives et dialogales. A partir du 3^{ème} paragraphe, l'auteur interrompt ces deux moments et fait de la description la forme discursive dominante dans le texte : elle recouvre trois longs paragraphes.

Ce document montre bien l'imbrication de formes et permet de comprendre que la description est une forme qui fonctionne en étroite relation avec d'autres formes discursives, notamment dans un cadre narratif ; elle est rarement une fin en soi : l'auteur fait appel à la description pour broser un décor, situer des événements, rendre compte de circonstances spatiales, etc.

Dans le cadre de cette U.D, parmi les tâches d'écriture proposées, nous retenons les suivantes :

1- « Décrire un objet sans le nommer et le faire découvrir par la classe » .

(Livre de 1^{ère} A.S, p. 186).

2- « Vous avez eu l'occasion de manipuler un appareil en cours de physique ou de sciences. Décrivez-le (caractéristiques et usage)

(Ib. p. 157)

3- « Vous traversez un village socialiste agricole. Décrivez l'aspect des maisons ».

(ibidem.)

- 4- « Un de vos parents doit venir habiter près de chez vous. Vous lui écrivez pour lui décrire le lycée qu'il va fréquenter ou le quartier qu'il va habiter. » (ibidem.)

Unité didactique : Décrire une personne (1^{ère} A.S)

Le texte support intitulé «*Le retour* » est un extrait de *Bel ami*, de Guy de Maupassant. L'auteur y dresse le portrait des parents (le père et la mère) du personnage, Georges Duroy. Le texte est parsemé de séquences narratives et dialogales. L'entremêlement des formes rend compte de toute la complexité du texte, de l'importance de ces séquences subsidiaires par rapport à la forme dominante .

Les exercices proposés en expression écrite sont des demandes d'écriture de textes monoséquentiels, si l'on se réfère à la formulation des énoncés. En voici des exemples :

- 1- « Rédigez le signalement de deux fuyards dont vous avez déjà vu les portraits » . (livre de 1^{ère} A..S, p. 178)
- 2- « Votre camarade X. vous fait rire par ses étourderies. Décrivez-le en situation. » (ibidem)
- 3- « Said est un camarade que vous appréciez beaucoup; cependant il a souvent un comportement étrange. Décrivez le en action » . (ibidem)

Ce type de formulation de la consigne ne précise pas, comme nous l'avons dit précédemment, si le texte à produire est monoséquentiel ou à formes discursives enchâssées. Ce flou véhiculé par les énoncés des tâches d'écriture offre, à première vue, une forme de liberté au scripteur : intégrer ou non des séquences narratives et dialogales en produisant une description, intégrer ou non des séquences descriptives et dialogales en écrivant une narration, comme c'est le cas des textes supports étudiés dans le cadre des UD consacrées au travail sur le narratif et sur le descriptif.

Il est possible donc, dans cet esprit d'analyse, d'en dire autant de la production d'autres types discursifs. Nous devrions toutefois signaler que

l'initiation à la production de textes à formes imbriquées figure parmi les activités d'expression prévues dans le cadre de certains projets didactiques (Programmes de français. Enseignement secondaire 1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS, M.F.N., Juin 1995).

- Exemple tiré du programme de 1^{ère} AS :

Projet III - UD2 : Le récit et la description (le portrait).

« Insérer une description entre deux passages narratifs

- Description proposée.

- Description rédigée par l'élève. »

- Exemple pris dans le programme de 3^{ème} AS.

Projet III - UD2 : La description dans le récit.

« Intégrer une séquence descriptive à des ensembles discursifs divers argumentation, exposition, narration... » (p. 39)

Mais, en réalité, ces consignes peuvent générer des difficultés énormes. Dès le départ l'apprenant est hésitant, voire bloqué, ne sachant pas réellement ce qu'on lui demande d'écrire. Ayant, en principe, déjà été initié au décrire dans le narrer et au narrer dans le décrire, le type de questions d'écriture que nous avons citées en exemples risque de compliquer davantage la tâche : lorsqu'on lui demande de raconter (tout court), il ne sait pas s'il peut (comme les auteurs dont il a étudié les textes), introduire dans son texte des passages descriptifs et dialogaux. D'ailleurs, sait-il le faire ? Parvient-il à parsemer une description de séquences narratives et d'y intégrer des bouts de dialogue ?

L'apprenant est initié aux types discursifs tout au long de son parcours scolaire. Mais, faire fonctionner, à son tour en tant que scripteur, deux ou trois formes discursives dans un même écrit est, à notre sens, une compétence qui s'installe chez lui plus tardivement et de façon plus difficile. La maîtrise de l'imbrication de séquences ne sera possible qu'après la connaissance suffisante du mode de fonctionnement de chaque type discursif susceptible d'être intégré dans la production. Il s'agit là d'une conduite langagière qui se met en place de façon progressive.

En termes d'enseignement / apprentissage de l'entremêlement des formes discursives, une pratique régulière et progressive en ce sens nous semble incontournable. Nous savons bien que le type de texte complètement homogène est quasi-inexistant ; d'autres formes discursives viennent toujours se greffer, quelle que soit leur longueur, sur la forme dominante. Et à ce niveau précis, le travail de l'enseignant serait, entre autres, de mettre en valeur le rôle de ces séquences non dominantes par rapport à la forme dominante et par rapport à l'organisation générale du document dont il est question. Il serait intéressant donc de montrer aux apprenants que *« même composé de séquences hétérogènes, tout texte est organisé autour d'un macroacte de discours, à partir d'une finalité communicative dominante associée à des opérations appropriées »* (Coirier, Gaonac'h, Passerault, 1996 : 51). L'initiation aux relations qu'entretiennent toutes ces formes dans un même texte, aide certainement les apprenants à mieux saisir leur fonction et leur importance, donc à mieux comprendre le mode de fonctionnement de ce type d'écrit et à mieux le produire.

3. THEMES D'ECRITURE ET CONNAISSANCES SOLLICITEES CHEZ LE SCRIPTEUR

3.1. Les types de connaissances convoquées par l'acte d'écrire

En plus des connaissances encyclopédiques, ou de ce qu'on appelle communément le savoir lié aux sujets et domaines de la vie en général, que tout individu s'approprie et cumule incessamment en fonction de ses expériences personnelles et selon le parcours de la vie qui le distingue des autres ; dans la perspective psycho-cognitiviste, les spécialistes parlent de deux grands types de connaissances que le scripteur mobilise en situation de production : les connaissances déclaratives (ou factuelles) et les connaissances procédurales: types *« requis de façon concomitante »* (Boudreau, 1995 : 226). Les premières recouvrent *« un vaste ensemble de savoirs »* (Fayol et Heurley, 1995 : 28) linguistiques et discursifs allant de la connaissance de l'orthographe à la

distinction entre les types discursifs ou entre les figures du discours (Fayol, 1991 : 21). Pour Garcia-Debanc (1989 : 47), ce sont, entre autres, les connaissances que le scripteur possède sur « *le fonctionnement des textes et leurs critères spécifiques* ». Les secondes, dont l'acquisition est plus difficile (Fayol, 1991 : 23), englobent les opérations à enchaîner pour réaliser une tâche (Garcia-Debanc, 1989 : 47), c'est-à-dire la manière dont le scripteur traite les connaissances déclaratives (Tochon , 1989 : .99). Toutefois, le passage du premier type de connaissances au second, c'est-à-dire le fait de traduire les déclaratives en procédurales, reste une opération difficile pour les apprenants (Georges, 1985 : 65).

Les connaissances sur le monde sont celles qui nous intéressent réellement dans le cadre de cet axe. Alors essayons de voir ce que le cours de français aborde comme thèmes et domaines, notamment à travers les tâches d'écriture.

3.2. Les thèmes d'écriture

Pour écrire, l'apprenant doit posséder un minimum de savoir sur le thème dont il est question en production écrite ; que ce thème appartienne à une spécialité ou qu'il soit de culture générale. Evidemment, il ne peut rien écrire sur un sujet qu'il connaît à peine ou qu'il ignore totalement. Certains chercheurs pensent même que les connaissances déclaratives et procédurales sont d'un apport minime si le scripteur ignore « *le domaine sur lequel portera la composition* » (Deschenes, 1995 : 106).

Dans nombre de situations de production, les difficultés liées au thème de l'exercice viennent rallonger la liste des obstacles sur lesquels butent les apprenants. La réalisation de la tâche s'avère plus difficile, le texte produit est moins satisfaisant lorsque le thème n'est pas suffisamment connu du scripteur. Inversement, la connaissance du domaine lui permet de rédiger un texte « *de meilleure facture* » (Fayol et Heurley, 1995 : 29).

Pour éviter le blocage dû à la méconnaissance du sujet, certaines consignes proposent à l'apprenant une série d'informations liées au thème d'écriture. Qu'elles soient totalement ou partiellement intégrées dans la production de l'élève, ces informations jouent « *un rôle facilitateur dans la mise en texte* » (Marquillo, 1993 : 85), même si elles risquent parfois de créer d'autres difficultés relevant de l'organisation et la hiérarchisation des idées, de la cohérence, etc.

Même dans le cas où l'apprenant connaîtrait suffisamment le domaine, que le référent soit réel ou fictif, il reste confronté au problème du choix de la perspective d'analyse de ce référent : dans telle situation de production, il est tenu de définir ce qu'il veut dire ou doit dire à propos du thème (Mas, 1991 : 30). Sur cette question, G. VIGNER (1993 : 40) parle de la « *nécessité d'opérer un mode de saisie et de traitement spécifique du référent* ». Pour un même référent, les types de « *focalisation cognitive* » peuvent être très différents. Par exemple, face à la consigne d'écriture :

« 1986, Année internationale de la paix.

Vous êtes, vous aussi, pour la paix. Donnez vos arguments.»

(Manuel de 2^{ème} AS. : 202)

Le mode de traitement du référent n'est pas facile à définir : parler de la paix en tant que concept philosophique, de la paix qui doit exister entre des nations, entre toutes les nations du monde, de la paix imposée par la guerre, de la paix passée, présente ou futur, etc.

Si l'école aborde divers thèmes avec les apprenants, beaucoup de sujets n'y ont pas droit de cité. Les raisons de cette "censure" sont explicites dans les textes fondateurs de l'institution mais certaines sont inavouées. Nous savons bien que dès qu'il s'agit de politique, de religion, de morale, le plus souvent on « *censure* » (Tabouret-Keller, 1974). Dans cette même ligne de réflexion, évoquant les contraintes (linguistiques, situationnelles, de contenu) qui pèsent sur la rédaction, C. Masseron parle de « *tabous* », tels que « *l'humour* » et « *le*

sexe » (1981 : 48). Il s'agit là d'un choix culturel de l'institution, et par définition « un système est l'incarnation d'un modèle culturellement connoté » (F. Tochon, 1989 : 97).

Enfin, le cours de français aborde quelquefois des thèmes qui, à notre sens, dépassent le savoir des apprenants. Sans oublier les apports interdisciplinaires en ce sens, il nous semble que des thèmes sont difficilement accessibles : soit ils sont trop spécialisés, soit ils sont rarement débattus intra ou extra-muros. A titre indicatif, voici des consignes d'écriture abordant des domaines de spécialité ; donc faisant appel à une compétence culturelle spécifique :

1- « On parle de retrait de la mer par rapport à la terre et on prétend que le phénomène se déroule entre Ténès et Bouharoun, soit près d'un peu plus d'un km de côte de notre littoral. (Horizons, 10/11-03- 89).

Quelle(s) hypothèse(s) pouvez-vous faire pour expliquer ce phénomène ?»
(Manuel de 3^{ème} AS : 170)

2- « Un certain réchauffement du climat du globe est d'ores et déjà considéré comme inévitable. Les savants estiment qu'au cours de la première moitié du siècle à venir, la température de notre planète augmentera de 1,5 à 4,5 degrés C.
(d'après El Moudjahid du 16-02-1989)

- a) Comment expliquez-vous les causes de ce réchauffement ?
- b) Quelles en seraient les conséquences ?»

(Manuel de 3^{ème} AS : 170)

3- « Voici le schéma d'un appareil (électrophone).

a) Rédigez un texte pour présenter les éléments qui le composent.
(Cet appareil comporte ...)

- b) Rédigez un texte dans lequel vous expliquez son fonctionnement
 - le disque est entraîné par ...
 - les signaux produits par la tête de lecture ... »

(Manuel de 2^{ème} AS, pp. 46, 47)

CONCLUSION

Pour terminer, nous dirons que les deux difficultés que nous venons d'évoquer sont engendrées par la pratique adoptée par l'institution et notamment par l'enseignant. Elles ne sont pas du tout imputables aux sujets, du moment qu'elles ne sont pas liées à leurs compétences rédactionnelles. L'enseignant est donc l'unique instance qui puisse intervenir à ce niveau précis en vue d'améliorer l'enseignement de l'écrit. Concernant la consigne de la tâche d'écriture, nous pensons qu'il existe au moins deux options :

- A chaque mise en situation d'écrit, il doit formuler lui-même la consigne de sorte qu'elle véhicule certaines qualités telles que : précision, intelligibilité. De plus, l'adaptation de la formulation à chaque groupe classe est nécessaire, et un travail d'explication peut également faciliter la tâche.

- Au cas où il reprendrait des exercices d'écriture proposés dans les manuels scolaires, il devrait aussi accommoder la formulation de façon à assurer la compréhension de la tâche à accomplir.

Pour ce qui est des thèmes, l'enseignant pourrait proposer à chaque fois une liste de thèmes dans laquelle les apprenants choisiraient celui (ou ceux) qui les motive(ent) le plus. Il pourrait aussi leur demander de rallonger cette liste par d'autres thèmes pour lesquels ils auraient davantage d'inclination, des sujets qui les passionnent.

DEUXIÈME PARTIE

LES PRATIQUES DE L'ÉCRIT

ADOPTÉES EN CLASSE

CONSTITUTION DE CORPUS ET

ANALYSES

CHAPITRE I

LES TECHNIQUES

D'EXPRESSION ECRITE AUX

CYCLES FONDAMENTAL ET

SECONDAIRE

ANALYSE DES MANUELS

SCOLAIRES ET FASCICULES DE

PROGRAMMES

INTRODUCTION

A notre sens, on ne devrait pas perdre de vue l'aspect pragmatique de l'enseignement de l'écrit. Concevoir un contenu à enseigner en expression écrite passe avant tout par la définition des fonctions de l'écrit que nous voulons que les élèves maîtrisent au terme de telle ou telle année, ou de tel ou tel cycle. Lorsqu'on arrive à déterminer avec suffisamment de précision l'utilité de cet enseignement sur le double plan scolaire et social (on se poserait au moins cette question : « *De quelles pratiques scripturales et de quels types d'écrits les élèves ont-ils besoin à l'école et auront-ils besoin ultérieurement dans leur vie sociale ?* » (Reuter, 1996 : 119) ; on parvient à définir plus aisément les tâches et les techniques d'écriture à enseigner? Par exemple, si nous voulions que nos élèves maîtrisent à tel moment de leur scolarité la reformulation ou la reconstruction du discours des autres, nous opterions pour l'enseignement du résumé de textes, de la prise de notes ou de la synthèse de documents. Par contre, si la fonction de l'écrit visée était l'expression des idées, du point de vue, des sentiments, des jugements, etc., on enseignerait la rédaction libre, le rapport, le commentaire.

Les contenus de programmes du cycle secondaire en Algérie et les manuels scolaires montrent que la classe de français invite les apprenants à pratiquer, à fréquence variable, plusieurs techniques. Le résumé et l'essai viennent en tête de ces activités. Ils constituent (le premier ou le second, ou les deux à la fois) l'aboutissement inévitable de chaque UD ou projet didactique. De plus, ce sont les deux techniques sur lesquelles l'élève est évalué au baccalauréat. D'autres exercices tels que la synthèse de documents, la prise de notes structurées, l'exposé, la fiche de lecture, sont rarement travaillés en classe. Pourtant, dans la réécriture des programmes de français du cycle secondaire (MEN, juin 1995) on lit cette recommandation concernant la première année secondaire : « *Les exercices et les techniques d'expression tels que le*

paragraphe, la reconstitution de textes et le résumé doivent être pris en charge tout au long de l'année » (p 20).

C'est pourquoi nous limiterons la discussion autour de ce point aux deux techniques qui constituent tout le travail de production écrite de nos élèves. Pour le faire, nous commencerons par un examen des manuels scolaires des 2^{ème} et 3^{ème} paliers de l'enseignement fondamental et ceux du cycle secondaire, en vue de définir leur degré de conformité par rapport aux contenus de programmes émanant du MEN. Nous nous intéresserons plus spécialement :

- à la place de l'expression écrite dans le dossier / l'UD / le projet didactique,
- aux tâches d'écriture proposées,
- à la démarche d'enseignement de l'expression écrite,
- aux objectifs assignés à cette activité,
- aux compétences à mettre en place chez les apprenants.

Ensuite, nous tenterons de terminer par quelques propositions pratiques pour l'enseignement de l'essai et du résumé.

Mais avant tout ceci, nous aimerions signaler que cette analyse ne concerne pas les nouveaux manuels des trois cycles (primaire, moyen, secondaire) et ce pour plusieurs raisons.

D'abord, il faudrait préciser que nous avons entamé l'aspect pratique de notre travail bien avant que la réforme du système éducatif ne soit effectivement engagée. L'ensemble de notre recherche a été planifiée en fonction des données didactiques et pédagogiques des "anciennes" instructions officielles sur l'enseignement de la matière. Cela signifie que notre corps conceptuel a été construit compte tenu de cette réalité : les différents raisonnements, analyses, critiques, comparaisons, illustrations élaborés dans ce cadre, réfèrent, d'une manière ou d'une autre, à l'enseignement de la production écrite tel que préconisé par ces textes et pratiqué dans le cadre de la classe.

De plus, on devrait, à notre sens, accorder suffisamment de temps à une refonte (quel que soit le domaine qu'elle concerne) avant d'envisager d'en faire une évaluation, du moment qu'il s'agit de mesurer son degré d'efficacité par rapport à ce qui l'a précédé. Ce serait bien maladroit et assez prématuré de vouloir dégager les avantages et les inconvénients de cette réforme alors qu'elle n'est qu'au stade expérimental.

Par ailleurs, sur le terrain, les nouveaux manuels scolaires et guides du professeur ne permettent pas, pour le moment, d'engager totalement la refonte. Soit ils ne sont pas disponibles, soit ils n'ont pas encore vu le jour, notamment ceux de certaines années du cycle primaire. Alors les enseignants exploitent encore les anciens documents.

Enfin, en termes de profil des apprenants, avec cette réforme nous assistons à la naissance d'élèves dont la formation sera le résultat des deux systèmes : ancien système puis nouveau au cycle primaire, ancien au primaire puis nouveau au moyen, ancien au moyen puis nouveau au secondaire, etc. L'arrivée au cycle secondaire d'élèves totalement formés par le nouveau système n'aura donc lieu que dans des années.

1. L'EXPRESSION ECRITE AU CYCLE FONDAMENTAL

Avant de parler de l'enseignement de l'essai et du résumé au lycée, nous aimerions commencer par un bref aperçu sur l'activité de production écrite au niveau du cycle fondamental. Nous avons pu noter que les élèves sont initiés à cette activité à partir du deuxième palier, ce qui leur permet d'arriver au cycle secondaire avec un certain niveau de leurs compétences scripturales qui ne demandent qu'à être développées.

Ces compétences sont clairement énumérées dans le fascicule de programmes (Programmes de français première langue étrangère, 2^{ème} et 3^{ème} cycles, MEN, mai 1998 : 37) : « *A sa sortie de la 6^{ème} AF, l'élève sera capable de :*

- a) copier un texte correctement au double plan de la graphie et de l'orthographe (reproduction) ;
- b) reconstituer un texte à partir de phrases lacunaires (scription /complétion) ;
- c) produire un texte à partir d'un plan, d'un schéma... (transcodage) ;
- d) rédiger un court écrit personnel : carte postale ou autre (énonciation et temps du discours respectés)
- e) décrire une situation familière dans laquelle il a été impliqué, en respectant la chronologie des faits (récit et description) ».

Essayons de voir quel enseignement de l'écrit est dispensé, quelles activités de production écrite sont proposées pour permettre d'installer ces compétences chez les élèves.

1.1. Les manuels scolaires

Une petite lecture critique des manuels des 2^{ème} et 3^{ème} cycles de l'enseignement fondamental nous a permis de constater que l'expression écrite n'est pas enseignée à toutes les années. De manière générale, nous retenons les points qui vont suivre.

L'expression écrite est intégrée explicitement comme phase du dossier en 6^{ème} AF uniquement. Au niveau des autres années, il n'y a aucune trace de l'activité dans les différents dossiers.

En 5^{ème} AF (correspondant à la 2^{ème} année d'apprentissage du français), le texte support est suivi de deux ensembles de questions :

- A – Construction de phrases.
- B – Orthographe, grammaire, vocabulaire.

Voici quelques exemples d'activités.

Ensemble A

1. Exercices de complétion de phrases à partir du texte support : Karim porte...

2. Mots à agencer pour former des phrases :

. la ouvre Nassim boîte

. la est où bille ?

3. Réécriture de phrases en séparant les mots par des blancs :

. Il portelavalise

. Nous sommes en retard

4. Réponses par écrit à des questions :

. Où est le nid ?

. On a trouvé une coquille.

A qui est-elle ? A la tortue ? A l'escargot ?

Réponds par une phrase .

.....

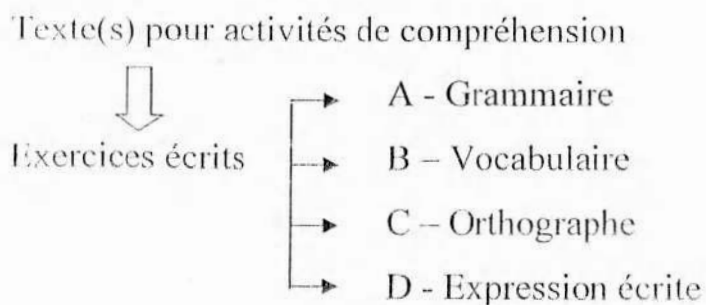
Les élèves trouvent les éléments de réponse dans le texte support, qui est un conte, un poème ou une histoire fabriquée à des fins didactiques.

Cet ensemble de questions peut être considéré comme étant les débuts de l'enseignement /apprentissage de l'écrit.

Ensemble B

Il s'agit exclusivement de mini-tâches d'observation et de réécriture en grammaire, vocabulaire et orthographe.

En 6^{ème} AF, le programme est constitué de 25 dossiers. Chaque dossier comporte cinq phases qu'il est possible de schématiser ainsi :



Vu le nombre important de dossiers, les mises en situation de production sont donc nombreuses. Les exercices prévus à cet effet sont assez variés. Parmi les tâches qu'on y retrouve, on peut citer les suivantes, à titre indicatif, relevées dans le livre de l'élève :

- Paragraphes à compléter.
 - Complète le paragraphe en remplaçant les dessins par les mots qui conviennent (p. 10)
 - Fais un paragraphe en complétant les phrases suivantes sans t'aider du livre : textes lacunaires (pp. 20, 38, 72, 82, 103, 121).

L'élève complète en se rappelant les informations du texte support étudié.

- Paragraphes à construire en s'aidant d'images (p. 49).
- Phrases à ordonner pour faire un paragraphe (p. 29).
- Histoire à terminer en s'aidant de la lecture du texte (p. 143).

D'autres tâches consistent principalement à :

- Raconter
 - Tu as apprivoisé un animal. Raconte.
 - Est-ce un chien, un chat ou un autre animal ?
 - Où l'as-tu rencontré ?
 - Comment as-tu fait pour l'apprivoiser ? (p. 161).
- Raconter en s'aidant d'un dessin, d'images, d'un plan (pp. 183,195,204).
- Compléter un dialogue (pp. 214, 224).

Les différentes tâches d'écriture, qui s'échelonnent sur toute l'année scolaire, sont présentées selon une progression bien précise : on fait passer l'élève de tâches relativement simples, consistant uniquement à compléter des paragraphes, à des tâches de construction de paragraphes en s'aidant d'images, de la lecture du texte support ou en remettant en ordre des phrases ; pour l'amener en fin de parcours à raconter de façon autonome.

Exemple : Raconter au choix (p. 233).

1. Avec tes parents ou avec les élèves de l'école, tu as visité un musée, des vestiges historiques ou préhistoriques, un lieu touristique, que tu veux faire connaître. Raconte.
2. Tu as vu un film documentaire sur les richesses archéologiques de notre pays. Raconte.

Rapports entre les phases du dossier

Le dossier tel qu'il est présenté à l'étude dans le manuel ne constitue pas un tout homogène. Ses différentes phases n'entretiennent pas de relations. En effet, on constate que ce qu'on fait étudier à l'élève en grammaire et en vocabulaire ne peut être réinvesti en expression écrite. En voici deux exemples.

- Le dossier n° 14

En grammaire, à travers des phrases, l'élève étudie les différentes formes que le verbe peut avoir dans les temps simples et les temps composés. Exemple : Vous sortirez – Il est sorti – en sortant.

En vocabulaire, l'élève retrouve le même travail sur trois verbes : partir, aller, revenir. On lui demande de compléter trois colonnes. Ensuite, il passe à l'étude du genre des noms. Exemple : le directeur → la directrice.

En orthographe, on le fait travailler sur la terminaison des verbes conjugués à l'imparfait de l'indicatif.

Exemple : Il mange → Il mangeait
→ Ils mangeaient

Il commence → Il commençait

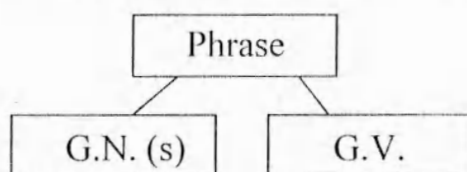
En expression écrite, on lui propose cet exercice :

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).

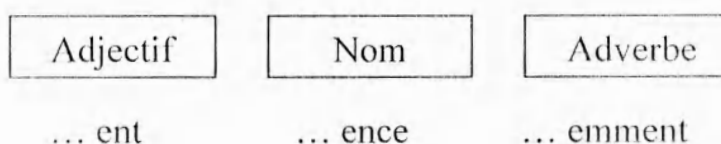
• Le dossier n° 23

En grammaire, l'élève apprend à représenter les groupes de la phrase.



En vocabulaire, le travail porte sur l'adverbe de manière : délicatement...

En orthographe, on lui montre pourquoi des adverbes prennentemment.



En expression écrite, on propose à l'apprenant deux exercices au choix :

1. Avec tes parents ou avec les élèves de l'école, tu as visité un musée, des vestiges historiques ou préhistoriques, un lieu historique, que tu veux faire connaître. Raconte.

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

Les tâches d'écriture portent exclusivement sur le narratif. Toutes les consignes sont construites autour du verbe raconter. Même lorsqu'il s'agit de compléter un paragraphe ou de remettre en ordre des phrases pour former un paragraphe, le paragraphe est de type narratif. Pourtant, d'autres modèles discursifs figurent également dans les dossiers et que les élèves découvrent lors de la phase de compréhension de l'écrit. Nous en avons relevé les suivants :

• Prescriptif

- | | |
|--------|-----------------------------------|
| Textes | - Comment planter un clou ? |
| | - Comment planter un arbre ? |
| | - Comment manœuvrer le Victoria ? |

- Exhortatif

Texte - Les plantes et les animaux sont-ils en danger ?

- Argumentatif

Texte - Le docteur Fergusson explique son projet.

- Informatif

Textes - Est-ce que le chameau peut vivre sans boire ?

- Les animaux parlent-ils entre eux ?

- Les carnivores.

- Comment, chez les animaux, les mères reconnaissent-elles leurs petits ?

- L'alfa.

La présentation des textes supports permet de lire que l'organisation des dossiers n'a pas le souci du travail sur le modèle discursif. En effet, on peut bien trouver dans le même dossier des textes de types différents. Par exemple, au niveau du dossier n° 3, trois documents sont proposés :

- Deux narratifs. 1- Le rocher qui marche (pp. 22, 23).

2- Le ballon dans l'orage (pp. 25,26).

- Un prescriptif - Comment manœuvrer le Victoria ? (p. 24).

Autre exemple, le dossier n° 5. Quatre documents sont prévus.

- Trois narratifs. 1- Les gypaètes attaquent (pp. 40, 41).

2- Le courage de Joe (p. 43).

3- L'histoire de Joe (pp. 44, 45).

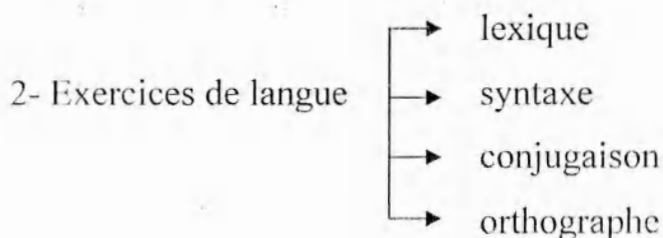
- Un expositif - Les rapaces (p. 42).

Concernant le 3^{ème} palier (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années), on constate que l'expression écrite ne figure plus dans les dossiers. Pourtant, dans la présentation du manuel de 7^{ème} AF, les concepteurs signalent que cet ouvrage « se situe dans la continuité des livres de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années de l'Ecole Fondamentale ».

Ce qui n'est nullement le cas en expression écrite ; il y a plutôt discontinuité. Après une pratique importante en 6^{ème} AF, cette activité s'efface totalement du dossier tel que le présentent les manuels de ces trois années.

Le dossier se retrouve ainsi constitué de deux grandes phases.

1- Texte(s) pour activités de compréhension.



Les documents prévus pour les activités de compréhension sont divers : le conte, le récit de fiction, la lettre personnelle, l'interview, les textes de vulgarisation scientifique, la nouvelle, les textes descriptifs, le reportage, la fiche d'enquête, la demande d'information, etc.

1.2. Les fascicules de programmes

Introduction

L'analyse que nous proposons ici est limitée à trois documents principaux :

- Pour le cycle fondamental :

- 1- Réaménagements apportés aux programmes de français du 2^{ème} palier de l'enseignement fondamental (2^{ème} édition, MEN, juillet 1995),
- 2- Programme de français 1^{ère} langue étrangère, 2^{ème} et 3^{ème} cycles (MEN, mai 1998).

- Pour le cycle secondaire :

- 1- Programmes de français, enseignement secondaire, 1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS, MEN, juillet 1995.

Ce choix a été motivé par trois raisons. D'abord, nous ne cherchons nullement à retracer l'historique des pratiques de l'écrit à travers les différentes écritures de programmes et recommandations pédagogiques émanant du MEN.

Une telle entreprise n'est pas jugée utile pour notre recherche. C'est pourquoi nous nous contentons de l'analyse des fascicules de 1995 et de 1998 qui sont les dernières versions des programmes du cycle fondamental et dont la parution a eu lieu au moment où nous avons concrètement entamé notre travail de recherche. Nous pensons qu'elles permettent amplement de lire, découvrir et analyser les pratiques pédagogiques concernant la production écrite, juste avant que la réforme ne soit mise en place. Après tout, à travers cette étude, nous ne cherchons qu'à monter l'existence /inexistence de passerelles entre les cycles fondamental et secondaire en matière d'enseignement /apprentissage de l'écriture.

De plus, vu le nombre important de réaménagements /allègements qu'ont connus les programmes de français du secondaire, nous pensons que l'analyse de la réécriture des programmes de 1995 suffit pour mettre en relief les différents aspects des pratiques de l'écrit. Elle constitue la synthèse des versions précédentes, qu'il s'agisse de réaménagements ou d'allègements ayant été opérés en 1991 (1^{ère} AS), 1992 (2^{ème} AS), 1993 (3^{ème} AS), 1994 (les trois années du cycle secondaire). Ceci ne nous empêche pas, néanmoins, de nous référer aux écritures de programmes 'avant 1995 pour étayer des points au niveau d'autres axes de ce travail.

Enfin l'organisation des contenus n'est plus faite par UD cloisonnées. Cette nouvelle organisation des programmes, faite dans l'esprit de la pédagogie du projet et fondée sur les principes de l'approche par compétences, fut, à notre sens, le signe avant-coureur de la réforme que connaît actuellement notre système éducatif.

1.2.1. Réaménagements apportés aux programmes de français du 2^{ème} palier de l'enseignement fondamental (juillet 1995)

L'activité d'expression écrite est mieux définie dans les textes : et ce concernant les 2^{ème} et 3^{ème} paliers de l'enseignement fondamental. De la

présentation des fonctions de l'écrit, à la proposition d'un type de progression, en passant par l'identification des compétences à installer chez l'apprenant au terme de chaque cycle, l'enseignant y trouve tous les axes concernant l'enseignement de l'écrit.

Les textes permettent de lire que l'expression écrite est enseignée dès la première année d'apprentissage du français (la quatrième année de scolarisation) et se poursuit selon une progression bien définie en 2^{ème} et 3^{ème} années (5^{ème} et 6^{ème} années de scolarisation). Le 3^{ème} palier prend le relais en fonction de compétences nouvelles à installer au terme de trois autres années d'enseignement.

Les tâches d'écriture au 2^{ème} palier

En première année de français, il s'agit surtout de maîtriser le code graphique, d'apprendre à reproduire des mots, des phrases à l'aide de modèles, de répondre à une question par une phrase écrite ou de remettre en ordre une phrase (p. 31).

En deuxième année, les exercices portent davantage sur le paragraphe. Les tâches d'écriture consistent à :

- copier /recopier un paragraphe de lecture, une strophe ou un poème,
- reconstituer un paragraphe de texte lu,
- répondre à des questions ou raconter en répondant à des questions,
- remettre en ordre un dialogue ou des phrases, pour former un paragraphe.

En troisième année, les tâches d'écriture sont plus diversifiées. Elles portent principalement sur la construction de paragraphes à partir de questions, la construction de dialogues, le résumé d'épisodes, l'écriture du début et de la fin d'une histoire (p. 31).

1.2.2. Programme de français 1^{ère} langue étrangère, 2^{ème} et 3^{ème} cycles (mai 1998)

Ce document rappelle le but assigné à l'enseignement du français au 2^{ème} cycle de l'École Fondamentale : « *Conférer à l'élève, dans le domaine de la communication orale et dans le domaine de la communication écrite, une compétence de base* » (p. 6).

Les compétences à mettre en place sont présentées par cycle et par année. A titre indicatif (cf. Tableau des compétences en expression écrite, p. 18, dans les annexes), parmi les compétences qu'on veut installer chez l'apprenant, nous citons :

- En 4^{ème} année fondamentale : « *Produire une phrase simple à une ou deux propositions en réponse à une question ou librement* ».
- En 5^{ème} année fondamentale : « *Construire un paragraphe cohérent en répondant à des questions ordonnées* ».
- En 6^{ème} année fondamentale : « *Construire un texte court en répondant à des questions ordonnées* ».

L'enseignement de l'expression écrite, tel que l'indiquent les textes émanant du MEN, se fait selon une progression concernant à la fois l'enchaînement des apprentissages d'une même année et de ceux de tout le cycle (cf. fascicule, pp. 18, 19, 20).

Au 3^{ème} palier, l'enseignement du français vise principalement à « *continuer à développer le savoir-faire acquis au 2^{ème} palier en recherchant une certaine autonomie dans les activités langagières* » (p. 34). En expression écrite, au terme du cycle, l'élève sera capable, entre autres, de « *produire un texte à partir d'un plan, d'un schéma...* », « *de rédiger un court écrit personnel* » (p. 37).

Les réaménagements opérés au niveau des programmes des 2^{ème} et 3^{ème} cycles sont très significatifs, notamment sur le plan méthodologique. Sans trop nous étaler, nous relevons deux points principaux : la réhabilitation de l'écrit et

l'intégration de la notion d'UD. L'écrit, après nombre d'années de primat accordé à l'oral en classe de français, connaît un retour très marqué. Certains moments du dossier, qui étaient réservés à l'oral, ont été supprimés. C'est le cas de la séance d'expression orale.

La notion d'UD est introduite pour donner à l'enseignement /apprentissage une tout autre organisation. A la différence du dossier dont les parties manquent de cohérence puisque ne visant nul réinvestissement dans la phase d'expression écrite, l'UD permet d'éviter l'atomisation des contenus enseignés : l'UD constitue un tout homogène ; chaque activité est travaillée compte tenu de l'objectif terminal. Celui-ci constitue le point de convergence des activités de la classe.

L'importance accordée à l'étude du modèle textuel est également un point nouveau. L'UD compte douze phases d'une heure chacune, commençant par la compréhension de l'écrit et se terminant par l'évaluation. Le choix des textes supports se fait en fonction des modèles discursifs qu'on veut étudier au niveau de telle ou telle année. De plus, l'activité de compréhension de l'écrit est profondément modifiée. Elle prend en charge la découverte du fonctionnement et des caractéristiques du type discursif étudié ainsi que la préparation à la production d'un écrit de même type au terme de l'UD.

Les contenus en grammaire et en vocabulaire sont également retenus en fonction du type textuel étudié. Par exemple, le point de langue étudié doit être dominant dans le texte support ; et fera l'objet de réinvestissement de la part de l'apprenant en expression écrite. Il s'agit d'enseigner des contenus pour servir la communication.

Le nombre d'UD par année est important ; ce qui fait que les mises en situations de production sont nombreuses. Les types de textes à produire sont diversifiés ; certains sont réétudiés au cycle secondaire. Nous présentons dans le tableau ci-après, par année, l'ensemble des UD et des activités d'expression écrite retenues au 3^{ème} palier.

7 ^{ème} année		8 ^{ème} année		9 ^{ème} année	
UD	Activités d'expression écrite	UD	Activités d'expression écrite	UD	Activités d'expression écrite
1- Se présenter et /ou présenter quelqu'un (le texte de présentation)	<ul style="list-style-type: none"> Se présenter ou présenter quelqu'un (oralement ou par écrit). 	1- Le conte	<ul style="list-style-type: none"> Reconstitution d'un conte court, dit avec balises. 	1- Le texte narratif	<ul style="list-style-type: none"> Production d'un récit cohérent
2- Le dialogue	<ul style="list-style-type: none"> Reconstitution d'un dialogue déjà étudié à partir de repères essentiellement typographiques. 	2- Le récit de fiction	<ul style="list-style-type: none"> Mise en forme d'un court récit à partir d'événements donnés (grille). 	2- Le texte descriptif	<ul style="list-style-type: none"> Reconstitution ou construction d'un texte descriptif (paysage).
3- Le texte expositif	<ul style="list-style-type: none"> Indiquer un itinéraire à partir d'un texte annoté. 	3- L'interview	<ul style="list-style-type: none"> Réalisation d'une interview (déplacement des élèves ou un invité) 	3- Le télégramme, les petites annonces, le curriculum vitae	<ul style="list-style-type: none"> Rédaction de son propre C.V. et /ou celui de ses parents, ou condensation d'un texte sous forme de petite annonce, ou condenser un message sous forme de télégramme.
4- Le texte descriptif ou le texte expositif	<ul style="list-style-type: none"> Répondre à un questionnaire élaboré à propos d'un objet, ou respectant l'ordre des questions de sorte à obtenir un paragraphe. 	4- Le texte prescriptif	<ul style="list-style-type: none"> Rédaction de quelques consignes d'utilisation d'un autre appareil. 	4- La prise de notes	<ul style="list-style-type: none"> Structuration sous forme de plan, de notes prises en séance de préparation de l'écrit.
5- Le conte	<ul style="list-style-type: none"> Rétablir l'ordre des faits d'un conte donnés dans le désordre. 	5- Le texte descriptif	<ul style="list-style-type: none"> Décrire un objet à partir d'un schéma annoté. 	5- Le résumé	<ul style="list-style-type: none"> Mise en texte à partir du plan du résumé dégagé.
6- Le texte prescriptif	<ul style="list-style-type: none"> Rédiger des consignes (une recette de cuisine simple, notices de montage). 	6- Le texte expositif	<ul style="list-style-type: none"> Description d'une activité humaine à partir d'éléments donnés dans le désordre ou d'un plan. 	6- Le texte de vulgarisation scientifique (le texte explicatif)	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer un fait naturel simple (cf. sciences physiques et sciences naturelles).
7- Le texte narratif	<ul style="list-style-type: none"> Reconstitution d'un texte : support n° 1, préalablement contracté. 	7- Le reportage	<ul style="list-style-type: none"> Rédiger un reportage sportif après observation (football...). 	7- Le récit (d'un travail collectif)	<ul style="list-style-type: none"> Raconter l'organisation et le déroulement d'un travail collectif.
8- La bande dessinée	<ul style="list-style-type: none"> Petite production divergente. Un dialogue de 4 à 5 répliques ou compléter les bulles d'une bande dessinée. 	8- La correspondance (la lettre familiale)	<ul style="list-style-type: none"> Ecrire ou répondre à une lettre familiale. 	8- Le texte argumentatif	<ul style="list-style-type: none"> Rédaction d'un texte argumentatif pour justifier un choix.
9- Le fait divers	<ul style="list-style-type: none"> Production d'un autre fait divers à partir d'un titre ou d'une grille. 	9- Le résumé	<ul style="list-style-type: none"> Résumé à partir d'un plan de texte. 	9- Le texte descriptif (le portrait)	<ul style="list-style-type: none"> Portrait physique et moral d'une personne de son choix.
10- Correspondre: - la carte de vœux - La carte postale	<ul style="list-style-type: none"> Rédaction d'une carte de vœux ou d'une carte postale. 	10- La nouvelle	<ul style="list-style-type: none"> Imaginer une suite ou une fin à un événement lu ou entendu (selon le niveau). 	10- La lettre administrative	<ul style="list-style-type: none"> Rédaction individuelle d'une demande à partir d'une offre d'emploi.

L'échelonnement des UD sur une même année et sur tout le cycle est fait en fonction d'une gradation au double plan : la pratique de l'écriture et le type d'écrit produit par les apprenants; Au plan de la pratique, l'apprenant passe de la « reproduction, transposition, scription simple en 7^{ème} AF » à la « scription écriture semi-divergente en 8^{ème} AF », pour aboutir à une « écriture divergente en 9^{ème} AF » (Programmes de français 1^{ère} langue étrangère 2^{ème} et 3^{ème} cycles, mais 1998 : 45). Concernant le type d'écrit, l'apprenant est davantage sollicité à produire des écrits de plus en plus complexes et mieux élaborés.

Certaines UD prennent en charge l'enseignement de techniques d'expression telles que le résumé (UD 9, 8^{ème} AF et UD 5, 9^{ème} AF) et la prise de notes (UD 4, 9^{ème} AF).

La préparation de l'écrit est une phase de l'UD à part entière. Elle précède celle de l'expression écrite, c'est-à-dire le moment de production.

L'évaluation constitue la phase ultime de l'UD. Elle consiste en deux activités principales : le compte-rendu de l'expression écrite et les exercices de remédiations.

Certains types discursifs ainsi que quelques tâches d'écriture sont travaillés à nouveau au niveau du cycle secondaire. Nous faisons apparaître ces récurrences dans le table ci-après, en nous référant aux deux fascicules de programmes de l'enseignement fondamental cités auparavant et au fascicule de programmes de français de l'enseignement secondaire (1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS, juin 1995).

Cycle fondamental			Cycle secondaire		
7 ^{ème} AF	8 ^{ème} AF	9 ^{ème} AF	1 ^{ère} AS	2 ^{ème} AS	3 ^{ème} AS
UD1 Se présenter ou présenter quelqu'un	/	/	UD1 Présenter Se présenter	/	/
UD2 Le dialogue	/	/	UD2 Le dialogue	/	/
UD3 Le texte expositif	UD6 Le texte expositif	UD6 Le texte de vulgarisation scientifique (explicatif)	/	UD2 L'expositif	/
UD4 Le texte descriptif (l'objet)	UD5 Le texte descriptif (l'objet)	UD2 Le texte descriptif (statique : le paysage)	/	UD2 La description (statique / itinérante)	UD3 La description dans le récit
UD6 Le texte prescriptif	UD6 Le texte prescriptif	/	/	UD6 Le prescriptif	/
UD6 Le texte narratif	UD2 Le récit de fiction	UD1 Le texte narratif + UD7 Le récit (d'un travail collectif)	UD3 Le récit de fiction	/	UD3 La narration
UD9 Le fait divers	/	/	UD2 Le fait divers	/	/
/	UD7 Le reportage	/	/	UD1 Le reportage	/
/	/	UD8 Le texte argumentatif (justification d'un choix)	/	UD3 L'argumen- ta- tion (la défense d'une thèse)	/
/	/	UD5 Le texte descriptif (le portrait)	UD3 La description (le portrait)	/	/

Ce tableau permet de tirer un certain nombre de conclusions.

Certaines UD sont récurrentes au cycle fondamental et reviennent au niveau du secondaire. Ce travail répété empêche d'intégrer dans les programmes (le volume horaire réservé à la matière ne le permet point) d'autres types discursifs dont la fonctionnalité et l'utilité sont assez importantes sur les plans scolaire et socio-professionnel. Par exemple, on pourrait réfléchir à intégrer d'autres UD (ou d'autres projets) sur l'interview, l'entretien et la lettre formelle (demande d'emploi, lettre de motivation, lettre de réclamation, etc.) au niveau du moyen ou du secondaire, en procédant à quelques allègements concernant certaines UD telles que le fait divers, la description, la prescription, le récit de fiction, le reportage, l'expositif, qui, à notre sens, sont des types textuels trop travaillés en classe de français. On pourrait, en effet, se demander pourquoi certains types discursifs figurent dans la quasi-totalité des programmes du 3^{ème} cycle (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années) de l'enseignement fondamental et du cycle secondaire : la description, la narration, l'exposition.

L'argumentation est un type de texte qui devrait faire l'objet d'un travail plus important. Sur les neuf années d'apprentissage du français, l'apprenant l'étudie à trois reprises seulement : la justification d'un choix (en 9^{ème} AF), la défense d'une thèse (en 2^{ème} AS), le pour le contre (en 3^{ème} AS). De ce fait, il serait intéressant de revoir son enseignement sur un double plan :

- l'entamer plus tôt dans la vie scolaire de l'élève, avec davantage de fréquence,
- initier les élèves à d'autres stratégies argumentatives, telles que la réfutation.

Certains types de textes ne sont découverts par l'apprenant qu'au cycle secondaire. C'est l'exemple de l'exhortation qui n'est étudiée qu'en classe de terminale. A notre sens, on devrait l'introduire dans les programmes du moyen

pour :

- initier les élèves à cette forme discursive,
- en assurer la maîtrise au secondaire, notamment quand il s'agit de son fonctionnement avec l'argumentation (imbrication).

2. LE CYCLE SECONDAIRE

Introduction

Au lycée, l'enseignement de l'essai et du résumé est, en principe, pris en charge par la classe de français au fil des trois années. Le travail sur ces deux techniques concerne les deux plans : la théorie et la pratique. La théorie est souvent limitée à une présentation générale de la technique visant à monter à l'apprenant la démarche à suivre lors de l'élaboration de son écrit. Elle consiste à donner une définition de l'exercice et à déterminer les différentes étapes à respecter. Cet aspect théorique vise surtout à doter les scripteurs de connaissances procédurales, même s'il ne dure, en général, qu'une ou deux séances. Pour le reste de l'année, l'enseignement de ces deux techniques est réduit à des mises en situation de production.

Ce mode d'enseignement de l'écrit, défini dans les manuels scolaires et les fascicules de programmes et adopté par la plupart des enseignants, véhicule en son sein un certain nombre d'insuffisances. Citons en au moins deux. D'abord, il ne peut, sous cette forme, garantir aux apprenants l'acquisition de la démarche proprement dite. La preuve en est que nombre d'entre eux ne savent pas quoi faire dès qu'ils sont en situation d'écrit, ignorant totalement par quoi commencer et par quoi ils doivent finir leurs productions. De plus, il ne cherche pas vraiment à résoudre les problèmes d'écriture sur lesquels butent les élèves, du moment que l'on ne s'interroge même pas sur leurs blocages. A notre sens, enseigner l'écrit ne se limite pas à le faire pratiquer (à faire écrire). Dans cette perspective, les "situations distancées" nous semblent d'une utilité certaine. En plus des situations d'écriture (pendant lesquelles les apprenants écrivent), elles

permettent globalement de théoriser sur l'écriture. Pendant ces situations, les apprenants n'écrivent pas ; « *ils réfléchissent, écoutent des cours, se livrent à des analyses à propos de l'écriture et /ou des textes produits* » (Reuter, 1996 : 106).

2.1. Les techniques dans les manuels scolaires

2.1.1. L'essai

Inversement à sa pratique, le cours théorique sur l'essai n'est dispensé qu'en 2^{ème} année. La démarche proposée dans le manuel scolaire (d'inspiration cognitive puisqu'elle réfère au modèle d'écriture de Hayes et Flower (80) pour ce qui est des opérations à réaliser lors de la production d'un écrit) invite les scripteurs à découvrir quatre grands moments dans l'élaboration d'un essai (Hayes et Flower parlent de trois grandes opérations), présentés succinctement ou relativement détaillés sous forme de recommandations :

1. La lecture du sujet (inexistante dans le modèle de Hayes et Flower).
2. La planification.
3. La mise en texte.
4. Les révisions.

(Livre de français 2^{ème} AS, 1987/88, pp. 203,204)

Ce cours intervient au terme de l'étude du texte argumentatif (défendre une thèse). Selon l'ordre de présentation des UD du programme de 2^{ème} AS, cette technique est enseignée à la fin de l'année scolaire. On se demande alors pourquoi ce travail n'est pas accompli dès la 1^{ère} AS. Nous trouvons que les élèves y sont tardivement initiés. De plus, pour ce qui est de la démarche, il ressort un contraste frappant : les élèves pratiquent l'essai dès la 1^{ère} AS (à partir de l'étude du fait divers), mais on ne le leur enseigne qu'en 2^{ème} AS.

2.1.2. Le résumé

Pour « *initier les élèves* » (Livre du professeur, 1^{ère} AS : 78), cette technique est enseignée dès la 1^{ère} AS, dans le cadre de l'étude du récit de

fiction. Activité consistant à « *produire un texte sur un texte* » (Ploquin, 1993 : 151), visant tout particulièrement à « *habituer l'esprit [...] à restituer exactement, mais dans des conditions nouvelles, le sens d'un texte* » (Gaillard et Launay, 1975 : 08), le résumé soulève des problèmes d'un tout autre aspect. En effet, même si la difficulté liée à l'opération de reformulation est incontournable (le résumé, tout comme l'essai, réclame le style propre au sujet scripteur), nous considérons qu'un obstacle, intrinsèque à l'essai, est évité : le "résumé" (Laurent, 1985 : 71) ne recherche pas d'informations /idées liées au thème ; elles sont fournies dans le texte à résumer. Toutefois, à l'intérieur de ces informations, il doit opérer une hiérarchisation afin de définir celles qui sont à préserver et éliminer celles qui sont accessoires (Fayol, 1985 : 59).

À ce niveau précis du débat, des questionnements interviennent de manière quasi-spontanée : par quoi se justifie la distinction idées essentielles /idées secondaires ? En référence à quel registre, à quelles valeurs ? Cette discrimination est-elle toujours possible dans tous les textes ? Ne dit-on pas que tout est important dans un texte, notamment le texte littéraire ? Nous avons à l'esprit les textes d'auteurs étudiés dans le cadre de certaines UD : le texte narratif et la description notamment. Doit-on apprendre à l'élève qu'il existe des textes irréductibles parce qu'ils ne comportent pas du subsidiaire ? Par exemple, le texte scientifique comporte-t-il vraiment du subsidiaire ?

D'autre part, concernant un même texte à résumer, le résumeur ne retient pas les mêmes idées essentielles selon que son produit est destiné à l'enseignant, à un ami, à une personne non familière, à une institution, etc. Ce qui semble être essentiel dans tel texte, pour tel destinataire, ne l'est pas forcément pour tel autre. Donc, le résumeur doit savoir, dès le départ, « *pour qui* » (Bain, 1990 : 129) il destine son écrit, dans quel but, afin de pouvoir « *sélectionner des unités de sens* » (Jomand-Baudry, 1991 : 108).

Les questions que nous venons de poser demeurent sans réponses dans le cadre de la classe de français. Enseignants et apprenants les connaissent, mais ils n'osent jamais (se) les poser. L'école ne dit pas à l'apprenant pourquoi il est très difficile d'essayer de résumer un dialogue comme "*Le petit prince et le renard*" de Saint-Exupéry, une description telle que "*Un camp misérable*" de Steinbeck (1^{ère} AS), une démonstration du genre "*Une expérience*" de C. Bernard (2^{ème} AS); et impossible de résumer des textes prescriptifs tels que la notice médicale, le règlement intérieur du lycée, une ordonnance, des consignes de sécurité, des règles d'un jeu, etc. ; documents très présents pourtant dans le manuel de 2^{ème} AS.

Elle ne lui explique pas (ne le convainc pas) non plus, pourquoi il doit apprendre à résumer des textes et quels bénéfices il peut en tirer dans sa vie estudiantine et professionnelle. Nous pensons que cet aspect de l'activité de résumer ne peut être ignoré. L'apprenant s'implique davantage quand il prend conscience de l'intérêt de l'objet enseigné (Claparède, 1968) ; d'où l'importance d'insister sur « *l'utilité sociale* » (Laurent, 1985 : 71) pour justifier l'enseignement de cette technique.

Le résumé en 2^{ème} et 3^{ème} AS

La technique du résumé ne réapparaît presque plus en 2^{ème} et 3^{ème} années ; elle s'efface, sans explication, juste après l'initiation qu'on en fait en 1^{ère} AS. D'après les contenus de programmes (Enseignement secondaire, 1^{ère} AS – 2^{ème} AS – 3^{ème} AS, juin 1995), elle ne fait plus l'objet de travail en classe. Elle ne figure que très timidement sur les listes des activités d'expression écrite (à travailler au choix avec les élèves) proposées dans le cadre de deux projets en 2^{ème} AS.

Projet II. UDI : L'expositif

Expression : - Faire un plan de résumé

- Résumer l'idée d'un paragraphe en une phrase

Projet III. UD2 : L'argumentation – Défendre une thèse.

- Résumer un argument (aller à l'essentiel).

En 3^{ème} AS également, le travail sur le résumé n'est pas significatif ; on ne lui réserve que quelques moments, au niveau de deux projets.

Projet I. UD2 : L'exhortatif

- Résumer en une phrase l'idée d'un paragraphe

Projet III. UD3 : Compte-rendu de lecture.

- Terminer un début de résumé

- Résumer : - un film

- une nouvelle

- un roman.

L'examen des manuels scolaires permet également de noter cette absence inexplicquée de la technique du résumé, au niveau de l'activité d'expression écrite. Elle n'apparaît qu'à deux moments :

1- Manuel de français 2^{ème} AS

UD. Argumenter. Le pour et le contre.

. Plan et résumé du texte : "La population du monde n'augmentera plus... en 2100".

2- Manuel de français 3^{ème} AS

UD. Le texte explicatif.

La phase d'expression écrite de cette UD est consacrée à l'enseignement de la technique du résumé, par le biais d'exercices portant essentiellement sur :

- une comparaison d'un texte initial et du résumé de ce texte : mettre en valeur l'importance des dimensions et du contenu,

- une initiation aux procédés de condensation : comment faire court ? On y rappelle les procédés en les définissant et en proposant des applications aux élèves : le terme générique, la suppression des paraphrases, la suppression ou la

contraction des indications chiffrées, l'expansion par une proposition relative, l'élosion,

- une explication de la manière de rendre compte de la cohérence dans le résumé.

L'enseignement du résumé est ainsi laissé à l'appréciation de l'enseignant ; contrairement à la pratique de l'essai qui constitue l'unique activité de production écrite proposée au terme de chaque UD ou projet. Il s'agit là, à notre sens, d'une lacune importante. On ne peut, d'un point de vue purement pédagogique, laisser l'enseignant "libre" concernant l'enseignement /apprentissage du résumé. Il est préjudiciable de faire de lui la seule instance qui juge de l'utilité et de la fréquence de cette activité. Par exemple, ceci peut être à l'origine de grands décalages entre les élèves en termes d'appropriation et de production : on risque d'avoir des enseignants qui travaillent rarement le résumé avec leurs classes ; alors que d'autres le font plus souvent.

Ce déséquilibre entre l'enseignement de l'essai et celui du résumé est apparents dès que nous examinons les tâches d'écriture proposées au niveau de la phase d'expression écrite de l'ensemble des UD et projets qui constituent les programmes des trois plans de formation du cycle secondaire : 1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS.

2.2. Le choix de l'exercice d'écriture

Nous savons bien que la phase d'expression écrite constitue l'aboutissement de celles qui la précèdent, c'est-à-dire les activités de compréhension et le fonctionnement de la langue (lexique et syntaxe). Elle est habituellement l'occasion de solliciter les compétences rédactionnelles des apprenants en leur demandant de produire un écrit de même type que le(s) texte(s) support(s) étudié(s). Cependant, un premier obstacle survient dès le début ; celui du choix de la question à traiter avec les élèves ; l'enseignant doit choisir un exercice de production parmi tous ceux proposés dans ce cadre. Par

exemple, au terme de l'UD1 (le reportage) du programme de 2^{ème} AS, il peut proposer l'une de ces questions :

- 1- Rédaction du premier paragraphe d'un reportage sur un lieu historique.
- 2- Rédaction d'un bref reportage sur le lycée.
- 3- Rédaction, pour un journal, d'un reportage sur un lieu historique ou un monument de la ville

(in manuel de 2^{ème} AS)

Autre exemple, la phase d'expression écrite de l'UD : "Le récit de fiction" (1^{ère} AS) compte six exercices :

- 1- Rédiger une histoire à partir d'une série de vignettes de BD.
- 2- Remettre en ordre les phases d'un conte.
- 3- Imaginer de petits récits en exploitant les éléments donnés dans un tableau.
- 4- Rédiger un récit à partir d'une photo.
- 5- Rédiger un récit à partir de deux photos de film.
- 6- Imaginer l'aventure d'un pilote de course ayant participé au 5^{ème} rallye international d'Algérie.

(in manuel de 1^{ère} AS)

Les exercices d'expression écrite sont diversifiés (1), visant plusieurs objectifs, mais ne consistant pas tous en un véritable travail de production. En effet, dans beaucoup de cas, il ne s'agit que d'une forme de préparation à l'écrit (on en parle à deux reprises dans le manuel de 2^{ème} AS : UD "Démontrer" et UD : "Défendre une thèse") : remise en ordre des paragraphes d'un texte, identification de l'objet décrit dans un texte donné, définition de notions en se servant du dictionnaire, réalisation d'objet à partir d'instructions données, etc. (1^{ère} et 2^{ème} AS).

1) Sur l'intérêt de la diversification des exercices, voir, entre autres, Y. REUTER, dans *Enseigner et apprendre à écrire* (1996 : 145-148).

C'est pourquoi nous pensons qu'il est important de distinguer ces activités de celles qui sont des productions d'écrits. On pourrait en faire deux moments dans le cadre de la phase d'expression écrite. Le premier moment serait donc une préparation à l'écrit ; une phase avant qui éviterait de mettre abruptement l'élève en situation de production et permettrait de l'aider à aller avec plus d'assurance et d'autonomie vers la production personnelle. Nous pensons que le travail sur des textes puzzles, des textes lacunaires, la rédaction de textes avec vocabulaire imposé, de textes à partir d'amorces imposées, de textes narratifs selon des canevas, de textes descriptifs à partir d'inventaires lexicaux, et bien d'autres exercices (Lamailloux, Arnaud, Jeannard, 1993), sont autant d'activités importantes que nous trouvons faciles à exploiter dans nos classes de français. Parmi leurs objectifs nous pouvons retenir principalement la recherche de l'ordre des séquences, l'utilisation du lexique actif ou passif de l'élève, le respect de contraintes imposées. Elles présentent toutes l'avantage d'être des formes de pratique qui permettent de rompre avec la routine imposée par l'UD, de mettre plus fréquemment l'élève au contact de l'écrit.

Par ailleurs, même si le choix de l'exercice est judicieux (parfois, c'est l'enseignant qui le confectionne), il s'agit dans beaucoup de cas de sujets sans supports, du genre :

1- Résumez les étapes d'une enquête policière ou reconstituez un interrogatoire qui aboutit à l'identification du coupable

(UD "La démonstration", Manuel de 2^{ème} AS : 151).

2- L'auteur écrit : "Ni l'image, ni le son ne sont prêts de remplacer l'écrit..." Qu'en pensez-vous ? Justifiez votre point de vue.

(UD "Argumenter, défendre un point de vue", Manuel de 2^{ème} AS : 206).

3- Rédigez un règlement intérieur idéal du lycée de vos rêves.

(UD "Prescrire", Manuel de 2^{ème} AS : 120).

4- Rédaction d'un fait divers à partir d'un titre (le titre sera pris dans une liste proposée par la classe).

(UD "Le fait divers", Manuel de 1^{ère} AS : 67).

5- Un de vos camarades a présenté un exposé qui a suscité un débat animé. Vous écrivez à l'un de vos correspondants pour lui donner un aperçu des échanges auxquels cela a donné lieu (utilisez les discours direct et indirect).

(UD "Rapporter le discours d'autrui", Manuel de 1^{ère} AS : 127).

6- Une famille habitait un bidonville qui vient d'être détruit. Elle est relogée dans un appartement neuf qu'elle découvre avec émerveillement. Faites parler un membre de la famille.

(UD "Décrire un objet", Manuel de 1^{ère} AS : 157).

7- Saïd est un camarade que vous appréciez beaucoup ; cependant, il a un comportement étrange. Décrivez-le en action.

(UD "Décrire une personne", Manuel de 1^{ère} AS : 179).

8- Un certain réchauffement du climat du globe est d'ores et déjà considéré comme inévitable. Les savants estiment qu'au cours de la première moitié du siècle à venir, la température de notre planète augmentera de 1,5 à 4,5 degrés C.

d'après El Moudjahid du 16-02-1989.

- a) Comment expliquez-vous les causes de ce réchauffement ?
- b) Quelles en seraient les conséquences ?

(Manuel de 3^{ème} AS : 170).

Face à ce type d'énoncés, les apprenants n'ont « *aucun étai pour élaborer leur texte. Ils n'ont aucun starter pour stimuler leur imagination et leur pensée* » (Niquet, 1991 : 38).

2.3. Les fascicules de programmes

2.3.1. Programmes de français 1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS (1995)

La réécriture des programmes du cycle secondaire a apporté une nouvelle organisation des contenus des trois années. Il s'agit d'une nouvelle présentation des contenus dans l'esprit de la pédagogie du projet, fondée sur quatre documents émanant du MEN :

- 1- Le programme allégé de la 1^{ère} AS, de 1991.
- 2- Le programme réaménagé de la 2^{ème} AS, de 1992.
- 3- Le programme réaménagé de la 3^{ème} AS, de 1993.
- 4- Les programmes allégés des 3 années du cycle secondaire, de 1994.

Ces différents allègements et réaménagements sont donc à l'origine des différences constatées entre les contenus de programmes (1995) et les manuels scolaires confectionnés bien avant 1995 et qui deviennent donc partiellement obsolètes. L'examen de la nouvelle présentation des contenus permet de noter que certaines UD ont fait l'objet de suppression, d'autres ont été supprimées de telle année pour être intégrées dans telle autre année.

Ces changements ont entraîné une conception différente des activités, notamment celle d'expression écrite.

• L'expression écrite et la notion de projet

Dans l'esprit de cette pédagogie, la réalisation du projet passe par des étapes de production partielle au niveau des UD. Un projet est un ensemble d'activités organisées à leur tour en UD dont le nombre est variable. Chaque UD comporte un moment d'expression écrite ; ce qui signifie que l'on a autant de mises en situation de production que d'UD.

Au cycle secondaire, le programme de chaque plan de formation (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} AS) est organisé en trois projets didactiques, comportant chacun une, deux ou trois UD. Quand le projet est limité à une seule UD, la phase de

production écrite est à la fois celle de l'UD et du projet. Par contre, pour les projets organisés en deux ou trois UD, une tâche d'écriture est prévue au terme de chaque UD. Donc, théoriquement, la réalisation du projet est la somme de ces tâches. Illustrons par le projet III de la 1^{ère} AS.

Projet didactique : Produire par écrit le récit d'un événement fictionnel.

UD1. Le récit de fiction

UD2. La description (le portrait).

(Programmes de français, Enseignement secondaire, 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} AS, MEN, juin 1995).

Pour la réalisation du projet, l'apprenant passe d'abord par la production d'un écrit fictionnel, par dresser le portrait d'un personnage (fictionnel donc) pour produire enfin un écrit qui imbriquerait les deux formes discursives.

Les activités d'expression écrite proposées dans le cadre de chaque UD sont multiples. Pour l'UD1, il s'agit, entre autres, de produire une situation initiale ou une situation finale, d'imaginer une suite d'actions à partir d'une situation donnée, de produire un texte par imitation, de rédiger un récit à partir d'une planche de B.D. Au niveau de la 2^{ème} UD, on demande à l'élève de décrire un personnage en le faisant paraître beau puis laid, de rédiger un portrait à partir d'un tableau ou d'une photo, d'élaborer un portrait à partir de différentes parties du corps proposées, etc.

On voit donc que les textes produits dans le cadre de ces deux UD, pris isolément, sont dissociés. On a l'impression qu'il s'agit de deux fragments d'un même corps ; fragments que l'élève devrait recoller pour enfin réaliser son projet qui est la production de récit d'un événement fictionnel.

En relation avec cet aspect du projet, certaines difficultés pourraient surgir lors du moment de production. D'une part, l'élève serait confronté à un délicat travail d'imagination sur un double plan : les actions (fictives) et la description du personnage (fictif). D'autre part, il risque de marquer maladroitement les

rapports entre les deux formes discursives dans le même écrit. Faute de pouvoir (savoir) les alterner à bon escient, il en ferait des parties distinctes sans aucune complémentarité. Il pourrait ne pas décrire du tout, surtout lorsqu'on ne lui précise pas dans la consigne (voir la consigne d'écriture, dans l'aspect linguistique).

L'esprit du projet en tant qu'ensemble cohérent d'activités visant à réaliser un état final est une donnée qui risque d'échapper à la plupart des apprenants. Cette vision d'ensemble est unilatérale : c'est une préoccupation de l'enseignant, non de l'élève. Ce dernier, vu le temps que dure le travail sur un projet, à un certain moment du projet, pourrait être incapable d'enchaîner les différentes activités.

• Absence de l'esprit du projet

En examinant la présentation des programmes du cycle secondaire faite dans le fascicule de 1995, nous avons noté que certaines UD proposées à l'étude dans le cadre d'un même projet didactique, ne permettent pas de réaliser le projet en question. Partant du principe qu'à chaque projet didactique correspond un projet d'écriture, et du fait que « *la réalisation de chaque projet didactique s'appuie sur un ensemble d'activités organisées en une ou plusieurs unités didactiques* » (p. 13), nous pensons que certaines UD doivent basculer dans d'autres projets ou constituer à elles seules des projets didactiques. Pourquoi ?

D'abord, les types de textes réunis dans le même projet ne peuvent pas être (du moins pour les élèves) imbriqués dans un même écrit. De plus, les activités de production proposées ne sont pas construites dans l'esprit du projet : au terme de chaque UD, on donne une série d'exercices d'écriture liés au seul type discursif étudié. Aucune tâche ne vise à faire produire des écrits imbriquant les formes discursives étudiées dans le cadre du projet. Nous avons l'impression que chaque UD est travaillée séparément. En voici des exemples.

1^{ère} AS.

Projet II. Relater par écrit un événement réel en relation avec son vécu.

UD1. Le fait divers.

UD2. Le dialogue et le discours rapporté.

Théoriquement, l'ensemble des activités des deux UD permettent à l'apprenant de produire un écrit dans lequel le fait divers, le dialogue et le discours rapporté s'entremêlent. Mais d'un point de vue pratique, ceci n'est pas réalisable ; ces formes discursives ne peuvent alterner dans un même texte. D'autre part, l'intitulé du projet ne précise pas si le texte à produire est un fait divers, un dialogue ou un récit de vie dans lequel narration et dialogue s'emboîtent.

Voici les activités d'expression écrite proposées dans le cadre de ces deux UD (p. 23) :

UD. Le fait divers	UD. Le dialogue et le discours rapporté
<ul style="list-style-type: none">. Reconstitution de faits divers éclatés.. Produire des titres, des chapeaux à partir d'une grille ou d'un texte.. Rédiger des faits divers.	<ul style="list-style-type: none">. Reconstitution de textes.. Compléter des bulles de B.D.. Reconstruire un dialogue donné dans le désordre.. Compléter un dialogue en trouvant les répliques manquantes.. Transposer un dialogue en discours rapporté au style indirect.

2^{ème} AS.

Projet III. Produire un texte pour défendre son point de vue.

UD1. La démonstration.

UD2. L'argumentation : défendre une thèse.

D'après l'intitulé, on comprend que la réalisation de ce projet, donc l'installation de la compétence finale chez l'apprenant, peut se faire au moyen

des activités de l'UD2 : on défend son point de vue sans avoir recours à la démonstration (du moins, pas toujours). Alors, en quoi ces deux UD constituent-elles un projet didactique ? Si chaque UD « débouche sur la maîtrise d'une compétence ou d'un niveau de compétence » (: 13), la première UD (la démonstration) débouche sur une compétence qui n'est pas constitutive de la compétence finale : produire un texte pour défendre son point de vue. Cela veut dire que les activités se rapportant à l'UD1 auraient pu constituer un autre projet didactique.

Parmi les tâches d'écriture proposées dans le cadre de ces deux UD, nous pouvons retenir ce qui suit :

UD. La démonstration	UD. L'argumentation
<ul style="list-style-type: none"> . Présenter une démonstration mathématique à partir d'hypothèses données. . Rédaction de syllogismes. . Compte-rendu d'une expérimentation de Sciences naturelles. . Résoudre par écrit une énigme à partir d'indices donnés. . (...) 	<ul style="list-style-type: none"> . Rédiger un slogan publicitaire. . Interpréter une affiche. . Rédiger un point de vue à partir de notes. . Rédiger un plaidoyer : <ul style="list-style-type: none"> - Introduction - Conclusion. . (...).

Conclusion

Les activités d'expression écrite préconisées par la pédagogie du projet (Halté, 1982) apportent au moins deux points nouveaux. D'abord, certaines productions demandées aux apprenants sont destinées à un lectorat (ou auditoire) réel, qu'il soit *intra* ou *extra-muros*. C'est le cas de la lettre, du

reportage pour le journal du lycée, de la carte postale, de la recette de cuisine dont les destinataires sont définis. De plus, la production de textes longs tels que la nouvelle, s'inscrit dans le cadre d'une vraie fonctionnalisation de l'écrit scolaire. En effet, les textes produits ne sont pas uniquement notés, mais font aussi l'objet de lecture par des pairs après ou pendant la mise en texte et par l'enseignant qui sera amené à adopter d'autres pratiques évaluatives (Garcia-Deban, 1984).

• Les projets et les types discursifs

Certaines UD sont travaillées au cycle fondamental puis au secondaire. Ces récurrences empêchent, à notre sens, que l'on s'intéresse à l'étude d'autres types discursifs dont la fonctionnalité n'est pas à démontrer.

Certains textes rencontrés en classe de français sont formés de l'imbrication de deux formes discursives ou plus. Cet entremêlement peut paraître peu fréquent, inhabituel pour les apprenants, moins facile à maîtriser. Les manuels scolaires et les sujets de l'examen du baccalauréat proposent des documents entremêlant, entre autres, expositif et narratif, narratif et argumentatif, démonstratif et narratif, argumentatif et expositif. En voici quelques exemples.

• Expositif et narratif.

L'expositif est un type discursif que les apprenants étudient en 2^{ème} et 3^{ème} années. En 3^{ème} AS, il constitue le projet II, intitulé : "Rédiger un résumé, une synthèse de document pour relater un fait ou un phénomène". En 2^{ème} AS, il est proposé en tant qu'UD n° 1 du projet II intitulé : "Produire un texte pour informer et /ou agir", qui compte également l'UD2 : le prescriptif.

Dans le cadre de l'UD "Exposer", en 2^{ème} AS, le manuel scolaire invite les élèves à découvrir deux documents dont l'organisation n'est pas du tout identique. Si le premier texte (intitulé : *Décollage*, in Dictionnaire économique

et social) est totalement informatif, le second (*Contre le diabète*, de Pierre Rossion, in *Science et Vie*, n° 810, mars 1985) est un entremêlement de l'expositif et du narratif. La narration porte sur les différentes étapes de la recherche ; chaque étape est introduite par un indicateur temporel. Il s'agit d'un ordre chronologique que traduisent les indicateurs utilisés par l'auteur : *Depuis trois siècles...*, *Dès 1877...*, *quelques années plus tard...*, *c'est en 1921...*

Un grand nombre de textes classés dans le type expositif adoptent ce mode de structuration. Il s'agit notamment de textes parlant de maladies, de découvertes scientifiques, etc., dans lesquels l'aspect historique semble incontournable dans la stratégie explicative adoptée. Ces documents sont « *les compte-rendus d'expériences* » « *les chroniques journalistiques qui relatent l'histoire d'une découverte (rubrique scientifique)* » (Charaudeau, 1992 ; 737).

- Narratif et argumentatif

Dans certains textes, la narration et l'argumentation alternent. Le narrateur, tout en racontant, évoque des raisons pour justifier certains faits, sentiments, émotions, attitudes, etc. C'est le cas de nombre de récits de fiction et de récits de vie. Nous pouvons citer ici le texte tiré de *L'étranger*, d'A. Camus, intitulé : " *Un personnage peu ambitieux* ", proposé à l'étude en 1^{ère} AS, dans le cadre de la 3^{ème} UD : le discours rapporté (livre de français, 1^{ère} AS, : 118).

Voici deux passages de ce texte, à titre d'illustration, montrant le recours du narrateur à l'argumentation :

« *J'ai voulu raccrocher tout de suite parce que je sais que le patron n'aime pas qu'on nous téléphone de la ville.* »

« *Peu après, le patron m'a fait appeler et, sur le moment, j'ai été ennuyé parce que je pensais qu'il allait me dire de moins téléphoner et de mieux travailler.* »

- Démonstratif et narratif.

Le narratif est également une forme discursive qui peut aider à développer une démonstration. Le texte intitulé "*Une expérience*"; de Claude Bernard, illustre parfaitement ce cas (Livre de français, 2^{ème} AS, : 141, 142). Rendant compte d'une de ses grandes expériences, il commence ainsi : « *On apporta un jour dans mon laboratoire, des lapins venant du marché : on les plaça sur une table où ils urinèrent et j'observai par hasard que leur urine était claire et acide...* ». Le procédé narratif est mis en place pour rendre compte de toutes les phases de la démarche expérimentale dont il est question dans le texte.

- Argumentatif et expositif.

Dans certains textes argumentatifs, les auteurs ont recours à l'argument scientifique qu'ils avancent pour mieux convaincre le destinataire. Nous savons bien que face à la vérité scientifique, nous n'avons aucune résistance à manifester, nous adoptons plus facilement la croyance de celui qui argumente. Le texte de Michel Deque (Bayard Presse, 1997), intitulé "La terre va-t-elle se réchauffer ?", sujet du baccalauréat de l'année 2002 pour la filière Lettres et Sciences Islamiques, verse dans cette catégorie. L'auteur tente d'apporter des éléments de réponse à la question posée en faisant appel à des données scientifiques récentes : il définit l'effet de serre, explique comment le CO₂ a augmenté dans l'atmosphère et énumère les conséquences que le phénomène de réchauffement pourrait entraîner dans certaines parties du globe.

- Le reportage

Le cas du reportage présente davantage de complexité puisque plusieurs formes discursives coexistent. En plus de la dominante narrative et descriptive, le reportage est jalonné de passages commentatifs et incitatifs (exhortatifs). Les deux textes proposés à découvrir en compréhension de l'écrit, dans le cadre du reportage (Livre de français 2^{ème} AS, : 5, 8, 9, 10) le montrent bien. Les quatre formes discursives y sont imbriquées.

Il ne faudrait pas perdre de vue que le reportage est le type d'écrit journalistique dont la visée ne se limite point au récit de voyage (de la visite, de la croisière, de l'expédition, de l'excursion...) ou à la description de sites, de régions, de villes, de lieux visités. L'objectif est souvent double : informer certes, mais aussi commenter et inciter le lecteur. Le journaliste écrit son reportage pour vanter les mérites de telle région, ville, etc.; donc pour inciter les lecteurs à faire le même voyage, la même visite, croisière...

C'est le cas des deux reportages proposés dans le manuel de 2^{ème} AS. L'aspect incitatif est explicite dans les deux documents ; il n'y a qu'à voir les tournures et les constructions dont usent les auteurs. Dans le premier texte, les deux journalistes (les auteurs) ne cessent d'évoquer le charme de la ville visitée (Taghit, au sud-est algérien), l'hospitalité de ses habitants et la magie de cette oasis où l'ancien et le nouveau se côtoient. Dans le second, l'auteur (une journaliste) invite directement et explicitement le lecteur :

« Vous voulez décrocher ? Alors c'est au désert qu'il vous faut penser... »

« Partez donc décidé à rompre avec le quotidien et à vous en mettre plein les yeux ».

« Quiconque a "fait" le désert se l'approprie, et il devient, pour lui, le plus beau du monde. Le nôtre, c'était le Ténéré au Niger ».

C'est un texte foisonnant d'événements, de description ; mais plus encore de commentaire et d'incitation au voyage.

L'enseignement du reportage ne doit en aucun cas donc se limiter à la découverte de passages narratifs et descriptifs. Toutes les formes discursives imbriquées doivent faire l'objet de prise en charge suffisante afin que l'apprenant puisse, lors de la réalisation du projet (produire un reportage pour le journal du lycée, Projet I, 2^{ème} AS) les intégrer adroitement dans son écrit (nous y reviendrons dans le cadre de l'analyse des productions dans la 2^{ème} partie : chapitre IV).

2.4. Quelques propositions pratiques pour l'enseignement de l'essai et du résumé

1- La mise en place d'une progression méthodique pour l'enseignement des activités d'expression écrite semble d'une importance indiscutable. Les concepteurs de programmes au niveau du MEN doivent appréhender la problématique de l'écrit de façon globale. A notre sens, il n'est pas judicieux de construire un enseignement de l'expression écrite pour le cycle secondaire sans tenir compte avant tout de ce qui existe en amont, c'est-à-dire de ce qui se fait, en théorie et en pratique, au niveau du primaire et du moyen. Nous avons pu noter, après un examen attentif des manuels de ces deux cycles, que les deux enseignements ne se rejoignent pas. En principe l'un est la continuation de l'autre. Arrivé au cycle secondaire, l'élève dispose déjà de compétences scripturales (suffisantes, moyennes, insuffisantes), maîtrise à un certain degré des techniques d'expression écrite. C'est en fonction de cet état de faits que le lycée prend le relais ; soit pour initier l'élève, soit pour approfondir ses connaissances en vue d'une meilleure maîtrise de la technique.

Envisager une continuation de l'enseignement de l'expression écrite, c'est d'abord avoir des éléments de réponses à ces questionnements : A quel moment de la vie scolaire de nos enfants l'enseignement /apprentissage de l'expression écrite intervient-il ? Sous quelle forme ? Suivant quelle démarche ? Quelles sont les activités d'écriture programmées ? Quelle est la fréquence des exercices de production ? La pratique de l'écrit est-elle régulière ?

L'objectif serait ainsi de mettre en place une démarche et de définir avec précision les techniques à enseigner au niveau de toutes les années d'apprentissage du français.

Un enseignement méthodique de l'expression écrite permettrait aux praticiens d'avoir à leur disposition des contenus de programmes suffisamment définis. Au niveau de chaque cycle et de chaque année, on saurait au moins deux choses importantes :

- Quoi enseigner en expression écrite ?
- Comment l'enseigner ?

Par exemple, si on décidait d'enseigner l'essai et le résumé à partir du cycle moyen, on devrait décrire avec précision les aspects que l'enseignant devrait aborder avec les élèves :

- Aspect théorique : une présentation de l'activité, des étapes à suivre, définition des procédés de réduction, comparaison de plusieurs résumés d'un même texte, de plusieurs productions sur un même sujet, etc.

- Aspect pratique :

- 1- Pour l'essai : rédaction de phrases, de séquences, de mini-textes, de micro-récits, d'introduction, de conclusion, de situation initiale, de situation finale, développement d'une thèse et de deux arguments, description en quelques phrases, définitions de concepts, d'objets, etc.

- 2- Pour le résumé : résumé de phrases, d'extraits brefs, de paragraphes, de mini-textes, mise en pratique des procédés de réduction, etc.

Une pratique plus complète des deux techniques d'expression serait envisagée au cycle secondaire. Le travail d'expression serait focalisé sur la production d'écrits et le résumé de textes.

2 – L'essai et le résumé sont des productions codées ; ce qui veut dire qu'elle se prêtent suffisamment à un travail de démontage formel en vue d'en faire un enseignement /apprentissage plus ou moins méthodique. Quand l'apprenant prend conscience des différentes opérations (qui deviennent constantes dans le cas de l'élaboration de tout type de texte), nous pensons que la maîtrise de l'activité dans sa globalité se ferait moins difficilement.

A notre sens, cet enseignement serait davantage efficace s'il était conçu compte tenu de ce que préconisent les travaux sur les processus rédactionnels. Partant du fait que le scripteur écrit « *toujours en situation de surcharge*

mentale » (Fayol, 1984 : 66), en raison du grand nombre d'opérations à réaliser, les spécialistes voient qu'il est primordial de l'aider ; et ce en ayant recours à ce qu'ils appellent « *des techniques de facilitation procédurale* » consistant à « *entraîner les sujets sur une opération relativement bien délimitée impliquée dans une tâche d'écriture plutôt que de leur imposer systématiquement un traitement de l'ensemble des opérations* » (Charolles, 1986 : 12,13). On peut, par exemple, aider les élèves dans la recherche d'idées (arguments, événements, etc.), les assister à classer, hiérarchiser, organiser les informations dans le cadre de la planification de l'écrit.

Les opérations de révision peuvent également faire l'objet d'interventions pédagogiques. En effet, on pourrait accompagner, orienter le scripteur dans la lecture critique de son produit en vue de l'assister à apporter des corrections, des modifications utiles avant la mise au propre.

Ainsi, l'enseignant devient une sorte de concepteur d'outils d'aide, de secours qu'il met à la disposition des apprenants durant toute l'activité de production. Nous rejoignons ici le concept de "tutorat" que Bruner analyse dans le but de définir à quel point l'accompagnement, l'aide de l'adulte (donc de l'enseignant, dans le cadre scolaire) permet l'apprentissage de l'activité et le développement des compétences chez les apprenants (Bruner, 1983).

De façon générale, les lieux d'intervention de l'enseignant sont nombreux ; il peut même inciter les apprenants à s'interroger sur leur méthode de travail à l'écrit. Cette forme d'explicitation des difficultés rencontrées à tous les niveaux du processus aurait pour but de tenter de trouver quelques solutions ; mais surtout de modifier leur méthode de travail et les représentations qu'ils ont des problèmes de l'écrit.

3- L'enseignement de l'expression écrite tel qu'il est pratiqué au cycle secondaire réclame une démarche qui permette aux sujets scripteurs de s'appropriier les deux techniques sur lesquelles ils sont inévitablement évalués au

baccalauréat et lors d'examens au cours de l'année scolaire.

Nous trouvons qu'il est anormal d'accorder le primat à l'enseignement de l'essai au détriment de celui du résumé, alors que les deux activités d'expression jouissent de la même importance dans les examens. Du moment qu'il s'agit d'une phase de l'UD ou du projet, l'expression écrite devrait les prendre en charge à part égale. Ainsi, deux cas de figure s'offrent à nous. Le premier, c'est de prévoir dans le cadre de chaque UD, tout comme pour les autres activités (compréhension de l'écrit, lexique, syntaxe), un travail sur l'essai et un autre sur le résumé. Ce qui demanderait évidemment plus de temps à réserver à cette phase. La seconde option consisterait à programmer un enseignement alternant l'essai et le résumé. Cette alternance, il faut le dire, risquerait d'être perturbée avec certaines UD, c'est-à-dire lors de l'étude de certains types discursifs : nous l'avons précédemment mentionné, certains documents ne sont pas réductibles, d'autres le sont assez difficilement.

4- Nous prônons l'enseignement des autres techniques d'expression écrite de manière régulière. Les programmes du cycle secondaire accordent une place minimale (juste une forme d'initiation) à la synthèse de documents, l'exposé, la fiche de lecture et la prise de notes ; techniques dont le principe se rapproche beaucoup de celui du résumé. D'une façon ou d'une autre, elles portent sur le procédé de reformulation par condensation du contenu de documents initiaux.

Sur ce point, certains spécialistes contestent le fait qu'en milieu scolaire on oppose toujours "le" résumé de textes à la contraction de textes, au commentaire et au compte-rendu. De plus, ils préconisent que l'on s'intéresse à « *d'autres formes de résumés, souvent oubliées par les manuels, telle que : synthèse, rapport, analyse, note sur, abrégé, topo, fiche de lecture, quatrième de couverture, argument (pour opéra), script, pour ne pas parler de plan, table des matières, slogan, titre, etc.* » (Bain et Schneuwly, 1993 : 62).

5. L'enseignement du résumé bénéficierait beaucoup d'une démarche qui

initierait l'apprenant à la technique de manière progressive. A notre humble avis, il n'est plus utile de vouloir apprendre le résumé à nos élèves en leur donnant une masse d'informations théoriques sur l'activité. On ne pourrait pas non plus espérer à ce qu'ils réussissent à résumer des textes après une ou deux séances de "gavage" théorique. Il nous semble donc plus sûr de procéder par étapes, associant théorie et pratique jusqu'à ce que l'ensemble de la démarche soit assimilé. On pourrait, dans cette optique pédagogique, réserver la 1^{ère} AS à inculquer un savoir et un savoir-faire de base. Par exemple, apprendre à l'élève à lire le texte à résumer est un travail de longue haleine. L'entraînement à la hiérarchisation des informations (savoir-faire que les élèves ne possèdent pas) s'échelonnerait à lui seul sur plusieurs séances ; car cette opération devrait faire l'objet d'applications sur un nombre important de types discursifs ; entre un texte expositif, un narratif et un exhortatif, le repérage des idées essentielles n'obéit pas aux mêmes règles.

C'est un travail important qui devrait se faire en amont. L'objectif serait de monter aux élèves que les informations contenues dans un texte sont de niveaux de complexité différents, et que les textes ne présentent pas les mêmes degrés de difficulté. Dans chaque texte, tous les éléments d'informations entretiennent spécifiquement des rapports logico-sémantiques, explicites ou implicites. L'acte de résumer passer par la connaissance des relations qui existent entre les informations du texte. Le résumeur préserve ou supprime telle ou telle information en fonction du rapport qu'elle entretient avec celles qui la précèdent et /ou la suivent : une information est, par rapport à une autre, un argument, un contre-argument, une antithèse, une explication, une définition, une répétition, un exemple, une cause, une conséquence, etc.

De même, il ne suffit pas d'une ou deux séances de travail pour apprendre à l'élève l'élaboration du plan de texte ; ni de le convaincre de la nécessité du plan pour résumer. Notre modeste expérience dans l'enseignement secondaire

nous a permis de noter que la plupart des élèves entament la rédaction du résumé sans aucun plan, immédiatement après deux ou trois lectures rapides du texte initial.

L'apprentissage des différents procédés de reformulation et des règles de réduction : effacement, intégration, construction, généralisation (Sprenger-Charolles, 1980), devrait aussi s'étaler sur une période suffisamment longue. Par exemple, pour maîtriser les règles de construction ou celle de généralisation (l'emploi du terme générique ou hyperonymique), l'élève a besoin d'observer de nombreuses applications, sur divers types de textes.

Dans cet ordre d'idées, les spécialistes pensent que l'enseignement des procédés d'effacement consiste à montrer aux élèves que l'on peut parvenir à dégager « *la signification globale du texte* » (Coirier, Gaonac'h, Passerault, 1996 : 18) à résumer en usant d'un certain nombre d'opérations que Van Dijk (1980) appelle les macrorègles. Elles permettent « *d'aboutir à la réalisation de la macrostructure* » (ibidem). Van Dijk énonce quatre macrorègles, reprises ici par Coirier, Gaonac'h et Passerault (ibidem).

- La macrorègle de suppression (deletion) consiste à supprimer tout ce qui relève des détails dans le texte, ce qui n'a pas de pertinence.

- La macrorègle de suppression "sévère" (strong deletion) consiste aussi à « *supprimer des éléments qui peuvent être pertinents au niveau local, mais qui ne sont pas nécessaires pour l'interprétation globale du texte* » (Ib. : 19).

- La macrorègle de généralisation (generalisation) consiste à remplacer des micropropositions par une proposition générale dite macroproposition. Par exemple, il est possible de généraliser : le papa repeint le garage, la maman tond le gazon, Marie arrose les jeunes arbres, Pierre nettoie la niche, par : La famille travaille.

- La macrorègle de construction (construction) consiste à remplacer un

nombre de micropropositions par « *une macroproposition qui en est une cause ou une conséquence habituelle* » (Ib.: 19). Les auteurs donnent l'exemple suivant : on peut substituer « *Jean part en voyage en train* » à cet ensemble : « *Jean est allé à la gare, il a acheté un billet, il s'est dirigé vers le quai...* ».

Toutefois, pour pouvoir appliquer ces règles, l'apprenant doit posséder un niveau de compétence satisfaisant, notamment de lecture et d'interprétation, et avoir des connaissances suffisantes concernant les modes de fonctionnement des textes et leurs caractéristiques. Par exemple, l'effacement est une opération plus difficile dans le cas du texte scientifique ; mais l'est moins si le texte à résumer est un récit de fiction à dominante événementielle.

De plus, dans certains textes les chances de rencontrer des suites énumératives, pour appliquer la macrorègle de généralisation ou celle de construction, sont infimes.

Pour une pratique efficace du résumé, il conviendrait également de prévoir des exercices qui aideraient à installer progressivement la compétence scripturale chez les élèves. Il serait totalement inadéquat de les charger de résumer des textes longs ou chargés d'implicite ou complexes, après une ou deux séances d'initiation à la technique. On pourrait, au début, demander de résumer un passage, un paragraphe, une partie, la thèse avec un ou deux arguments, la situation initiale ou finale d'un récit, une introduction, une conclusion, des mini-textes dont le contenu est explicite. Ce n'est qu'après un certain nombre d'applications et compte tenu des objectifs atteints, que l'enseignant pourrait enchaîner par d'autres exercices sur des textes de longueur moyenne et plus ou moins complexes, au contenu plus ou moins implicite. On devrait laisser à l'apprenant le temps nécessaire à l'appropriation par l'entraînement : sachant que nous ne disposons d' « *aucune technique directement transmissible susceptible de permettre à quiconque de détecter dans un texte les informations essentielles et de les reformuler de manière plus succincte* » (Fayol, 1985 : 62).

6- Il nous semble inefficace d'envisager le résumé de textes n'ayant pas fait l'objet d'activités de compréhension avec le groupe-classe. Bien mené, ce travail collectif de lecture, de construction du sens, d'interprétation, devrait naturellement conduire les apprenants à élaborer le résumé. Nous partageons entièrement le point de vue de J-P. Laurent (1985 : 73) lorsqu'il souligne qu' « à l'origine de tout résumé rigoureux se trouve inévitablement une bonne compréhension des informations du texte de départ ».

Même lors d'examens, les questions de compréhension et de fonctionnement de la langue devrait avoir ce souci ; on interroge sur ce qui est essentiel dans un texte ; et le résumé consiste à condenser en préservant l'essentiel du texte.

7- Le cadre énonciatif du texte initial est également une question importante à travailler avec les élèves. Dès qu'il s'agit de résumer un texte dans lequel le locuteur marque explicitement sa présence, les apprenants ne savent pas comment procéder : garder les marques du locuteur telles qu'elles ; ce qui altère profondément le message (par exemple, le "je" de l'auteur n'est pas le "je" du résumeur), ou les remplacer ; ce qui débouche sur d'autres problèmes d'énonciation.

Dans la pratique, le résumeur peut user de deux stratégies pour résoudre le problème : « Soit rendre compte du premier acte d'énonciation en couvrant l'ensemble de la situation où T a été échangé, soit masquer le décalage entre les deux énonciations et faire comme si les conditions de la première étaient réunies » (Laurent, Ib. : 84). C'est pourquoi il serait judicieux d'initier les apprenants aux deux stratégies. Pour cela, le mieux serait de prévoir des cours théoriques et des applications. Le travail pratique leur permettrait, entre autres, d'observer concrètement les différences en termes de marques et sur le plan de la reformulation. Ainsi chaque scripteur, en fonction de ses capacités à marquer des distances par rapport à un moment d'énonciation ou à reformuler en se

substituant à l'auteur, tendra à adopter la stratégie qu'il jugera efficace.

8- Les temps de verbes dans le résumé constituent, à notre sens, un axe important à travailler avec les apprenants. Ceux-ci ont besoin de savoir dans quels types de textes ils doivent changer ou maintenir les temps verbaux dans le résumé. Cela ferait une énorme difficulté en moins ; notamment lorsque l'apprenant appréhende la relation qui existe entre le choix des temps et la perspective selon laquelle il rend compte du cadre énonciatif initial, dans son produit.

CHAPITRE II

L'OBSERVATION DE CLASSE

1. PRESENTATION DU TEST

1.1. Objectifs

Les séances d'observation que nous avons effectuées sont le premier test d'une série de trois qui sont prévus au niveau de la 2^{ème} partie de notre recherche. Elles ont permis d'observer le déroulement de séances d'expression écrite en classe de français (production d'essais) du cycle secondaire. Nous leur avons assigné les objectifs suivants :

- 1- Décrire et analyser le déroulement des séances.
- 2- Définir les rôles de E et A (E = Enseignant, A = Apprenants) dans la démarche adoptée.
- 3- Identifier les aspects positifs et les insuffisances des procédés d'enseignement.
- 4- Propositions pratiques

1.2. Classes observées

Les groupes classes observés (des 3 niveaux : 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} années) suivent une scolarisation ordinaire au niveau d'établissements du cycle secondaire de la ville de Mila. Plus exactement, le travail a été mené avec cinq enseignants de trois établissements : Boussouf, Didouche, Bellarima. Les enseignants et les classes ayant participé au test n'ont fait l'objet d'aucune forme de sélection. Nous n'avons choisi ni jours, ni heures de séances. A chaque fois, il fallait attendre que l'enseignant observé nous en informe parce que la phase d'expression écrite est le dernier moment de l'UD. Chaque enseignant a été observé avec les 2 niveaux qu'il enseigne ; ce qui fait que nous avons effectué une dizaine de séances d'observation.

Les séances auxquelles nous avons assisté ont porté sur la production des types de textes suivants : l'expositif, le reportage, l'argumentatif (défendre une thèse, le pour et le contre).

Dans notre analyse, chaque enseignant est désigné par un numéro.

1.3. Méthode d'observation

Présent inévitablement du début jusqu'à la fin de chaque séance, notre travail a consisté en une prise de notes en fonction des critères et des indicateurs retenus dans la grille d'observation confectionnée à cette fin. Nous n'avons usé d'aucun moyen d'enregistrement ou de prises de vues et nous ne nous sommes autorisé aucune forme d'intervention durant toute la séance. Au terme de l'activité, nous avons l'occasion de poser des questions à l'enseignant ou d'engager un court débat avec lui dans le but d'avoir des éclaircissements ou d'autres informations concernant tel ou tel aspect de son action.

Nous avons à chaque fois essayé d'être discrètement présent afin de ne pas déstabiliser les habitudes de chaque groupe classe. Nous savons que la présence d'une personne étrangère peut conduire les interactants à adopter des attitudes nouvelles, à s'impliquer autrement dans le travail ; donc à montrer une autre réalité de la classe.

1.4. Cadre pédagogique de l'observation

La séance d'expression écrite constitue le moment de réinvestissement des notions acquises dans le cadre de l'UD ou du projet : activités de compréhension, exploitations lexicale et grammaticale. Le plus souvent, il s'agit de production d'un écrit de même type que le(s) document(s) support(s) exploité(s). Quelquefois, en plus de l'essai, la tâche d'écriture porte sur le résumé de texte (texte support ou texte non exploité).

Nous avons limité notre investigation aux séances de production de textes (l'essai). L'élève est mis en situation d'écrit pour produire, à partir d'une consigne, un écrit personnel sur tous les plans (idées, longueur, formulation, perspective) en ayant pour modèle le(s) texte(s) support(s).

Le travail sur le résumé de textes n'entre pas dans ce cadre pour deux raisons. D'une part, la phase d'expression écrite porte le plus souvent sur l'essai ; le résumé ne fait pas l'objet d'un enseignement /apprentissage continu à la manière de celui consacré à l'essai. D'autre part, nous aurions fait un double travail parce qu'il aurait fallu observer, en disposant d'une autre grille, des séances réservées à la pratique du résumé et procéder à l'analyse séparément. Il est évident que les enseignants adoptent pour la pratique de cette technique une démarche autre que celle qu'ils ont pour l'essai.

Rappelons que le déséquilibre dans l'enseignement de ces deux techniques d'expression écrite est constaté même dans les textes officiels, les contenus de programmes et les manuels scolaires. L'ensemble de ces documents privilégie la pratique de l'essai ; alors qu'elles font l'objet d'évaluation au même titre à l'examen du baccalauréat. (Nous en avons parlé dans le chapitre précédent).

1.5. Circonstances de l'observation

Nos séances d'observation se sont échelonnées sur deux mois environ et ont été effectuées auprès de cinq enseignants des trois établissements cités précédemment. Ceci nous a permis d'observer la pratique de l'écriture chez un nombre important de groupes classes, de différentes filières : littéraires, scientifiques, techniques.

L'accès aux établissements scolaires nous a été facilité et l'accueil de la part des chefs d'établissement a été vraiment chaleureux. Ils ont tous manifesté de l'intérêt au travail que nous réalisons.

Avant de procéder à l'observation, nous avons pris contact avec les enseignants pour les informer du travail envisagé, définir de façon précise en quoi consistait l'observation et à quoi se limitait le rôle de l'observateur. Nous avons beaucoup insisté à leur préciser que les séances d'expression écrite

devraient se dérouler le plus normalement possible, à l'image de ce qu'ils font habituellement. Nous avons décliné la proposition de quelques collègues qui voulaient organiser des séances spéciales, en dehors de la phase d'expression écrite ; séances qui auraient modifié la réalité de la classe et la pratique de l'écriture.

1.6. Coopération des enseignants

Les enseignants ayant accepté d'être observés ont été très coopératifs ; ce qui nous a permis de mettre en œuvre notre test de manière naturelle. Quel que soit le niveau des classes observées (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} années), ils ont fait preuve d'un sérieux et d'une disponibilité exemplaires. A aucun moment nous n'avons eu le sentiment d'être un intrus. Même l'accueil que nous ont fait les élèves nous a vraiment émerveillé ; certains groupes classes nous ont réellement adopté. Nous avons eu l'impression que beaucoup d'entre eux se plaisaient à travailler en sachant qu'ils étaient observés par une autre personne, contrairement à ce que nous craignions avant la mise en œuvre du test.

Certains enseignants, pour des raisons que nous n'avons pas cherché à connaître, ont toutefois décliné notre requête. Ils nous ont simplement dit qu'ils ne pouvaient pas nous aider dans la réalisation de notre travail.

Pourquoi avoir limité à cinq le nombre d'enseignants observés ? Trois raisons, au moins, nous ont poussé à limiter à cinq le nombre d'enseignants ayant participé au test. D'abord, initialement nous avons prévu de travailler avec une dizaine d'enseignants. Mais le refus de coopérer explicitement exprimé par des collègues nous a obligé à mettre en œuvre le test avec ceux qui ont réellement accepté d'être observés. De plus, à partir des premières séances auxquelles nous avons assisté, nous avons remarqué qu'elles se déroulaient de façon presque identique ; alors nous n'avons plus cherché à étendre le test à un nombre plus important. Nous avons considéré que ces séances suffisaient à

représenter le travail accompli par les autres enseignants ; du moment qu'il s'agit de la même circonscription. Enfin, le travail avec un nombre plus important aurait pris plus de temps et aurait donné davantage de matière à analyser.

1.7. La grille d'observation

Nous avons confectionné notre grille d'observation de manière à pouvoir circonscrire plusieurs paramètres, décrire de façon précise et fidèle l'action des interactants durant toute la séance d'expression écrite. Notre travail d'observation a été focalisé sur l'enseignant et les élèves, l'organisation et le déroulement de la séance, le climat de travail, l'attitude des élèves, les interactions élèves-élèves, élèves-enseignants.

Toutefois, les spécialistes soulignent qu'une bonne grille d'observation ne garantit nullement la réalisation d'un bon travail. Pour Barré-De Miniac (2000 : 131), par exemple, « *c'est moins la perfection des outils qui est importante que la grande vigilance dans l'utilisation qui en est faite et surtout dans l'analyse et l'usage des résultats* ».

Notre grille s'inspire partiellement de plusieurs outils de spécialistes, anciens et récents (voir grilles dans les annexes) :

- 1- La grille proposée par Garcia-Debanc dans son article intitulé : "Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture", in *Pratiques*, n° 44, déc. 1984, pp 47,48.
- 2- La grille proposée par P. Bach, dans *L'écriture buissonnière. Pédagogie du récit*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel – Paris, 1987, pp 213, 214.
- 3- Grille d'observation du groupe classe.
- 4- Grille d'observation de séance.

Ces deux grilles, qu'on trouve sur le site Internet :

(<http://sanfrancisco.creteil.iufm.fr>), sont proposées par l'IUFM de Creteil dans : Ressources pédagogiques. Formation de professeurs des

écoles.

5- Grille d'observation, in Production d'écrits et construction des savoirs dans les différentes disciplines scolaires : gestion de l'hétérogénéité des élèves (Rapport final), INRP, Paris, Département "Didactiques des disciplines, décembre 1999, pp 119, 120, 121, 122, Recherche conduite sous la direction de Jacques Colomb.

6- Grille d'observation du travail de groupe à l'usage de l'enseignant, in Français 1^{ère} année secondaire, Document d'accompagnement du programme, MEN, Commission Nationale des Programmes, avril 2005, p. 06. Ce document est sur le site Internet : (<http://www.oasisfle.com>).

Ces outils nous ont aidé à confectionner cette grille :

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
1- Phases de la séance d'expression écrite	<ul style="list-style-type: none">• L'exercice d'écriture est :<ul style="list-style-type: none">- écrit au tableau- dicté par E- imposé par E- choisi / proposé par A- rédigé par E- repris du livre scolaire• Y a-t-il :<ul style="list-style-type: none">- une préparation à l'écrit ?- une théorisation sur l'écrit ?- une planification de l'écrit ?• La production :<ul style="list-style-type: none">- est-elle directement engagée par A ?- le temps qui lui est réservé est-il suffisant ?- A font-ils usage du brouillon ?- L'usage du brouillon est :<ul style="list-style-type: none">- recommandé par E ?- une initiative de A ?		

2- Organisation du groupe classe	<ul style="list-style-type: none"> - Le mode de travail adopté pour accomplir la tâche : <ul style="list-style-type: none"> - production individuelle - production en groupes - au choix, individuelle ou collective - Le mode de travail est : <ul style="list-style-type: none"> - recommandé par E - décidé par A 		
3- Documents d'aide	<ul style="list-style-type: none"> - Lors de la production, A consultent-ils des documents ? - Ces documents sont : <ul style="list-style-type: none"> - recommandés par E - une initiative de A - De quels types de documents s'agit-il : <ul style="list-style-type: none"> - dictionnaire ? - livres de grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe ? - cours ? - notes personnelles ? - journaux, revues, ouvrages ? 		
4- Climat de travail	<ul style="list-style-type: none"> - Favorable : bonnes conditions, atmosphère détendue - Défavorable : conditions inadéquates, atmosphère tendue, hostile... 		
5- Attitudes de A	<ul style="list-style-type: none"> - Positives : A sont détendus, motivés pour l'écriture - Négatives : A sont crispés, angoissés, désintéressés... 		
6- Les interactions : Sollicitations de A	<ul style="list-style-type: none"> - Pour résoudre leurs difficultés, A recourent: <ul style="list-style-type: none"> - à l'enseignant - aux pairs - à leurs documents d'aide 		

7- Rôles de E lors de l'exécution de la tâche par A	<ul style="list-style-type: none"> - E n'a aucun rôle - E intervient pour aider A - Types d'interventions engagées par E pour relancer l'écriture : <ul style="list-style-type: none"> - explications, éclaircissements, orientations... - assistance pratique : E aide à : <ul style="list-style-type: none"> • formuler une idée • écrire une phrase, une séquence • trouver un mot, une expression • réécrire une phrase, une séquence - lecture de jets pour : <ul style="list-style-type: none"> • corriger, annoter • demander de réviser, reformuler, modifier, réécrire... 		
8- Finalisation de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> - E recommande de finaliser la production : <ul style="list-style-type: none"> - au cours de la même séance - au cours d'une 2^{ème} séance - à la maison 		

2. ANALYSE DES RESULTATS DE L'OBSERVATION

2.1. Les phases de la séance d'expression écrite

Les séances d'observation que nous avons effectuées nous ont permis de suivre pas à pas le déroulement de l'activité d'expression écrite et de relever les aspects positifs et les insuffisances qu'elles présentent, selon la pratique faite par tel ou tel enseignant. Globalement, chez l'ensemble des enseignants observés, nous ne retrouvons pas exactement les mêmes étapes de la séance. Si certains enseignants passent par les mêmes étapes, elles sont différemment travaillées avec les élèves. Cette différence dans la manière de concevoir et pratiquer l'écriture en classe est en partie due aux pratiques littéraciques des enseignants. Les spécialistes ont pu établir les liens très étroits entre ces pratiques et les pratiques didactiques envisagées avec les élèves (Pereira, 2004 : 331).

Essayons de voir quels sont les principaux moments de la séance chez les uns et les autres et en quoi consiste exactement chaque moment.

2.1.1. Ecriture de l'exercice au tableau

Tous les enseignants observés commencent par annoncer oralement l'activité prévue dans le cadre de la séance. En général, il s'agit de phrases très simples comme :

« Aujourd'hui, nous avons un petit travail d'expression écrite à faire » (E1)

Juste après, ils portent le sujet au tableau en lisant à haute voix, en donnant les premières explications et en faisant les premiers commentaires.

L'exercice d'écriture est toujours proposé par E ; A ne sont jamais consultés sur la question. L'exercice est soit repris des manuels scolaires, soit fabriqué par E autour d'un thème supposé motivant pour A : le sport, les études, la lecture, le marché de la ville, le sous-développement, etc.

Toutes les consignes d'écriture proposées aux groupes classes observés ne précisent aucun destinataire de l'écrit à produire. Donc, comme nous l'avons mentionné dans la 1^{ère} partie (ch. 4, point 1), un élément fondamental pour la planification de l'écrit est absent. Cette pratique de classe fait de l'écriture un simple échange entre E et A, un simple exercice dont l'objectif principal est de savoir si l'élève parvient à produire un écrit de même type que le document support étudié. L'élève écrit dans le seul but d'apprendre à écrire.

Voici deux exemples de sujets d'écriture proposés par deux enseignants :

Sujet 1. «L'Afrique souffre de sous-développement et de plusieurs maux.

- A quoi est due cette situation alarmante ?
- Quelles mesures devront apporter les responsables pour s'éloigner de cette situation qui menace le continent ?» (E3)

Sujet 2. «La lecture participe à la formation de l'esprit et au développement de la personnalité de l'enfant. Etes-vous de cet avis ?

- Rédigez un texte dans lequel vous développerez une argumentation aussi efficace que possible.» (E4)

2.1.2. Planification de l'écrit

Cette seconde phase est différemment travaillée par les enseignants. Les uns la réservent à l'élaboration du plan du texte à produire. E1 l'annonce clairement :

« Bien sûr, pour écrire, il faut un plan. On va établir un plan. On va commencer par une introduction, bien sûr. »

Les autres, qui ne proposent pas de plan du texte à leurs élèves, la consacrent à toutes sortes d'explications, orientations, recommandations.

Établir un plan consiste, d'après les pratiques de ces enseignants, en un travail collectif élaboré par questions-réponses, visant à déterminer les grandes articulations de l'écrit à produire et /ou les idées que l'élève intègre au niveau de chaque partie : introduction, développement, conclusion. Ce plan est évidemment préétabli par E. En classe, il tente de guider les élèves à faire ressortir les éléments de ce plan en mettant en œuvre un questionnement précis. Toutefois, nous remarquons que le travail est unilatéralement accompli : c'est E qui interroge et répond à la fois ; la plupart des élèves sont désintéressés ou ne parviennent pas à suivre.

L'établissement de plan dont parlent ces enseignants n'est pas vraiment l'opération de planifier telle que décrite et définie par les psychocognitivistes. Ici, les écrits à produire n'ont pas de but défini et les scripteurs ne s'adressent pas à un destinataire réel, autre que E.

Voici le plan proposé par E3 pour traiter le sujet n° 1 :

I – Introduction

- Définition du sous-développement
- Présentation actuelle de l'Afrique (l'Afrique est riche / les Africains sont pauvres)

II – Développement

- Enumération des principales difficultés que rencontre l'Afrique
- Montrer les causes
- Proposition de certaines solutions (remèdes)

III – Conclusion (E ne propose aucune idée à ce niveau)

En réalité, on voit bien que E ne propose pas d'informations aux élèves, mais se contente de leur recommander d'articuler l'écrit en trois parties, en orientant la recherche d'idées vers des aspects bien définis du problème posé : situation actuelle de l'Afrique, difficultés, causes, solutions.

Cette façon de concevoir et pratiquer la planification de l'écrit n'aide pas l'élève à développer ce processus ; même si elle facilite la tâche par le fait de lui proposer des idées liées au thème. Nous pensons qu'il est essentiel que l'élève planifie son écrit de façon autonome. L'enseignant peut l'aider à le faire. Comment ? Dans un premier temps, il peut initier et habituer collectivement les élèves à planifier impérativement avant de textualiser ; puis leur recommander de le faire individuellement à chaque situation d'écrit.

D'un autre point de vue, E risque d'entraver la production en proposant aux élèves des idées à intégrer dans le texte à écrire. En effet, certains d'entre eux pourraient avoir des idées différentes de celle de l'enseignant, voudraient défendre une opinion contraire à celle de l'enseignant ou traiter le sujet selon une perspective également différente. Par conséquent, le plan imposé par E ne les aiderait pas à accomplir la tâche de la manière dont ils le voudraient.

Nonobstant ces désavantages, cette pratique reste plus ou moins d'un certain apport pour A, comparativement à ce que font les enseignants qui ne planifient pas l'écrit avec leurs groupes classes. L'observation fait apparaître qu'ils se contentent, juste après avoir écrit l'exercice au tableau, d'une lecture explicative et de quelques orientations générales concernant le type et la structure de l'écrit à produire. Ils ne fournissent aucune information liée au thème d'écriture et ne recommandent pas aux élèves de planifier. Ils leur demandent d'entamer immédiatement la production. En voici un exemple :

« Essayez d'écrire un court texte sur ce sujet. Vous pouvez commencer par cette phrase : Personnellement, je pense que ... » (E5)

L'exercice d'écriture dont il s'agit ici est le suivant :

« La pratique sportive est bénéfique pour le corps et l'esprit. Argumentez. » (E5)

2.1.3. La textualisation

Que E propose ou ne propose pas de plan, les élèves entament directement – souvent précipitamment – la mise en texte. Cependant, textualiser sans aucune forme de planification est, à note sens, attentatoire à l'apprentissage de l'écriture. Pourquoi ? Écrire sans planifier, c'est construire son texte sans organisation ni hiérarchisation des informations. Aucune recherche d'idées ne précède la mise en texte ; chaque idée trouvée est immédiatement intégrée dans le texte. Ainsi, l'écrit se construit par simple assemblage d'idées que le scripteur parvient à récupérer au fur et à mesure. Elles sont collées les unes aux autres au hasard de leur production par la mémoire du sujet écrivant ; ce qui fait que le texte progresse sans orientation précise.

La mise en texte sans planification est difficile et souvent inefficace. Elle est à l'origine de nombre d'insuffisances. Lorsque l'écrit n'est pas planifié, l'élève :

- ne sait pas quelles idées vont composer son texte,
- ne sélectionne pas les informations,
- ne définit pas la perspective d'analyse et l'orientation à donner à son écrit,
- ignore à quel moment il doit clôturer son texte.

De même il parvient très difficilement à opérer les choix nécessaires à la production concernant le lexique, la syntaxe, le type de progression thématique. Cette question n'est même pas évoquée lors des séances d'expression écrite. En proposant le plan ou en énonçant les directives de travail, les enseignants n'en parlent même pas.

Sur ce point, nous pensons qu'il est d'une grande utilité que E détermine avec A :

- le lexique à réinvestir dans leurs productions : thématique et/ ou relationnel,
- les temps de verbes à utiliser,
- les connecteurs et organisateurs essentiels dans le type d'écrit à produire,
- le type de progression thématique à adopter : à thème constant, à thème dérivés, linéaire.

• L'usage de brouillon

Lorsque nous avons examiné l'aspect psychocognitif de l'écrit au niveau de la 1^{ère} partie, nous avons souligné l'importance du brouillon. Certains spécialistes le considèrent même comme le «*noyau fort du processus d'écriture*» (Penloup, 1994 : 30). La génétique textuelle en fait son objet d'étude.

Concernant l'usage du brouillon dans les groupes classes observés, trois enseignants (E3, E4, E5) ne le recommandent pas : ils n'en disent absolument rien, ce qui fait que nombre d'élèves rédigent directement sur la double feuille.

Ce qu'ils écrivent donc est à la fois le premier et le dernier jet, le brouillon et le propre. C'est le produit qu'ils remettent à E.

Pour ces élèves, le processus de révision, s'il est mis en œuvre, risque de ne pas avoir d'incidences réelles sur la mise au point finale de l'écrit. Que les différents retours sur le texte se fassent pendant ou après la textualisation, l'élève n'opère pas de modifications significatives. Il se contente de corrections relevant du niveau local ; du moment qu'il n'envisage aucune réécriture de son produit. Le texte ne passe pas par des états provisoires, transitoires avant d'atteindre son état final : le 1^{er} état est l'état optimal du texte. Même sur le plan matériel, ces élèves remettent à E des écrits mal présentés, raturés (nous y reviendrons dans le cadre du 3^{ème} test : analyse de productions d'élèves).

De ce fait, nous pensons que la pratique de l'écriture en classe devrait accorder toute l'importance à l'usage du brouillon. Si d'un point de vue pratique et compte tenu de la réalité de nos groupes classes il n'est pas possible d'envisager de nombreuses réécritures du texte produit, E pourrait envisager une production sur au moins deux étapes : A produisent un 1^{er} jet qui fera l'objet de lecture critique, de correction et de réécriture. Cette réécriture permettrait de produire un écrit (un 2^{ème} jet) relativement mieux achevé.

Pour d'autres élèves, le brouillon sert à rédiger le 1^{er} jet qu'ils recopient au propre dès que la mise en texte est terminée. Il leur permet de procéder à toutes sortes de relectures, corrections pendant ou après la production, mais ils ne vont pas jusqu'à la réécriture du texte. Le seul avantage donc est que ces élèves, à la différence de ceux qui écrivent directement au propre, ont la possibilité de remettre un écrit mieux présenté et sans ratures.

Chez les enseignants observés, nous retrouvons une conception du brouillon identique à celle des élèves. Pour eux également, il s'agit d'un simple support sur lequel le scripteur est autorisé à opérer toutes sortes de biffures, modifications,

corrections non permises sur la double feuille (le propre). A partir du moment où le texte est terminé au brouillon, ils recommandent aux élèves de procéder à la recopie au propre.

Aucun des enseignants observés n'a prévu de séance de réécriture. Ils leur ont tous demandé de remettre le texte produit soit lors de la même séance, soit la séance suivante pour leur donner le temps de le recopier au propre à la maison (nous y reviendrons quand nous parlerons de la finalisation des textes).

- Le temps de la production

ceci montre que le temps accordé à la production est assez court. Nous pensons qu'il est impossible que A parviennent à produire un écrit de longueur moyenne en une trentaine de minutes ; temps réel de la production puisque les enseignants ne réservent qu'une heure à l'expression écrite. En effet, si l'on soustrayait le temps réservé à l'écriture de l'exercice au tableau, à l'élaboration de plan ou aux diverses recommandations et orientations énoncées par E (sans parler de la mise au propre en classe même), on constaterait que la durée de la production est très insuffisante.

On se rend ainsi compte de la nécessité de revoir à la hausse le temps imparti à l'activité d'écriture dans le cadre de chaque UD ou projet. A notre sens, pour aider à l'apprentissage de l'écriture, on devrait donner davantage de temps aux interactants. La phase d'expression écrite compterait alors les moments suivants :

- envisager une planification collective ou individuelle,
- produire un 1^{er} jet lors de la première séance,
- lors de la 2^{ème} séance, réécrire le 1^{er} jet après la lecture critique faite par E, par les pairs ou par un destinataire réel,
- réviser le 2^{ème} jet pour donner à l'écrit son état final.

Ces différents moments permettraient aux élèves de mettre en œuvre de manière progressive les opérations essentielles du processus d'écriture. Ils apprendraient à planifier, textualiser et réviser à chaque situation d'écrit, découvriraient les intérêts réels de chaque opération dans l'élaboration de l'écrit demandé.

2.2. L'organisation du groupe classe

Mettre A en situation de production, c'est également être attentif à tous les facteurs inhérents à la classe, pouvant faciliter ou entraver le déroulement de l'activité et l'accomplissement de la tâche. La production écrite, comme tout autre exercice, peut se faire individuellement ou par groupes ; tout dépend des objectifs recherchés par l'une ou l'autre forme de travail.

L'organisation du groupe classe est le plus souvent décidée par E. En fonction du type de texte à produire, de sa longueur et sa complexité, de son devenir, de la motivation de A pour l'écriture, du climat de travail qu'il veut instaurer en classe il juge que tel type d'organisation est plus adéquat.

Les enseignants observés ne donnent pas la même importance à cet aspect. Deux enseignants imposent la production individuelle (E3 et E5) ; alors que les trois autres laissent le choix aux élèves : produire seul ou en groupe (E1, E2, E4).

Parfois E détermine le nombre d'élèves par groupe :

« Vous pouvez travailler seul ou à deux » (E1).

Lorsqu'il ne le fait pas, les élèves forment des groupes composés de 2 à 4 membres. Le plus souvent, ils s'organisent sans changer de place, sans chercher à choisir les pairs pour constituer l'équipe de travail.

De façon presque naturelle, les rôles sont distribués et, rapidement, le travail est engagé. Autour de l'élève chargé d'écrire, les autres négocient, proposent des

idées, formulent /reformulent, confrontent leurs points de vue, comparent leurs arguments, etc.

Les élèves qui choisissent de produire individuellement semblent être isolés au milieu de l'agitation et des échanges verbaux des équipes (nous en reparlerons quand nous aborderons le climat de travail).

Le mode d'organisation adopté en classe détermine fortement la performance réalisée par les sujets écrivains. E ne doit pas perdre de vue que chaque type d'organisation présente des avantages et des inconvénients. Nous en avons déjà souligné quelques uns au niveau de l'aspect pédagogique (1^{ère} partie) quand nous avons parlé de l'écriture en groupes.

Nous pensons que l'enseignement /apprentissage de l'écrit gagnerait beaucoup si E adoptait le même type d'organisation lors d'une même séance. Il devrait lui-même prendre la décision à chaque situation d'écrit, en essayant d'expliquer à A les raisons de son choix. Evidemment, chaque forme de travail a des motivations pédagogiques.

Dans le cas de la tâche polygérée, l'intérêt serait également plus important si E aidait lui-même à la constitution des équipes et à leur organisation interne. Par exemple, si à chaque situation d'écrit les mêmes membres constituaient la même équipe, il pourrait recommander d'alterner le rôle de chef de groupe pour que tous les membres puissent réaliser concrètement l'importance de la coopération, de la négociation et de l'implication dans la tâche à exécuter. Si certains élèves avaient tendance à ne travailler qu'individuellement, il prendrait l'initiative de les intégrer dans l'une des équipes pour leur permettre de vivre l'expérience enrichissante de l'écriture collective.

2.3. Les documents d'aide à l'écriture

Malgré leur importance pour la classe de français notamment, nuls documents n'accompagnent les élèves lors de l'exécution de la tâche d'écriture.

A l'exception des notes de cours, aucun apprenant n'a recours à des documents pouvant l'aider à résoudre certains problèmes rencontrés, surtout ceux liés aux choix lexicaux et grammaticaux nécessaires à la production de l'écrit demandé. Même les enseignants semblent ignorer l'intérêt de ces documents pour les élèves, du moment qu'aucun d'entre eux ne les recommande.

En classe, le recours régulier à des documents peut avoir des intérêts pédagogiques très importants. Par exemple, il permet de :

- résoudre soi-même des problèmes de niveau local tels que la recherche de termes, de synonymes, d'antonymes, la conjugaison de verbes, l'orthographe, etc., au lieu de le demander à chaque fois à E,
- solliciter E uniquement dans le cas de difficultés dépassant l'aspect linguistique : formulation, cohérence, progression thématique, etc.,
- développer son savoir lexical et grammatical.

Il reste également tout à fait possible de recommander des livres, revues, journaux pouvant aider A dans la recherche d'informations liées au thème d'écriture. Evidemment, E doit leur indiquer le thème bien avant la séance d'expression écrite afin de leur donner le temps de les réunir. Dans beaucoup de cas, l'élève se retrouve à court d'idées surtout lorsqu'il s'agit de thèmes de spécialités ou jugés difficiles. Lors de la production, il peut consulter ces documents pour rallonger la liste des informations déjà fournies par E dans le cadre de la planification de l'écrit ou, à défaut d'idées proposées par E, y trouver et sélectionner des informations qu'il intégrera dans sa production.

2.4. Le climat de travail

Avec tout groupe classe, le climat de travail se dessine progressivement à partir de la séance de prise de contact. Il « *se construit et, si l'on ne se soucie pas, il s'installe de fait* » (Reuter, 1996 : 100). Généralement, il est déterminé

par l'ensemble des interactants et tient surtout à des facteurs psychologiques. Il englobe les conditions morales dans lesquelles évoluent les interactants et qui influent énormément sur le déroulement des activités en classe. Il dépend principalement du savoir être de E, de sa personnalité, de la démarche de travail adoptée et du type de relations entre E et tâche, E et A. Il est également défini par les représentations, les axiologies (systèmes de valeurs) de A et leurs interrelations. Il constitue un élément de motivation important (Reuter, 1996).

Un climat de travail éveille l'intérêt de A s'ils le trouvent sécurisant. Par contre, il entrave toute l'action pédagogique dès qu'il est source d'hostilité ou de menace. Toute collaboration, tout engagement ou accomplissement de la tâche deviennent impossibles si l'atmosphère dans laquelle évoluent A est inadéquate ou de méfiance ; s'ils se sentent dévalorisés, humiliés, mal considérés ils refusent de travailler.

Un climat relationnel intégrant une dimension affective ne peut être que positive pour toute l'action pédagogique. Lorsque l'élève se rend compte que sa personne (son entité sociale), sa parole, son attitude, sa relation avec E et avec les pairs, son axiologie sont positivement accueillies, quelque différentes qu'elles soient (mais sans qu'elles ne transgressent les règles qui fondent la classe et l'institution) ; il est sans doute mis en confiance.

Nous ne sommes pas partisan de la relation de camaraderie entre E et A ; nous sommes même convaincu que A ont besoin d'autorité qui garantisse le fonctionnement normal de la classe et de l'institution. Lorsque cette autorité est respectée, acceptée de tous les interactants et respectueuse à son tour, elle ne peut générer de méfiance ou d'hostilité. Elle bannit le laisser aller et instaure la confiance et la sécurité ; deux facteurs propices au travail scolaire.

Ces facteurs positifs, nous les avons trouvés dans quelques classes observées ; par contre, dans la plupart nous avons constaté l'absence totale d'autorité

engendrant des conditions de travail réellement défavorables : désordre, chahut, inintérêt, refus de travailler, etc. Dès que les élèves entament l'écriture (individuellement ou en groupes), une véritable cacophonie s'empare de la classe, empêchant toute forme de réflexion, concentration, négociation entre pairs. Les nombreux échanges verbaux entre élèves fusent de partout. Ils sont réalisés en langue arabe, à haute voix, débordant très souvent sur des sujets de la vie quotidienne. Le travail de production devient ainsi un simple prétexte pour le bavardage et les petites conversations de toutes sortes entre pairs. Bien évidemment, dans de telles conditions l'activité ne peut être accomplie efficacement. La mission de E et le travail de A se complexifient davantage.

Les enseignants qui parviennent à instaurer une atmosphère de travail favorable réussissent à mener les deux plans à la fois : imposer certaines règles de prise de parole, de mouvement en classe, de sollicitation d'autrui et aider à la réalisation de la tâche en vérifiant le travail de chaque groupe (ou scripteur) pour orienter, consulter, rectifier, formuler des idées, etc.

Le climat, comme d'autres facteurs tels que les représentations, déterminent de façon certaine les attitudes adoptées par A lors de telle ou telle activité.

2.5. Attitudes des apprenants

Nous l'avons mentionné auparavant lorsque nous avons parlé des représentations, les attitudes de A résultent le plus souvent des images qu'ils construisent de l'institution, de la matière, de l'activité, de l'enseignant, d'eux-mêmes. Selon que ces représentations sont motivantes ou dissuasives (Dabène, 1991 : 10), c'est-à-dire des aides ou des obstacles à l'apprentissage, les A adoptent des attitudes positives ou négatives (Reuter, 1996 : 94).

Ces deux types d'attitudes sont constatées chez les élèves des classes observées. Mais nous remarquons que la majorité d'entre eux, d'une manière ou

d'une autre, adoptent des attitudes négatives à l'égard de l'activité de production écrite.

- Attitudes positives

Le degré de disposition psychologique à l'égard de l'apprentissage en général, de tel ou tel aspect de la discipline en particulier, est variable d'un élève à un autre. Par exemple, nous constatons que certains apprenants sont plus motivés pour l'écriture, plus détendus, plus intéressés que d'autres. Ils manifestent une réelle appétence pour l'activité. Ils ne montrent aucune forme de résistance, de refus. Ils s'investissent directement dans le travail.

Ceci ne veut nullement dire qu'ils ne sont confrontés à aucun problème d'écriture ou que leurs compétences rédactionnelles sont assez développées. Ce qui est à l'origine de ces attitudes ne peut être déterminé avec suffisamment de certitude qu'au moyen d'un travail d'investigation approfondi et étendu qui tenterait de cerner les divers aspects de la question.

- Attitudes négatives

Contrairement à ce que nous venons de décrire, la plupart des élèves adoptent des attitudes négatives. Ils le traduisent de diverses façons. Les uns sont dès le début inintéressés à ce qui se passe en classe, les autres expriment explicitement le refus de produire en classe :

« Monsieur, on fait ça à la maison » (un élève de E1).

Durant toute la durée de production, ils n'écrivent absolument rien. Qu'il s'agisse d'élèves produisant individuellement ou en groupes, ils passent tout ce temps à :

- bavarder entre eux, feignant la négociation du travail,
- garder le silence pour ne pas attirer l'attention,
- faire semblant d'écrire en griffonnant quelques mots sur la feuille,
- feuilleter les notes de cours pour donner l'impression de rechercher une quelconque aide.

Face à ces types d'attitudes, l'enseignant se retrouve souvent désarmé. Il en est conscient mais il ne détient aucune solution, ne peut envisager aucune forme d'intervention immédiate pouvant modifier la situation. Les conseils, orientations, recommandations, incitations se révèlent ici sans résultat.

Ces élèves sont donc en situation d'échec face à la production d'écrits ; situation qui risque de durer si aucun travail de déblocage n'est envisagé. A notre sens, pour tenter d'agir sur ces attitudes en vue de les modifier, il serait très intéressant d'étudier certains facteurs psychologiques qui en seraient les sources directes, à savoir les représentations et le climat de travail ; deux facteurs qui participent, selon Reuter (1996), à la construction de la motivation (nous en avons parlé dans l'aspect pédagogique et psychopédagogique).

Evidemment la tâche n'est pas du tout aisée pour E, mais nous pensons qu'elle constitue un passage obligé sur la voie des remédiations. Les représentations, nous l'avons vu précédemment en parlant de cette notion, sont modifiables (Reuter, 1996 : 94), de façon naturelle ou grâce à l'intervention de E (Pendanx, 1998 : 10) ; ce qui rend possible le fait d'envisager progressivement un processus de déconstruction – reconstruction. Ceci passe par l'instauration du climat de travail adéquat pour lequel E doit œuvrer en comptant avant tout sur l'aide et la coopération de l'ensemble des élèves, en insistant tout particulièrement sur l'importance de l'acceptation des rôles et des places que l'institution confère aux interactants.

Face aux attitudes négatives de A, les enseignants se retranchent souvent derrière la même explication simpliste : les élèves ne veulent pas écrire, ils ne peuvent pas écrire, ils refusent de travailler.

Pour des raisons, pour nous très objectives, ils ne cherchent pas à aborder le problème dans sa dimension psychologique. En réalité, ils sont incapables de réunir à eux seuls les conditions nécessaires pour engager un processus de

remédiation. Cela exige un minimum de :

- temps à réserver à ce type d'action, dans le cadre du temps imparti à l'enseignement de la discipline,
- disponibilité de E pour pouvoir mener efficacement cette action,
- coordination entre plusieurs établissements scolaires, en vue de mobiliser les capacités de tous les praticiens,
- collaboration concrète de l'institution pour faciliter la mise en œuvre de cette action,
- formation et /ou documentation aidant E à donner un ancrage théorique à sa démarche. Nous savons bien que le praticien, après une certaine durée d'exercice, se retrouve forcément détaché, éloigné de l'aspect théorique servant de soubassement à son action pédagogique et de tout contexte de recherche – action.

Pour le théoricien, il est tout à fait possible d'envisager et décrire avec précision le type de processus à engager ; mais dès qu'il s'agit de réalité de la classe, les données changent totalement et ce qui est aisément pensé bute brusquement contre toutes sortes d'obstacles. Alors, pour que l'action envisagée soit réellement efficiente sur le terrain, nous pensons qu'elle doit être intégrée dans une démarche plus vaste permettant aux élèves de prendre conscience de son importance et d'établir positivement les liens entre les activités habituelles de la classe et les activités de remédiation.

2.6. Interactions en classe

- Sollicitations des apprenants

De façon général, les observations de classe accordent une grande attention aux interactions portant notamment sur « *l'enseignant devant le groupe classe* » (Barré-De Miniac, 2000 : 129).

Lors de toute action pédagogique, l'apprenant est en quête permanente de l'aide, de l'enseignant ou des pairs. Ses sollicitations deviennent accrues et plus fréquentes dès que ses compétences sont évaluées. La séance de production écrite est une situation d'apprentissage dans laquelle on évalue à longueur d'année les compétences rédactionnelles des élèves .

De façon générale, lors de cette séance l'élève sollicite pour :

- demander de l'aide pratique à E ou aux pairs,
- être corrigé par E ou par les pairs,
- se sentir sécurisé dans l'accomplissement de la tâche : savoir s'il fait ce qui est demandé de faire,
- lever les doutes qu'il a sur un aspect précis du travail,
- s'assurer de la bonne orientation donnée à son écrit,
- avoir une première opinion sur le texte produit,
- montrer à E son implication dans la tâche,
- connaître l'opinion de E sur le sujet d'écriture,
- répondre aux attentes de E (stratégie de séduction),
- tenter de se conformer à l'image de l'élève modèle,
- se rapprocher davantage de E sur le plan relationnel : relation interpersonnelle.

Dans les classes observées, les sollicitations sont différemment formulées. D'un élève à un autre, elles sont claires, imprécises, directes, inintelligibles, incomplètes, longues, brèves, intéressantes, déplacées, efficaces, etc. La langue utilisée est également variable, selon que la sollicitation est adressée à E ou aux pairs. Nous remarquons, en effet, que les élèves s'adressent à E en français ou en arabe ou les deux à la fois (alternance codique) ; mais lorsqu'il s'agit de pair(s) à pair(s), l'échange a lieu en arabe. Le recours à l'arabe (notamment en s'adressant à E) est une stratégie mise en œuvre à chaque fois que l'élève :

- ne peut pas exprimer en français ce qu'il veut dire, ou pense n'en être pas capable (insécurité linguistique face à E),
- veut éviter toute forme d'équivoque dans ce qu'il dit : envie de se faire comprendre,
- est incapable de formuler une idée, trouver un mot, juger de la grammaticalité d'une phrase, ...

Entre eux, A communiquent en arabe pour deux raisons au moins :

- le degré de maîtrise de la langue ne leur permet pas de communiquer en français,
- ils se font comprendre plus facilement, négocient plus efficacement l'activité.

Dans l'ensemble des classes observées, les sollicitations des élèves sont bi-directionnelles.

- Entre apprenants

Il s'agit de fréquentes demandes adressées d'un élève /d'un groupe à un autre /à d'autres concernant la tâche d'écriture qu'ils accomplissent. Elles consistent essentiellement à rechercher chez l'autre un mot, un détail, une idée, etc. De nombreuses sollicitations portent sur des difficultés lexicales et grammaticales, ce qui montre qu'ils sont confrontés à de nombreux problèmes dus aux niveaux bas de la compétence communicative (nous en avons parlé dans le cadre de l'aspect linguistique, 1^{ère} partie).

Les incidences sur l'activité de production sont importantes. En termes de gestion de la tâche, toute l'activité de l'élève est retenue par le niveau microstructurel ; par conséquent il ne peut surveiller son travail sur le plan macrostructurel.

- Entre apprenants et enseignant

Habituellement, dès que l'on aborde la notion de représentations, les spécialistes ont tendance à montrer que les apprenants, dans la plupart des cas, ont une image négative de E. En classe, c'est lui qui a le pouvoir et le savoir (nous l'avons signalé en parlant des représentations). Cependant, dès qu'il s'agit de production écrite, il nous semble utile d'examiner cette question sous un autre angle de vision. Lors de l'exécution de la tâche, A s'adressent à E pour solliciter son aide ; donc l'aide de l'adulte. Du moment qu'ils sont demandeurs de son savoir ; nous pouvons affirmer que l'image qu'ils ont de lui est positive. Sa présence est plutôt sécurisante : il sait, explique et oriente, accepte d'être questionné, aide à dépasser les problèmes rencontrés, etc.

C'est pourquoi nous aimerions insister sur l'importance de ce facteur dans la pratique pédagogique, notamment lors des séances de production écrite. Pour A, E est l'unique aide, collaborateur sûr en classe. Lorsque A ignorent, E sait.

Voici des séquences interactives qui le montrent.

1- Un élève, ne pouvant entamer le travail d'écriture, sollicite l'aide de E ainsi :

« *Monsieur, comment je commence ?* » (un élève de E4).

2- Un autre élève, se trouvant bloqué dès le début et pensant que E est capable de lui trouver une solution, ne cache pas son angoisse :

« *Monsieur, c'est difficile !* » (un élève de E5).

3- Un groupe d'élèves ne parvient pas à définir le "sous-développement". Ils demandent l'aide de E (E3) :

- E : « *Je vois que vous êtes bloqués dans la définition du sous-développement.* »

- A : « *Oui !* »

Ce qui est d'un intérêt majeur pour A, c'est la réaction de E et la manière dont il prend en charge chaque type de problème. C'est à ce niveau précis de la pratique pédagogique qu'apparaissent ses différents rôles (nous y reviendrons un peu plus loin).

Essayons de voir quelle réponse est donnée par chaque enseignant.

1- E4 a tenté de donner quelques orientations orales concernant ce que l'élève doit dire pour annoncer son point de vue sur le problème posé :

« La lecture participe à la formation de l'esprit et au développement de la personnalité de l'enfant.

Etes-vous de cet avis ? »

2- L'élève qui a voulu attirer l'attention de E5, en parlant de la difficulté de la tâche, n'a rien obtenu concrètement qui puisse l'aider à entamer sa production. L'enseignant s'est contenté de lui répondre : *« Je sais que c'est difficile, mais il faut essayer. »*

3- Le groupe d'élèves qui ont demandé la définition du sous-développement ont pu reprendre l'écriture grâce à la définition donnée par l'enseignant.

Ces exemples révèlent des aspects importants de la réalité de la classe de français, notamment de la pratique de la production écrite. Ils montrent à quel point l'assistance de E est importante pour A. Inversement, cela permet de souligner les impacts négatifs que peuvent avoir une absence totale de sollicitations, une assistance inefficace ou une non-assistance à A.

Il ne serait donc pas possible de pratiquer l'écriture de façon opérante sans qu'un dispositif d'intervention, à tous les niveaux et moments de la tâche, ne soit judicieusement réfléchi. L'enseignant pourrait articuler son action sur au moins deux grands axes :

- Que la production soit monogérée et polygérée, l'élève ou le groupe ne

devrait pas passer toute la séance à travailler en solitaire, sans aucune forme d'interaction entre lui et E, entre lui et les pairs.

- Pour pouvoir assister l'ensemble des élèves, E pourrait, au lieu d'attendre leurs sollicitations, les déclencher par le fait de superviser le travail de chaque scripteur ou groupe de scripteurs. Ce moment serait l'occasion pour A de poser toutes les questions, de demander l'aide de E quelle que soit la nature de la difficulté rencontrée.

2.7. Rôles de l'enseignant durant la mise en texte

Que fait E pendant que A textualisent ?

E a des rôles que définissent les différentes activités travaillées en classe. Selon qu'il s'agit d'activités de compréhension de l'écrit, de travail sur la langue (exploitations lexicales et grammaticales) ou d'expression écrite, les rôles tenus par E sont variables.

Nous savons bien que certaines activités (la compréhension de l'écrit, par exemple) sont principalement accomplies par E, quels que soit le degré d'implication et de participation de A. La réussite ou l'échec de l'activité dépend énormément du rôle tenu par E et de la démarche adoptée. Les élèves y sont actants importants, mais ils dépendent totalement de son action durant toute la séance. Par exemple, c'est lui qui décide :

- de la manière d'engager l'activité,
- des différents moments de la séance,
- du rythme de travail,
- de ce qui doit se faire oralement et/ou par écrit,
- de l'aboutissement final de l'activité.

D'autres, au contraire, le déchargent relativement et font de l'élève l'actant central. La production écrite, par exemple, exige davantage son action, son

investissement, lui confère des pouvoirs plus importants, le responsabilise. Lors de la séance, E n'est actif que par les différentes interventions qu'il entreprend en vue de faciliter l'exécution de la tâche. L'élève travaille de manière autonome. Il a le pouvoir de décision : il peut envisager des actions sans demander l'autorisation de F, sans solliciter son aide.

Ces différentes interventions ne sont pas définies comme des règles de conduite pédagogique que E doit observer en classe lors de l'activité de production. Il s'agit surtout d'une forme de savoir-être très variable d'un enseignant à un autre. Les séances d'observation nous ont permis de le constater. Si chez les uns les interventions sont presque inexistantes, hormis celles qui sont entreprises suite aux sollicitations des élèves, chez les autres elles sont nombreuses, assez diversifiées et échelonnées sur toute la durée de production.

Essayons de voir en quoi consistent réellement ces interventions chez les uns et les autres et dans quelle mesure elle constituent des aides concrètes.

Dans la pratique de l'écrit qu'ils adoptent, 2 enseignants (E1, E4) n'apportent qu'une aide minimale aux élèves puisqu'ils limitent leur activité à proposer l'exercice d'écriture et le plan de l'écrit à produire. Durant tout le reste de la séance, ils n'interviennent que si les élèves le leur demandent. Par contre, les autres manifestent plus de disponibilité en engageant diverses opérations destinées à assister les élèves dans l'accomplissement de la tâche. En plus des recommandations, explications, orientations qu'ils destinent à tout le groupe classe, ces enseignants lisent le texte en cours de production de chaque élève ou équipe (le 1^{er} jet) et tentent d'adapter leur assistance à chaque cas.

Ce type d'action revêt, à notre sens, un intérêt pédagogique particulier parce qu'il valorise le travail accompli par tous les élèves ; ce qui peut constituer un facteur de motivation non négligeable.

Concrètement, les actions entreprises par les enseignants observés (E2, E3, E5) sont :

- (ré)orientation,
- reformulation d'idées,
- formulation d'idées que l'élève énonce en arabe,
- explication de termes ou notions,
- recherche de mots, d'idées à intégrer dans l'écrit,
- correction d'erreurs liées au niveau local,
- reconstruction de phrases d'élèves,
- recherche d'outils d'articulation et de connexion.

Voici deux exemples de séquences pour ce dernier cas :

1- A un certain moment de la production, un élève ne trouve pas l'articulateur adéquat et demande l'aide de E. Celui-ci, après lecture, lui propose l'outil qui lui semble adéquat :

« On peut dire "de plus" » (E5).

2- Un élève demande à E de lui donner un articulateur pour assurer la transition. Après lecture, E propose :

« Donc tu vas utiliser "malgré", voilà ! » (E3).

Parmi les actions, on note également :

- l'annotation sur les brouillons,
- la demande de réécriture de phrases ou de séquences,
- la lecture à haute voix de passages d'écrits déjà produits par les élèves pour mettre en valeur quelque aspect positif et pour communiquer aux autres scripteurs des mots, notions, idées liées au thème d'écriture (E3).
- l'évaluation orale telle que :

« Voilà, c'est bien ! » (E5).

2.8. Finalisation de l'écrit produit

Les enseignants observés adoptent des pratiques différentes : E2 et E4 demandent aux élèves de finaliser à la maison, E1 et E3 prévoient une 2^{ème} séance d'expression écrite pour le faire, E5 recommande la finalisation et la mise au propre lors de la même séance.

- Finalisation à la maison

Nous pensons que la finalisation à la maison d'un écrit entamé en classe présente certains inconvénients qui méritent d'être soulignés. D'abord, à la maison il s'agit d'une situation de production totalement différente de celle de la classe. Les facteurs situationnels sont profondément modifiés. Aussi, en plus du temps illimité dont ils disposent, les élèves ont souvent recours à des aides qu'ils ne retrouvent jamais dans le cadre de la classe. Par exemple, ils peuvent charger les parents, des amis, etc. pour l'accomplissement de la tâche. Ceci nous a été confirmé par des enseignants. Ils nous ont déclaré que les élèves leur remettaient des textes de meilleure facture, entièrement ou partiellement rédigés par d'autres personnes. En ce sens, E3, pour dire à ses élèves de ne pas terminer la production chez eux, formule ainsi son avertissement :

« Je ne veux pas corriger les parents ! »

Enfin, pour diverses raisons, nous savons que lorsqu'il s'agit de production collective, la tâche devient impossible en dehors de l'institution. Le travail de l'équipe est souvent accompli par un seul élève.

Au bout du compte, la continuation de la production en dehors de la classe risque d'avoir un apport minime pour l'apprentissage du savoir écrire.

- Finalisation lors de la 2^{ème} séance

Lorsque E étale le travail de production sur deux séances, les intérêts semblent être plus importants.

- L'élève dispose du temps suffisant pour mettre au brouillon le 1^{er} jet, réviser, réécrire, mettre au propre.

- Il peut être assisté de façon continue en restant le scripteur réel de son écrit.

- L'enseignant a le temps suffisant pour lire et corriger le 1^{er} jet de chaque élève ou groupe.

- Il peut envisager la production du 2^{ème} jet et la mise au propre lors de la 2^{ème} séance.

- Il peut, à chaque situation d'écrit, réserver le temps nécessaire à l'opération de planification (nous en avons déjà parlé au niveau de l'aspect psychocognitif, point 4.8) : apprendre aux élèves à planifier l'écrit, puis les obliger à mettre en œuvre ce processus avant la textualisation, à chaque situation d'écrit.

- Il peut consacrer du temps à la lecture critique des productions effectuées par les pairs.

La 2^{ème} séance, telle que menée par les enseignants observés, consiste en un travail de E et A assez limité, que nous ne voyons pas utile de détailler dans le cadre de cette analyse. De façon assez concise, les élèves consacrent ce temps à achever la textualisation au brouillon ; puis à la mise au propre après une relecture rapide de l'écrit produit. Le rôle de E est de plus en plus réduit : il limite ses quelques interventions à (re)lire des productions, apporter des corrections et répondre à d'éventuelles sollicitations.

- Finalisation lors de la même séance

Cette 3^{ème} option dans les pratiques adoptées par les enseignants est, selon nous, la plus inappropriée pour des raisons assez évidentes.

L'observation montre que l'activité de production écrite est assez réduite. La plupart des élèves ne parviennent pas à terminer le 1^{er} jet lors d'une seule séance. Même l'enseignant, lors de ses interventions, n'arrive pas à accorder

suffisamment de temps à chaque élève ou équipe à cause du nombre important d'élèves par classe. Cette difficulté est notamment relevée chez les enseignants qui adoptent le mode de travail individuel avec leurs élèves. La gestion du temps devient une réelle préoccupation qui risque d'influer négativement sur la pratique pédagogique. Concrètement, dans une classe de 40 élèves (dans les classes observées, le nombre varie entre 36 et 42 élèves), l'enseignant ne peut accorder qu'une minute à chaque scripteur ; ce qui est évidemment insuffisant surtout lorsqu'il s'agit d'élèves bloqués. En moyenne, les activités qui précèdent la mise en texte (écriture de l'exercice au tableau et planification) durent une quinzaine de minutes.

CONCLUSION

Ce test nous a permis de mettre en évidence les aspects positifs et les insuffisances de la pratique de l'écrit adoptée par les enseignants du cycle secondaire.

En termes de démarche, de l'analyse des observations nous pouvons conclure que les enseignants adoptent des pratiques plus ou moins différentes. Cela est notamment dû à l'absence d'une démarche unifiée. Ni les manuels scolaires ni les fascicules de programmes ne tentent de combler ce manque. Les rares précisions rencontrées concernant des aspects de la démarche en expression écrite ne suffisent pas à définir nettement la pratique de la classe. Par exemple, dans le guide du professeur 1^{ère} AS, on souligne que la « *phase d'expression écrite se déroule en deux temps* ». Le premier temps est consacré à « *une production convergente au cours de laquelle élèves et professeur s'essaient à confectionner un texte intégrant les différents éléments analysés. Il s'agit d'un réinvestissement des acquis* ». Le second moment est « *une phase de*

production divergente qui offre l'occasion aux mieux nantis de produire un texte personnel » (: 05, 06)

L'enseignant travaille la phase d'expression écrite selon ce qu'il a appris au fil de sa formation et de sa pratique pédagogique, principalement de ses contacts avec ses collègues. Après un certain temps, chaque praticien finit par élaborer sa propre démarche qu'il adopte définitivement. Qu'il s'agisse des phases de la séance, de l'organisation du groupe classe, des rôles de l'enseignant lors de la réalisation de la tâche ou de la planification de l'écrit, chaque enseignant opère de la manière qui lui semble appropriée.

Cette hétérogénéité dans la pratique n'aboutit certainement pas à de véritables apprentissages. Il est primordial donc que l'enseignement de l'écrit se fasse selon une démarche bien définie de manière à faciliter les tâches des interactants. Il ne s'agit nullement de vouloir appliquer intégralement telle ou telle théorie de l'écriture, mais de puiser dans les différentes approches afin de réunir les éléments (conciliables évidemment) qui peuvent constituer les différentes articulations de la démarche. Celle-ci, plaçant au centre de l'action E et A, se charge entre autres de définir les étapes de la séance (ou des séances), les modes de travail adéquats, les rôles de E.

D'abord, il est important que les enseignants connaissent les différents moments par lesquels ils doivent impérativement passer lors de chaque situation d'écrit. Tout doit être défini, de la planification à la mise au point finale de l'écrit, en passant par la textualisation et la révision. Nous pensons que les travaux accomplis sur les processus rédactionnels permettent de concevoir efficacement cet aspect de la démarche. Comment ? Les processus rédactionnels peuvent être un moyen d'enseignement /apprentissage. Pour E, ils constituent des étapes de la démarche ; pour A, ce sont des opérations qu'ils apprendront à mettre en œuvre lors de chaque travail de production. Sans qu'il n'en fasse des

moments linéaires, E peut lui-même assurer la gestion du temps afin que chaque opération soit efficacement mise en œuvre par A. Par exemple, il peut recommander la planification juste après l'écriture de l'exercice au tableau ; puis intervenir au bout d'une durée définie pour demander d'entamer la textualisation. Bien sûr, pour que cette pratique ait des incidences réelles sur les compétences scripturales des élèves, il est nécessaire de prévoir au préalable des activités leur permettant l'apprentissage des opérations de planification, de mise en texte et de révision ; de sorte qu'ils parviennent à les faire intervenir utilement en situation de production.

De plus, le mode de travail adopté par E et l'un des éléments clés de la démarche à construire. A notre sens, il est essentiel de le définir à chaque fois en fonction de facteurs tels que le type d'écrit à produire (ou le type de projet à réaliser), sa destination et le type d'évaluation envisagés. Nous savons bien que certains types d'écrits se prêtent mieux à un travail collectif ; alors que d'autres permettent un meilleur rendement s'ils sont produits par un seul scripteur.

Enfin, définir les rôles de E est d'une grande utilité pour l'enseignement de l'écrit. Sa mission devient moins complexe lorsqu'il sait au préalable :

- quels types d'interventions sont susceptibles d'être engagées pour aider à la production,
- à quels moments il entreprend telle ou telle action,
- ce qu'il doit entreprendre face aux attitudes négatives des élèves,
- comment encourager et gérer les sollicitations des élèves tout au long de la réalisation de la tâche,
- quel type de relation il établit avec ses élèves.

Nous pensons que la définition claire de l'ensemble de ces facteurs facilite de façon significative l'enseignement /apprentissage de la production écrite.

CHAPITRE III

L'ENQUÊTE

PAR QUESTIONNAIRE ÉCRIT

1. PRESENTATION DU TEST

Après les séances d'observation de classe, qui nous ont permis de cerner certains aspects de la pratique de la production écrite, notamment de mettre en relief la démarche adoptée en classe et les rôles de l'enseignant et des apprenants lors du déroulement de l'activité, nous avons abordé le second test prévu dans notre recherche. Pour sa réalisation, nous nous sommes basé principalement sur l'ouvrage de Roger Mucchielli : *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, 1995, ESF., 8^{ème} édition. Il nous a permis de confectionner notre outil d'investigation selon une démarche très rigoureuse, de recueillir des informations à partir des opinions des enquêtés en respectant scrupuleusement toutes les étapes indiquées : définition de l'objet de l'enquête, formulation des hypothèses et définition des objectifs, détermination de la population d'enquête, échantillonnage, rédaction du questionnaire, pré-test ou évaluation du degré de validité du questionnaire, lancement de l'enquête, exploitation et analyse des résultats.

1.1. L'objet de l'enquête

Notre enquête a pour objet les pratiques adoptées pour l'enseignement de l'expression écrite en classe de français. Elle vise à définir la démarche que les enseignants de français adoptent avec leurs élèves lors des séances de production écrite.

Ce second test se situe dans le prolongement du premier (l'observation du déroulement des séances d'expression écrite), mais il tend à circonscrire l'ensemble de la démarche notamment les aspects qui n'apparaissent pas lors des séances d'observation. En d'autres termes, si l'observateur peut décrire les rôles des interactants en situations d'écrits, s'il peut rendre compte du climat de travail, des attitudes des élèves, de l'organisation du groupe classe, des interactions, il ne peut savoir quelles techniques d'expression les enseignants

travaillent le plus avec leurs élèves, si l'enseignant modifie sa démarche en fonction des groupes classes et des types discursifs à produire, comment les enseignants évaluent les productions, si l'enseignant a des activités d'écriture personnelle. Ce sont tous ces aspects que notre enquête a tenté de prendre en charge.

Il s'agit donc de recueillir auprès des sujets consultés des informations sur des aspects non visibles de la séance de production écrite, ce qui constitue à la fois un élargissement de l'investigation, et une forme de complément du test précédent, qui n'a touché qu'un nombre d'enseignants très restreint.

Si au niveau du premier test, c'est l'observateur qui se charge de noter ce qui est pertinent par rapport à son investigation, l'enquête lui donne l'opportunité d'enquêter (de questionner) sur des aspects précis, plus ciblés.

1.2. La pré-enquête

Elle comporte deux phases essentielles de la préparation de l'enquête : la formulation des hypothèses et la définition des objectifs à atteindre.

La formulation des hypothèses permet de réaliser à la fois deux autres étapes : la définition des objectifs et la rédaction du questionnaire. Comment ? D'une part, les hypothèses vérifiées sur le terrain se transforment en objectifs, qu'elles soient confirmées ou infirmées ; fait que Mucchielli formule ainsi : « *La mise à l'épreuve et l'évaluation des hypothèses représentent les objectifs de l'enquête* » (: 12). D'autre part, l'enquêteur ne peut rédiger de questionnaire sans formulation d'hypothèses. Pour montrer cette indissociabilité, Mucchielli fait remarquer « *qu'il est impossible de formuler une question sans que qu'on le veuille ou non une hypothèse y soit contenue d'une manière plus ou moins repérable, plus ou moins explicite* » (: 12).

1.2.1. La formulation d'hypothèses

Les séances d'observation nous ont été utiles pour la recherche d'hypothèses

et la rédaction de certaines questions du questionnaire. Nous avons pu, en effet, orienter notre réflexion sur des aspects que le travail au niveau du test précédent n'a pas pris en charge. De plus, l'enquête permet de réexaminer avec un nombre plus important d'enseignants certains aspects déjà abordés.

Les hypothèses qui nous ont permis de construire notre questionnaire ont été ainsi formulées :

- 1- Pour les enseignants, l'activité d'expression écrite se limite à l'enseignement de l'essai et du résumé.
- 2- Les enseignants justifient différemment le choix d'enseigner l'essai ou le résumé à leurs élèves.
- 3- Les enseignants procèdent toujours de la même manière lors des séances d'expression écrite.
- 4- Souvent, beaucoup d'enseignants ne passent pas par la phase de préparation à l'écrit. Les élèves sont abruptement engagés dans la production.
- 5- Les enseignants ne théorisent jamais sur l'écriture.
- 6- Les élèves ne sont pas sollicités pour le choix de l'exercice d'écriture.
- 7- La production se fait souvent en classe, en un temps insuffisant.
- 8- En cas de blocages des élèves, nombre d'enseignants interviennent maladroitement.
- 9- Les mises en situations de production ne sont pas nombreuses.
- 10- Beaucoup d'enseignants ne corrigent pas toutes les copies de leurs élèves.
- 11- La correction concerne davantage le niveau local des productions.
- 12- Les enseignants n'utilisent pas de grilles d'évaluation.
- 13- Les enseignants ne notent pas toutes les copies qu'ils corrigent.
- 14- L'évaluation n'est pas formative ; les erreurs et insuffisances signalées ne font pas l'objet de travail pédagogique.
- 15- En classe ou dans la vie quotidienne, peu d'enseignants ont une activité d'écriture.

1.2.2. Les objectifs

Une fois évaluées sur le terrain, ces hypothèses se transforment en objectifs de l'enquête. Elles sont « *mises à l'épreuve* » et évaluées au moyen du questionnaire (: 12). Bien évidemment, cette évaluation se traduira par la confirmation ou l'infirmité de chaque hypothèse.

1.3. La population d'enquête et l'échantillon

1.3.1. La population

Cette enquête concerne directement une catégorie professionnelle bien déterminée : les enseignants de français du cycle secondaire en Algérie. Selon les sources statistiques, les établissements de ce cycle comptent 5630 enseignants (MEN, Direction de la planification, 2003).

1.3.2. L'échantillon

Généralement, pour des raisons pratiques et matérielles, lorsque l'univers d'enquête compte un nombre d'individus assez élevé et couvre une zone géographique très étendue, l'enquêteur détermine un nombre limité pour la passation du test. C'est le cas de notre investigation.

Nous avons limité notre travail à enquêter auprès des enseignants de la wilaya de Mila. Ce sont notamment les possibilités matérielles réelles, les conditions de terrain et l'échéance fixée pour la réalisation de ce test et la finalisation de notre recherche qui nous ont contraint à réduire l'échantillon à une seule wilaya.

Nous aurions pu, en effet, étendre l'investigation à plusieurs wilayas de manière à ce que la représentativité de la population soit mieux assurée et que les résultats obtenus soient plus facilement généralisables. Mais à notre avis, même au cas où nous aurions mené l'enquête dans d'autres wilayas, la représentativité de la population et la généralisation des résultats restent très relatives. Les résultats auraient été optimaux si le test avait concerné l'ensemble des wilayas.

La wilaya concernée compte 33 établissements employant 127 enseignants de français (année scolaire 2005/2006 : chiffres communiqués par la Direction de l'Éducation de la wilaya) dont la plupart sont titulaires d'une licence de français ancien ou nouveau régime (cycle de formation de 3 ou 4 ans). Un nombre très réduit d'enseignants viennent d'autres spécialités ; ils sont ingénieurs, psychologues, économistes, etc. Beaucoup d'enseignants ont plusieurs années d'expérience, mais certains sont relativement novices et sont encore en période de stagiarisation.

1.4. Le questionnaire

Le questionnaire a été élaboré compte tenu des hypothèses formulées. Théoriquement, chaque hypothèse conduit l'enquêteur à poser une ou plusieurs questions ; tout dépend de ce qu'il tente de réaliser en termes d'objectifs.

Nous avons construit notre instrument d'enquête en veillant à ce que les questions soient clairement formulées et bien agencées les unes par rapport aux autres. Ces qualités indispensables facilitent beaucoup la mise en pratique du test.

Au total, notre questionnaire est composé de 19 items portant sur les différents aspects que nous voulons circonscrire. Nous avons opté pour deux types de questions, ouvertes et fermées, pour les divers avantages qu'elles présentent (sur les avantages et les inconvénients des types de questions, cf. Mucchielli : 22-26).

1.5. Le pré-test

Consistant en une « *mise à l'épreuve des question* » (: 44), cette phase intervient juste après la rédaction du questionnaire. Elle permet au chercheur de connaître le degré de validité de son instrument d'investigation, de déterminer avec le maximum de précision la formulation et la place définitives de chaque question. Il s'agit de l'ultime occasion pour l'enquêteur d'opérer quelques

modifications, changements, remplacements de termes difficiles ou inadéquats, reformulation de questions ambiguës, etc.

Pour lui donner sa version finale, notre questionnaire a été testé avec une dizaine d'enseignants appartenant à la population d'enquête. Selon Mucchielli (: 45), ce nombre est proportionnel à celui des sujet constituant l'échantillon. Par exemple, si l'enquête concerne un échantillon allant « *de 100 à 2000 personnes* », le pré-test peut se faire avec un nombre allant de 10 à 20 sujets.

L'évaluation de notre questionnaire nous a prouvé qu'il était assez fiable. Les sujets n'ont signalé aucune difficulté concernant notamment la compréhension des questions (voir questionnaire dans les annexes).

1.6. La passation de l'enquête

Au début, nous avons pensé que, s'agissant d'enquête par questionnaire auto-administré visant à recueillir des informations en veillant à ce que les enquêtés gardent l'anonymat, la passation du test allait avoir lieu dans des conditions assez favorables. Mais en réalité, dès son lancement nous avons été confronté à diverses difficultés. D'abord, nous avons été surpris par le refus de coopérer explicitement exprimé par certains collègues. Dès que nous les avons contactés, ils nous ont fait savoir qu'ils ne pouvaient pas /ne voulaient pas participer au test. De plus, les questionnaires ont été remis en mains propres aux enquêtés au niveau de leurs lieux de travail, mais nous les avons récupérés avec beaucoup de peine et de retard. En tout, nous avons attendu 3 mois pour décider d'arrêter l'opération et nous contenter de 90 questionnaires qui nous ont été renvoyés dans cet intervalle de temps.

En dépit de ces difficultés, nous avons réussi à couvrir l'ensemble des établissements de la wilaya ; peu importe si au niveau de quelques uns nous n'avons passé l'enquête qu'auprès d'un enseignant.

1.7. Analyse interne des questions

Notre questionnaire tente de mettre en relief les pratiques que les enseignants adoptent en expression écrite ; et ce à travers les réponses fournies par les sujets enquêtés. Chacune des 19 questions est posée dans le but de recueillir des informations sur un aspect précis de l'objet de l'enquête. C'est pourquoi, lors de la rédaction du questionnaire, notre souci majeur était de veiller à la précision et la clarté de chaque question, mais surtout à la cohérence entre les questions et à leur regroupement thématique. On ne peut, en effet, enquêter en utilisant un conglomérat de questions disparates. Une lecture attentive de notre questionnaire permet de déceler l'existence de relations évidentes, nécessaires dans un tel instrument d'investigation.

L'agencement des questions permet de noter qu'elles entretiennent des relations entre elles. Par exemple la réponse à certaines questions dépend inévitablement de la réponse à celles qui la précèdent dans l'ordre de présentation. C'est le cas des questions constituées de deux éléments (questions 2, 4, 14, 19). L'enquêté doit donner une réponse à la première partie de la question pour passer à la seconde.

L'autre type de relation réside au fait que les questions forment des groupes thématiques facilement identifiables (ou rubriques). Pour savoir quelles techniques d'expression sont plus enseignées en classe et comment les enseignants justifient leur choix pédagogique, nous avons posé les questions 1 et 2. Pour recueillir des informations sur la démarche adoptée et le rôle de l'enseignant lors de la séance d'expression écrite, nous avons aligné sept questions successives (de la question 3 à la question 9). Les questions 10 et 11 permettent de connaître la fréquence de l'activité de production en classe. Pour circonscrire les pratiques évaluatives de l'enseignant, nous avons posé 6 questions (de 12 à 17). Enfin, les questions 18 et 19 servent à indiquer si les enseignants vivent l'activité d'écriture en tant que scripteurs ; que ce soit dans le contexte scolaire ou à des fins personnelles.

2. ANALYSE DES RESULTATS

Introduction

Nous aimerions commencer par souligner une fois encore que le nombre d'enseignants ayant répondu au questionnaire (échantillon atteint) ne coïncide pas avec l'échantillon de l'enquête tel que déterminé au préalable (échantillon visé). Pour les raisons que nous avons évoquées précédemment, notre analyse porte sur les 90 questionnaires qui nous ont été remis. Elle ne concerne pas les non-réponses, dues au non-renvoi des questionnaires. Aussi, toute présentation chiffrée (totaux et taux notamment) est faite par rapport au nombre total d'enseignants qui répondent à telle ou telle question ; les non-réponses sont signalées mais ne sont pas comptabilisées. Notre questionnaire ne comporte pas de non-réponses à cocher par les sujets consultés : nous n'avons pas prévu de réponse par les mentions "sans réponse", "sans opinion", "impossible à dire", "je ne sais pas", etc. (: 53) parce que nous considérons que notre instrument d'enquête ne comporte pas de questions susceptibles d'éveiller méfiance et insécurité chez les répondants, pouvant être à l'origine de réactions de "fuite" (: 40) de la réponse. Notre but est de les pousser à s'impliquer davantage et répondre à toutes les questions.

Cependant, cette stratégie adoptée dans la construction du questionnaire n'exclut nullement la possibilité d'avoir des enquêtés qui ne répondent pas à telle ou telle question. Les non-réponses seront signalées à chaque fois et feront l'objet d'interprétation (au cas où elles seraient nombreuses) car, selon Mucchielli, « *elles ont un sens* » (: 53). Elles peuvent signifier, selon le cas :

- l'ignorance du thème de la question par l'enquêté,
- le refus d'engagement dans une réponse "ferme" ou "prévue",
- la fuite de la réponse par le répondant car la question éveille chez lui un certain degré d'inquiétude ou de méfiance,
- l'incompréhension de la question par l'enquêté.

2.1. Les techniques d'expression enseignées

L'hypothèse qui a permis de formuler la 1^{ère} question est que les enseignants limitent l'activité d'expression écrite à l'enseignement de l'essai et du résumé. Nous savons bien que l'essai est inévitablement travaillé au terme de chaque UD ou projet (nous l'avons souligné à divers endroits de cette recherche, notamment dans le premier chapitre de la partie II). Même à l'examen du baccalauréat, l'essai et le résumé sont les deux techniques sur lesquelles le candidat est évalué. Il a le choix entre la production personnelle et le résumé du texte support.

Les réponses à cette question, tel que le montre le tableau ci-après, permettent de relever que les enseignants travaillent plusieurs techniques d'expression avec leurs groupes classes. L'essai et le résumé sont très nettement placés en tête ; contrairement à la prise de notes et la synthèse de documents qui ne sont pas suffisamment prises en charge.

Tableau récapitulatif des réponses à la question 1

Techniques d'expression	Totaux	Taux %
1 - L'essai	77	85,55
2 - Le résumé	68	75,55
3 - La prise de notes	12	13,33
4 - La synthèse de document	9	10

Le taux de réponses à la première question est de 100%, mais très peu sont les enseignants qui précisent qu'ils travaillent d'autres techniques. En tout, nous enregistrons six cas ; ce qui représente 3,33% : un enseignant travaille le plan, cinq autres font la reconstitution de texte.

Ces résultats prouvent qu'en dehors du travail sur l'essai et le résumé, la pratique de l'écrit en classe n'aborde que rarement (ou jamais) les autres techniques d'expression pourtant programmées au cycle secondaire.

2.2. Pourquoi accorder le primat à une technique ?

En posant la 2^{ème} question, nous voulons savoir à quelle technique les enseignants accordent le primat dans leurs pratiques et quelles sont les raisons précises qui les poussent à opérer leur choix. Par exemple, en réduisant l'enseignement de la production écrite à la pratique de l'essai et du résumé (résultats des réponses à la question 1), ils peuvent aisément brandir un double argument :

- l'ensemble des activités de l'UD ont pour aboutissement la production d'un essai et/ou rarement d'un résumé : les élèves réinvestissent en expression écrite les notions acquises lors des activités de compréhension et du travail sur le fonctionnement de la langue (lexique et syntaxe),
- l'essai et le résumé font l'objet d'évaluation au baccalauréat et à chaque composition trimestrielle.

Alors, par quoi justifient-ils la fréquence d'enseignement de telle ou telle technique ? Pourquoi font-ils de l'essai ou du résumé la principale activité de production ?

Les réponses à la 2^{ème} question montrent que 54 enseignants (soit 60%) affirment qu'ils enseignent principalement l'essai ou le résumé : 30 pour l'essai et 24 pour le résumé. Ce nombre est relativement moins élevé si nous le comparons à celui des non-réponses obtenues : 36 enseignants (soit 40%) n'ont pas répondu à la question ; ce qui est très significatif et que nous pourrions attribuer à deux facteurs :

1- Il serait possible d'avouer que la question éveille une sorte de méfiance ; alors les répondants adoptent une réaction défensive et se réfugient dans la non-réponse : ils refusent de dire quelle technique d'expression ils travaillent le plus avec leurs élèves ; pensant qu'ils risquent de dévoiler quelque insuffisance dans leurs pratiques de classe.

2- Ces non-réponses pourraient signifier que les enseignants ne privilégient pas l'enseignement d'une seule technique aux dépens des autres ; alors ils refusent de s'engager dans une réponse "ferme". Pour eux, la même importance est accordée à toutes les techniques qu'ils enseignent. Par exemple, si en répondant à la question 1 un enseignant déclare qu'il enseigne l'essai, le résumé et la prise de note, sa non-réponse à la question 2 signifie qu'il n'accorde le primat à aucune de ces techniques dans ses pratiques de l'écrit avec ses groupes classes.

Revenons à présent aux réponses fournies par les sujets consultés et essayons de voir quelles sont les raisons qui poussent les uns et les autres à enseigner plus fréquemment l'essai ou le résumé.

Les raisons avancées sont nombreuses et diverses ; qu'il s'agisse de l'enseignement de l'essai ou du résumé. Etant ouverte, la 2^{ème} partie de notre question (Pourquoi ?) a donné l'occasion aux enquêtés de répondre librement, de fournir une grande variété de réponses.

A la lecture de ces réponses, on se rend vite compte qu'elles sont classables en rubriques ou peuvent faire l'objet d'un regroupement thématique malgré la diversité de leurs formulations. De façon générale, toutes les réponses obtenues se rapportent à quatre idées principales :

- l'évaluation à l'examen du baccalauréat,
- l'amélioration des capacités d'expression de l'élève,
- l'intérêt pédagogique de la technique,
- la conformité de la pratique enseignante aux recommandations officielles (voir tableau ci-dessous).

Tableau présentant les réponses à la question 2, classées par rubriques

Rubriques	Enseignement de l'essai	Enseignement du résumé
1- Évaluation au bac	<ol style="list-style-type: none"> 1- Préparation au bac. 2- L'épreuve officielle au bac. 3- Ça a une relation avec les examens et plus tard avec le bac. 4- C'est une technique recommandée au bac et l'élève peut s'exprimer librement. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Le résumé est une épreuve du bac. 2- Figurant dans l'épreuve du bac. 3- Les élèves sont appelés à résumer un texte dans l'épreuve du bac. 4- Les élèves rencontrent ce genre d'activités dans le sujet du bac. 5- Pour habituer l'élève et le préparer à l'épreuve du bac. 6- Parce que lors des épreuves, les élèves fuient cette technique.
2- Amélioration des capacités d'expression de l'élève	<ol style="list-style-type: none"> 1- Améliorer le niveau de langue des élèves. 2- Pour pousser les élèves à écrire, savoir rédiger. 3- L'élève a besoin d'apprendre à rédiger des courts textes. 4- Laisse l'élève plus libre de s'exprimer. 5- Pour que les élèves s'expriment librement. 6- Pour libérer l'expression des élèves. 7- Aider l'élève à produire des textes cohérents. 8- Pour que les élèves utilisent leurs idées non celles du texte. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Il prépare l'élève à lire et à synthétiser. 2- Pour lui permettre de synthétiser les idées données.
3- Intérêt pédagogique de la technique	<ol style="list-style-type: none"> 1- Mettre en valeur la compétence de l'élève. 2- Selon les insuffisances de l'élève. 3- Pour exploiter les informations données par le prof. 4- Les élèves s'impliquent ; ils profitent plus. 5- Pour savoir l'amélioration acquise après avoir étudié le projet. 6- Facilité d'où motivation. 7- La participation des élèves est active, plusieurs idées et plusieurs choix. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- C'est une manière de comprendre le texte et retenir quelque chose. 2- Parce que c'est une technique difficile. 3- Exige moins d'idées. 4- C'est la technique la plus abordable.
4- Conformité aux recommandations officielles	/	<ol style="list-style-type: none"> 1- Suite aux recommandations des inspecteurs. 2- Fait partie des programmes. 3- Des contraintes : temps et programmes.

2.3. Diversification de la démarche

La 3^{ème} question concerne la démarche que chaque enseignant adopte dans ses pratiques de classe. Notre hypothèse est que les enseignants travaillent la phase d'expression écrite de façon rituelle avec leurs élèves. Quels que soient les niveaux et les filières des groupes classes, ils ne diversifient pas les procédés d'enseignement (sur la diversification des situations de travail et des situations d'écriture, voir Reuter, 1996, chapitres 7, 8, 9).

L'intérêt d'enquêter sur cet aspect de la pratique a été suscité notamment par les résultats du 1^{er} test (l'observation de classe). Le fait constaté est que chaque enseignant observé opère de façon identique avec ses classes. Il aborde la séance de la même manière, passe par les mêmes étapes et assure les mêmes rôles consistant principalement à :

- établir collectivement un plan ou formuler des recommandations et donner des orientations,
- intervenir en vue d'aider les élèves à résoudre les problèmes rencontrés tout au long de l'exécution de la tâche.

Les réponses à la 3^{ème} question invalident notre hypothèse. En effet, 53 sujets consultés (soit 58,88%) déclarent qu'ils n'adoptent pas la même démarche d'enseignement de l'expression écrite, contre 33 seulement (nous comptons 4 non-réponses) qui procèdent toujours de la même manière. Nous ne pouvons malheureusement vérifier en quoi consistent la diversification et quels aspects de l'action pédagogique elle concerne ; du moment que l'objectif atteint ici n'est pas attendu. S'agit-il de variation de leurs rôles ? De ceux des apprenants ? Des étapes de la séance ? Des exercices proposés ? Du mode d'organisation du groupe classe ? Des types d'interventions pédagogiques à engager ? Du mode d'évaluation des productions ? Il serait donc intéressant de cerner également, dans un autre cadre de recherche, cet aspect de la pratique de l'écrit pour tenter

de déterminer les incidences réelles de cette diversification sur les apprentissages.

Les réponses des enseignants s'inscrivent dans une perspective pédagogique claire. Ils puisent dans certains principes de la pédagogie différenciée afin de mieux prendre en charge les disparités existant entre les membres du groupe classe. Ce choix pédagogique, explicitement formulé dans les programmes du cycle secondaire de 1995, insiste tout particulièrement sur la différenciation des contenus, des méthodes, des rythmes (: 14) ; mais ne fournit à l'enseignant aucune précision concernant la mise en application de cette différenciation.

2.4. La préparation à l'écrit

Pour poser la 4^{ème} question, l'hypothèse émise est que nombre d'enseignants n'envisagent souvent aucune activité de préparation précédant l'exécution de la tâche par les élèves. Ces derniers entament directement la production.

Nous entendons par préparation tous types d'exercices placés en amont de la phase d'expression écrite, proposés par l'enseignant au groupe classe, travaillés individuellement ou collectivement, servant de simple entraînement ou visant à expliciter un aspect précis de quelque court support : la progression thématique, l'enchaînement d'arguments, l'identification de conclusions, etc.; et dont le but est d'introduire progressivement les élèves dans le travail de production proprement dit. Nous y incluons les activités intitulées « *entraînement à l'écrit* » ou « *préparation à l'écrit* » proposées dans le cadre de certaines UD de 2^{ème} AS. (UD démontrer, livre de 2^{ème} année : 148, 149 et UD argumenter, : 200, 201, 202). ; ainsi que les exercices de remise en ordre de phrases ou de paragraphes, de reconstitution de textes puzzles, de rédaction de micro-textes, activités placées au début de la phase d'expression écrite de nombre d'UD des trois années du cycle secondaire. Nous y incluons également toute activité, accomplie par les interactants, précédant la textualisation, consistant à rechercher des idées liées au thème ou à élaborer un plan.

Nous parlons ici de recherche d'idées et d'élaboration de plan comme s'il s'agissait de deux opérations différentes ; alors que pour l'approche cognitive (nous l'avons déjà vu) il s'agit du processus de planification. En posant notre question, nous avons préféré dissocier ces deux activités pour éviter toute forme d'équivoque chez les enquêtés, dont la plupart ne sont pas initiés à la terminologie propre à telle ou telle théorie de l'écriture. Même sur le plan de la pratique de classe, les enseignants font de la recherche d'idées et de l'établissement de plan deux activités distinctes. Nous l'avons déjà souligné au niveau du test précédent, la recherche d'idées est réduite à une simple énumération d'idées proposées pour être intégrées dans le texte à produire sans qu'elles ne fassent l'objet de sélection, de hiérarchisation, sans tenir compte d'un destinataire précis, etc. L'élaboration de plan (qui n'est pas du tout l'opération de planification telle que définie dans les processus rédactionnels) consiste à déterminer les articulations du texte à produire sans proposition d'informations à inclure dans la production.

La 4^{ème} question comporte trois réponses à cocher, permettant aux sujets consultés de dire s'ils préparent leurs élèves à l'écrit. Si les réponses "Oui, souvent" et "Non" sont explicites et facilitent l'exploitation des résultats, la réponse "Oui, quelquefois" mérite que l'on y apporte des éclaircissements. Les enseignants qui la cochent affirment qu'ils passent parfois par l'activité en question ; ce qui sous-entend qu'ils ne le font pas dans la plupart des cas. C'est pourquoi ceux qui choisissent cette réponse augmentent du coup le nombre de ceux qui répondent négativement. Comment ? En réalité, le "Oui, quelquefois" veut dire "Non, souvent" et se rapproche ainsi davantage du non que du oui.

Dans la 2^{ème} partie de la question, l'option "Autres" permet aux enquêtés qui répondent par l'affirmative (Oui, souvent et Oui, quelquefois) de préciser s'ils prévoient d'autres activités avec leurs élèves et que nous ne mentionnons pas dans les réponses proposées. Ils peuvent, par exemple, dire s'ils travaillent les

activités de préparation /entraînement à l'écrit proposées dans les manuels scolaires ou s'ils mettent au point (s'ils fabriquent) d'autres exercices versant dans le même cadre.

Les réponses fournies à la question n° 4 permettent de constater que 64 répondants (soit 71,11%) prévoient souvent une préparation à l'écrit. Ce nombre est nettement plus élevé comparativement à celui des enseignants qui ne le font que quelquefois (21 enseignants) ou de ceux qui affirment qu'ils n'ont pas du tout recours à cette activité dans leurs pratiques de classe (seulement 5 enseignants).

Cependant, si l'on regroupe ces deux dernières catégories, c'est-à-dire ceux qui ne le font jamais et ceux qui ne le font pas souvent (partant du fait que le "Oui, quelquefois" tend plus vers le non), on obtient un taux assez important d'enseignant qui engagent directement leurs élèves dans la production de l'écrit demandé.

La 2^{ème} partie de la question concerne uniquement les 85 enquêtés qui répondent par l'affirmative au début ("Oui, souvent" et "Oui, quelquefois"). A l'exception de deux non-réponses, ils précisent tous en quoi consiste l'étape de préparation à l'écrit (voir tableau récapitulatif ci-après). Pour 18 enseignants, elle porte sur la recherche d'idées ; 38 la consacrent à l'établissement de plan ; alors que 27 y travaillent à la fois les deux activités (les idées et le plan). Cette répartition des réponses montre clairement que les enseignants dissocient la recherche d'idées et l'élaboration de plan ; fait que nous avons souligné un peu plus haut.

Tableau récapitulatif des réponses à la 2^{ème} partie de la question n° 4

Réponses	Recherche d'idées	Etablissement de plan	Les deux à la fois	Total
Total	18	38	27	83
Taux	21,68	45,78	32,53	

Parmi ces 83 répondants, 17 (soit 20,48%) complètent leurs réponses en citant d'autres activités qu'ils prévoient en guise de préparation à l'écrit. Il s'agit pour la plupart d'exercices que l'on retrouve dans les manuels scolaires tels que la réorganisation de textes puzzles et les exercices à trous.

Voici l'ensemble des réponses fournies par les enquêtés, reprises intégralement.

1. Réécriture de textes éclatés.
2. Réorganisation d'un écrit en désordre.
3. Reconstitution d'un texte puzzle.
4. Reconstitution de textes désordonnés.
5. Reconstitution de textes éclatés, classement de phrases, d'arguments.
6. Textes puzzles / Reconstitution de textes.
7. Reconstitution de textes éclatés pour maîtriser la structure.
8. Exercices à trous, phrases en désordre.
9. Exercices à trous, reconstitution de textes.
10. Activités d'aide (ex : texte argumentatif : mots de liaison).
11. Activités d'aide (ex : texte expositif : reconstituer un texte court donné dans le désordre).
12. Restructuration de phrases, proposition d'un sujet.
13. Développer une idée, donner un exemple pour illustrer.
14. Atelier d'écriture basée sur la langue elle-même.

15. Rappeler les connecteurs, le temps...

16. Utilisation d'images.

17. Un contrôle d'expression orale.

On peut remarquer que certaines réponses n'ont presque aucun rapport avec la question posée. Les activités dont parlent les répondants ne constituent d'aucune façon une préparation à l'écrit. C'est le cas notamment des réponses 12, 14, 16, 17.

2.5. La théorisation sur l'écriture

L'objet de la question n° 5 aurait pu constituer une des réponses à la question n° 4. Nous aurions pu, en effet, chercher à savoir si les enseignants théorisent sur l'écriture dans le but de préparer les élèves à produire tel ou tel type d'écrit. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre II de la 1^{ère} partie en parlant de l'enseignabilité de l'écrit, les spécialistes, tout en insistant sur leur importance et leur complémentarité, distinguent deux types de situations : situations d'écriture et situations distancées. Dans ces dernières, les élèves n'écrivent pas ; ils sont amenés à réfléchir, écouter des cours sur l'écriture (Reuter, 1996 : 106).

Nous avons aligné la question n° 5 pour vérifier l'hypothèse que les enseignants du secondaire ne théorisent pas sur l'écriture. Les réponses fournies par 82 sujets consultés (nous comptons 8 non-réponses dues probablement à l'ignorance du thème de la question) confirment ce fait. En effet, 69 répondants (84,14%) déclarent qu'ils ne donnent pas de cours théoriques sur l'écriture ; contre seulement 13 qui répondent affirmativement (soit 15,85%).

Dans leurs pratiques de classe, les enseignants n'abordent pas ce genre d'activité avec leurs groupes classes même si des cours théoriques sur quelques techniques d'expression figurent dans les programmes, notamment ceux de 2^{ème} et 3^{ème} années.

En 2^{ème} année, ces cours portent sur :

- l'essai (livre de français, 1987-88 : 201, 202),
- la prise de notes structurées (Ib.: 57, 58).

En 3^{ème} année, ils concernent :

- l'exposé (livre de français, 1989-90 : 123, 124, 125),
- le résumé du texte expositif (Ib.: 63, 64, 65),
- la fiche de lecture (Ib.: 280, 281).

En réalité, disons-le, ces cours ne peuvent constituer les situations distanciées dont parlent les spécialistes ; ni même constituer une activité durable au même titre que les situations d'écriture. Il s'agit simplement d'initiation réduite dans la plupart des cas à la définition /présentation de telle ou telle technique et à quelques applications sur des micro-textes, paragraphes ou phrases.

La démarche en expression écrite esquissée à travers les manuels scolaires et fascicules de programmes ne réserve pas véritablement de place à cet aspect de l'enseignement de l'écrit ; ce qui n'encourage évidemment pas les enseignants à tenter de l'intégrer dans leurs pratiques. Naturellement, l'intégration des situations distanciées dans le dispositif d'enseignement /apprentissage de l'écriture doit passer par la définition, entre autres, de leur place dans la démarche, de leurs objectifs, des types d'activités à prévoir, des rôles des interactants, des niveaux de cohérence avec les situations d'écriture.

2.6. Les tâches d'écriture sont imposées

Au terme de chaque UD et projet, les élèves sont invités à produire un écrit de même type que le(s) support(s) étudié(s) dans le cadre d'activités de compréhension. L'enseignant se charge toujours de proposer l'exercice, du moment que c'est lui l'instance qui a la savoir et qui détient le pouvoir en classe, notamment le savoir et le pouvoir de poser des questions. Du coup, les élèves

n'ont aucun pouvoir en ce sens ; leur rôle est justement de répondre aux questions de l'enseignant. Même au plan de l'oral, l'activité questionnante est inégalement partagée en classe. Si pour l'enseignant elle constitue un droit, une liberté de dire ou de faire, de faire dire et faire faire ; pour les élèves elle est plutôt perçue comme une obligation de dire ou de faire. Elle est unilatérale, très souvent monopolisée par l'enseignant ; ce qui accorde très peu de chance aux élèves de développer cet aspect de leur compétence communicative.

La question n° 6 de notre questionnaire est posée pour vérifier l'hypothèse que l'enseignant ne négocie pas le choix de l'exercice de production avec les apprenants. Que cet exercice soit fabriqué, adapté ou tiré des manuels scolaires, l'enseignant l'impose. Par là même, il impose une formulation de la consigne et un thème d'écriture (nous avons évoqué les problèmes qui en découlent, dans le cadre de l'aspect linguistique).

En guise de réponses à notre question, nous avons proposé trois options. Deux réponses servent à indiquer que les exercices sont imposés : "élaborés par l'enseignant", "tirés des manuels scolaires". La troisième permet de savoir si les enseignants demandent aux élèves de proposer des exercices de production.

D'après les réponses obtenues, 79 enseignants (ce qui représente 87,77%) affirment qu'ils élaborent eux-mêmes les exercices de production ou les reprennent des manuels scolaires. Ces réponses sont toutefois assez dispersées puisque les enquêtés peuvent cocher une, deux ou trois réponses. C'est ce qu'on peut remarquer en lisant le tableau ci-dessous.

Tableau récapitulatif des réponses à la question n° 6

Les exercices de production écrite sont :	Totaux	Taux %
1- élaborés par l'enseignant	34	37,77
2- tirés des manuels scolaires	09	10
3- élaborés par l'enseignant ou tirés des manuels scolaires	36	40
4- proposés par les apprenants	03	03,33
5- élaborés par l'enseignant ou proposés par les apprenants	06	06,66
6- tirés des manuels scolaires ou proposés par les apprenants	02	02,22
Total général	90	

Ces résultats montrent que très peu d'enseignants impliquent leurs élèves dans le choix de la tâche d'écriture. Pourtant, du point de vue pédagogique, il nous semble d'un intérêt majeur que l'enseignant connaisse l'avis des apprenants sur l'ensemble du travail qui s'accomplit en classe, notamment les sujets qui les intéresseraient en production écrite. L'avantage serait double :

- Initiation progressive à la formulation des questions, donc à une meilleure compréhension des consignes rédigées par l'enseignant.
- Une plus grande motivation pour l'activité de production.

Les possibilités d'impliquer les apprenants dans la fabrication d'exercices de production écrite sont diverses. Elles peuvent toucher à deux choses au moins : le choix du thème d'écriture et la formulation de la consigne. Evidemment, pour ce 2^{ème} point l'intervention de l'enseignant est inévitable concernant plus particulièrement la reformulation, la rectification, l'amélioration de l'énoncé de l'exercice jusqu'à ce que la forme finale soit obtenue.

Concernant les thèmes d'écriture, les élèves peuvent sans nul doute en proposer une panoplie à chaque fois ; notamment les thèmes qui les intéressent

réellement. Le rôle, dans ce cas, de l'enseignant est de savoir opérer le choix du thème qui intéresse un plus grand nombre d'élèves du groupe classe. A notre sens, il est tout à fait naturel que l'intérêt diminue si l'enseignant ne fait que reprendre les exercices de production proposés dans les manuels ou qu'il propose lui-même mais qu'il rabâche chaque année ; si les thèmes qu'il choisit ne tiennent pas compte de leurs inclinations et ne sondent pas leur univers.

2.7. Rédiger en classe ou à la maison

L'institution a toujours voulu faire du devoir à la maison le prolongement naturel du travail qui s'accomplit dans l'espace de la classe. Les raisons souvent évoquées par les praticiens et pédagogues sont connues de tous : continuer une tâche qu'on n'a pu finir en classe faute de temps, initier les élèves au travail individuel, établir des rapports entre l'école et la vie quotidienne, solliciter la coopération des parents, obliger les élèves à savoir gérer leur temps libre, etc.

Le devoir à la maison est une option pédagogique recommandée par la méthode d'enseignement adoptée ou dictée par des contraintes liées au temps réservé à l'activité.

Lors des séances d'observation effectuées lors du test n° 1, nous avons constaté que certains enseignants font de la finalisation des productions entamées en classe un devoir à la maison. Ce qui fait qu'ils accordent peu de temps à l'activité de production en classe.

Pour enquêter sur cet aspect de la pratique de l'écrit chez un plus grand nombre d'enseignants, nous avons posé les questions 7 et 8. Notre hypothèse est que le travail de production a souvent lieu en classe, en un temps insuffisant. Cependant, les réponses fournies par les enquêtés aux deux questions l'infirmement.

Celles obtenues à la question n° 7 permettent d'enregistrer qu'il y a autant d'enseignants qui recommandent la production en classe que d'enseignants qui en font un devoir à la maison (respectivement 39 et 38). Les 13 autres sujets

consultés ont coché les deux réponses à la fois, ce qui signifie qu'ils transgressent l'espace circonscrit par notre question. Comment ? Nous avons employé l'expression "le plus souvent" pour obliger les répondants à choisir une seule réponse : le plus souvent en classe ou le plus souvent à la maison. De toute évidence, les enseignants qui ont coché les deux réponses ne respectent pas cette logique érotétique. Selon nous, ils ont répondu ainsi pour l'une des deux raisons suivantes :

- Ils n'ont pas du tout compris la question.

- Ils ont compris en fonction de la pratique de l'écrit qu'ils adoptent. Pour eux, la production écrite a lieu le plus souvent dans les deux espaces ; en classe puis à la maison. En d'autres termes, le plus souvent la production est entamée en classe puis terminée à la maison.

Les réponses à la question n° 8 montrent que les enseignants ne réservent pas le même nombre d'heures à l'activité de production. En effet, pour 26 répondants (36,11%) elle ne dure qu'une heure ; ce qui est évidemment insuffisant, 29 autres (42,70%) lui consacrent deux heures et seulement 17 (23,61%) qui lui donnent trois heures.

On constate que l'écart entre ces horaires est assez important et risque de se traduire par des écarts également entre les élèves sur le plan des apprentissages. Ceci nous amène à nous interroger sur les raisons de cette différence au niveau de la pratique chez les enseignants. Cet écart est-il engendré par des motivations pédagogiques chez les uns et les autres, ou simplement dû à l'inexistence d'une définition précise du volume horaire réservé à cette activité ?

Nous avons pu noter que la durée impartie à la phase d'expression écrite n'est pas définie de façon identique même dans les documents émanant du MEN. Nous l'avons principalement relevé dans deux documents. Si nous prenons les "programmes de français de l'enseignement secondaire" (1991-1992 : 07), nous trouvons que les horaires de l'ensemble des activités de l'UD sont définis de la manière suivante pour les trois années du cycle.

Horaires

	M et S	Lettres	Technique
C.E (lecture et conceptualisation du modèle)	2 h	2 h 1 h	1 h
Grammaire	1 h	2 h	1 h
Lexique	1 h	2 h	1 h
Expression écrite	1 h	1 h	
Exercices d'entraînement	préparation	préparation	2 h
Production	+ 2 h TD	+ 2 h TD	
Compte rendu du devoir	1 h	1 h	1 h
Correction individuelle	+ 1 h TD	+ 1 h TD	

Par contre, dans le "Livres du professeur 1^{ère} AS" (: 14), les auteurs suggèrent d'autres horaires.

Phase de compréhension	1 h	}	soit 7 à 9 h
Phase d'analyse	1 h		
- modèle textuel	1 h		
- lexique	1 h		
- syntaxe	1 h		
Expression écrite			
- préparation et/ou production	1 h		
- Correction collective	1 h		
- Correction individuelle	1 h		

Donc, dans le souci de voir tous les enseignants adopter une démarche unifiée, il est d'un intérêt majeur que le nombre d'heures réservées à l'expression écrite soit clairement indiqué. Aussi, il nous paraît important que les documents émanant du MEN précisent à chaque fois (pour chaque UD ou projet) si le travail de production est à accomplir en classe uniquement ou à entamer en classe et terminer à la maison.

Revenons une autre fois à la question n° 8 pour souligner le nombre de non-réponses : au total, 18 enseignants n'ont coché aucune réponse. Ils figurent tous parmi ceux qui ont répondu par "à la maison" à la question n° 7. C'est pourquoi, nous attribuons leurs non-réponses à deux choses :

- Dans leurs pratiques, ils ne mettent jamais leurs élèves en situations d'écriture en classe ; alors sans le dire, ils l'expriment au moyen de la non-réponse.

- Pour eux, la question n° 8 ne leur est pas destinée, croyant qu'elle concerne uniquement ceux qui répondent par "en classe" à la question n° 7. Donc, d'une certaine façon, ces enquêtés n'ont pas bien compris les deux questions. Pourtant, au niveau du pré-test rien de tout cela n'a été remarqué (nous en avons déjà parlé précédemment).

2.8. Blocage des apprenants et interventions de l'enseignant

La question n° 9 porte sur l'un des aspects les plus importants de la pratique pédagogique en séance de production écrite. Elle permet de décrire le rôle de l'enseignant lors de l'activité, d'analyser le degré d'efficacité des interventions qu'il entreprend pour aider les élèves scripteurs en situation de blocage face à la tâche, à un moment donné de son accomplissement.

Nous savons bien que tout élève, en situation de production d'écrits, peut se retrouver incapable d'entamer la production, de la continuer, de rechercher des idées, de trouver des mots, de formuler des phrases, d'exprimer ce qu'il pense, d'enchaîner des phrases ou séquences, d'assurer la cohérence thématique, de bien dire ce qu'il cherche à dire, etc. C'est à ce moment précis que le rôle de l'enseignant revêt toute son importance. Evidemment, cette importance est tributaire de l'adéquation de l'intervention entreprise pour faire face à chaque type de blocage.

Nous avons déjà évoqué cet aspect de la pratique scripturale scolaire lors de l'analyse des résultats du test d'observation, en parlant des sollicitations entre apprenants et entre apprenants et enseignants. Nous avons aussi tenté de mettre en relief les différents rôles tenus par l'enseignant lors de l'accomplissement de la tâche et de l'assistance qu'il peut apporter en vue de faciliter le travail de production.

Pour enquêter sur cet aspect, nous avons posé la question n° 9. Notre hypothèse est que nombre d'enseignants interviennent de façon inadéquate en voulant relancer l'écriture chez les élèves qui se retrouvent bloqués. Nous avons limité à quatre le nombre de réponses à cocher. Nous aurions pu en prévoir beaucoup plus ; il aurait suffi d'énumérer les types de blocages éventuellement rencontrés par les apprenants lors de la production et en faire des réponses à la question. Mais nous aurions eu une dispersion des résultats qui aurait rendu l'analyse plus complexe. Alors, au lieu de prévoir une réponse concernant chaque type de blocage – ce qui est pratiquement irréalisable –, nous avons opté pour une réponse dans laquelle ils sont tous inclus. Il s'agit de la réponse n° 3 : "tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution" ; réponse qui traduit de manière générale toutes les interventions adéquates concernant tel ou tel type de blocage.

Les enseignants qui la cochent sont ceux qui tentent de faire de leurs interventions des aides à l'écriture. Ils n'agissent pas sans avoir pris conscience du problème que rencontre l'apprenant ou le groupe, du moins sans tenter de savoir réellement sur quelle(s) difficulté(s) butent les scripteurs. Nous savons bien que le blocage peut être lié à des difficultés de type local ou relevant plutôt du niveau macrostructurel, comme il peut être lié à des facteurs psychologiques, psycholinguistiques, psychopédagogiques, etc. L'adéquation de l'intervention de l'enseignant passe donc par l'identification du type de problème avant d'envisager avec l'élève une quelconque forme de résolution.

Sous cet angle de vision, nous pouvons dire que les enseignants qui choisissent les autres réponses prévues à la question entreprennent des interventions dont l'intérêt est minime pour l'écriture ; étant donné qu'ils ne connaissent pas les facteurs entravant l'activité du sujet scripteur. Les enseignants qui écrivent à la place de leurs élèves, quelle que soit la manière dont ils le font, choisissent la voie la plus facile mais, peut-être, la moins bénéfique au plan des apprentissages. Il ne s'agit en fait que d'une forme d'évitement de la difficulté. On pourrait dire autant des enseignants qui se mettent à chaque fois à galvaniser les élèves, croyant que tous les problèmes peuvent être résolus par l'incitation à fournir plus d'efforts ; ainsi que de ceux qui reprennent l'explication de la consigne d'écriture.

Les réponses fournies par les sujets consultés sont assez dispersées. Il est à noter que ceux qui ont coché une seule réponse sont très peu nombreux : deux enseignants ont répondu « les inciter à fournir plus d'efforts », un autre a coché « tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution » et un autre a choisi « expliquer de nouveau la consigne ». Par contre, ceux qui ont choisi deux réponses représentent plus de la moitié des enquêtés. Au total, nous comptons 51 enseignants ; ce qui correspond à 59,30% (nous avons obtenu 4 non-réponses). Les couples de réponses obtenues peuvent être présentés sous forme de tableau :

Couples de réponses	Nombre d'enseignants	Taux %
- Les inciter à fournir plus d'efforts. - Expliquer de nouveau la consigne.	22	25,58
- Les inciter à fournir plus d'efforts. - Tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution.	21	24,41
- Tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution. - Expliquer de nouveau la consigne.	05	05,81

Sous cet angle de vision, nous pouvons dire que les enseignants qui choisissent les autres réponses prévues à la question entreprennent des interventions dont l'intérêt est minime pour l'écriture ; étant donné qu'ils ne connaissent pas les facteurs entravant l'activité du sujet scripteur. Les enseignants qui écrivent à la place de leurs élèves, quelle que soit la manière dont ils le font, choisissent la voie la plus facile mais, peut-être, la moins bénéfique au plan des apprentissages. Il ne s'agit en fait que d'une forme d'évitement de la difficulté. On pourrait dire autant des enseignants qui se mettent à chaque fois à galvaniser les élèves, croyant que tous les problèmes peuvent être résolus par l'incitation à fournir plus d'efforts ; ainsi que de ceux qui reprennent l'explication de la consigne d'écriture.

Les réponses fournies par les sujets consultés sont assez dispersées. Il est à noter que ceux qui ont coché une seule réponse sont très peu nombreux : deux enseignants ont répondu « les inciter à fournir plus d'efforts », un autre a coché « tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution » et un autre a choisi « expliquer de nouveau la consigne ». Par contre, ceux qui ont choisi deux réponses représentent plus de la moitié des enquêtés. Au total, nous comptons 51 enseignants ; ce qui correspond à 59,30% (nous avons obtenu 4 non-réponses). Les couples de réponses obtenues peuvent être présentés sous forme de tableau :

Couples de réponses	Nombre d'enseignants	Taux %
- Les inciter à fournir plus d'efforts. - Expliquer de nouveau la consigne.	22	25,58
- Les inciter à fournir plus d'efforts. - Tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution.	21	24,41
- Tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution. - Expliquer de nouveau la consigne.	05	05,81

- Ecrire à leur place. - Expliquer de nouveau la consigne.	02	02,32
- Ecrire à leur place. - Tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution.	01	01,16

Enfin, nous enregistrons 30 enseignants qui ont coché trois réponses (un seul a coché les 4 réponses). Voici les ensembles de réponses obtenus.

Ensembles de réponses	Nombre d'enseignants	Taux %
- Les inciter à fournir plus d'efforts. - Tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution. - Expliquer de nouveau la consigne.	27	31,39
- Ecrire à leur place. - Les inciter à fournir plus d'efforts. - Tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution.	01	01,16
- Ecrire à leur place. - Tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution. - Expliquer de nouveau la consigne.	01	01,16
- Ecrire à leur place. - Les inciter à fournir plus d'efforts. - Expliquer de nouveau la consigne.	01	01,16

Ces deux tableaux permettent de noter que 25 enseignants (29,06%) ayant coché deux ou trois réponses n'ont pas répondu "tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution". Pour eux, les interventions pour relancer l'écriture sont envisagées sans qu'ils ne connaissent la nature de la difficulté qui bloque l'élève, ce qui risque d'être sans conséquences positives sur l'accomplissement de la tâche.

2.9. Les élèves n'écrivent pas souvent

Pour poser les questions 10 et 11, notre hypothèse est que les élèves ne sont pas fréquemment mis en situation de production. Au moyen de la question n° 10, nous avons voulu savoir si la pratique de l'écriture est régulière et si elle a lieu à des intervalles de temps rapprochés ou éloignés. Par exemple, l'enseignant peut solliciter ses élèves par quinzaine, par mois, au terme de l'UD, etc.

La question 11 nous permet de savoir si les élèves produisent des écrits lors des différentes phases de l'UD ou du projet. Par exemple, lors des activités de compréhension, il est possible de proposer aux élèves de courts exercices de production tels que le résumé d'une thèse, d'un argument, d'une situation finale, la synthèse d'un paragraphe ou d'une partie de texte, etc. Lors de l'exploitation lexicale et grammaticale, l'enseignant peut demander aux élèves de rédiger un court passage dans lesquels ils réinvestissent /font fonctionner / textualisent des mots ou expressions, manipulent une structure grammaticale étudiée.

Au niveau de la question n° 10, nous avons aligné les réponses : "par quinzaine", "par mois", "tous les 2 ou 3 mois" pour vérifier si les enseignants pratiquent d'autres activités de production en dehors des moments prévus à cette fin : donc indépendamment des contraintes et de la routine imposée par l'organisation interne des contenus des UD et projets. Nous savons que chaque UD est organisée en un ensemble d'activités préparant toutes la phase de production écrite, qui n'est envisagée qu'au terme de l'UD ou du projet.

Si l'on cherche à connaître la durée que prend une UD ou un projet, on découvre que la pratique de l'écriture n'est pas fréquente. Dans les "programmes de français" du secondaire (1995), la durée est clairement définie. Un projet didactique « *s'étend sur une période d'un mois et demi à trois mois* » (: 13); une UD dure de « *3 à 6 semaines, voire plus* » (: 15). Donc les enseignants qui suivent à la lettre ces recommandations ne peuvent travailler l'expression écrite qu'à des intervalles assez éloignés.

2.9. Les élèves n'écrivent pas souvent

Pour poser les questions 10 et 11, notre hypothèse est que les élèves ne sont pas fréquemment mis en situation de production. Au moyen de la question n° 10, nous avons voulu savoir si la pratique de l'écriture est régulière et si elle a lieu à des intervalles de temps rapprochés ou éloignés. Par exemple, l'enseignant peut solliciter ses élèves par quinzaine, par mois, au terme de l'UD, etc.

La question 11 nous permet de savoir si les élèves produisent des écrits lors des différentes phases de l'UD ou du projet. Par exemple, lors des activités de compréhension, il est possible de proposer aux élèves de courts exercices de production tels que le résumé d'une thèse, d'un argument, d'une situation finale, la synthèse d'un paragraphe ou d'une partie de texte, etc. Lors de l'exploitation lexicale et grammaticale, l'enseignant peut demander aux élèves de rédiger un court passage dans lesquels ils réinvestissent /font fonctionner / textualisent des mots ou expressions, manipulent une structure grammaticale étudiée.

Au niveau de la question n° 10, nous avons aligné les réponses : "par quinzaine", "par mois", "tous les 2 ou 3 mois" pour vérifier si les enseignants pratiquent d'autres activités de production en dehors des moments prévus à cette fin : donc indépendamment des contraintes et de la routine imposée par l'organisation interne des contenus des UD et projets. Nous savons que chaque UD est organisée en un ensemble d'activités préparant toutes la phase de production écrite, qui n'est envisagée qu'au terme de l'UD ou du projet.

Si l'on cherche à connaître la durée que prend une UD ou un projet, on découvre que la pratique de l'écriture n'est pas fréquente. Dans les "programmes de français" du secondaire (1995), la durée est clairement définie. Un projet didactique « *s'étend sur une période d'un mois et demi à trois mois* » (: 13); une UD dure de « *3 à 6 semaines, voire plus* » (: 15). Donc les enseignants qui suivent à la lettre ces recommandations ne peuvent travailler l'expression écrite qu'à des intervalles assez éloignés.

Les réponses à la question n° 10 permettent d'élucider cet aspect des pratiques adoptées par les enseignants. Le fait saillant est que très peu d'entre eux travaillent l'expression écrite par quinzaine ou par mois (respectivement 7 et 8 répondants). Leur pratique de l'écrit peut, selon nous, être motivée par deux facteurs :

- Ils mettent moins de temps que ce que recommandent les textes du MEN concernant les durées de l'UD et du projet. Mais peuvent-ils réellement terminer l'ensemble des activités de l'UD ou du projet en 15 jours ou en un mois ?

- Ils abordent la phase d'expression écrite sans avoir terminé toutes les activités de l'UD ou du projet ; ce qui est préjudiciable à la cohérence des différentes étapes.

Tous les autres répondants (voir tableau ci-après) affirment que le moment de l'activité de production est définie par la durée de chaque UD ou projet. En effet, 35 enseignants déclarent qu'ils mettent leurs élèves en situation d'écrit seulement au terme de chaque UD et de chaque projet (nous comptons une seule non-réponse pour cette question).

Si nous réexaminons l'organisation des contenus, nous remarquerons que la phase d'expression écrite constitue l'étape d'aboutissement de l'ensemble des activités de chaque UD. Donc, les enseignants qui font écrire leurs élèves au terme de chaque UD ont parfaitement raison. Ceux qui le font à la fin de l'UD et du projet également avancent les mêmes arguments. Certains projets, rappelons-le, sont constitués d'une seule UD (présenter /se présenter, 1^{ère} AS., l'expositif, 3^{ème} AS.), d'autres de deux ou trois (cf. Programmes de français, enseignement secondaire, 1995).

Les enseignants qui travaillent le moins l'expression écrite sont ceux qui le font à la fin du projet. Pratiquement, leurs élèves n'écrivent que trois fois durant toute l'année ; du moment que chaque plan de formation n'a que trois projets didactiques.

Les réponses à la question n° 11 révèlent que 63 enseignants, soit 74,11% (nous enregistrons 5 non-réponses), font écrire leurs élèves lors des autres phases de l'UD, c'est-à-dire lors de la compréhension de l'écrit et l'exploitation lexicale et grammaticale.

Nous n'avons pas cherché à savoir avec exactitude la manière dont ils le font et en quoi consiste ce travail d'écriture ; ceci importe peu. Ce qui nous a semblé intéressant, c'est de vérifier si les enseignants pratiquent la production écrite en dehors de la phase qui lui est réservée dans le cadre de chaque UD.

Qu'il s'agisse de résumé, de production de micro-textes, de synthèse de paragraphes ou parties, ces activités présentent des intérêts non négligeables pour l'enseignement / apprentissage de l'écrit. Elles présentent, au moins, un double avantage :

- entraîner les élèves à l'écrit par une pratique plus fréquente,
- les préparer, dans le cadre de chaque UD, à la phase d'expression écrite proprement dite.

Les réponses fournies à la question n° 11 peuvent être présentées par rapport aux résultats de la question n° 10. Ce lien évident entre les deux questions permet de déterminer de manière plus précise le nombre d'enseignants qui intègrent des activités de production dans les autres phases de l'UD ; donc qui permettent à leurs élèves de pratiquer plus fréquemment l'écrit. A titre d'exemple, les enseignants qui déclarent pratiquer l'écrit à la fin du projet, ceux qui répondent par oui à la question n° 11, travaillent l'écrit avec leurs classes plus que ceux qui répondent par la négative.

Tableau récapitulatif des réponses aux questions 10 et 11

Question n° 10			Question n° 11	
La production a lieu	Totaux	Taux	La production lors des autres phases de l'UD	
			Oui	Non
- par quinzaine	7	7,86	7	/
- par pois	8	8,98	6	/
- tous les 2 ou 3 mois	0	/	/	/
- à la fin de l'UD	35	39,32	25	10
- à la fin du projet	24	26,96	14	10
- à la fin de chaque UD et de chaque projet	15	16,85	11	2
Total des réponses	89		63	22

2.10. La correction des copies

Pour vérifier l'hypothèse que beaucoup d'enseignants ne corrigent pas l'ensemble des copies que leur remettent leurs élèves, nous avons posé la question n° 12.

Pour des raisons évidentes telles que le nombre de classes attribuées à un enseignant et le nombre important d'élèves par classe, il arrive que les enseignants optent pour ce qu'ils appellent la correction partielle : par exemple, à chaque phase d'expression écrite ils ne ramassent qu'une dizaine ou une quinzaine de copies de chaque classe. Ainsi, au terme de trois UD, l'enseignant corrige au moins une production de chaque élève.

La réalité du terrain oblige les enseignants à prendre des décisions et adopter des pratiques qui risquent de paraître totalement inadéquates. Comment ? Au niveau de la question n° 10, nous avons parlé de la fréquence des mises en situations d'écrit et nous avons pu relever que certains enseignants pratiquent l'expression écrite à des intervalles assez éloignés. On peut supposer que cela est, entre autres, intimement lié à l'énorme travail de correction qu'ils doivent

accomplir à chaque fois. En d'autres termes, ils préfèrent réduire le nombre de mises en situations d'écrit pour avoir moins de copies à corriger. Dans le même but, si le travail d'écriture est relativement fréquent avec les groupes classes, les enseignants limitent le nombre de copies à corriger par classe. Certains d'entre eux, pour réduire le nombre de copies, optent toujours pour l'écriture collective. Les élèves produisent par équipes même si pour certains types d'écrits cette forme de travail n'est pas adéquate et même si les conditions pour accomplir une tâche polygérée sont parfois inexistantes. On constate donc que ces deux aspects de la pratique de l'écrit sont inter-reliés.

Les réponses fournies à la question n° 12 permettent de relever que 45 enseignants (soit 50%) ne corrigent pas à chaque fois toutes les copies (nous enregistrons 3 non-réponses). Faisons remarquer à ce niveau qu'il aurait été intéressant de prévoir une suite à la question. Par exemple, on aurait pu enchaîner par "pourquoi ?" pour tenter de connaître les véritables raisons qui poussent les enseignants à corriger la totalité ou uniquement une partie des copies. Cependant quelles que soient ces raisons, d'un point de vue pédagogique, cette forme de correction peut être à l'origine de désintérêt des élèves. Il est évident qu'elle minimise leur implication, leur investissement, notamment ceux dont les copies ne sont pas corrigées. Leur écriture n'a ni destinataire ni enjeu (nous avons soulevé cette question dans le chapitre 4 de la 1^{ère} partie, en parlant des facteurs situationnels).

Dans cette réalité de la classe, que fondent contraintes et contradictions, le travail de l'enseignant est sans doute entravé, surtout l'évaluation qui se retrouve dépourvue de son intérêt pédagogique.

2.11. Quel niveau les enseignants corrigent-ils ?

Pour la question n° 13, l'hypothèse formulée est que la correction concerne beaucoup plus le niveau local des productions. Nous avons déjà évoqué cette question dans la 1^{ère} partie (chapitre 2, point 8) et nous avons souligné, à l'instar

de ce que préconisent nombre de spécialistes, que les écrits d'apprenants doivent être évalués sur deux niveaux :

- le niveau local : limité aux syntagmes et à la phrase, touchant surtout à la grammaire, l'orthographe, la conjugaison,
- le niveau supérieur à la phrase : cohérence, progression thématique, etc.

Dans les pratiques de classe, les enseignants ont tendance à privilégier le travail sur le premier niveau ; non qu'il présente plus d'intérêt en termes d'apprentissage, mais parce qu'il est plus facile à accomplir. L'existence de règles de fonctionnement de la langue encourage les praticiens à lui accorder une plus grande importance. Pourtant, le niveau macrostructurel des productions a autant, voire plus, d'importance. Si les deux niveaux posent de réels problèmes pour les élèves, le niveau supérieur constitue un handicap majeur pour la production d'écrits.

Les réponses prévues à notre question portent sur les deux niveaux ; ce qui permet aux sujets consultés de cocher des réponses concernant le 1^{er} ou le 2^{ème} ou les deux à la fois. La réponse par "autres" leur permet de donner d'autres éléments de réponses ne figurant pas parmi l'ensemble des options que nous avons prévues. Les enquêtés peuvent y mettre des réponses telles que la répétition, l'impropriété, l'incorrection, le mal dit qu'ils hésiteraient à classer dans les réponses que nous proposons et dont certaines sont des génériques.

Les répondants ont fourni des réponses éparpillées. Si quelques uns se sont contentés de cocher une seule case, la plupart ont coché plusieurs réponses ; ce qui a donné de nombreuses combinaisons. Les voici dans ce tableau.

Question : Que corrigez-vous ?	
Réponses	Total
I – Niveau local	
1- grammaire.	02
2- grammaire, construction de phrases.	02
3- grammaire, orthographe.	01
4- construction de phrases.	01
5- grammaire, vocabulaire, orthographe.	01
6- grammaire, orthographe, construction de phrases.	01
7- grammaire, vocabulaire, orthographe, construction de phrases.	02
Total 1	10
II- Niveau supérieur	
1- Cohérence.	03
2- Aspect sémantique, cohérence.	02
Total 2	05
III – Les deux niveaux à la fois	
1- Grammaire, cohérence.	02
2- Grammaire, vocabulaire, cohérence.	02
3- Grammaire, vocabulaire, construction de phrases, cohérence.	03
4- Grammaire, construction de phrases, cohérence.	05
5- Grammaire, vocabulaire, orthographe, construction de phrases, cohérence.	08
6- Grammaire, orthographe, construction de phrases, cohérence.	02
7- Grammaire, vocabulaire, orthographe, cohérence.	02
8- Grammaire, orthographe, cohérence.	02
9- Grammaire, construction de phrases, aspect sémantique, cohérence.	02
10- Grammaire, vocabulaire, orthographe, aspect sémantique.	01
11- Grammaire, vocabulaire, orthographe, construction de phrases, aspect sémantique.	02
12- Vocabulaire, construction de phrases, aspect sémantique, cohérence.	01
13- Vocabulaire, aspect sémantique, cohérence.	01
14- Vocabulaire, construction de phrases, cohérence.	02
15- Orthographe, construction de phrases, aspect sémantique, cohérence.	01
16- Orthographe, construction de phrases, cohérence.	02
17- Construction de phrases, aspect sémantique, cohérence.	10
18- Construction de phrases, cohérence.	06
19- Grammaire, vocabulaire, orthographe, construction de phrases, aspect sémantique, cohérence.	20
Total 3	74
Total général	89

De ce tableau il ressort que 10 enseignants seulement (soit 11,23%) limitent la correction des productions d'élèves au niveau local ; tandis que 05 autres la réduisent au niveau supérieur. Tous les autres sujets consultés (83,14%) affirment qu'elle touche les deux niveaux à la fois. Par exemple, pour 20 enseignants elle concerne tous les aspects énumérés au niveau de notre question.

La cohérence, la construction de phrases et la grammaire apparaissent dans un plus grand nombre de réponses. En effet, ces trois aspects ont respectivement été cochés par 71, 64 et 51 enseignants (voir tableau ci-dessous). Ensemble, ils apparaissent dans 40 réponses. La cohérence et la construction de phrases apparaissent simultanément dans 64 réponses ; la cohérence et la grammaire reviennent dans 68 réponses.

Ces totaux permettent d'affirmer que ces trois aspects constituent les principales compétences sur lesquelles les enseignants évaluent leurs élèves.

Tableau présentant le nombre d'apparitions de chaque aspect dans les réponses des enseignants qui corrigent les deux niveaux

Niveau local et supérieur	Totaux
1- Construction de phrases	64
2- Grammaire	51
3- Vocabulaire	42
4- Orthographe	40
5- Cohérence	71
6- Aspect sémantique	38

2.12. Utilisation de grilles d'évaluation

Dans le prolongement des questions précédentes nous avons aligné la question n° 14. Notre hypothèse est que les enseignants n'utilisent pas de grilles dans leurs pratiques évaluatives.

Sans revenir sur les types et les objectifs d'évaluation de telle ou telle activité de classe, nous savons que le travail des enseignants concernant la production écrite consiste généralement en :

- un repérage des erreurs de type local et /ou de niveau supérieur,
- des annotations sur les copies,
- l'attribution d'une note.

Cependant, peu d'enseignants utilisent des outils de mesure leur permettant de juger objectivement l'écrit produit par chaque élève – nous en avons déjà parlé dans : partie I, ch. 2, point 8). Même les documents de travail émanant du MEN évoquent rarement cette question. Les seuls exemples que nous avons rencontrés en examinant les manuels scolaires et fascicules de programmes sont des grilles adaptées de H. Pezcsmycki (*Pédagogie différenciée*, Hachette, Paris, 1991) et sont plutôt des outils aidant les élèves à relire, corriger et améliorer leurs écrits (grilles d'auto-évaluation). La première concerne la production du texte argumentatif ; la seconde sert à vérifier l'organisation et la cohérence des écrits (Programmes de français, 2^{ème} AS : 86, 87 et Programmes de français 1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS, 95 : 46, 47). Que l'évaluation porte sur le niveau local des productions, le niveau supérieur ou les deux à la fois, les enseignants travaillent beaucoup plus par habitude, part intuition dirons-nous. En l'absence de critères précis définissant clairement ce qui est à évaluer à chaque fois, en fonction du type discursif produit, le jugement de l'évaluateur ne peut traduire objectivement la valeur des écrits évalués.

Il est donc d'un intérêt majeur que les pratiques évaluatives soient réexaminées, redéfinies en vue d'intégrer les outils nécessaires ; que ces outils soient empruntés à des spécialistes, adaptés ou confectionnés par le praticien.

Les réponses fournies par les enquêtés à la question n° 14 permettent de circonscrire de manière suffisante cet aspect de l'action pédagogique en classe de français. Notre hypothèse est que les enseignants n'utilisent pas de grilles pour évaluer les écrits de leurs élèves.

Les réponses obtenues infirment, à première vue, cette hypothèse. Mais, nous allons tenter de montrer qu'elles la confirment en réalité. Comment ? Du point de vue quantitatif, nous enregistrons en effet 52 enseignants, soit 61,17% (nous avons 5 non-réponses), qui répondent affirmativement ; contre seulement 38,82% qui déclarent ne pas utiliser de grilles.

Si le 2^{ème} taux est pour nous indiscutable, le premier mérite que l'on s'y attarde pour tenter de lui donner une signification allant au-delà des simples données numériques. Ceci est rendu possible grâce aux réponses obtenues à la 2^{ème} partie de notre question : « Si oui, citez-en une ». D'abord, il y a lieu de noter que la plupart des enquêtés ayant répondu par "Oui", ne donnent pas de réponse à cette suite de la question. Est-ce par ignorance du thème ou par méconnaissance de grilles d'évaluation ? A notre sens, ils refusent d'avouer leur méconnaissance en se retranchant dans la non-réponse.

De plus, même ceux qui y répondent révèlent cette méconnaissance ; il suffit de lire leurs réponses pour s'en rendre compte. Les voici :

1. Evaluation critérisée (ciblée sur des points visés).
2. L'évaluation critérisée.
3. Evaluation sommative + auto-évaluation.
4. Grille d'évaluation d'auto-correction, critérisée.
5. Grille d'évaluation pour expression écrite.
6. Grille d'écriture élaborée par le professeur.
7. Grille d'évaluation de la description.
8. Grille d'évaluation d'un reportage.
9. Grille d'auto-évaluation utilisée par l'élève.
10. On utilise la grille d'auto-évaluation.
11. L'auto-évaluation.
12. Grille se basant sur la cohérence du texte.
13. Présentation, langue, contenu, cohérence.

14. Employer les verbes d'opinion, les articulateurs logiques.
15. Graphie et présentation, utilisation de la langue, structure et organisation.
16. Construction, impropriété.
17. Respect du plan, choix des idées.
18. En général, elle contient des consignes à suivre pour réussir. Par exemple, respect des caractéristiques concernant un texte précis, de la structure, de la cohérence, la correction de la langue.
19. Structure (il s'agit d'un texte argumentatif, exhortatif, narratif).
20. Le reportage (2^{ème} AS), la lettre (1^{ère} AS).

Réellement, aucun enseignant ne répond adéquatement à notre question. Nous leur demandons de citer des grilles d'évaluation de productions d'élèves qu'ils utilisent dans leurs pratiques évaluatives et nous découvrons qu'ils répondent sans qu'ils parviennent à le faire : ils parlent de types d'évaluation, de grilles d'auto-évaluation pour apprenants, d'aspects qu'ils évaluent (contenu, cohérence, organisation, structure, correction de la langue, et.), de grille d'évaluation de tel type discursif sans aucune précision (exemple, grille d'évaluation d'un reportage).

Donc, du moment qu'ils considèrent faussement que ces outils sont des grilles d'évaluation, en réalité ils n'utilisent pas de grilles d'évaluation. De ce point de vue, leurs réponses sont à comptabiliser dans le non. Résultat : la plupart des sujets consultés n'ont pas recours aux grilles d'évaluation de productions d'élèves.

2.13. Noter les productions

Le plus souvent, la correction de productions débouche sur une note. A la différence des autres activités de l'UD, la production écrite est peut-être le seul travail accompli par les élèves que les enseignants évaluent de façon chiffrée. En effet, on ne note pas une bonne ou mauvaise compréhension du texte

support, un exercice de lexique ou de syntaxe même s'il arrive à l'apprenant de les réaliser par écrit. Tout au plus, l'enseignant peut en faire une évaluation oralement.

Pourquoi note-t-on la production écrite ? Quand il s'agit d'écrits produits dans le cadre d'examens et compositions trimestrielles, le type d'évaluation adoptée (sommativ) justifie pleinement l'action. Mais dès qu'il s'agit de production écrite pratiquée dans le cadre d'UD, visant avant tout des apprentissages en termes de savoir écrire, la note peut paraître peu utile. Deux raisons peuvent être avancées pour défendre cette vision :

- la note attribuée ne reflète pas réellement le niveau de compétence rédactionnelle des scripteurs ; elle est souvent subjective, approximative (nous en avons parlé précédemment),

- elle risque d'être un facteur de démotivation ou de surestimation pour les scripteurs, selon qu'elle est basse ou élevée : on sait quels impacts peuvent avoir sur les apprenants des notes telles que 4 sur 20 et 16 sur 20 en production écrite.

Du moment que l'objectif de l'enseignant est d'aider les élèves à améliorer leurs compétences réactionnelles, il serait pédagogiquement bénéfique d'évaluer les productions sans les noter. L'enseignant estimerait la qualité de l'écrit en y inscrivant les annotations utiles pour indiquer au scripteur les points forts et les insuffisances constatés. Au lieu de le noter, il mettrait une mention permettant à chaque élève de connaître la valeur de son travail, de savoir s'il fait réellement des progrès.

Cette perspective nous semble intéressante d'autant qu'il reste possible à l'enseignant d'évaluer selon des grilles. Il n'aura évidemment pas besoin de barème de notation ; il annote les copies en fonction du respect /non respect des critères retenus au niveau de chaque grille.

Nous ne préconisons aucunement le bannissement de la notation des copies ; ce qui nous intéresse davantage, c'est la réflexion sur la pratique adoptée par les enseignants et les intérêts pédagogiques qui lui seraient inhérents.

Pour tenter de le vérifier, nous avons posé la question n° 15. Notre hypothèse est que les enseignants ne notent pas toutes les copies qu'ils corrigent. Dans la logique de notre questionnaire, le lien entre les questions n° 12 et n° 15 est évident. En répondant à la question n° 15, l'enquêté doit tenir compte de ce qu'il déclare au niveau de la question n° 12. Par exemple, s'il dit qu'il ne corrige pas à chaque fois toutes les copies de ses élèves, en répondant à la question n° 15 il doit uniquement parler de la notation des copies corrigées.

Les réponses obtenues à la question permettent de noter que 63,95% (nous comptons 4 non-réponses) déclarent ne pas noter à chaque fois toutes les copies. Quel que soit le nombre de productions à chaque fois concernées par l'opération, il nous semble que cette pratique est facilement discutable. Comment ? Les productions du même groupe classe sont traitées de deux manières : certaines sont corrigées et notées alors que d'autres ne sont que corrigées (donc seulement annotées).

Ceci peut constituer un facteur de démotivation qui vient s'ajouter à d'autres et dont certains ont été évoqués antérieurement. Par exemple, rappelons-le, en exploitant les réponses fournies à la question n° 12, nous avons pu noter qu'un peu plus de 50% des enquêtés ne corrigent pas à chaque fois toutes les copies remises par leurs élèves. Imaginons donc un enseignant qui corrige la moitié du nombre de copies d'un groupe classe, puis de cette moitié il ne note qu'une moitié, c'est-à-dire le quart du nombre total. Par quoi justifierait-il cette pratique de correction des productions ? A notre avis, le gros inconvénient est le fait qu'elle divise le groupe classe en trois catégories :

- les élèves dont les copies ne sont pas corrigées,
- ceux dont les copies sont corrigées mais pas notées,
- ceux enfin dont les copies sont corrigées et notées.

Cette catégorisation, même imposée par certaines données objectives du terrain, pourrait être mal acceptée, négativement interprétée par les élèves. L'enseignant éviterait ces risques en adoptant une correction /notation unifiée. A chaque fois, il a deux options : se limiter à corriger toutes les productions sans les noter, corriger et noter toutes les productions. En tant que praticien, il lui appartient de discerner la pratique inefficace de celle qui permet aux élèves de croire que ce qu'ils écrivent l'intéresse réellement, que l'amélioration de leur savoir écrire est une chose possible.

2.14. L'évaluation des productions n'est pas formative

Quand nous avons abordé cet aspect de la pratique pédagogique, nous avons souligné l'importance de l'évaluation formative dès qu'il s'agit de production écrite. Comme l'ont si souvent noté nombre de spécialistes, on ne peut réduire l'évaluation à la simple correction d'erreurs et insuffisances (de type local et/ou macrostructurel) et à la notation des écrits produits. Certains soulignent même qu'il n'est pas utile de corriger si ce n'est pour avoir des informations et définir la nature de l'aide à apporter à chaque scripteur. Ils voient ici la seule forme d'évaluation aidant l'enseignant à construire son action pédagogique.

Dans le cadre de cette enquête, nous avons réalisé l'intérêt de revenir sur deux points importants liés à la pratique évaluative :

- l'exploitation des erreurs signalées sur les copies dans le cadre du compte rendu de rédaction que chaque enseignant est censé faire lors de la remise des productions aux élèves,
- l'auto-évaluation et la réécriture.

Pour le faire, nous avons posé les questions 16 et 17. Notre hypothèse est que l'évaluation faite par nombre d'enseignants n'est pas formative ; du moment qu'elle ne débouche pas sur un travail d'exploitation des erreurs et insuffisances signalées.

La question 16 permet de vérifier si les enseignants, à l'issue de la correction des productions, font le compte rendu de rédaction. Cette séance bilan est prévue comme moment important dans la phase de production écrite.

Au moyen de la question n° 17, nous cherchons à savoir si les enseignants prévoient des moments d'auto-évaluation et de réécriture ; que ce soit pendant ou après la production. Nous avons suffisamment développé l'opération de réécriture et son importance dans le processus rédactionnel (Ch. 3 de la première partie).

Les réponses obtenues à la question n° 16 permettent de noter que 64,77% des enquêtés font toujours le compte rendu de rédaction. Mais 35,22% ne prévoient cette activité que quelquefois (nous comptons 2 non-réponses), ce qui veut dire qu'ils se contentent souvent de remettre les copies aux élèves sans aucune forme d'exploitation collective ou individuelle.

Pourtant, le compte rendu est un moment très important au plan de l'évaluation. Il permet d'exploiter les erreurs et insuffisances pour en faire des moyens d'apprentissage. Par la suite, il permet à l'enseignant de prévoir des séances d'auto-évaluation et de réécriture. Chaque sujet scripteur s'auto-évalue en relisant sa production corrigée, donc en constatant et corrigeant les erreurs signalées par l'enseignant. De plus, il peut réécrire (une partie de) sa production compte tenu des différentes corrections apportées ; de sorte qu'il puisse obtenir un texte mieux élaboré.

A notre sens, le compte rendu est également une activité qui donne sens à l'écriture scolaire. Les intérêts qu'il présente pour les apprentissages sont nombreux. Il constitue une sorte de réflexion sur les écrits d'élèves menée collectivement et dirigée par l'enseignant. D'abord, la visualisation au tableau d'erreurs sélectionnées, jugées pertinentes, aide les élèves à prendre conscience de certains obstacles auxquels ils ont été confrontés lors de la production. De plus, lors de la 2^{ème} phase du compte rendu, l'enseignant propose un travail de

production ou de reproduction collective qui permet aux élèves de suivre pas à pas la naissance d'un écrit ou l'amélioration / redressement / enrichissement d'un texte d'élève. Ce moment d'implication, de négociation et de confrontation vise à leur montrer comment se construit un écrit ou comment on améliore un texte déjà produit, en leur conférant le double rôle de producteurs et d'évaluateurs.

Les réponses à la question n° 17 montrent que 50% des répondants (voir tableau ci-après) ne prévoient pas de séances d'auto-évaluation et de réécriture. Pour eux, l'activité de production écrite prend fin donc avec le compte rendu ou sans faire de compte rendu.

Evidemment, cette pratique prive les élèves des apports de ces deux sous-opérations qui sont fondamentales à la mise au point finale du produit.

L'auto-évaluation est essentielle dans la mesure où elle permet à l'apprenant de revenir sur son texte, soit pendant, soit après sa réalisation. Généralement, pour s'auto-évaluer l'apprenant dispose de grilles lui permettant de vérifier la conformité de son écrit aux critères retenus. Du moment qu'il dispose de l'outil, il peut s'auto-évaluer durant tout le processus de textualisation ; comme il peut le faire quand il termine la production.

Concernant la réécriture, les spécialistes trouvent qu'il est d'une importance majeure de prévoir des séances (ou du moins des moments) à cette activité. Elle peut être mise en œuvre de deux façons, à deux moments assez éloignés.

1- En tant que sous-opération du processus de révision, elle peut concerner à plusieurs reprises le texte produit. A chaque fois que le scripteur achève son jet, il est lu et corrigé pour être réécrit. Ainsi, la production peut faire l'objet de 2 ou 3 réécritures jusqu'à ce que l'élève parvienne à lui donner son état optimal. Pour aider à le faire, l'enseignant est tenu de prévoir une ou deux séances supplémentaires dans le cadre de la phase d'expression écrite.

2- La réécriture peut avoir lieu après le compte rendu. Pour permettre à l'apprenant de faire de ses erreurs des moyens d'apprentissage, l'enseignant doit également prévoir une séance, au moins. Compte tenu des erreurs signalées sur la copie et des différentes annotations, il charge l'élève de réécrire son texte de manière à lui donner un état mieux achevé.

Pour terminer, nous dirons que la pratique évaluative est inefficace si l'enseignant ne fait pas de compte rendu de rédaction et s'il ne prévoit pas des séances d'auto-évaluation et de réécriture. Au plan de l'action, il ne cherche en réalité à entreprendre aucune disposition pédagogique. Au plan des apprentissages, ses pratiques ne permettent pas aux élèves de progresser ; du moment qu'il ne leur donne pas l'occasion de repérer leurs erreurs, les analyser et tenter d'y apporter progressivement des remédiations.

Tableau récapitulatif des réponses aux questions 16 et 17

Q.16 : Faites-vous un compte rendu de rédaction ?	Total	Taux	Q.17 : Prévoyez-vous des séances d'auto-évaluation et de réécriture ?	Total	Taux
Réponses			Réponses		
- Oui, toujours	57	64,77	- Oui	43	50
- Oui, quelquefois	31	35,22	- Non	43	50
- Non, jamais	00	/			
Total des réponses	88		Total des réponses	86	

2.15. Les enseignants écrivent-ils ?

Le dernier aspect sur lequel nous avons enquêté est l'écriture chez les enseignants. Notre but est de voir si les enseignants, dont le rôle est justement d'enseigner l'écriture, possèdent eux-mêmes une activité scripturale *intra* et/ou *extra muros* (nous avons déjà soulevé cette question dans la 1^{ère} partie : ch. 2, point 2).

L'enseignement /apprentissage de l'écriture gagnerait beaucoup si les praticiens étaient également de temps en temps mis en situations de production. Ceci leur permet de mieux identifier et circonscrire certaines difficultés que les apprenants rencontrent, de mieux comprendre certaines attitudes qu'ils adoptent dès qu'il s'agit de production d'écrits. Cette connaissance les aide sans nul doute à envisager des interventions pédagogiques plus efficaces au niveau de leurs pratiques de classe, à mieux gérer le déroulement de la séance, à mieux réfléchir aux remédiations à apporter. Les spécialistes soutiennent qu'il existe une étroite relation entre « *les manières de penser le travail didactique et les types d'expérience en matière d'écriture* » (Pereira, 2004 : 331).

Pour recueillir des informations sur cet aspect, nous avons posé les questions 18 et 19. Notre hypothèse est que les enseignants qui ont une activité scripturale ne sont pas nombreux.

La question n° 18 a pour objet l'écriture chez les enseignants dans le cadre de la classe. Nous demandons aux sujets enquêtés de dire s'ils rédigent des écrits qu'ils donnent comme exemples à leurs élèves ; tels que des essais, des résumés de textes, etc. Nous ne précisons pas à quel moment de l'UD ils le font puisque de telles activités peuvent être placées au niveau de la compréhension de l'écrit, au terme de l'UD, lors du compte rendu de rédaction, comme elles peuvent être réalisées en tant qu'activités annexes, etc.

L'intérêt de ces activités pour l'enseignant est important. Par exemple, lorsqu'il pratique ce qu'il donne comme tâches aux élèves (Reuter, 1996 : 89), il prend mieux conscience de ce qu'exige l'acte d'écrire, des diverses difficultés qui peuvent surgir à tous les niveaux et auxquelles l'élève est souvent confronté. Cette connaissance engendre la réflexion sur la démarche adoptée, sur les solutions à envisager et sur une meilleure adaptation des exercices proposés.

La question n° 19 porte plutôt sur l'activité d'écriture des enseignants en dehors de leur espace professionnel. Nous prévoyons une 2^{ème} partie de la

question pour permettre aux sujets consultés de disposer d'éléments de réponses et pour les orienter à trouver plus facilement d'autres réponses au cas où ils voudraient citer des types d'écriture que nous ne mentionnons pas parmi les options proposées.

Au moyen de cette question, nous cherchons à savoir si les enseignants sont de réels sujets scripteurs, si l'écriture fait partie de leur quotidien ; donc s'ils ont l'occasion d'améliorer leur savoir sur l'écriture, de réfléchir à améliorer leurs pratiques de classe en tirant bénéfice de leurs expériences scripturales personnelles.

Les réponses obtenues à la question 18 (voir tableau ci-après) révèlent que 70% des enseignants consultés rédigent des écrits exemples en classe. Ceux qui ne le font pas ne représentent que 30% mais si l'on considère l'importance d'une telle action en classe, ce taux est assez significatif. Comment ? La production par l'enseignant d'essais et de résumés (les deux principales techniques enseignées : nous l'avons souligné lors de l'analyse des réponses fournies à la 1^{ère} question du questionnaire) présente, à notre sens, beaucoup de bénéfices. Citons-en trois. D'abord, l'impact psychologique est très important. Les élèves éprouvent du plaisir lorsque l'enseignant accomplit lui aussi la tâche qu'il donne. Ils peuvent manifester plus d'intérêt à l'exercice. De plus, l'écrit de l'enseignant constitue à leurs yeux le modèle qu'ils imiteraient avec admiration ; ce qui aide à l'appropriation des procédés de formulation et de reformulation. Enfin, la production de l'enseignant peut participer à la modification des représentations dissuasives que nombre d'élèves ont de l'écrit : l'écrit n'est plus l'apanage des écrivains et des surdoués ; l'enseignant n'en est pas un.

En dehors de la classe, la pratique de l'écriture est nettement moins importante. En effet, d'après les réponses obtenues à la question n° 19, 63 enquêtés, soit 70,78 % (nous comptons 1 non-réponse), déclarent ne pas avoir /ne pas avoir eu d'activités d'écriture extra-scolaires, qu'il s'agisse d'écriture dans

le cadre de recherche universitaire ou d'écriture personnelle accomplie à des fins diverses (plaisir, correspondance, édition), ceux qui la pratiquent ne représentent que 29,21%. Ces enseignants ont des inclinations assez diverses. En tête, nous enregistrons l'écriture d'articles de journaux et revues. Ce choix apparaît chez 11 sujets enquêtés parmi les 26 qui répondent affirmativement à la question.

La plupart de ces enseignants ont coché 2, 3 ou 4 réponses ; ce qui signifie qu'ils pratiquent /ont pratiqué plus d'une activité d'écriture. Certaines réponses sont identiques chez quelques enseignants ; par contre, d'autres n'apparaissent que chez un seul enquêté (voir tableau ci-dessous).

Tableau récapitulatif des réponses aux questions 18 et 19

Questions	Réponses		Total
	Oui	Non	
Q.18 : Vous arrive-t-il de rédiger des écrits que vous donnez comme exemples en classe (essais, résumés, etc.) ?	63	27	90
Taux %	70	30	
Q.19 : Avez-vous eu ou avez-vous actuellement des activités d'écriture extra-scolaire ?	26	63	89
Taux %	29,21	70,78	

Tableau présentant les réponses telles qu'elles ont été cochées par les enquêtés

Réponses cochées	Nombre d'apparitions
- Articles de journaux et revues.....	05
- Journal intime.	03
- Recherche universitaire.	01
- Histoires pour enfants.	01
- Recherche universitaire, journal intime.	02
- Recherche universitaire, articles de journaux et revues.....	01
- Journal intime, conte.	01
- Poésie, nouvelle.	01
- Articles de journaux et revues, poésie.	02
- Articles de journaux et revues, conte.	01
- Articles de journaux et revues, roman.	01
- Articles de journaux et revues, nouvelle.	01
- Articles de journaux et revues, recherche universitaire, conte.	01
- Articles de journaux et revues, histoires pour enfants, conte...	01
- Articles de journaux et revues, roman, conte.	02
- Articles de journaux et revues, roman, histoires pour enfants, conte.	01
- Articles de journaux et revues, recherche universitaire, journal intime, poésie.	01
Total général	26

Notons enfin que nous ne comptons que deux enseignants qui ont donné une réponse à la 2^{ème} partie de notre question. Ils ont tenté de préciser qu'ils pratiquent /ont pratiqué d'autres activités d'écriture. Pour l'un, il s'agit de "notes éparses" ; pour l'autre, l'activité d'écriture consiste en un "travail de recherche pour exposition".

L'exploitation simultanée des réponses fournies aux questions 18 et 19 permet de mieux approfondir l'analyse. Le recoupement des informations recueillies aide à mieux vérifier les faits constatés.

Prise isolément, chaque question a permis de formuler un certain nombre de constatations et de dégager les taux traduisant l'importance de la pratique de l'écriture par les enseignants. Nous notons tout particulièrement qu'il y a plus d'enseignants qui écrivent en classe.

Alors, en prenant simultanément les deux réponses de chaque enquête, essayons de vérifier :

- si les enseignants qui rédigent des écrits exemples en classe ont également une activité scripturale *extra-muros*,
- si les enseignants qui répondent négativement à la question 18 pratiquent l'écriture dans la vie quotidienne.

Le reclassement des réponses nous permet de noter quelques faits assez significatifs. D'une part, des 63 enseignants qui répondent affirmativement à la question 18, 23 seulement (soit 36,50%) cochent le Oui au niveau de la question 19. Tous les autres (soit 63,50%) déclarent qu'ils n'écrivent pas en dehors de l'école (nous comptons une non réponse). D'autre part, des 27 enseignants qui n'écrivent pas en classe, nous ne comptons que quatre qui ont un activité d'écriture extra-scolaire. Les 23 autres n'ont absolument aucune pratique scripturale, ni à l'école ni dans la vie quotidienne.

Tableau présentant les combinaisons des réponses aux questions 18 et 19

Réponses aux 2 questions par :	Nombre d'enseignants	Total
- Oui, oui	23	62
- Oui, non	39	
- Non, oui	04	27
- Non, non	23	
	Total général	89

CONCLUSION

Ce test nous a permis de décrire et analyser nombre d'aspects des pratiques adoptées pour l'enseignement de la production écrite. Dans le prolongement du test d'observation de classe, cette enquête a surtout été l'occasion de focaliser la réflexion sur les points positifs et les insuffisances de cet enseignement tel que le conçoivent et le dispensent les enseignants, tel que le vivent les apprenants.

Tout au long de l'analyse des résultats, nous avons tenté de définir des éléments essentiels à mettre en œuvre dans le cadre d'une démarche en expression écrite. Explicitement soulignés ou seulement exprimés en filigrane, ces éléments relèvent de tous les niveaux de l'action pédagogique considérée comme une praxis accomplie par l'ensemble des interactants.

Les hypothèses émises au tout début de l'enquête ont été vérifiées sur le terrain. Les objectifs ont donc été atteints. Essayons de les récapituler brièvement.

Pour la prise en charge du travail sur les techniques d'expression écrite, les résultats du test montrent que les enseignants, pour diverses raisons, accordent le primat à l'enseignement de l'essai et du résumé de textes. Les autres techniques devraient donc avoir aussi une place privilégiée dans les pratiques adoptées en classe.

Concernant la ritualisation ou la variation au niveau de la séance d'expression écrite, les réponses prouvent que, contrairement à ce que nous attendions, la plupart des enseignants n'adoptent pas la même démarche d'enseignement. Ils procèdent plutôt de différentes façons, en fonction notamment du groupe classe, du type de texte à produire, etc. Ceci est, à notre sens, positif car la diversification et la différenciation au niveau des pratiques permettent à chaque apprenant de trouver le rythme et la manière de travail qui conviennent à ses capacités.

La préparation à l'écrit est l'autre aspect de la démarche que nous avons jugé intéressant à cerner. Nous avons voulu savoir si les enseignants passent par des exercices /activités de préparation /entraînement à l'écrit avant de demander aux élèves de produire tel ou tel écrit. Le résultat est que nombre de sujets consultés mettent directement leurs élèves en situation de production ; ce qui les prive ainsi des différents intérêts que présentent ces activités.

La théorisation sur l'écriture est également un aspect important mais que les enseignants n'intègrent pas dans leurs pratiques. Nous constatons que la plupart des enquêtés ne donnent pas de cours théoriques sur l'écriture. Aucune place n'est accordée aux situations dites distancées.

Concernant le choix des exercices d'écriture, l'enquête montre que les enseignants ne négocient pas mais imposent les tâches d'écriture. Pourtant, l'implication des élèves dans cette voie pourrait être un facteur de motivation important.

La production a lieu en classe ou à la maison, chaque enseignant opère à sa manière. De plus, le temps imparti à la phase d'expression écrite n'est pas clairement défini ; ce qui donne la liberté aux enseignants de lui accorder le volume horaire qu'ils jugent nécessaire. Ces deux facteurs prouvent l'absence d'une démarche unifiée pour l'enseignement de l'écrit.

Quand l'écriture a lieu en classe, l'enseignant a un rôle à tenir pendant toute la durée réservée à l'activité. Ce rôle tient essentiellement aux interventions qu'il entreprend en vue de faciliter l'accomplissement de la tâche, aider les élèves qui se retrouveraient en situation de blocage, etc. Les réponses fournies à la question montrent que beaucoup d'enseignants interviennent inadéquatement parce qu'ils ne tentent jamais de définir la nature de la difficulté avant d'opter pour telle ou telle action.

Concernant le nombre de mises en situation d'écrit en classe, les résultats montrent que beaucoup d'enseignants ne permettent pas à leurs élèves d'écrire

plus fréquemment. Il s'agit surtout de ceux qui ne travaillent la production écrite qu'au terme du projet didactique. En effet, ce choix pédagogique – pratiquement indéfendable – restreint à trois situations le travail de production écrite de toute l'année ; étant donné que le programme de chaque année du cycle secondaire est constitué de 3 projets didactiques.

En nous intéressant aux pratiques évaluatives adoptées par les enseignants, l'enquête nous a permis de mettre en relief certains dysfonctionnements en ce sens, mais également des aspects positifs . Nous remarquons que beaucoup d'entre eux ne corrigent qu'un nombre limité de copies à chaque fois, ce qui peut engendrer désintérêt et démotivation chez les élèves. Par contre, nous notons que la correction concerne les niveaux local et supérieur des productions. Peu d'enseignants la réduisent aux seules erreurs de grammaire, orthographe, vocabulaire.

L'autre inconvénient que présentent les pratiques évaluatives est que les enseignants n'utilisent pas de grilles d'évaluation. On sait bien que ces outils sont incontournables pour juger plus objectivement le travail fourni par chaque scripteur. Nous constatons également que nombre d'enseignants ne notent pas les copies qu'ils corrigent, ce qui risque d'être démotivant pour les élèves dont les écrits ne sont pas notés. Il serait donc plus adéquat d'adopter à chaque fois une seule pratique de correction.

L'enquête montre enfin que l'évaluation n'est pas formative ; les erreurs et insuffisances signalées ne font souvent pas l'objet d'exploitation pédagogique. D'une part, certains enseignants ne font que de temps en temps le compte rendu de rédaction. D'autre part, la moitié des répondants ne prévoient jamais de séances d'auto-évaluation et de réécriture. Ces activités, on le sait, sont des moments importants permettant de faire des erreurs des moyens d'apprentissage.

Le dernier axe sur lequel nous avons enquêté est l'activité d'écriture chez les enseignants. S'agissant de l'activité en classe, les résultats permettent de

constater que la plupart de sujets consultés écrivent des textes exemples. Inversement, la majorité d'entre eux n'ont aucune activité scriptural dans la vie quotidienne. Evidemment lorsque l'enseignant est lui-même scripteur, les intérêts pour l'action pédagogique sont très importants. Il réussit plus facilement à cerner et comprendre nombre de difficultés que les élèves rencontrent lors de l'accomplissement de la tâche ; par conséquent il arrive plus facilement à apporter les remédiations appropriées.

CHAPITRE IV

ANALYSE DE PRODUCTIONS

D' ÉLÈVES

INTRODUCTION

Le travail sur les écrits d'apprenants constitue le troisième axe de notre partie pratique. Placé en aval, il a pour objectif de :

- mettre en relief le degré d'efficacité de la démarche adoptée dans l'enseignement de l'écrit (telle que décrite et analysée tout au long de cette recherche, notamment au niveau des tests 1 et 2 : observation de classe et enquête par questionnaire écrit) ; et ce à travers les aspects positifs et les insuffisances que présentent les productions analysées,

- répertorier les difficultés linguistiques et discursives sur lesquelles butent les élèves ; en vue de tenter d'y apporter des explications, proposer des modes d'interventions pédagogiques, définir des lieux (ou des niveaux) d'interventions pédagogiques.

1- PRESENTATION DU TEST

L'activité dont il s'agit ici a consisté à mettre en situation d'écrit des élèves du cycle secondaire, au terme du projet didactique ayant fait l'objet d'étude avec chaque niveau (2^{ème} et 3^{ème} années secondaires). La production, sur table, s'est déroulée en séance d'expression écrite, telle qu'elle a lieu ordinairement en classe.

Pour la passation, nous avons recommandé aux enseignants d'adopter la démarche habituelle de pratique de l'activité de production. Pour ne pas déstabiliser le climat de travail instauré avec chaque groupe classe, et pour que chaque scripteur ait le comportement rédactionnel habituel, nous avons préféré ne pas informer les sujets écrivant de la destination réelle de leurs écrits : ils ont produit sans être informés du test.

La tâche d'écriture a duré une heure ; temps (trop court !) généralement accordé à l'expression écrite. La séance a comporté trois grands moments :

- 1- Écriture au tableau de l'intitulé de la séance et du sujet de production.
- 2- Lecture explicative de la consigne d'écriture : dire aux élèves quoi écrire, comment procéder...
- 3- La production : chaque élève a écrit individuellement son texte.

Note. Certains écrits sont de facture relativement bonne ; ce qui n'exclut pas l'éventualité que les élèves les aient produits *extra-muros*, avant même la séance d'expression écrite. Ceci est plus probable concernant les 2^{ème} année : ils sont informés de la tâche d'écriture puisque l'enseignant leur demande d'aller visiter la vieille ville. Concernant les 3^{ème} année, nous ne pouvons pas savoir si les enseignants leur ont communiqué le sujet ou demandé de le préparer à la maison.

2- PRESENTATION DES SUJETS D'ECRITURE PROPOSES

Nous avons confectionné deux exercices d'écriture (un exercice pour chaque niveau) à l'image des consignes proposées en classe (elles sont reprises des manuels scolaires ou élaborées par les enseignants). Pour le faire, nous avons sollicité la collaboration de quelques collègues enseignants, qui ont bien voulu débattre avec nous du thème de la tâche d'écriture et de la formulation de la consigne. Notre objectif majeur était de parer aux blocages que peuvent générer une consigne ambiguë ou mal formulée, un thème trop spécialisé, peu implicite et démotivant (nous en avons parlé dans l'axe consacré à l'analyse des thèmes et des consignes d'écriture). De plus, pour rester fidèle à la démarche d'enseignement de l'écrit adoptée, nos consignes ne précisent aucune destination du texte à produire. Ce qui veut dire pour les élèves que l'unique lecteur sera l'enseignant. Donc, la situation de production est telle que nous l'avons présentée et analysée au niveau de notre axe intitulé : "L'écrit en tant que situation de communication" : on n'a pas tenu compte de certains facteurs extra-linguistiques, tels que l'enjeu et le destinataire, dont l'impact sur l'activité est très grand.

2.1. Le nombre d'apprenants concernés

Chaque exercice a été proposé à un nombre d'élèves déterminé, des classes de 2^{ème} et 3^{ème} années secondaires. Le test a concerné trois établissements de la ville de Mila. Les groupes classes ayant subi le test ont été désignés au hasard ; nous n'avons posé aucun critère au préalable. Les enseignants ont eux-mêmes pris en charge cette opération. Noté souci n'était pas de toucher toutes les filières. Premièrement, la représentativité est plus ou moins assurée du moment que tous les élèves reçoivent les mêmes enseignements de langue française : même programme, mêmes contenus, mêmes volumes horaires (entre certaines filières, il y a la différence d'une heure). Deuxièmement, nous sommes convaincu que les compétences rédactionnelles des apprenants sont très rapprochées ; la filière n'est pas à l'origine du développement ou de l'insuffisance du niveau de leur savoir écrire.

Ainsi, l'exercice de 2^{ème} année a été soumis à trois classes de deux établissements (lycée Boussouf : deux classes, lycée Didouche : une classe) ; ce qui nous a permis de réunir un corpus de 80 copies, toutes filières confondues (certains élèves n'ont pas remis leurs productions). Ces filières sont : Sciences de la Nature et de la Vie, Gestion et Economie, Lettres.

Le travail avec les classes de 3^{ème} année a concerné 90 élèves (3 classes également) de trois établissements (lycée Boussouf : une classe, lycée Didouche : une classe, lycée Maghlaoua : 1 classe), de deux filières : Sciences de la Nature et de la Vie : 2 classes, Lettres : 1 classe.

Précisons enfin que nous n'avons pas travaillé avec un nombre d'élèves plus important pour la simple raison que l'analyse aurait été plus complexe, plus vaste. Elle aurait donc pris beaucoup plus de temps ; ce qui aurait retardé la finalisation de notre recherche.

2.2. Sujet pour les 2^{ème} année

Parmi l'ensemble des UD et des projets didactiques composant le programme de la 2^{ème} AS, nous avons opté pour le travail sur le reportage. Les raisons de ce choix sont simples. D'abord, l'étude de ce type discursif (projet 1 dans la présentation des contenus) touche à (rappelle) d'autres formes discursives que les élèves ont déjà travaillées en 1^{ère} AS, dans le cadre de trois UD : le récit, la description, le dialogue /le discours rapporté. Ces types de textes sont également étudiés au niveau du 3^{ème} palier de l'enseignement fondamental. Il en est de même pour le reportage : il constitue l'UD n° 7 de la 8^{ème} AF.

De plus, il s'agit d'un écrit polytypologique ; ce qui permet de vérifier la capacité des élèves à produire des textes imbriquant plusieurs formes discursives (la narration, la description, l'incitation, le commentaire) auxquelles les initie le travail sur le reportage.

Enfin, peut-être, ce type d'écrit est plus implicateur pour les élèves puisqu'ils rendent compte de ce qu'il ont réellement vu, entendu, ressenti lors de la visite de la vieille ville ; lieu évocateur d'un passé incrusté dans la mémoire collective des habitants. Bien évidemment, pour permettre aux élèves de réunir les informations utiles à la rédaction du reportage, les enseignants les ont informés du travail d'écriture à réaliser et leur ont demandé de visiter le Vieux Mila, même si la plupart d'entre eux connaissent bien ce site historique.

Voici la consigne d'écriture destinée aux élèves de 2^{ème} AS.

- « Vous avez sans doute visité le Vieux Mila et vous avez été émerveillés par ses ruines, son architecture : remparts, maisons, mosquées, ruelles, fontaine romaine, etc.; mais également déçus par sa triste réalité.
- Rédigez un court reportage sur cette ville historique ».

2.3. Sujet pour les 3^{ème} année

Avec les élèves de 3^{ème} AS, nous avons jugé qu'un travail sur le texte argumentatif est intéressant ; et nous avons été motivé par plusieurs facteurs.

D'abord, ils connaissent déjà suffisamment ce type d'écrit puisqu'ils l'étudient dès le cycle fondamental (UD n° 8 de la 9^{ème} AF) et le retrouvent en 2^{ème} AS (la défense d'une thèse). Même si le schéma argumentatif n'est pas le même dans le cas de la défense d'une thèse ou du développement d'une thèse et d'une antithèse, ils savent déjà en quoi consiste le fait de défendre une opinion, avancer une série d'arguments, trouver une conclusion adéquate, etc.

De plus, il nous a semblé utile de faire écrire en impliquant réellement les élèves : il ne s'agit pas de raconter, décrire, exposer, démontrer en imaginant des événements, des personnages, de lieux et des objets, en se rappelant des expériences et des théories mais de savoir agencer des arguments antinomiques et de prendre position vis-à-vis du problème posé, donc de prendre en charge son discours.

Enfin, l'argumentation permet de donner aux apprenants l'occasion de débattre de sujets qui ont un rapport direct avec la vie sociale, donc qui laissent indifférents très peu d'élèves. Cet aspect est, à notre sens, un élément de motivation important. Le sujet de débat que nous avons choisi est actuel et touche l'ensemble de la société algérienne.

La consigne d'écriture destinée aux classes de 3^{ème} AS a été ainsi formulée :

« Pour certains, faire des études et obtenir un diplôme reste le seul moyen pour réussir socialement. Par contre, pour d'autres, même un diplôme ne garantit plus cette réussite.

- Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous développerez une thèse pour les études et une thèse contre.

Consignes

- Trouvez trois arguments pour défendre chacune des deux thèses.

- La conclusion finale de votre texte est pour les études ».

Ici les attentes de l'enseignant (donc, nos attentes) sont bien claires : la production d'un écrit argumentatif selon le schéma dialectique qui articule les

parties suivantes : thèse, arguments, conclusion partielle, transition , antithèse, contre-arguments, conclusion partielle, conclusion générale.

Lors de l'étude de l'UD "le pour et le contre", l'enseignant met l'accent sur le modèle discursif des documents supports en faisant ressortir ce schéma.

3. PRESENTATION DES APPRENANTS

Il s'agit d'élèves du cycle secondaire de différentes filières, de 2^{ème} et 3^{ème} années, dont l'âge varie pour la plupart entre 17 et 19 ans. ayant un parcours scolaire identique, de formation arabisée (toutes les disciplines sont enseignées en langue arabe).

Pour ces élèves, l'enseignement du français a commencé en 4^{ème} année (du cycle fondamental); ce qui leur permet de totaliser neuf années d'apprentissage de cette langue en arrivant à la terminale. L'anglais est la 2^{ème} langue étrangère étudiée.

Leur environnement social est très pénétré par la langue française. Quel que soit le niveau socio-économique des familles, ces apprenants sont exposés de façon ininterrompue à toutes sortes de messages en langue française, notamment les écrits utilitaires et les médias (journaux et T.V.). Nombre d'entre eux fréquentent les cyber-cafés et des cercles, clubs permettant la navigation sur les sites Internet : documentation, correspondance, etc.

4. GRILLE D'ANALYSE

Pour analyser les productions d'élèves nous nous inspirons d'un certain nombre de travaux ayant porté sur des analyses de productions d'apprenants étudiant le français en tant que langue maternelle ou langue étrangère ; ou proposant des outils d'analyse (grilles) confectionnés compte tenu de situations d'apprentissage diverses.

Ces outils prennent en charge l'analyse des aspects tels que pragmatique, morphosyntaxique, sémantique et s'intéressent aux plans micro et

macrostructurel des productions. Parmi les auteurs de ces travaux, nous citons G. Turco et l'équipe INRP de l'Ecole Normale d'Ille-et-Vilaine (88), le groupe EVA (91), Moirand (79), Marquillo (93), Albert (85), Halté (89), Woodley (93).

Nous avons choisi d'appliquer la grille proposée par Turco et l'équipe INRP en raison de la clarté et la précision des critères retenus (cf. annexes). Le même tableau, avec des modifications au niveau des formulations opérées par G. Turco, est emprunté par le groupe EVA (1991 : 54).

De ce fait, notre analyse a porté sur trois niveaux :

- textuel : le texte dans son ensemble,
- interphrastique : les relations établies entre les phrases,
- phrastique : la phrase en tant qu'unité du texte.

Chaque niveau a été examiné sous quatre aspects : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique, matériel ; ce qui a permis de faire une analyse sur le double plan micro et macrostructurel.

5. ANALYSE

1. LE TEXTE

1.1. Aspect pragmatique

Comme nous l'avons déjà signalé (voir "l'écrit en tant que situation de communication", chapitre : aspect psycholinguistique), l'écrit scolaire n'a souvent pas de destinataire autre que l'enseignant. L'absence de ce facteur débouche inévitablement sur certaines difficultés de natures diverses. L'apprenant écrit à un lecteur dont la tâche consiste à évaluer, apprécier, pondérer l'écrit produit par une note. En rédigeant, il ne recherche aucun effet à produire sur l'enseignant : à aucun moment il ne veut l'informer, l'inciter à faire quelque chose, l'amuser, le convaincre, etc. Il y a absence totale de « *l'interaction entre le texte et son inscription sociale* » (Marquillo, 1993 : 88) ; par conséquent, on ne peut mesurer ici "l'adéquation" entre ces productions et

leur "enjeu communicatif".

Les écrits que nous avons analysés ne sont donc adaptés à nul destinataire ; du moment que la consigne d'écriture ne le précise pas. Les élèves ont tout simplement tenté de répondre aux attentes de l'enseignant.

Concernant le type d'écrits produits, on peut dire que les élèves ont relativement réussi à rédiger des documents à l'image des supports étudiés dans le cadre des projets didactiques en question. Toutefois, les productions des élèves de 2^{ème} année sont à dominance descriptive (nous y reviendrons).

1.2. Aspect sémantique

1.2.1. Le type de texte

Nous avons parlé à maintes reprises de la notion de types de textes, notamment dans le cadre de l'analyse des techniques d'expression écrite aux cycles fondamental et secondaire (analyse des manuels et fascicules), et nous avons soulevé la question de l'écrit polytypologique et les difficultés rencontrées par les apprenants lors de sa production. Pour le montrer, nous avons parlé de la narration, de la description et tout particulièrement du reportage, qui est par excellence l'exemple d'écrit composé de plusieurs formes discursives : la narration, la description, le commentaire, l'incitation.

En classe, l'enseignant invite les élèves à découvrir cette particularité du reportage lors des activités de compréhension et de l'explicitation du modèle discursif. Il tente, à travers l'exploitation de textes supports, de mettre en relief l'enchâssement des séquences, d'expliquer la complexité de cette imbrication, mais aussi la complémentarité de ces séquences pour former l'unité texte.

Cependant, dès qu'il s'agit de production, nombre d'élèves ne parviennent pas à produire un écrit dont la structure est identique à celle des documents étudiés. Les productions que nous avons analysées nous ont permis de le vérifier. Les élèves n'ont pas réussi à choisir le type de texte approprié : 75% des

écrits ne sont que des descriptions de la vieille ville ; même si nombre d'élèves débutent leurs textes par une courte séquence narrative du type : (1)

« Un jour j'ai décidé de visiter la vieille ville de Mila » (37)

D'autres commencent par situer géographiquement la ville avant d'entamer réellement la description qui porte principalement sur les ruelles, les maisons, la fontaine romaine, les mosquées, les remparts, la porte d'entrée. Certains enfin introduisent leur description par un bref flash-back historique sur la vieille ville ; rappelant son passé byzantin et ottoman (voir tableau ci-dessous).

Tableau présentant les formes discursives par lesquelles les élèves commencent leurs productions

Formes	Total	Taux %
Courte séquence narrative	37	46,25
Description de la ville	18	22,50
Présentation de la situation géographique de la ville	15	18,75
Rappel du passé historique de la ville	09	11,25
Courte séquence incitative	01	01,25
Total général	80	

Les autres formes n'apparaissent que très timidement chez certains élèves. Il s'agit principalement de courtes phrases servant souvent à la còture finale des textes. Parmi les énoncés relevés, nous trouvons :

- Les commentatifs, chez 25 élèves, tels que :

1) Notons que tous les énoncés, passages ou textes ayant servi à l'illustration sont repris exactement tels qu'ils sont formulés par leurs auteurs. Pour les 2^{ème} année, le numéro mis entre parenthèses placé après chaque séquence renvoie à la copie dont il est tiré. Les productions sont dans les annexes.

« Malheureusement cette merveille historique est en train de ruinée à cause de la construction moderne ». (26)

«... et tout ça ma vraiment faciné.» (37)

« Vraiment c'est une magnifique ville.» (35)

« A la fin je dit que la veille Mila ses une merveilleuse source historique.» (32)

«... mais maintenant il est des ruines et est une ville sombre et vraiment et vieux mila est triste.» (23)

Les passages exhortatifs sont beaucoup moins importants. Il n'y a que 14 élèves qui parviennent à glisser à la fin de leurs textes des énoncés comme :

« Ci vous entendez avec moi vien vitte pour visiter la ville.» (35)

« S'il vous arrive de visiter le Vieux Mila noubliez pas Ain Elbled.» (57)

« je pense que le vieux mila est belle. Il faut protégé.» (20)

«... cette ville perdu sa place historique et il faut de la routourné.» (12)

« N'oubliez pas de voir Ain el Bled et sidi Ghanem.» (67)

Le choix du type de texte approprié a été plus aisé pour les élèves de 3^{ème} année. Ils ont tous produit une argumentation ; et à aucun moment nous n'avons relevé de ruptures de construction. Toutefois, la longueur des textes écrits est assez variable ; certains élèves, probablement par manque de temps ou d'arguments, n'ont développé qu'une seule thèse. Nous y reviendrons quand nous parlerons de la sélection et l'organisation des informations et quand nous aborderons l'aspect morphosyntaxique.

1.2.2. Sélection et organisation des informations

En principe, les élèves produisant le reportage rassemblent la plupart des informations sur le terrain : au fur et à mesure de la visite de la ville, ils consignent les informations qu'ils jugent utiles à mettre dans leurs reportages, notamment les éléments décrits et les étapes de la visite (ils racontent ce qu'ils ont fait), selon un ordre de présentation voulu par chaque scripteur. D'autres informations proviennent de la culture personnelle des élèves, notamment celles liées à l'histoire de la vieille ville et à sa situation géographique. D'autres encore sont tout simplement des réflexions et commentaires propres à chaque élève.

Pour la production du reportage, ces informations sont normalement organisées selon un plan, que chaque scripteur élabore, de sorte que la lecture du texte produit permette de deviner l'itinéraire suivi par le visiteur, de connaître les différentes étapes de la visite, un ordre de description, etc.

Les productions analysées nous montrent que les élèves ne maîtrisent nullement cet aspect de l'écriture. Outre l'incapacité de produire un écrit polytypologique, ils ne parviennent pas à donner une forme d'organisation aux informations. Par exemple, pour décrire la ville, ils passent d'un élément (une partie) à un autre sans aucun ordre, sans emploi de moyens de localisation, sans donner de détails et avec très peu de caractérisation : ils présentent la ville comme une masse compacte. C'est le cas de ce passage :

«... il y a plusieurs lieux touristiques comme le mur qui en tour la ville et la fentene "Ain elbalad" et les mosquées.» (46)

et de ce texte intégral :

« La vieille Mila

L'ancien Mila se situe au nord est par rapport à Mila.

C'est une belle et vieille ville. ses maisons et ses ruelles étroites construisent par des rochers. Cette ville célèbre par la fontaine

romaine qui s'appelle "Inebled", et la grande mur qui entoure de la ville mais cette mur a démolu.

Vraiment, c'est une magnifique ville ci vous entendez avec moi vien vitte pour visiter la ville.» (35)

Concernant les informations issues de la culture personnelle des élèves, nous avons été agréablement surpris par leur fréquence dans nombre d'écrits. Au total, 47 élèves (soit 58,75%) intègrent dans leurs productions ce type de connaissances, liées essentiellement à :

- l'histoire de la ville (les grandes époques),
- l'origine du nom de la ville
- la fondation de la ville.

Mais nous avons constaté que certaines d'entre elles, liées à l'histoire de la ville, sont erronées. Il s'agit surtout de confusion entre les grandes phases de l'histoire de cette vieille cité. A titre purement indicatif, certains élèves attribuent la construction des maisons et des mosquées aux romains (ou byzantins) :

«... les romains qui habitent dans cette ville pendant plusieurs ans et constrient le vieux ville de Mila avec ses construction et ses mosquées...» (33)

« Elle a une mosquée. Elle s'appelle "Sidi Ghanem. Elle a construite par les romane.» (38)

Les remparts, les portes de la ville, des ruines de bâtisses, la fontaine, datent réellement de l'ère byzantine.

D'autres élèves pensent que les habitations ne datent que de la période coloniale française :

« Ses maisons sont françaises.» (15)

Dans les productions des élèves de 3^{ème} année, les informations données ne semblent également obéir à aucune forme d'organisation. Les arguments sont avancés sans qu'il n'y ait un ordre pertinent. Les élèves ne sont pas du tout initiés à la présentation d'arguments selon un ordre d'importance, tel que du plus fort au moins fort, ou l'inverse. Ce texte d'élève montre bien cette insuffisance (1) :

« Les études en question

(1) Certains pensent que les études sont important pour réussir socialement leurs opinions se basent sur les argument suivant :

D'abord les études entre encadre du construction physique et moral de l'individu.

- Il croient que les études nous donnent une personne civisme.

- Les études facilitent les relations et les communications entre les pays.

Par contre, La deuxième partie se revolte contre la première parce qu'elle pensent que les études ne grantit pas la reussit socialement et leur arguments sont :

- Les études est une perte du temps

- La vie reste le plus grande école qu'on peut étudier à partir de nos expériences

Il s'agit donc d'encourager les études pour transformer nos messages a les générations suivantes et pour ne pas disparaître.»

Pour la plupart des élèves, trouver trois arguments par thèse s'est avéré une tâche délicate : ils se sont limités à avancer un ou deux arguments. Voici comment un élève argumente en faveur des études :

(1) Les énoncés, passages, textes de 3^{ème} année ayant servi à l'illustration sont précédés du numéro de la copie.

(3) « Pour certaines gens le diplôme égale la réussite dans la vie car le diplôme ouvert les portes du l'avenir. par exemple : l'homme quand il a le diplôme il peut travailler par contre, il y a beaucoup de gens vois le diplôme un chose stupides.»

Et voilà comment un autre argumente contre :

(4) [...]

par contre avoir un diplôme c'est pas toujours galant parce que de nos jours il y a plusieurs bacheliers qui sont au chômage. Comme ceux qui n'on jamais étudié.»

En tout, comme le montre le tableau ci-dessous, 82 élèves (soit 91,11%) n'ont pas pu donner plus de trois arguments dans l'ensemble du texte produit.

Nombre d'arguments avancés	Nombre d'élèves	Taux %
- Aucun argument	08	08,88
- Un argument	13	14,44
- Deux arguments	34	37,77
- Trois arguments	17	18,88
- Quatre arguments	12	13,33
- Cinq arguments	02	02,22
- Six arguments et plus	04	04,44
Total	90	

Deux élèves ont rédigé la conclusion générale contre les études : soit ils n'ont pas compris la question, soit ils ont consciemment pris cette option parce

que telle est réellement leur opinion sur la question ; refusant ainsi la contrainte imposée par la consigne et allant à l'encontre des attentes de l'enseignant. Ils ont terminé leurs textes ainsi :

(2) « donc, les études n'est pas nécessaire. »

(5) « à mon point de vue le diplôme n'est pas toujours la clé de l'avenir. »

1.2.3. Cohérence d'ensemble du vocabulaire

Nous savons bien que la plupart des élèves possèdent un vocabulaire relativement limité ; qu'il soit général ou de spécialité : sciences, techniques, métiers, etc. Il est évident que cette insuffisance rallonge la liste des difficultés en production écrite (nous en avons parlé dans : compétence linguistique et production d'écrits).

Dans leurs productions, les élèves se limitent généralement à réemployer les mots ayant servi à rédiger la consigne. Par exemple, les 2^{ème} année reprennent ruines, architecture, rempart (ou mur), maisons (ou habitations), mosquées, ruelles, fontaine romaine, ville historique. Pourtant, il existe beaucoup d'autres éléments qui auraient dû être nommés dans leurs textes : tuiles, toits, tuileries, argile, pavé, bois, roseaux, brique, etc.; ou caractérisés : maisons traditionnelles, constructions turques (ou ottomanes), fissurées, délabrées, abandonnées, restaurées, porte en forme de voûte, ruelles qui serpentent, pavé de pierre, etc. «Les pierres» est le seul élément qui apparaît dans 16 productions.

Même pour les verbes de mouvement ou de perception, la liste est très réduite. Les élèves qui intègrent dans leurs textes des séquences narratives ont recours à quelques verbes tels que : descendre, avancer, aller, visiter, entrer, monter, passer, arriver, sortir, voir, admirer. Les plus employés sont : visiter (32 fois), trouver (7 fois), entrer (5 fois), aller (3 fois).

Pour localiser les éléments décrits, au lieu d'employer des verbes qui remplissent cette fonction (se situer, se trouver, se dresser, apparaître...), les élèves ont fréquemment recours à (font un usage abusif de) l'expression " il y a" : dans un même texte, elle apparaît trois ou quatre fois. C'est le cas des copies : 02, 23, 33. Au total, cette expression apparaît dans 44 copies, soit 55%.

Le sujet des 3^{ème} année a obligé les élèves à rechercher beaucoup de termes liés aux études, notamment, et à la vie sociale en général. C'est pourquoi leurs textes sont relativement plus riches en vocabulaire. De la consigne d'écriture, les termes : études, diplôme, moyen, réussir, socialement, garantir ont été les plus réemployés. Pour enrichir cette liste, ils ont activé un lexique approprié au thème ; lexique qu'ils semblent bien maîtriser même si cela débouche quelques fois sur des erreurs d'emploi de certaines unités.

Voici, classés par rubrique, des termes relevés dans les productions.

Etudes	Vie sociale	Valeurs morales	Lexique relationnel
Cultivés, éduqués, ignorant, savoir, cerveau, savant. intellectuel, idées, éducation, spécialité	poste supérieur, avenir, poste de travail, émigrer, développement, riche, chômage, pauvreté, une vie meilleure, conditions de vie, jeunes cadres, bonheur, immigration, injustice, côté matériel, métiers, argent, difficultés	respectueux, respect, dévalorisé, dignité, respecter, honneur.	opposants, bienfaits, point de vue, bénéfique, méfaits, opinion.

1.3. Aspect morphosyntaxique

A ce niveau, nous nous sommes d'une part intéressé au mode d'organisation des productions et son adéquation avec le type de texte choisi. Partant du principe que chaque type de texte a une structure qui lui est propre ; que le texte soit polytypologique ou monoséquentiel : structure du texte narratif, argumentatif, descriptif, etc. D'autre part, nous avons examiné la maîtrise des valeurs des temps verbaux et leur pertinence par rapport au type de texte dont il est question avec chaque niveau (2^{ème} et 3^{ème} années).

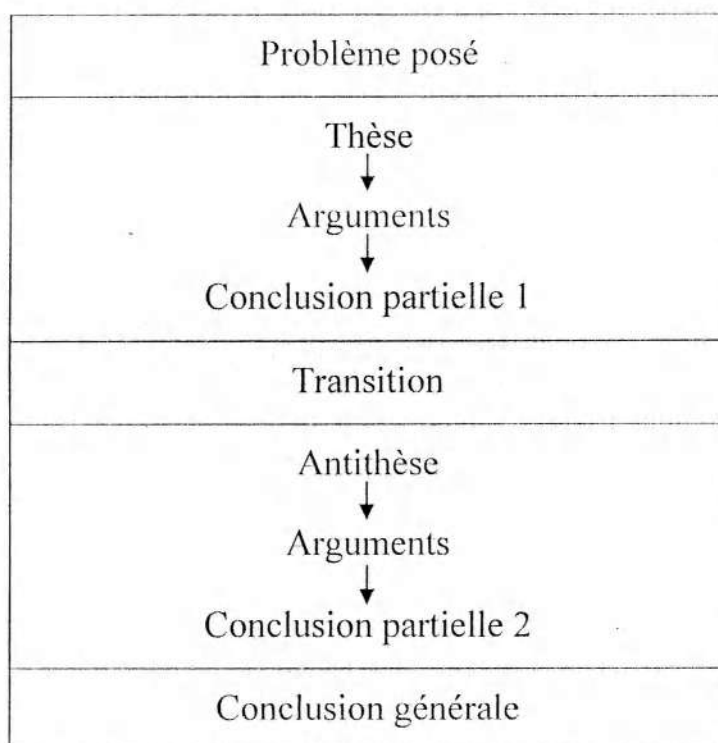
1.3.1. La structure du texte

Nous l'avons mentionné précédemment, le reportage est le type de texte qui combine plusieurs formes discursives, notamment la narration, la description, le commentaire, l'incitation. De ce fait, il a une structure dite éclatée du point de vue énonciatif (ruptures énonciatives successives), mais la continuité du texte est assurée par les marques linguistiques du reporter-scripteur (les marques formelles de l'énonciation), par l'angle de vision qu'il adopte ou par sa subjectivité (notamment les commentaires et les impressions) ; éléments qui apparaissent tout au long du texte.

Dans les productions d'élèves, cette séquentialisation du texte n'apparaît presque pas : les dénivellements énonciatifs sont rares et constituent une grande difficulté pour les scripteurs. Nous avons constaté en effet que le passage, par exemple, du narratif, au descriptif, au commentatif (ici, on peut imaginer différentes combinaisons) n'est opéré que par quelques élèves qui n'en maîtrisent pas le fonctionnement. C'est pourquoi la quasi-totalité des reportages produits n'ont pas de structure identifiable. Les plus achevés sont des descriptions sur lesquelles des segments narratifs et/ou commentatifs viennent maladroitement se greffer.

Chez les élèves de 3^{ème} année, la structure de 32 productions correspond au type de texte choisi : le pour et le contre. Tous les éléments sont identifiables, à

part les conclusions partielles qu'on ne retrouve dans nulle copie. Par contre, 58 élèves ont produit des textes inachevés ; dont la structure est donc incomplète si l'on se réfère à la structure du texte (ou plan dialectique) qu'ils étudient dans le cadre de cette UD du projet I (cf. manuel scolaire et livre du professeur, 2^{ème} AS).



Structure du texte argumentatif "le pour et le contre"

Dans chacune des productions inachevées, on note l'absence d'un élément ou plus :

- Textes sans conclusion générale : 39.
- Texte développant la thèse I uniquement : 16.
- Texte développant la thèse II uniquement : 03.

Certains élèves rédigent maladroitement la conclusion générale. Au lieu de se contenter d'exprimer leur point de vue par une courte séquence, 11 élèves se remettent à avancer des arguments au niveau de cette partie de la production. Voici des exemples qui le montrent.

(78) « En conclusion, en dépit du manque de travail le diplôme reste le seul moyen pour réussir parce que c'est un honneur et aussi la réussite qui vient par le diplôme reste toute la vie.»

(68) « en conclusion, pour moi l'éducation est bénéfique pour obtenir un diplôme reste le seul moyen pour réussir dans la vie et parce qu'il est un chose qui efface l'obscurité et nous donne la lumière : du savoir, de la connaissance.»

1.3.2. Maîtrise des valeurs des temps verbaux

La notion de perspective temporelle est très importante pour le type de texte choisi. Pour le reportage, le scripteur a deux options, au moins ;

a – La narration se fait au présent : le reporter – scripteur donne l'impression qu'il visite et écrit simultanément. Dans ce cas, il n'y a plus d'alternance des temps verbaux ; c'est le présent qui est employé dans les diverses séquences du texte. Cette option a été choisie par un nombre important d'élèves. Evidemment, nous ne parlons pas ici de ceux qui ont produit un texte monoséquentiel (une description de la ville) et qui n'ont employé que le présent de l'indicatif. Dans les deux cas, nous comptons 37 élèves.

b – La production se fait après la visite : le scripteur reprend ses notes et produit son texte. En adoptant cette perspective, il doit répartir les temps compte tenu des différents dénivellements du reportage : temps de narration, temps de description, temps du commentaire (passé simple ou passé composé, imparfait). C'est ce que nous avons relevé chez les autres élèves qui ont tenté la répartition des temps en adoptant la seconde perspective ; même s'ils ne maîtrisent pas les valeurs d'emploi des temps.

De manière général, nous avons noté les répartitions ci-dessous, dans les textes polytypologiques. Au total, 43 élèves (soit 53,75%) ont opté pour l'une ou l'autre de ces quatre répartitions.

- Répartition 1 - Le passé composé pour la narration (événements, actions).
- Le présent simple pour la description.
- Répartition 2 - Le passé composé pour la narration.
- Mélange du présent et de l'imparfait pour la description.
- Le présent simple pour le commentaire.
- Répartition 3 - Mélange du passé composé et du présent pour la narration.
- Le passé composé pour la description.
- Le passé composé pour le commentaire.
- Répartition 4 - Mélange du passé composé et du présent pour la narration.
- Le présent pour la description.

Ces répartitions, faites aléatoirement, ont révélé à quel point les élèves ne maîtrisent pas l'alternance des temps verbaux engendrés par les dénivellements du texte. C'est pourquoi, l'enseignement de ce point grammatical devrait tendre à combler cette insuffisance ; non par une ou deux séances de théorisation /conceptualisation à partir des documents supports, mais par un travail de pratique sur plusieurs types discursifs qu'on échelonnerait sur une durée plus longue.

Pour les élèves de 3^{ème} année, l'emploi des temps verbaux a posé moins de problèmes du moment que le texte à produire est monoséquentiel : aucune autre séquence ne vient se greffer sur la forme dominante. Du moins, c'est ce que les élèves ont produit. Dans toutes les productions nous avons relevé l'emploi du présent de l'indicatif ; temps adéquat pour le texte argumentatif demandé.

Il reste toutefois possible d'alterner des temps même si le texte n'est pas séquentialisé. Le scripteur peut, en effet, en plus du présent, employer d'autres temps sans que cela ne nuise à l'homogénéité du système des temps dans le texte. Cette alternance peut se faire :

- au niveau de l'exemplification :

« J'ai connu beaucoup de jeunes qui n'ont jamais travaillé alors qu'ils étaient diplômés » ;

- au niveau de la conclusion générale :

« En conclusion, pour ma part, je pense que le diplôme restera toujours un moyen sûr de réussite sociale » ;

- au sein des arguments :

« Vu les données socio-économiques actuelles de l'Algérie, d'ici quelques années rares seront les diplômés qui auront un emploi permanent. »

1.4. Aspect matériel

1.4.1. Le support

Pour les productions en classe, la tradition scolaire a fait de la double feuille le support privilégié. Certains élèves se contentent souvent d'une feuille pour écrire le texte demandé. C'est le cas de 33 élèves de 2^{ème} année et de 17 de 3^{ème} année.

1.4.2. Organisation de l'espace page

De façon générale, les productions ne comportent ni titres (sauf 15 de 2^{ème} année et 01 de 3^{ème} année), ni soulignements. Les élèves ont recopié la question, puis ont écrit leurs textes. Pourtant, ils connaissent l'importance du titre (et des autres éléments périphériques) pour formuler les premières hypothèses de sens.

1.4.3. Organisation en paragraphes

Très rares sont les élèves qui présentent leurs textes en paragraphes. Pourtant, il s'agit d'un élément important auquel ils sont souvent initiés en classe.

Les textes produits, quelle que soit leur longueur, sont présentés en un seul paragraphe. On n'observe ni alinéas, ni retours à la ligne. S'ils existent chez certains élèves, ils sont faits anarchiquement. Certains élèves marquent le début du paragraphe en mettant un tiret ou un point.

Au total, nous ne comptons que 12 élèves de 2^{ème} année et 28 de 3^{ème} année qui ont organisé leurs écrits en paragraphes.

2. LES RELATIONS ENTRE LES PHRASES

2.1. Aspect pragmatique

2.1.1. La progression thématique

Dans la plupart des productions analysées, la progression thématique est assurée de façon maladroite, notamment chez les élèves de 2^{ème} année. Les ruptures sont très fréquentes. Chez 54 élèves (soit 67,5%), on ne sait même pas si l'on peut parler de progression : le sujet écrivant passe d'une information à une autre sans qu'il n'y ait de lien entre elles. C'est le cas des enchaînements dans les séquences ci-dessous. Chez les 26 autres élèves, la progression est acceptable.

« Il y a des fontaines romaines plus belles. On trouve des arbres, des hommes très gentils. » (20)

« Mila c'est une petite ville qui rempace sur le Nort est d'Algerie. il y a un fontaine romaine » (07)

« Après les misulements venez et construis le mosquee. Et enfin les Ri sons ruine et je suis triste à sa »(24)

« l'entrée de la ville l'arc Romain elle est situee par les romain. et a l'interieur je trouve les petites ruelles et les impasse » (50)

Dans la séquence 1, le SN « *des hommes très gentils* » est l'élément intrus. Au niveau de la 2^{ème} séquence, il n'existe pas de rapport entre la 1^{ère} et la 2^{ème}

phrases : l'élève passe de la situation spatiale (géographique) de la ville à l'énumération d'un élément de la ville : la fontaine romaine. La 3^{ème} séquence présente le même problème : la rupture est nette ; l'élève passe d'un événement historique à la description d'une partie de la ville pour terminer dans la même phrase, par un commentaire ; en employant maladroitement des organisateurs. La rupture est aussi nette dans la 4^{ème} séquence.

Dans certains passages, on ne sait vraiment pas de quoi parle le scripteur. C'est le cas de ce début de reportage :

« Vieux Mila, c'est vrai, elle est ville de constructions mais les gens abittans à cotes continu à trouver de monument qui jusqu'à l'heur reste un énigme...» (41)

Enfin, pour montrer l'absence de progression dans l'ensemble du texte, nous proposons l'écrit suivant (copie n° 19).

Le vieux Mila

« Il est des villes qu'on quitte, comme "le vieux Mila" au présent. Nous avons Conais que le vieux Mila est une ville Historique, elle a une jolie fontaine romaine, elle ouvertte cette ville l'ouverture "Abou elmohadjer Dinar" dans la 7 ciecle, elle a aussi le premier mosquee dans l'Afrique. même les maison qui est la fontaine romaine construit les mur de cette maison avec les piers. A la fin le vieux Mila est dans mon cœur.»

D'après leurs écrits, les élèves de 2^{ème} AS ne sont pas du tout initiés à la notion de progression thématique. Même en termes d'enseignement, elle ne figure pas dans les programmes de 1^{ère} et 2^{ème} années. Ce n'est qu'en 3^{ème} AS qu'elle fait l'objet d'un travail dans le cadre d'une UD. C'est pourquoi, nous pensons qu'il s'agit là d'un axe que l'on devrait travailler avec les élèves au

moins dès la 1^{ère} AS, voire à partir du cycle moyen. L'initiation aux types de progressions thématiques serait d'un apport certain pour l'enseignement /apprentissage de la production écrite.

Sur le plan linguistique, ce serait l'occasion d'introduire efficacement la notion de substitution (lexicale et grammaticale) et de l'échelonner sur les trois années du cycle secondaire.

La progression thématique semble être plus ou moins connue des élèves de 3^{ème} AS. La plupart d'entre eux ont adopté la progression à thème constant : les études, le diplôme. Mais dans beaucoup d'écrits certains passages sont inintelligibles.

(50) « Les jeunes il fu démontrer énérgie malgré les difficultés et le chômage, cependant le diplôme rest profit un démontrer pour puissance et pour réussire ou la vie quotidienne. »

(83) « de nos jours le diplôme est nécessaire dans la vie parce que les cadres travaillent dans le domaine de leurs études et lorsqu'il n'y a pas un diplôme les jeunes cadres ne trouvent pas le travaille et le diplôme amiliore le niveau de la vie. »

(09) « le diplôme est l'arme de l'homme dans cette vie pour confronté les difficultés des conditions de la vie qu'il amilioré l'utilisation cette permis qui paradisique. »

2.1.2. Les organisateurs textuels

Chez les 2^{ème} année, l'utilisation des organisateurs est très restreinte et mal maîtrisée. Nous savons que la narration et la description, entre autres, sont des formes discursives omniprésentes dans le reportage. Cela implique que certains outils doivent être mobilisés par les scripteurs : des indicateurs chronologiques comme d'abord, ensuite, puis, ..., pour rendre compte d'événements de la visite,

et des moyens de localisation tels que devant, derrière, à gauche, près de, ..., pour présenter les éléments qu'ils décrivent. La quasi-inexistence de ces outils, qui sont étudiés en 2^{ème} AS dans le cadre de la description, fait des productions de simples conglomérats de phrases sans liens réels. En tout, nous avons relevé 5 emplois de "à la fin" (copies 19, 23, 32, 62, 74) et seulement 3 emplois de "enfin" (copies 15, 24, 54).

Certains exemples relevés dans leurs écrits montrent bien cette insuffisance.

- Pour terminer leurs textes deux élèves écrivent :

« A la fin, je dit que la vieille Mila ses une merveilleuse source historique.» (32)

« A la fin le Vieux Mila est dans mon cœur.» (19)

On voit qu'ils le disent en guise de conclusion. Ils emploient l'outil "à la fin" ; mais aucun autre organisateur n'apparaît dans leurs textes.

- Trois élèves utilisent l'organisateur "enfin" comme introducteur de conclusion (peut-être le confondent-ils avec l'adverbe "finalement") sans qu'ils n'aient employé d'autres indicateurs qui doivent le précéder. On leur apprend que l'articulateur "enfin" introduit le dernier élément d'une suite ou d'une énumération.

« Et enfin les Ri sons ruine et je suis triste à sa.» (24)

« Enfin je suis très malheureuse pour cette village.» (15)

« Enfin j'envois un message tout les habitants de vieux Mila pour le protegés.» (54)

- Quelques élèves confondent certaines unités lexicales qui constituent les organisateurs. Par exemple, dans ce passage :

«... ses rues, ses quartiers bien étroites et à la rentrée de cette ville on remarque un grand portail...» (29),

au lieu de "à la rentrée de", l'élève veut dire "à l'entrée de".

Chez les 3^{ème} année, des organisateurs tels que d'abord, ensuite, enfin, premièrement, en conclusion, etc., servant au marquage selon un ordre voulu par le scripteur, doivent inévitablement figurer pour enchaîner les différents arguments et conclusions. Mais nous remarquons qu'ils n'apparaissent pas dans le plupart des productions. En effet, 70 élèves n'emploient aucun introducteur d'arguments. Les introducteurs de conclusions tels que "en conclusion" et "finalement" n'apparaissent pas dans 54 productions. Enfin, dans 46 écrits les outils de transition (par contre, cependant, en revanche, mais,...) ne sont pas employés. Trois hypothèses peuvent être formulées :

- ces organisateurs n'ont pas été étudiés,
- leur enseignement n'a pas été envisagé dans une perspective de production écrite,
- les élèves n'ont pas pu (ou su) réinvestir ces outils dans leurs écrits.

Dans quelques cas rencontrés, leur emploi n'est pas bien maîtrisé. Voici comment l'un des élèves enchaîne ses arguments :

(15) « D'abord les études permé a les gent de gagner l'argent. En effet leur esprit reste tranquille. En outre les etudes riche l'esprit. Ensuite Elle portte la culture. Enfin les études et la route de le travail.»

Dans ce passage, on voit bien que les organisateurs sont tout simplement placés au début sans qu'ils ne jouent un quelconque rôle dans l'enchaînement et la progression. L'emploi du connecteur "en effet" est totalement inadéquat.

Certains élèves font un marquage erroné par le fait d'employer :

- (57) "d'abord"..., "enfin", sans passer par le 2^{ème} élément de la suite (ensuite, en outre,...),
- (66) "d'abord...", "d'abord...", pour introduire 2 arguments,
- (43) – "d'abord, enfin, ensuite, enfin" pour marquer la série d'arguments en faveur de telle thèse,

(35) + (41) – "d'abord..." sans suite d'éléments,

(22) – "d'un autre côté..." sans marquage avant,

(29) – "par ailleurs...", "en dernier lieu..." sans marquage avant.

Dans trois productions seulement, l'articulateur "enfin" est employé pour introduire la conclusion générale ; fait également observé chez les 2^{ème} année.

(64) « *enfin le diplôme reste le seul moyen pour réussir socialement.* »

(67) « *enfin je dirais qu'il faut avoir un diplôme pour réussir dans la sociale.* »

(25) « *Enfin je crois que le diplôme est la clef pour la réussite dans notre vie sociale malgré les problèmes opposés.* »

L'emploi de "et" est très fréquent ; il joue tous les rôles : il est à la fois coordonnant et organisateur remplaçant tous les autres. Voici des passages qui le montrent :

(11) « *Ce lui qui posséte un diplôme il est respecter par tous les persone et il est le choix de faire la mitier qu'il aime et le diplôme est amiliores les relations sociale et la vie quotidienne et de nos jour il pence direct le contraire...* »

(61) « *... parce qu'il devien un homme respete et il choisit sa vie comme il veut et aussi travailler dans n'importe quel poste.* »

Dans la copie n° 46, dont voici un extrait, ce coordonnant apparaît 12 fois ;

« *il y a beaucoup de chomage à cause d'étulisation des machines et le travail dans not vie c'est avec pistons et... et malgré tous sa et nous avons besoin de diplom et es diplômé pour qultivé et developér.* »

Notons enfin que dans 35 productions, il apparaît 4 fois et plus.

2.2. Aspect sémantique

Dans le cadre de cet axe, notre analyse a été axée sur deux points essentiels : la maîtrise des substituts nominaux et la maîtrise des connecteurs.

2.2.1. Les substituts nominaux

Nous aimerions commencer par rappeler (nous en avons déjà parlé dans : compétence linguistique et production d'écrits) que la substitution est étudiée, en principe, à partir de la 1^{ère} AS (cf. programmes de français, 1995). Les élèves ont donc une certaine maîtrise de l'emploi des substituts lexicaux et grammaticaux. Le rôle de ces reprises est d'assurer la cohérence du texte en évitant le recours à la répétition des mêmes unités linguistiques. Le rappel de l'information doit se faire donc au moyen de ces deux procédés.

Dans leurs textes, les élèves ont recours à la reprise lexicale. Le plus souvent, ils en font un usage correct.

Chez les élèves de 2^{ème} année, les reprises les plus utilisées sont : cette ville, cette vieille ville, cette ville historique, ces ruines. Nous n'avons relevé aucune forme d'ambiguïté dans leurs emplois. A titre indicatif, la reprise "cette ville" apparaît dans 18 textes.

Chez les 3^{ème} année, les substituts nominaux qui reviennent dans les productions sont essentiellement : cette opinion, cet avis, ce point de vue, ces arguments, ces raisons, cette thèse. Ils sont bien employés, à l'exception du substitut "ces raisons" servant dans trois productions (32, 36, 72) à introduire la conclusion générale. L'emploi de cette reprise est inadéquat dans la copie n° 32 parce que l'élève développe la thèse, puis l'antithèse pour clore le texte par la conclusion générale, qui est pour les études. Alors, en employant "ces raisons", l'élève oublie qu'il désigne à la fois les arguments pour et les arguments contre ; ce qui engendre une ambiguïté.

2.2.2. Les connecteurs

À ce niveau, il a été question de vérifier si les mots de liaison, servant à définir des rapports logiques, sont bien maîtrisés : but, cause, conséquence, opposition, etc. Ces outils, on le sait, assurent l'articulation entre les phrases ou les propositions : car, parce que, mais, or, si, donc,...

Les productions des 2^{ème} année comportent très peu de connecteurs. On pourrait même affirmer que les élèves ne maîtrisent pas du tout ce type d'articulation, du moment que la plupart des écrits produits ne sont que de simples conglomérats de phrases (phrases pour les élèves qui utilisent les signes de ponctuation. Nous y reviendrons au niveau de l'aspect matériel de la phrase). Les liaisons sont inexistantes entre les phrases et entre les propositions, à l'exception du coordonnant "et", dont l'emploi est fréquent dans 28 productions : il joue tous les rôles. Des fois, dans la même séquence il est répété 3 fois :

« tu regardes des maisons grands et vieux et des jardins de fruits et il y a le mosquee.» (16)

Certains emplois de "et" sont erronés :

« mila en passe et une ville écoumonique et culturelle est activité mais maintenant il est des ruine et est une ville sombre et vraiment et vieux mila est triste.» (23)

Dans les productions des 3^{ème} année, l'emploi des connecteurs est plus important. Les rapports logiques les plus exprimés sont la cause, la conséquence et l'opposition ; le type de texte produit les impose d'une certaine façon. Pour l'expression de la cause, le connecteur "parce que" est le plus utilisé. Pour le rapport d'opposition, les élèves emploient le "mais" ; le "donc" leur sert à introduire le résultat. De façon générale, les élèves maîtrisent suffisamment l'emploi de ces éléments ; alors nous ne voyons pas l'utilité d'une présentation chiffrée.

Le coordonnant "et" est également très utilisé en tant que connecteur (nous l'avons souligné en parlant des organisateurs).

2.3. Aspect morphosyntaxique

Cet axe a été pour nous l'occasion de voir, en premier lieu, si la cohérence temporelle est assurée, si la concordance des modes et des temps est respectée; En second lieu, nous nous sommes intéressé à la maîtrise des pronoms de reprise.

2.3.1. Cohérence et concordance des temps et des modes

Généralement, les élèves sont confrontés à des problèmes de cohérence temporelle : *«L'année passée j'ai visité [...] je suis émerveillé par [...]»* et de concordance des temps et des modes : *« si le diplôme permettra d'avoir un travail, tous les jeunes étudient.»*

Les productions analysées ont mis en relief ces types de difficultés, notamment chez les 2^{ème} année. Nous avons noté la fréquence d'énoncés dans lesquels la cohérence n'est pas assurée. Nous nous contentons de reprendre quelques exemples :

« j'ai visité vieux mila l'anné pasé et hentrais a une grande porte l'orsque j'ai serculé dans la ville j'ai vue la veille mosqué...» (04)

« J'ai visité Mila elkadima, à l'entré Il y a un grand porte [...] en descend en tour à gauche j'ai trouvé une fontaine...» (38)

« Un jour j'ai décidé de visiter la vieille ville de Mila. Je suis allée un Bon matin, c'est la première fois que je voyais une telle ville romaine [...] je m'enfonce peu à peu au cœur de la ville par ses ruelles étroites où je découvre une architecture très modeste...» (37)

Au total, nous comptons 43 productions comportant des problèmes de cohérence.

Par contre, les problèmes de concordance sont beaucoup moins nombreux. En tout, nous avons relevé des cas de concordance chez 13 élèves (soit 16,25%) : 6 concordances correctes (copies n° 49, 55, 57, 61, 63, 71) et 7 incorrectes (copies n° 29, 59, 64, 65, 67, 70, 76). La rareté de ce fait dans les productions s'explique principalement par l'absence de séquences dialogales et par le type de phrases que construisent les élèves. Généralement, il s'agit de phrases simples ou complexes dont les propositions sont juxtaposées.

Les phrases signalées plus haut comportent des subordonnées conditionnelles (introduites par si), des causales (introduits par parce que) et des complétives.

Ces problèmes ne se posent pas pour les élèves de 3^{ème} année du moment qu'ils emploient tous le présent de l'indicatif (nous en avons déjà parlé en abordant la maîtrise des valeurs des temps verbaux).

2.3.2. Maîtrise des pronoms de reprise

Les substituts grammaticaux ont un rôle important dans la progression thématique et les enchaînements du texte. Mais leur fonctionnement obéit à des règles précises dont la méconnaissance engendre des erreurs chez le sujet écrivant.

Dans leurs productions, certains élèves ont montré des insuffisances liées à l'emploi et au choix de l'anaphore qui convient dans tel ou tel contexte. Que l'élément désigné se trouve dans la même phrase, dans une autre phrase ou dans un autre paragraphe du texte, ils emploient fréquemment des anaphores de façon aléatoire. Ils sont souvent inattentifs aux problèmes posés par le genre, le nombre et la personne.

De l'analyse il ressort que 50 élèves de 2^{ème} année (soit 62,5%) maîtrisent l'emploi des substituts grammaticaux ; même si beaucoup d'entre eux se limitent aux pronoms : qui, il, elle. Par contre les 30 autres en font un usage incorrect ou

ne les emploient pas du tout. En effet, nous comptons des emplois incorrects chez 16 élèves. Dans 14 copies, aucune reprise n'est relevée. Cette absence est surtout constatée dans les écrits relativement courts. Elle serait due au fait que les élèves ne les maîtrisent pas : il s'agirait de la stratégie d'évitement.

Chez les 3^{ème} année, si 45 élèves (soit 50%) emploient correctement les anaphores (principalement il, elle, elles, qui) dans 31 productions leur emploi est incorrect. Dans 14 écrits, nous ne relevons aucun emploi de ces éléments.

Voici des exemples d'emplois incorrects :

- Problème de genre

(28) « Pour ma pare je considère que les études sont très importants parce qu'ils permettent de s'améliorer...»

«... a fait des maisons petits mais ils sont bon.» (23)

« Mila est une ville petit il se trouve entre Constantine et Jijel.»
(25)

«... ses rues sons de grands lises piers, ils restent la bas...» (24)

«... mila est la ville plus grande et plus ancienne, il est délivrer...(05)

(16) « Les études c'est une la meilleur moyen de connaissance et de savoir. ils restent le seul moyen pour reussir socialement.»

Le remplacement d'un G.N. féminin pluriel par le pronom personnel troisième personne masculin pluriel est une erreur fréquente dans les copies.

- Problème de nombre

(31) « d'abord les études assurent l'avenir des gens et lui aider de traverser les problèmes de la vie.»

- Problème de genre et nombre

(29) « d'abord Les études donne une solution dans la vie pour trouve un bonne travail ensuit il constute un étape dans la vie aujourd'hui parce il donne la science...»

2.4. Aspect matériel

Ici, nous avons examiné la maîtrise de la ponctuation et nous avons noté que les élèves n'emploient pas les signes de ponctuation, dont le rôle est de marquer les limites entre les éléments du texte, notamment entre les phrases et à l'intérieur des phrases.

À l'exception du point et de la virgule, aléatoirement utilisés par quelques élèves, les autres signes n'apparaissent jamais. De manière générale, nous avons rencontré :

- des textes ponctués au moyen du point et de la virgule,
- des textes sans aucun signe de ponctuation,
- des textes ponctués au moyen de la virgule uniquement,
- des textes ponctués au moyen du point uniquement,
- des textes non ponctués mais les débuts de phrases sont marqués par des lettres majuscules.

Tableau présentant les productions selon l'usage /le non-usage de la ponctuation

Productions	2 ^{ème} AS		3 ^{ème} AS	
	Total	Taux	Total	Taux
- sans ponctuation	16	20	38	42,22
- ponctuées au moyen du point et de la virgule	32	40	31	34,44
- ponctuées au moyen du point uniquement	22	27,50	19	21,11
- ponctuées au moyen de la virgule uniquement	10	12,50	02	02,22
Total général	80		90	

Note : Nombre d'élèves de 2^{ème} année mettent entre guillemets ou entre parenthèses les noms de lieux ou de personnages historiques.

Les productions ne comportant qu'un point, une virgule ou deux sont comptées parmi les sans ponctuation.

Les autres signes qui n'apparaissent que dans 3 ou 4 copies ne sont pas comptés : le point d'interrogation, les deux points, les 3 points.

3. LA PHRASE

3.1. Aspect pragmatique

3.1.1. Les déictiques

A ce niveau, nous nous sommes principalement intéressé à l'examen de la maîtrise d'éléments linguistiques tels que les démonstratifs, les adverbes de lieu et de temps, les pronoms personnels, les articles (Dubois et alii, 1973). De manière générale, nous avons remarqué que leurs apparitions dans les écrits d'élèves dépend beaucoup du type de texte à produire. En effet, si les pronoms personnels et les articles sont très fréquents dans tous types d'écrits, les indicateurs spatio-temporels, par exemple, ne peuvent apparaître dans un écrit argumentatif ; alors qu'ils restent essentiels dans le reportage. Certains écrits enfreignent cette règle.

Pour l'emploi des articles, les élèves n'ont aucune difficulté ; à aucun moment nous n'avons relevé de confusion entre le défini et l'indéfini, par exemple. Néanmoins, nous avons pu noter, chez beaucoup d'élèves, quelques difficultés liées au genre de certains noms. Par exemple, nous avons trouvé :

- 22 emplois du nom "mosquée" au masculin : « un vieux mosqué », « le premier mosqué », « le mosqué », « l'ancien mosqué », « un grand mosqué », etc.
- « un vieux histoire » (un emploi)
- « un énigme » (un emploi)
- « la cimetièrè » (un emploi)

Pour l'explication de ce phénomène, nous avons directement pensé à l'influence de la langue arabe : En arabe, les noms énigme, histoire, mosquée sont de genre masculin ; cimetière est de genre féminin.

L'emploi des démonstratifs a été très restreint. Dans toutes les classes concernées par le test, nous n'avons trouvé nul emploi des pronoms démonstratifs. Même les adjectifs démonstratifs n'apparaissent que dans quelques copies, dans le cadre de reprises lexicales (nous en avons déjà parlé).

L'emploi des indicateurs spatio-temporels est également très restreint. Les adverbes de lieu, tels que ici, là (là-bas), n'apparaissent dans aucune production. Pour l'indication temporelle, 37 élèves (soit 46,25%) situent la visite de la ville. Voici quelques exemples :

« J'ai visité vieux mila l'anné passé... » (04)

« Je suis allé visitée vieux Mila l'année passé... » (46)

« Jeudi passé, je suis alles avec mon amis à vieux Milla ... » (44)

« Un jour j'ai passé par un ville historique... » (29)

« Un jour j'ai décidé de visiter la vieille ville de Mila ... » (37)

« Pendant les vacances d'hiver j'ai visité le vieux Mila ... » (18)

« Quelque jours je visite le vieux mila ... » (18)

« A vendredi passé, mon père a décidé de nous faire visiter ... » (11)

L'emploi des pronoms personnels est bien maîtrisé. En effet, dans les productions des deux niveaux, mis à part les cas signalés sur les substituts grammaticaux (les pronoms de reprise), nous avons relevé l'emploi adéquat des pronoms "je" et "nous" (du pronom "on" quelquefois). Cela est dû au fait que les deux écrits demandés exigent la prise en charge du discours ; donc l'emploi de marques renvoyant au scripteur.

Dans les écrits des 2^{ème} année, nous notons l'emploi de ces pronoms par 54 élèves, ce qui représente un taux de 67,50 %.

Ces éléments apparaissent également dans 57 productions (63,33%) des élèves de 3^{ème} année.

Les élèves emploient également les pronoms "il", "elle", "elles" pour désigner "le Vieux Mila", "le diplôme", "la vieille ville", "les études".

3.2. Aspect sémantique

Dans le cadre de cet axe, nous nous sommes limité à l'examen de deux points : la maîtrise du vocabulaire et l'acceptabilité du sens. Le premier point a consisté à voir si les élèves emploient adéquatement les mots, s'il n'y a pas de confusions, d'imprécisions. Dans le second, nous avons essayé de voir si le contenu sémantique des phrases ne comporte pas d'invraisemblance, de contradiction, d'incohérence.

3.2.1. La maîtrise du vocabulaire

Les difficultés liées à la maîtrise du vocabulaire sont visibles dès que l'on procède à la lecture des productions. Les moyens des élèves sont très limités en ce sens (nous en avons parlé dans : l'aspect sémantique du texte) ; ce qui engendre des blocages et conduit les sujets écrivains à mettre en œuvre des stratégies de recherche de termes souvent inefficaces, parfois sources d'emplois inadéquats et de confusion.

Chez les 2^{ème} année, nous avons relevé un nombre important de mots dont l'emploi est inadéquat. Les voici dans leurs contextes.

• « *C'est une belle et vieille ville. Ses maisons et ses ruelles étroites construisent par des rochers.* » (35)

Cet énoncé pose deux problèmes :

- le mot "rochers" est inadéquat ; l'élève veut dire pierres. Il en est de même pour "cailloux" dans ; «... *et ses bas maison qui est construit par les cailloux* »,

- le verbe construire prête à confusion : il ne peut ici fonctionner avec « *les ruelles* ». L'idée exprimée est : les ruelles sont recouvertes d'un pavé de pierres.

- «... *et beaucoup de traces y compris la fontaine romaine.*» (33)

L'élève emploie "traces" au lieu de vestiges, qui est plus adéquat ici.

- « *Et il y a aussi les rues serrées* » (33), pour dire les rues étroites.
- «... *et aussi j'ai visité les monuments historiques de la ville : la cimetièrre, la fontaine romaine, la mosquée...*» (27)

Le terme monuments n'est pas adéquat pour désigner ces lieux. Il pourrait toutefois être employé pour désigner "la mosquée" en tant qu'édifice remarquable par son intérêt.

- «... *ses quartiers bien étroites et à la rentrée de cette ville...*» (29)

L'élève confond les deux mots "entrée" et "rentrée".

- «... *et toute la ville est entourée par une cloture construite par des pierres...*» (29)

Pour dire rempart ou muraille (ou mur ou enceinte), l'élève utilise "cloture", terme qui lui permet néanmoins de rendre compte de la fonction de cette partie de la ville.

- «... *cette merveille historique est en train de ruinée à cause de la construction moderne ...*» (26)

Le verbe "ruiner" n'a pas le sens que lui donne l'élève. Il l'a employé pour dire tomber en ruines.

- «... *et à la rentrée de cette ville on remarque un grand portail arcadée.*» (29)

En plus de l'inadéquation de "la rentrée", l'élève improvise le terme « *arcadée* » (de arcade) pour rendre compte d'une forme qu'il ne peut pas

caractériser, pour laquelle il ne possède pas de moyens tels que : en voûte, en forme de voûte.

- «... c'est une ville qui a une architecture identique à elle.» (29)

L'élève parle de la particularité de l'architecture : une architecture particulière.

Certains élèves ont également montré qu'ils ne maîtrisent pas le lexique de la situation géographique. Ne pouvant désigner convenablement en français les points cardinaux (du moins l'est et le nord-est), ils ont recours à l'anglais ou à un patchwork lexical : du français et de l'anglais. Parmi les 15 élèves qui commencent leurs écrits par la situation spatiale de la ville (nous en avons parlé dans le point 1.2.1.), cinq ont recours à ce mélange. Voici leurs énoncés :

« Elle se trouve au nord East de l'Algérie. » (20)

« Mila est une petite Wilaya se trouve au East de l'Algérie. » (48).

« Mila est une vieille ville elle situé a Nord East Algeria. » (39).

« Vieux mila c'est une belle ville située on de North east algeria. » (39).

« Elle est située dans le nord east de l'Algérie. » (33).

Dans les écrits des élèves de 3^{ème} année, les termes inadéquats sont relativement moins nombreux. Nous avons relevé quelques cas significatifs.

(30) «... un moyen pour s'octroyer un post de travail.»

Le verbe est inadéquat ; il signifie : prendre sans permission (Le Robert).

Des fois, le problème est lié à la suffixation. L'élève n'arrive pas à former le nom à partir du verbe ; alors il improvise :

(12) « Certains hommes pensent que l'obtenir d'un diplome est nécessaire... »

(47) « .. son rêve c'est l'obtenation d'un diplome. »

(08) « ... un diplôme parce qu'il donne une bonne position de respectation de la part de la société.»

(14) « ... et n'ont pas trouvé un travail, donc ils sont chomeurs.»

(06) « .. le diplomeur reste au chômage...», pour dire le diplômé.

(10) « Par contre, la plus part des jeunes même un diplôme ne peut faire un travaille donc ils étrangent... », voulant dire ils émigrent.

Ici l'élève improvise parce qu'il ne connaît pas ou n'arrive pas à actualiser le verbe adéquat.

3.2.2. L'acceptabilité du sens

De manière générale, le contenu sémantique de la phrase, chez les élèves des deux niveaux, ne pose pas de problèmes. Toutefois, nous avons relevé chez les 2^{ème} année quelques énoncés :

- comportant des incohérences :

« Il y a des ruines de remains qui habite le vieux Mila plusieurs année passé est travail a fait des maisons petits mais ils sont bon.» (23)

- n'ayant aucun sens :

« Il est des villes qu'on quitte, comme "le vieux Mila" au présent.» (19)

« J'ai regardé les sites dégradation et civilisationnels totale... » (44)

«... même les maisons qui est la fontaine romaine, construit les murs de cette maison avec les piers » (19),

- incomplets :

« Elle a des traditionnelle.» (35)

Ici l'élève ne précise pas ce qui est traditionnel : traditionnel est un adjectif qualificatif et il n'existe pas d'emploi nominal pour ce mot.

Chez les 3^{ème} année, les phrases inintelligibles ont particulièrement retenu notre attention.

(13) « *Par exemple un ignorant interogé certain pour lire une lettre ou un autre chose cette homme il a participé dans la construction la vie social.*»

(07) « *Je dis qui marchera a l'edra de qui a un diplôme est qui na pas son a le même niveau non il y a une large distance.*»

(50) « *malgré les difficulté est le chomage, cependant le diplôme rest profit un démontrer pour puissance et pour réussire ou la vie quotidienne.*»

3.3. Aspect morphosyntaxique

Dans le cadre de cet axe, nous nous sommes intéressé à trois points importants liés à la construction des phrases : leur syntaxe, la morphologie du verbe (la conjugaison), l'orthographe.

3.3.1. Syntaxe de la phrase

Au plan syntaxique, les productions analysées présentent moins de complexité. Les phrases sont courtes (S.V.C.), simples le plus souvent. Les liages et les enchaînements par subordination ne sont pas fréquents.

Concernant la structure de la phrase, notre analyse a permis de mettre en relief quelques problèmes qui devraient retenir davantage l'attention des praticiens en vue de réfléchir à des formes d'interventions pédagogiques. Nous avons, en effet, pu noter que la structure de nombre de phrases est grammaticalement inacceptable ; en raison de l'ordre, de l'agencement interne des unités, de l'omission ou de l'emploi incorrect de tel ou tel élément. Cela traduit clairement les niveaux bas de la compétence linguistique des élèves (nous en avons parlé dans : compétence linguistique et production d'écrits). Ces phrases sont tellement nombreuses qu'il est impossible de les présenter toutes

dans le cadre de cet axe. Il n'est même pas utile de vouloir en donner le nombre exact. C'est pourquoi nous nous contentons de retenir quelques exemples relevés chez les 2^{ème} et 3^{ème} années que nous classons selon le type de l'écart constaté.

- L'ordre des unités

Les élèves placent aléatoirement certaines unités par méconnaissance de leurs règles d'emploi : elles sont mal placées, mal choisies ou sont des répétitions.

- Les pronoms personnels et les pronoms relatifs

« J'ai le visité l'année passé... » (01)

« ... et le diplôme donne une importance à lui. » (89)

(77) « Ils y a d'autre personne que travaille avec leur diplome .»

(08) « La vie nous donne des choses qu'on ne les trouve pas à l'école.»

(63) « Maintenant, la société s'est développé et on a besoin d'une arme pour en faire une place.»

(73) « ... parce que les études ci lui qu'il a fait attendre un trée haut niveau.»

(67) « ... parce que le diplôme il m'aide pour trouver un travail...»

(65) « ...certains jeunes algériens partent à l'étranger à la recherche d'une vie meilleure : logement, le travail, salaire qui n'ont pas trouver dans leurs pays .»

- L'absence du sujet et /ou du verbe

(90) « ... les études sont toutes ma vie parce qu'elles le seul moyen pour réussir.»

(31) « en conclusion : je crois et je suis certain que les études très importantes pour nous...»

(82) « Pour certains, le diplôme _le seul moyen pour réussir et obtenir un travail.»

(81) « finalement, le diplôme est un certificat très nécessaire à nos jours par cequ'il _le seul moyen de réussir....»

(19) « ... les études sont tellement important qu'on ne peut pas les abandonner dans la vie d'un homme __sont le deuxième besoin après le pain....»

« C'est une belle ville, __était colonisé par les romains.» (40)

« mila est une petite wilaya _se trouve au l'est de l'algerie.» (48)

- Les adverbes de négation

(14) « qui n'a pas un diplôme il n'a pas rien dans son vie....»

(23) « ... car ils _voient que le côté négatif et ils disent....»

(23) « ... mais d'un autre cote on _peut pas avoir....»

(27) « Par contre si nous __avons pas un diplôme nous serons écraser....»

- Les coordinations

(31) « Personnellement je pense que les études et obtenir un diplôme reste le seul moyen pour réussir socialement.»

(30) « On trouve des jeunes qui ont déjà étudiés et obtenir des diplômes....»

- Les prépositions

« ... et toute la ville est entourée par une cloture construite par des pierres.» (29)

« C'est une belle et vieille ville, ses maisons et ses ruelles étroites construisent par des rochers.» (35)

« ...des maisons construites de pierre.» (20)

« ... construit le mur de ces mais avec les piers.» (19)

(77) « Ils y'a beaucoup de personnes qui réussir dans l'examen...»

- L'ordre des propositions

(61) « Pour quelqu'un fair des etudes et obtenir un diplôme pense que ce diplôme assure une reussite social...»

(17) « ... beaucoup des etudiants qui terminaient ses etudes mais Ils ne trouvent pas le travail pourtant a des diplome.»

3.3.2. La conjugaison

Ici, nous avons limité l'analyse aux erreurs liées à la morphologie du verbe conjugué. Elles sont fréquentes et concernent, à des degrés divers, les verbes des trois groupes ; quels que soient les modes et les temps de conjugaison. En guise d'illustration, nous nous sommes contenté de relever celles qui sont très marquantes.

- Passé composé

- verbe faire

(24) « Les gens ont faire les études pour le travaille.»

- verbe boire

« j'ai bois... », « j'ai buvai... (04)

- verbe sortir

« j'ai sorté à une autre porte » (04)

- verbe voir

« à l'arrivé, j'ai vie une grand entré » (31)

- Présent simple

- verbe émerveiller

« Je me suis émerveillée par ses ruines romaines. » (29)

- verbe attirer

« Je me suis attiré par une fontaine.... » (29)

Ici, les verbes ne peuvent pas être à la forme pronominale.

- verbe construire

« ... les romin qui habitent dans cette ville pendant plusieurs ans et contriennent le vieux ville.... » (33)

- verbe faire

(90) « Les jeunes de nos pays souffrent beaucoup a cause de le chaumage, ils font des études.... »

- verbe servir

(28) « Ensuite les etudes servent à mieux comprendre le monde qui nous entoure. »

L'emploi de verbes non conjugués est également un phénomène constaté chez certains élèves.

(26) « La dernière année on obtient le diplôme. »

(90) « En conclusion qu'il y a des homme qui font des études.... »

(32) « ils font des places.... »

(16) « enfin, les etudes ouvrent toute possibilité d'échange. »

(85) « ... les études qui marche avec la vie qui vivent et qui trouve.... »

« il est construire.... » (14)

3.3.3. L'orthographe

De l'avis de tous les praticiens, l'orthographe est en crise. Elle constitue un obstacle difficile à franchir pour beaucoup d'élèves. Les raisons de cette situation sont nombreuses et diverses ; les unes liées directement à l'acte pédagogique, les autres tiennent à la complexité de l'orthographe française.

Les productions analysées nous ont permis de noter que les élèves des 2^{ème} et 3^{ème} années n'ont aucune maîtrise de l'orthographe, qu'il s'agisse d'orthographe d'usage (graphie correcte des mots de la langue), grammaticale (émanant des conjugaisons et de la grammaire) ou phonétique (conventions liées aux sons de certaines lettres de la langue ; par exemple le [s] devient [z] entre deux voyelles). Les erreurs sont tellement nombreuses que nous n'avons pas vu l'utilité de relever quelques unes en guise d'illustration.

Il est donc urgent que le cours de français intègre de façon plus significative, plus efficiente, un enseignement de l'orthographe. Nous sommes convaincu qu'une démarche bien réfléchie, prenant en charge les trois composantes énumérées plus haut permettra aux élèves de limiter progressivement le nombre d'erreurs. Pour cela, les activités à proposer peuvent prendre des formes diverses. Par exemple, la dictée, la reconstitution de textes, la récitation, la lecture correctrice, l'écoute de textes enregistrés peuvent être d'excellents exercices.

3.4. Aspect matériel

3.4.1. Maîtrise de la ponctuation

La ponctuation interne à la phrase n'apparaît pas dans la quasi-totalité des productions. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les phrases ne sont même pas délimitées.

Par exemple, dans les reportages produits, les élèves ont recours à l'énumération, mais ils n'utilisent pas de virgule entre les éléments énumérés. Ils ont tendance à employer le coordonnant "et" qu'ils répètent autant de fois. Les deux séquences suivantes le montrent bien.

Séquence 1

« Quand nous visitons "Le vieux Mila". Nous émerveillé par ses grand ruines qui ont construit par les rochet et la belle architecture romaine et ses bas maison qui est construit par les caillou et le mosqué qui le premier en Afrique et la grande fontaine...» (17)

Séquence 2

« Le vieux Mila ce petite ville dans Mila quand tu rentres a vieux Mila tu regarde des maisons grands et vieux et des jardins de fruis et il y a le mosquee.» (16)

Certains élèves emploient anarchiquement la virgule, seule ou combinée avec le coordonnant "et".

« J'ai été émerveillé par ces ruines, et son architecture : les maisons, mosquées, ruelles, et la fontaine romaine.» (27)

« Ce lui qui veux admirer, un beau tableau il se dirige vers vieux Mila.» (30)

« La ville a trois portes et la porte de nord était plus importante, et elle a aussi un grand mur.» (34)

(63) « Mais, la vérité d'aujourd'hui, nous montre qu'il y a plein de gens sans diplôme, qui n'ont même pas fini leurs études, vient comme des rois, et qu'il y a des milliers de jeunes qui ont eu un diplôme mais, il vient pire que d'autres...»

3.4.2. Utilisation des majuscules

Ce problème relève de l'orthographe ; comme il pourrait être rattaché à l'aspect morphosyntaxique de la phrase.

L'utilisation des majuscules est "le dernier souci" des élèves. Ils peuvent en mettre partout ; comme on peut ne pas en trouver du tout. Qu'il s'agisse de noms propres, de noms communs ou des mots d'autres catégories, l'utilisation des majuscules ne respecte pratiquement aucune règle. En voici quelques exemples :

(82) « le diplôme est une reussite d'un concours ou d'un étude.
pour certain, le diplôme le seul moyen pour réussir et obtenir un
travail. il assure leur vie social. le diplôme développe la culture a
sa vie quotidien. il réalise nos rêves.»

« Je suis allé un Bon matin... » (37)

(85) « ... avec beaucoup d'espoir à samiliorer la vie de l'avenir.
ensuite Il est la paix... »

« mila est une petite wilaya se trouve au l'est de l'algerie. » (03)

« ...il est situé à l'est D'Algérie. » (01)

(77) « ...mais Ils Sont toujours en chômage mais Ils y'a d'autre
personne que travaille avec leur diplôme. »

La copie n° 38 est l'illustration parfaite de cette insuffisance chez les élèves de 2^{ème} année (voir annexe).

CONCLUSION

Tout au long de ce travail, nous avons tenté, très modestement, de mettre en relief l'ensemble des insuffisances, mais également des aspects positifs, qui apparaissent au niveau des productions analysées. Les différents points examinés peuvent, d'une part, constituer les éléments de base d'interventions pédagogiques que les enseignants envisageraient en vue d'aider les apprenants à surmonter certaines difficultés. D'autre part, ils peuvent être le début d'une remise en question de toutes les pratiques de classe, notamment la pratique de l'écriture. En effet, le praticien qui prend connaissance des axes que nous avons abordés et des questions soulevées ne peut rester retranché derrière la "démarche" d'enseignement qu'il adopte depuis des années et dont les résultats ne sont guère satisfaisants.

Nous sommes convaincus que des interventions pédagogiques adaptées à tous les niveaux analysés peuvent aider à améliorer l'enseignement de l'ensemble des activités de la classe. Lorsque l'enseignant envisage son enseignement dans une perspective d'écriture, il doit également redéfinir des contenus, construire d'autres activités et adopter d'autres procédés pour rendre son action plus efficace. Par exemple, la compréhension de l'écrit serait davantage focalisée sur l'explicitation du type de texte, de sa séquentialisation et de sa cohérence. L'exploitation grammaticale et lexicale tendraient à combler des insuffisances qui entravent sérieusement le travail de production. Elle peut porter sur des axes tels que les anaphores, les organisateurs, les connecteurs, les temps et les modes, les champs lexicaux et sémantiques pour aider les élèves à enrichir leur lexique, les reprises lexicales et leurs règles de fonctionnement, etc. Les pratiques évaluatives seraient inévitablement modifiées, diversifiées, enrichies de telle manière que l'enseignant ne juge plus intuitivement les productions, mais compte tenu des critères répertoriés dans le tableau (grille d'analyse) et des difficultés recensées à tous les niveaux des productions.

CONCLUSION

En nous penchant sur l'examen des procédés d'enseignement /apprentissage de la production écrite au cycle secondaire, notre objectif majeur est de circonscrire les différents aspects de la pratique pédagogique et de la situer dans le paysage didactique, notamment la didactique de l'écriture.

Pour tenter de comprendre réellement la complexité de l'acte d'écriture et analyser ses différentes facettes, nous avons articulé notre recherche sur le double plan théorique et pratique. Chaque plan nous a permis de mettre en valeur les difficultés de l'enseignement /apprentissage de l'écrit ; mais aussi les points forts et les insuffisances constatées sur au moins trois niveaux : la recherche didactique sur l'écriture, les choix méthodologiques et les contenus de programmes, les pratiques de classe adoptées par les enseignants. L'examen de chaque niveau nous a permis d'atteindre un certain nombre d'objectifs et de réfléchir surtout aux éléments à réunir pouvant aider à esquisser une démarche pédagogique qui tiendrait compte à la fois des données théoriques puisées dans les différents corps conceptuels et des exigences pratiques du contexte scolaire.

Au niveau de la première partie de cette recherche, nous avons axé la réflexion sur les différents champs disciplinaires qui alimentent, par leurs apports diversifiés, la didactique de l'écriture. Dans le cadre du 1^{er} chapitre, après avoir mis en relief les spécificités de l'écrit à l'école et dans la vie quotidienne, montré que son mode de fonctionnement dans ces deux espaces n'est pas identique ; nous avons souligné que l'école a un rôle minime dans l'apprentissage de la langue à des fins de communication réelle dans la vie sociale.

Entre l'oral et l'écrit, les différences et les rapports entretenus sont également nombreux. Pour les spécialistes, il existe des spécificités de fonctionnement entre ces deux formes de communication dont la connaissance n'est pas sans intérêt pour le pédagogue et surtout pour le praticien, notamment les spécificités sur les plans grammatical, lexical et orthographique. L'étude de ces rapports

nous a permis de soulever une question, à notre sens importante ; celle de savoir quelle est la place du parler dans la classe de français et quels sont ses impacts réels sur l'apprentissage de la langue enseignée.

Toujours dans le but de circonscrire les rapports de l'écriture, nous nous sommes penché sur l'examen des interactions lecture /écriture. Les spécialistes soulignent leur indissociabilité : pour tout scripteur, la lecture est à la base de l'écriture. D'un point de vue pédagogique, les activités lectorales lui permettent de se familiariser avec les thèmes et les types discursifs, de développer le plaisir d'écrire, d'améliorer ses compétences scripturales du fait d'être en contact permanent avec les styles d'écriture d'autrui.

En abordant la notion de littéracie, nous avons surtout voulu montrer que la connaissance de cette notion est d'une grande importance pour les enseignants. Elle leur permet de se rendre compte de la complexité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et les aide à concevoir la pratique de ces deux activités selon une dimension plus étendue intégrant les pratiques individuelles des scripteurs liées aux aspects sociaux et culturels. Les écrits produits dans le cadre scolaire sont également pratiqués dans l'environnement social des sujets ; ce qui aide à l'appropriation du savoir lire et écrire.

Pour clore le 1^{er} chapitre nous nous sommes intéressé à l'étude du rapport à l'écriture dans le but de souligner les intérêts que cette notion présente pour l'enseignement /apprentissage de la production écrite, notamment en termes de démarche de travail. La connaissance approfondie des différentes dimensions de la notion (telles que l'investissement, les opinions et attitudes, les conceptions de l'écriture) permettent de mieux concevoir la pratique de l'écriture.

L'examen des aspects pédagogique et psychopédagogique de l'écrit a permis de développer de nombreux axes. Nous avons commencé par montrer que l'importance et le statut de l'écrit dans les approches didactiques ont été très variables et que chaque approche justifiait son choix par un ancrage dans des

fondements théoriques clairs. L'important, à travers ce rappel, est de conclure que l'approche communicative vise à apprendre à l'élève les deux formes de communication orale et écrite ; formes dont il a besoin pour communiquer dans la réalité.

En nous interrogeant sur l'enseignabilité de l'écriture, nous soulevons une importante question sur laquelle les spécialistes restent plus ou moins partagés. Les uns pensent que l'école remplit bien sa mission concernant l'enseignement de l'écrit ; les autres soutiennent le contraire en évoquant des raisons liées à la pratique pédagogique adoptée, à la situation de production, aux représentations que construisent les interactants et à leur rapport à l'écriture. Entre ces deux opinions, nous avons cherché à situer le rôle de l'enseignant. En l'absence d'une théorie de l'écriture homogène - comme aiment le dire les spécialistes - ce rôle reste minime. Le savoir écrire ne peut être transmis comme une panacée ; il s'installe progressivement chez le sujet scripteur grâce à une pratique réfléchie, régulière et fréquente. Le rôle de l'enseignant est justement d'aider à construire ce savoir-faire mais pour qu'il réussisse, il doit lui-même être armé de deux éléments clés : une formation adéquate et une démarche d'enseignement dans laquelle il est également sujet scripteur.

Après avoir soulevé la question de l'enseignabilité de l'écrit, nous sommes passé à l'examen d'un certain nombre de facteurs considérés comme essentiels dans l'appropriation du savoir écrire et que l'enseignant ne peut ignorer. D'abord, l'étude de types de textes dans le cadre d'activités de compréhension permet à l'apprenant de découvrir diverses formes discursives, de bien connaître leurs structures et leurs modes de fonctionnement ; ce qui aide sans nul doute à les produire avec moins de difficultés.

En outre, la motivation est pour nombre de spécialistes le moteur de tout apprentissage. Elle détermine fortement les attitudes adoptées par les apprenants à l'égard des activités. Le rôle de la motivation, nous l'avons souligné, est

largement étudié par les approches psycholinguistique et psychocognitive.

Par ailleurs, nous avons parlé de l'importance d'une pratique fréquente de l'écriture scolaire et extra-scolaire pour l'amélioration du savoir écrire. Le fait important à signaler est que la classe de français, vu l'organisation des contenus à enseigner, limite le nombre de situations de production.

De plus, nous avons soulevé la question des formes de travail adoptées par les enseignants lors de la phase d'expression écrite. Nous avons souligné les avantages du travail en groupes souvent évoqués par les spécialistes ; mais nous avons axé la réflexion beaucoup plus sur certains inconvénients que l'enseignant ne devrait pas perdre de vue. Le choix du mode de travail doit être fait en fonction de motivations pédagogiques claires et selon des paramètres bien définis. Par exemple, l'enseignant est tenu de savoir quels types de textes se prêtent mieux à une écriture polygérée. Aussi, son rôle dans la constitution des équipes de travail est essentiel en vue d'assurer un minimum d'efficacité et une forme de complémentarité entre les membres composant chaque équipe.

Nous avons aussi tenté de montrer les limites de l'écriture ludique, en dépit des avantages qu'elle présente. Ce type d'activité est souvent accueilli par les élèves avec un manque de sérieux dû principalement aux représentations qu'ils construisent de l'école, de l'activité, du sérieux et du ludisme dans le cadre scolaire. Ceci n'empêche évidemment par le cours de français de recourir à ces activités même en tant que simple divertissement, comme stimulant de l'imagination, éveil d'intérêt, familiarisation avec des procédés inhabituels de manipulation de la langue ou comme moyen d'engager le processus de déconstruction – reconstruction des représentations.

Enfin, nous avons abordé le problème de l'évaluation pour déterminer à quel point les pratiques évaluatives des enseignants aident les apprenants à développer leurs compétences rédactionnelles. Pour nombre de spécialistes, l'évaluation adoptée n'est pas formative ; elle est souvent objective et réduite à

l'aspect microstructurel des écrits. Ils préconisent donc un mode d'évaluation portant sur les deux niveaux, permettant à l'enseignant de construire son enseignement, d'envisager des interventions pédagogiques et aux apprenants d'exploiter pédagogiquement leurs erreurs et insuffisances.

L'étude de l'aspect psychocognitif a permis de focaliser la réflexion sur les processus rédactionnels, leurs intérêts et leurs limites. Dans leur modèle d'écriture de 1980, Hayes et Flower définissent trois grands processus que les sujets scripteurs mettent en œuvre de façon concomitante à chaque situation d'écrit : la planification, la textualisation, la révision.

Du point de vue pédagogique, cette approche aide à concevoir un enseignement de l'écrit compte tenu de l'activation de ces 3 opérations lors de toute tâche d'écriture. D'abord, ce modèle nous pousse à réexaminer et redéfinir la démarche d'enseignement adoptée dans nos classes. De plus, il permet à l'enseignant de prévoir des situations de production dans lesquelles les élèves apprennent à développer les trois processus ; donc d'en faire, comme le souligne Garcia-Debanc, un moyen d'apprentissage de l'écriture. Enfin, elle permet à l'enseignant d'envisager les modes d'interventions adéquats, en fonction des types de difficultés et processus concernés.

Même jugé complet et opératoire, le modèle de Hayes et Flower présente des limites dès qu'il s'agit de son application à des contextes scolaires. Par exemple, pour Garcia-Debanc, les trois opérations décrites ne sont applicables qu'à la rédaction de certains types de textes. Elle souligne également que ces deux auteurs se sont limités à l'analyse de protocoles de scripteurs experts. Selon Deschênes, les modèles cognitivistes ne rendent pas compte de la complexité du processus d'écriture. Quant à Boudreau, il pense qu'il y a un risque de morceler la matière enseignée ; ce qui rend impossible l'apprentissage des processus à des scripteurs novices.

L'examen de l'aspect psycholinguistique a été limité à la réflexion sur deux

points importants : l'écrit en tant que situation de communication et la notion de représentations. Dans le cadre du premier point, il s'agit d'une mise en relief de la nécessité pour l'enseignant de bien connaître les facteurs situationnels et d'en tenir compte pour mieux concevoir et construire son action. Parmi ces éléments, qui sont le plus souvent figés dans le cadre scolaire, les spécialistes insistent notamment sur l'enjeu et la destination du texte à produire au point de considérer leur absence comme un handicap pour le sujet scripteur. L'enjeu donne sens à l'écriture et la définition d'un destinataire réel (autre que l'enseignant) aide le scripteur à adapter son écrit, l'oblige à s'appliquer davantage, à donner une orientation définie à son écrit, à le planifier.

Le 2^{ème} point est consacré à l'étude des représentations que les apprenants construisent de l'enseignant et de l'écrit. Pour eux, l'enseignant incarne l'institution. Il est source d'insécurité car il détient le savoir et le pouvoir en classe. L'écrit est une activité réservée à certains spécialistes et aux seuls élus ; telle est l'image qu'ils ont construite au fil de leur scolarité et que renforce la société de façon générale. L'intervention de l'enseignant réside donc avant tout dans l'engagement d'un processus de remédiation qui commencerait par l'étude des représentations pour tenter ensuite de les modifier ; du moment qu'elles sont évolutives.

L'aspect linguistique est également essentiel dès que l'on évoque les problèmes de l'écrit. A ce niveau, notre analyse a concerné trois points dont la connaissance est essentielle pour le pédagogue. En premier lieu, nous nous sommes intéressé à l'étude des incidences de l'enseignement de la grammaire et du lexique sur les compétences rédactionnelles des élèves. Nous savons que la compétence linguistique est à la base de toute communication orale ou écrite : les spécialistes soulignent que le sujet ne peut communiquer sans un minimum de compétence linguistique ; même si celle-ci n'est pas une condition suffisante.

Au plan de la pratique de classe, les modes d'enseignement et les contenus à

enseigner en grammaire et lexique suscitent encore de vifs débats. Concernant la grammaire, toutes les voies se lèvent pour préconiser un enseignement au service de la communication. Les spécialistes pensent que tout enseignement reste inopérant s'il ne vise pas à doter l'élève d'outils à réinvestir en production. Toutefois, la question du réinvestissement laisse sceptiques nombre d'entre eux qui pensent que pour beaucoup d'apprenants les cours de grammaire sont oubliés parce qu'ils sont inexploitablement en production écrite.

À ces difficultés d'ordre méthodologique viennent s'ajouter d'autres relevant de la conception des cours et de la pratique de classe. Nous avons évoqué essentiellement le choix des points de langue à enseigner et le réinvestissement de la syntaxe de l'oral dans les productions.

L'enseignement du lexique pose également beaucoup de problèmes dont le principal est l'absence de démarche claire et d'ancrage théorique défini. Le cours est souvent improvisé par l'enseignant, à l'image des leçons proposées dans les manuels scolaires, sans perspective pédagogique déterminée. Ce qui est souvent visé, c'est l'étude d'unités lexicales en contextes, en vue d'un réinvestissement en production.

Cet enseignement est également confronté à beaucoup de problèmes parmi lesquels nous évoquons le choix du lexique à étudier dans le cadre d'UD, le réinvestissement en production écrite et les insuffisances que présentent certains exercices proposés dans les manuels scolaires.

En 2^{ème} lieu, nous avons tenté de souligner l'importance de la consigne en production écrite, sachant que la formulation de l'exercice aide ou bloque l'apprenant dans l'accomplissement de la tâche. Par exemple, une consigne clairement formulée oriente le scripteur dans la définition du type de texte à produire et de la perspective de traitement du sujet, lui indique si l'écrit à produire est mono ou polyséquentiel. Ces qualités sont souvent inexistantes dans les formulations d'exercices proposés dans les livres scolaires.

En 3^{ème} lieu, nous nous sommes intéressé aux thèmes d'écriture et aux difficultés qu'ils peuvent engendrer lors de la production. Nous savons que, pour écrire, le scripteur convoque trois types de connaissances : procédurales, déclaratives, encyclopédiques. En plus des deux premiers, il doit posséder un minimum de connaissances liées au monde et domaines de la vie pour pouvoir parler du thème d'écriture. C'est pourquoi, il se retrouve bloqué à chaque fois que la tâche de production porte sur un thème qu'il ignore ou un thème de spécialité.

La deuxième partie de cette recherche a été consacrée à l'investigation de terrain visant à analyser, à partir de corpus, les pratiques de l'écrit adoptées en classe du cycle secondaire. Pour le faire, nous avons eu recours à quatre activités : l'analyse des manuels et fascicules de programmes, l'observation de classe, l'enquête par questionnaire écrit auto-administré, l'analyse de productions d'élèves. Chaque activité a permis de cerner des aspects de la pratique pédagogique.

La première activité a consisté en une analyse de la pratique de la production écrite (principalement l'essai et le résumé) aux cycles fondamental et secondaire telle qu'elle apparaît à travers les livres scolaires et fascicules de programmes.

Concernant le cycle fondamental, l'examen des manuels scolaires permet de noter que la phase d'expression écrite n'est pas enseignée à tous les niveaux des 2^{ème} et 3^{ème} paliers. Elle n'est intégrée dans le dossier qu'à partir de la 6^{ème} AF. Elle intervient après les activités de compréhension, grammaire, vocabulaire, orthographe. Toutefois, on remarque qu'il n'y a aucune cohérence entre les différentes phases ; ce qui fait que l'élève ne peut pas réinvestir en production ce qu'il a étudié. Les types discursifs programmés sont nombreux mais les exercices d'écriture portent tous sur le narratif uniquement.

Contrairement à ces conclusions, la lecture des fascicules de programmes (de 1995 à 1998) permet de lire que l'enseignement de l'expression écrite commence dès la 4^{ème} année de scolarisation et se poursuit régulièrement jusqu'à la 9^{ème} année, selon une progression bien définie : de la remise en ordre des éléments d'une phrase en 4^{ème} année à la rédaction d'un court écrit personnel en 9^{ème} année.

Du point de vue méthodologique, les réaménagements des programmes des 2^{ème} et 3^{ème} paliers ont apporté des changements assez significatifs, notamment l'introduction de la notion d'UD à la place de celle de dossier ; donnant ainsi une nouvelle organisation aux contenus : le choix du point de langue et du lexique à étudier est fait en fonction du modèle discursif étudié, la prise en charge de l'enseignement d'autres techniques d'expression telles que le résumé et la prise de notes, l'intégration de l'activité d'expression écrite en tant que phase comportant deux moments : la préparation à l'écrit et la production d'un écrit.

Ce décalage entre manuels scolaires et fascicules de programmes est dû au fait que les réaménagements ont été opérés sans changements de manuels scolaires.

Pour ce qui est du cycle secondaire, l'enseignement de l'essai et du résumé est théoriquement pris en charge durant les 3 années. Mais en réalité il est réduit à être une simple pratique de l'écriture sans aucune forme de théorisation. Au terme de UD ou projet, l'apprenant est mis en situation de production.

Ce mode d'enseignement, adopté par les enseignants et préconisé par les manuels scolaires et fascicules de programmes, accorde le primat à la pratique de l'essai puisqu'il est travaillé au terme de chaque UD ou projet. Le résumé n'est abordé que très rarement. Cette absence donne à l'enseignant la liberté de l'enseigner ou non à ses groupes classes ; ce qui risque de déboucher sur de grands écarts en termes d'apprentissage de cette technique.

Au plan de la démarche, la pratique de l'essai est à redéfinir. D'abord, vu la panoplie d'exercices proposés au terme de l'UD, le choix de la tâche d'écriture s'avère difficile. De plus, certains exercices proposés ne consistent pas vraiment en un travail de production. Il s'agit d'une forme de préparation à l'écrit mais qu'on ne distingue pas du travail d'écriture proprement dit. Enfin, certains sujets d'écriture ne stimulent ni l'imagination ni la pensée chez le scripteur.

Entre fascicules et programmes (à partir de la réécriture de 1995) et manuels scolaires (parus bien avant 1995), on relève un décalage assez important. En effet, la nouvelle présentation des contenus permet de lire une organisation en projets didactiques ; ce qui signifie que l'activité de production écrite est également conçue dans l'esprit du projet. Les pratiques de classe doivent donc être modifiées.

Au terme de cette analyse, nous nous permettons de formuler quelques propositions pédagogiques concernant l'enseignement de l'essai et du résumé. Elles portent notamment sur la nécessité de définir clairement une démarche d'enseignement de l'écrit, l'utilité de la concevoir compte tenu des apports des travaux réalisés sur les processus rédactionnels. L'objectif serait d'apprendre aux élèves à mettre en œuvre de façon efficace les trois grandes opérations lors de toute production d'écrits, de prendre en charge toutes les techniques d'expression jugées utiles dans leur vie scolaire et professionnelle.

La deuxième activité menée dans le cadre de cette partie est l'observation de classe. Ce test a été conçu pour analyser le déroulement de séances d'expression écrite. L'analyse des résultats montre que la pratique de l'écrit adoptée par les enseignants présente des aspects positifs mais aussi des insuffisances.

Concernant les phases de la séance, les enseignants opèrent différemment. D'abord, les exercices d'écriture ne précisent jamais le destinataire de l'écrit à produire. Les élèves écrivent pour apprendre à écrire. De plus, certains enseignants planifient l'écrit ou proposent des idées à intégrer ; d'autres engagent

directement leurs élèves dans le travail de production. La planification ici consiste en une simple énumération des grandes articulations du texte : introduction, développement, conclusion. Par ailleurs, la textualisation est souvent faite directement au propre ; le brouillon est insuffisamment utilisé. Les élèves qui en font usage se contentent du premier jet qu'ils recopient sur la double feuille, sans qu'ils n'opèrent de modifications significatives. C'est pourquoi, nous pensons qu'il est très important de réexaminer cet aspect de la pratique de l'écrit. Enfin, nous trouvons que le temps consacré à la production est assez court, surtout lorsque l'enseignant prévoit une seule séance à la phase d'expression écrite.

Pour l'organisation du groupe classe, les enseignants observés adoptent des modes de travail différents. Les uns recommandent l'écriture individuelle, les autres laissent le choix aux élèves. Selon nous, il est préférable que l'enseignant choisissent la forme de travail, en fonction de motivations pédagogiques claires.

Parmi les insuffisances constatées également, l'inexistence de documents d'aide à l'écriture. En effet, à chaque fois que l'élève est confronté à quelque difficulté, il demande inévitablement l'aide de l'enseignant ou des pairs.

Le climat de travail instauré n'est pas le même d'un groupe classe à un autre. Certains enseignants parviennent à créer un climat favorable ; d'autres échouent totalement, surtout dans l'instauration de l'ordre nécessaire au fonctionnement de la classe.

La même conclusion est faite sur les attitudes adoptées par les apprenants. Dans chaque groupe classe, elles sont de deux types : positives et négatives. Les élèves sont soit détendus, intéressés et motivés pour l'écriture, soit inintéressés refusant explicitement l'activité. Donc, c'est tout le travail sur les représentations qui est à envisager dans la voie des remédiations.

Quels que soient le mode de travail, le climat instauré et les attitudes des apprenants, les interactions sont nombreuses et diverses lors de

l'accomplissement de la tâche. Elles ont lieu entre les apprenants et entre les apprenants et l'enseignant.

Lors de toutes les séances observées, les sollicitations des élèves sont adressées aux pairs ou à l'enseignant ; tout dépend du type d'aide demandé. Elles ont pour source les difficultés rencontrées aux plans micro et macrostructurel.

A ce niveau précis, les interventions engagées par l'enseignant prennent toute leur importance. Il est essentiel qu'elles soient adaptées à chaque type de difficulté et échelonnées sur toute la durée de production.

Ces interventions sont l'un des éléments constitutifs du rôle que l'enseignant est tenu d'assurer lors de l'accomplissement de la tâche. Evidemment, il peut aussi entreprendre des actions même sans être sollicité par les élèves. L'objectif serait de mieux gérer le déroulement de la séance, d'aider efficacement à l'écriture.

La troisième activité, l'enquête par question auto-administrée, a permis d'analyser des aspects de la démarche adoptée par les enseignants. Les objectifs du test ont été atteints.

Les réponses fournies par les sujets enquêtés montrent que la démarche adoptée présente des aspects positifs, mais également beaucoup d'insuffisances sur lesquelles la réflexion pédagogique devrait être focalisée en vue d'une amélioration des pratiques de classe.

D'abord, l'enquête confirme que les enseignants réservent les séances d'expression écrite à la pratique de l'essai et du résumé. Les autres techniques ne sont que rarement abordées. Pour justifier ce choix, ils évoquent plusieurs raisons : l'évaluation au bac, l'amélioration des capacités d'expression des élèves, l'intérêt pédagogique de la technique enseignée et la conformité aux recommandations officielles.

De plus, sur la diversification de la démarche, plus de la moitié des répondants déclarent procéder différemment à chaque fois avec leurs groupes classes. Que la diversification concerne les étapes de la séance, les exercices d'écriture, le mode de travail choisi, le mode d'évaluation nous considérons que ceci est un aspect positif de leurs pratiques de l'écrit que d'autres travaux de recherche pourraient étudier de façon approfondie.

Enfin, la majorité des enquêtés ne prévoient pas d'activités de préparation à l'écrit. Ce qui constitue une insuffisance à laquelle pédagogues et praticiens peuvent facilement remédier. Au plan de l'apprentissage de l'écrit, il serait plus efficace de prévoir à chaque phase d'expression écrite une étape d'entraînement à l'écrit. Les activités à y inclure seraient nombreuses et diversifiées préparant l'élève à entamer la production avec plus d'assurance.

Parmi les insuffisances également constatées, l'absence totale de théorisation sur l'écriture. A notre sens, pour rejoindre modestement l'avis des spécialistes sur cette question, l'enseignement de la production écrite ne peut être réduit à des situations d'écriture. Les situations distanciées (Reuter, 1996) doivent être partie intégrante des séances d'expression écrite. Durant ces moments, les élèves ne produisent pas : ils réfléchissent sur l'écriture. Evidemment, la fréquence de ces situations, leur cohérence avec les moments de production, leurs objectifs, leurs modes de mise en œuvre sont à définir très clairement.

L'enseignant peut également faire de la négociation un moyen pour améliorer sa démarche. Au lieu d'imposer à chaque fois l'exercice d'écriture, il est plus intéressant de consulter l'avis des élèves dans le but de les impliquer, les motiver.

L'autre aspect de la démarche examiné, dont nous avons déjà parlé dans le cadre du test précédent, est le lieu de production : en classe ou à la maison. La moitié des répondants déclarent que le travail a lieu à la maison ; ce qui veut dire qu'ils n'enseignent pas l'expression écrite. Leur rôle est donc limité à la

proposition de l'exercice.

Ceux qui recommandent l'écriture en classe ne lui réservent par le même nombre d'heures : 1 ou 2 ou 3 heures ; ce qui peut se traduire par des écarts au niveau des apprentissages.

Les concepteurs de programmes doivent donc déterminer avec précision le volume horaire à réserver à l'activité de production en classe. Ils doivent également définir le lieu de production pour chaque tâche d'écriture, en donnant les raisons pédagogiques suffisantes.

L'enquête sur les rôles des enseignants et l'efficacité de leurs interventions lors de l'accomplissement de la tâche révèle également qu'ils sont souvent incapables de relancer l'écriture. Les actions entreprises sont rarement adéquates.

Concernant la fréquence des mises en situations d'écrit, les résultats montrent que les élèves écrivent peu. La pratique de la production écrite a lieu à des intervalles éloignés. Pour nombre d'enseignants, elle est placée au terme de chaque projet ; ce qui signifie que les élèves n'écrivent que trois fois durant toute l'année.

L'évaluation est également un aspect que nous avons examiné avec intérêt. Les réponses des enquêtés montrent que leurs pratiques évaluatives présentent plus d'insuffisances que de points positifs. Même s'ils évaluent les écrits sur les deux plans micro et macrostructurel, nous pensons que leurs pratiques doivent être réexaminées pour leur donner une plus grande efficacité. A notre sens, il faudrait que l'on redéfinisse plus clairement en quoi consistent la correction de copies, la notation, les annotations, l'exploitation pédagogique des erreurs, la réécriture et l'auto-évaluation ; que l'on intègre les grilles d'évaluation comme outils de travail incontournable.

proposition de l'exercice.

Ceux qui recommandent l'écriture en classe ne lui réservent par le même nombre d'heures : 1 ou 2 ou 3 heures ; ce qui peut se traduire par des écarts au niveau des apprentissages.

Les concepteurs de programmes doivent donc déterminer avec précision le volume horaire à réserver à l'activité de production en classe. Ils doivent également définir le lieu de production pour chaque tâche d'écriture, en donnant les raisons pédagogiques suffisantes.

L'enquête sur les rôles des enseignants et l'efficacité de leurs interventions lors de l'accomplissement de la tâche révèle également qu'ils sont souvent incapables de relancer l'écriture. Les actions entreprises sont rarement adéquates.

Concernant la fréquence des mises en situations d'écrit, les résultats montrent que les élèves écrivent peu. La pratique de la production écrite a lieu à des intervalles éloignés. Pour nombre d'enseignants, elle est placée au terme de chaque projet ; ce qui signifie que les élèves n'écrivent que trois fois durant toute l'année.

L'évaluation est également un aspect que nous avons examiné avec intérêt. Les réponses des enquêtés montrent que leurs pratiques évaluatives présentent plus d'insuffisances que de points positifs. Même s'ils évaluent les écrits sur les deux plans micro et macrostructurel, nous pensons que leurs pratiques doivent être réexaminées pour leur donner une plus grande efficacité. A notre sens, il faudrait que l'on redéfinisse plus clairement en quoi consistent la correction de copies, la notation, les annotations, l'exploitation pédagogique des erreurs, la réécriture et l'auto-évaluation ; que l'on intègre les grilles d'évaluation comme outils de travail incontournable.

L'écriture chez les enseignants est le dernier aspect sur lequel nous avons enquêté. Pour les spécialistes, l'action pédagogique gagnerait beaucoup si l'enseignant était également producteur de textes. Les résultats montrent que nombre de répondants produisent des écrits dans le cadre scolaire, mais la plupart n'ont pas d'activité scripturale personnelle.

La quatrième activité est une analyse de productions d'élèves de 2^{ème} et 3^{ème} années du cycle secondaire, faite sur les niveaux textuel, interphrastique et phrastique. Chaque niveau est examiné au double plan micro et macrostructurel. Se situant au terme des autres activités, cette analyse est une sorte d'évaluation, à travers les copies d'élèves, de l'efficacité de la démarche de la pratique de l'écrit adoptée par les enseignants.

Au niveau textuel, les productions montrent d'abord que les élèves n'adaptent leurs écrits à nul destinataire, du moment que la consigne ne le précise pas. Aussi, nombre d'entre eux ne parviennent pas à choisir le type de texte approprié. Par exemple, la plupart des 2^{ème} année ont produit une description. Ils montrent ainsi leur incapacité à rédiger un écrit polyséquentiel. C'est pourquoi, nous pensons qu'un long et régulier travail devrait être envisagé par les enseignants pour remédier à cette insuffisance.

Inversement, les élèves de 3^{ème} année éprouvent moins de difficultés à ce niveau. La plupart ont réussi à choisir le type discursif attendu.

Par ailleurs, on remarque que les élèves ne sont pas suffisamment initiés à l'organisation des idées. On se rend compte qu'ils ne planifient pas leurs écrits. A notre sens, l'action pédagogique devrait également œuvrer dans cette direction.

Enfin, nous remarquons que le vocabulaire employé par les élèves est assez limité, notamment chez les 2^{ème} année : vocabulaire de la localisation et verbes de mouvements. La question de l'apport de l'enseignement du lexique à l'apprentissage de l'écriture est donc plus que jamais posée.

Concernant l'aspect morphosyntaxique, nous constatons d'une part que les élèves produisent des écrits dont la structure ne correspond pas à celle du type de texte demandé : soit ils ne comportent aucun dénivellement énonciatif (2^{ème} AS), soit la structure est déformée ou incomplète (3^{ème} AS). D'autre part, les productions montrent que les élèves ne maîtrisent pas les valeurs des temps verbaux : narration, commentaire, description, etc. Selon nous, ces deux aspects sont inter-reliés et doivent faire l'objet d'un travail simultané en classe : quelle structure et quels temps pour tel type de texte ?

Au plan matériel, les productions n'ont pas de titre ; elles ne sont pas présentées en paragraphes et l'espace page est très mal exploité. Les enseignants ne devraient également pas négliger le travail sur ces éléments formels.

Au niveau interphrastique, certaines conclusions nous semblent également importantes à souligner.

Premièrement, les élèves éprouvent des difficultés pour assurer la progression thématique. Toutefois, les ruptures sont plus fréquentes chez les 2^{ème} année. Ceci est probablement dû au fait que cette notion n'est enseignée qu'en 3^{ème} année. Il est donc important qu'elle soit travaillée à partir de la 1^{ère} année secondaire.

Concernant l'emploi des organisateurs textuels, les productions prouvent que les élèves n'en font pas souvent usage. Les quelques cas rencontrés sont pour la plupart des emplois fautifs. Pourtant, ces outils sont enseignés dès la 1^{ère} AS. Nous pensons alors qu'il est utile que cet enseignement soit redéfini dans une perspective communicative : enseigner les organisateurs au service de la production écrite dans le cadre supérieur à la phrase.

Secondement, du point de vue sémantique, nous relevons que les élèves maîtrisent suffisamment l'emploi des substituts nominaux. Par contre, beaucoup d'entre eux font un usage incorrect des connecteurs. Dans les productions des 2^{ème} année, leur emploi est quasi inexistant. Au plus, ils ont recours au

coordonnant "et" auquel ils donnent tous les rôles.

La maîtrise de ces outils est évidemment essentielle ; c'est pourquoi le cours de français devrait réfléchir à la manière de prendre efficacement en charge leur enseignement.

Troisièmement, au niveau de l'aspect morphosyntaxique, les élèves de 2^{ème} année éprouvent des difficultés relevant de la cohérence des temps. Par exemple, l'élève parle de deux événements passés mais emploie le passé composé pour le premier et le présent pour le second.

La maîtrise des pronoms de reprise semble poser davantage de problèmes aux élèves des deux niveaux. Ils sont souvent employés aléatoirement sans faire attention au genre et nombre des éléments désignés. Ceci montre que les cours donnés sur les anaphores sont relativement inefficaces, que l'intervention pédagogique est également à envisager dans cette perspective.

La maîtrise de la ponctuation est également un problème constaté chez tous les élèves. Les limites entre les phrases ne sont pas marquées au point que certains écrits ne comportent aucun signe de ponctuation. Même la ponctuation interne à la phrase est inexistante dans le plupart des productions.

Au niveau phrastique, l'analyse montre que le travail à accomplir par le praticien, dans la voie des remédiations, est très important et concerne tous les plans. D'abord, l'emploi des déictiques, même s'il est relativement maîtrisé, constitue un problème pour certains élèves. En effet, beaucoup d'erreurs sont relevées dans nombre de copies. Par exemple, on note l'emploi incorrect des articles.

Par ailleurs, l'examen de l'aspect sémantique montre que la maîtrise du vocabulaire est insuffisante. Les élèves emploient inadéquatement beaucoup de termes et, dans nombre de cas, ils ont recours à la création lexicale (*chomageurs, respectatiôn, étrangent...*). Toutefois, ces insuffisances n'altèrent pas

profondément le contenu sémantique de la phrase.

Enfin, du point de vue morphosyntaxique, l'analyse révèle que les élèves produisent surtout des phrases simples. Ceci n'empêche pas de relever des phrases agrammaticales.

La conjugaison et l'orthographe constituent également de véritables obstacles à la production. Des fois, nous avons l'impression que les élèves n'en possèdent pas les rudiments. Les très nombreuses erreurs constatées, notamment celles liées à la morphologie du verbe et aux trois composantes de l'orthographe (orthographe grammaticale, d'usage, phonétique), permettent de prendre conscience de l'énorme travail qui doit être envisagé par les enseignants pour résoudre ces problèmes. Nous pensons que l'intégration de moments de conjugaison et d'orthographe dans le cours de français aiderait à la dépasser progressivement.

Nous réalisons ainsi, au terme de toutes ces activités, la nécessité absolue de repenser la pratique de la production écrite dans nos classes, en vue de lui insuffler davantage d'efficacité, lui donner un ancrage théorique plus nettement défini. Même en l'absence d'une théorie d'enseignement de l'écriture, nous pensons qu'il est possible de tirer avantage des apports des différentes approches de l'écrit pour réunir les éléments essentiels constitutifs d'une démarche qui aiderait à mieux concevoir et construire l'enseignement /apprentissage.

En termes de perspectives de recherche notre travail ouvre déjà à ce niveau même une première piste de réflexion : mener une autre recherche sur l'écrit compte tenu des changements apportés par la réforme du système éducatif récemment engagée. Il serait très important d'examiner la place, les objectifs et les procédés d'enseignement de l'écrit, mais à une échelle plus grande : plusieurs wilayas, une région, plusieurs circonscriptions, etc.

D'autres voies pourraient également être explorées. Nous en avons parlé à divers endroits de notre recherche.

Il serait intéressant de se pencher sur l'enseignement de l'écrit aux cycles primaires et moyen pour tenter de voir quels premiers apprentissages sont proposés, quelles activités, dans quels objectifs, dans quel cadre méthodologique. Ce travail serait l'occasion pour le chercheur de focaliser aussi la réflexion sur les passerelles qui devraient exister entre les différents cycles d'enseignement.

La réflexion sur l'enseignement de la grammaire et du lexique au service de la production écrite constituerait également une réflexion intéressante à mener au niveau des trois cycles. Ce travail viserait à prouver, par une investigation de terrain, les incidences réelles de la compétence linguistique des scripteurs sur leurs compétences rédactionnelles.

Les interactions lecture /écriture pourraient aussi faire l'objet d'étude dans le cadre scolaire pour montrer leur indissociabilité et mettre en valeur leurs influences et apports réciproques.

Les interactions verbales lors de séances d'expression écrite permettrait d'examiner plus profondément les rôles des interactants, les différents types de blocages des apprenants et les interventions engagées par l'enseignant pour relancer l'acte d'écriture. Ce travail serait l'occasion de porter un regard critique sur la formation universitaire des enseignants concernant notamment l'enseignement et les pratiques de l'écrit scolaire.

L'évaluation en production écrite, au niveau des trois cycles d'enseignement, serait un sujet tout à fait intéressant à étudier. Il permettrait de faire le point sur les pratiques évaluatives adoptées dans le cadre de la phase d'expression écrite, mais aussi lors d'examens. L'objectif majeur serait de tenter de montrer les impacts de ces pratiques sur les apprentissages.

L'expression écrite au bac constituerait l'un des sujets les plus intéressants et les plus originaux aux yeux des acteurs de la vie scolaire et de la société en général. Jusqu'à présent, la recherche universitaire a peu osé discuter les

épreuves proposées lors de cet examen. Ce travail pourrait être construit autour d'une analyse approfondie de l'esprit des sujets et leur adéquation avec l'enseignement de l'écrit dispensé en classe.

Tous ces sujets, et beaucoup d'autres encore, pourraient constituer des contributions, modestes mais précieuses, à repenser incessamment les procédés d'enseignement /apprentissage de la production écrite.

BIBLIOGRAPHIE

1. ADAM J-M (1999), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan, Paris.
2. ALBERT M-C (1988), "Production de textes en FLE. Comment en apprécier la cohérence", in *Le FDM*, n° 192.
3. ALBERT M-C., SOUCHON M. (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, Paris.
4. ALLAL L. (1993), "Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ?", in *Evaluation formative et didactique du français*, ss. La dir. De ALLAL L. et al., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel – Paris.
5. ALVARES PEREIRA L. (2004), "Des discours sur les pratiques aux pratiques d'enseignement", in *La littéracie*, BARRE-DE MINIAC C., BRISSAUD C., RISPAIL M. (dir.), L'Harmattan.
6. AMBITE C. et al. (1979), "*Parler, écrire pour de bon à l'école*", Casterman.
7. ASTOLFI J-P (1977), *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF.
8. ASTOLFI J-P (1992), *L'école pour apprendre*, ESF, Paris.
9. BACH P. (1987), *L'école buissonnière. Pédagogie du récit*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel Paris.
10. BAIN D. (1990), "Les résumés : nouvelle approche d'un vieux problème", in *Diversifier l'enseignement du français écrit, Actes du IVème Colloque international de didactique du français langue maternelle*, ss. la dir. de SCHNEUWLY B., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel Paris.
11. BAIN D. et SCHNEUWLY B. (1987), "Vers une pédagogie du texte", in *Le Français Aujourd'hui*, n° 78.
12. BAIN D. et SCHNEUWLY B. (1993), "Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la réussite à l'utilité de modèles de référence", in *Evaluation formative et didactique du français*, Ss. la dir. de ALLAL L. et al., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel Paris.
13. BARRE-DE MINIAC C. (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion.
14. BARRE-DE MINIAC C. (2002), "Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions", in *Pratiques*, n° 113/114.
15. BARRE-DE MINIAC C., BRISSAUD C., RISPAIL M. (dir.) (2004), *La littéracie*, L'Harmattan.
16. BEAUD M. (1994), *L'art de la thèse*, 6^{ème} éd., La Découverte, Paris.
17. BERARD E. (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, CLE international, Paris.
18. BERARD E. (1995), "La grammaire, encore... et l'approche communicative", in *ELA*, n° 100. Didier-Eruditions, Paris.
19. BERTOCCHINI P., COSTANZO E. (1987), *Productions écrites. Le mot, la phrase, le*

texte, Hachette, Paris.

20. BESSE H. et PORQUIER R. (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Coll. LAL, Hatier.
21. BESSONAT D. (2000), "Deux ou trois choses que je sais de la réécriture", in *Pratiques*, n° 105/106.
22. BING E. (1993), "Tirer le fil par la plume", in *Le Français Aujourd'hui*, n° 6.
23. BORE C. (2000), "Le brouillon. introuvable objet d'étude ?", in *Pratiques*, n° 105/106.
24. BOUCHARD R. (1996), "L'étude de la production discursive", in *Le FDM*, n° spécial.
25. BOUDET R. (1993), "Impromptu à bâtons rompus", in *L'école des lettres*, n° spécial "9".
26. BOUDREAU G. (1995), "Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique", in *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Ss. la dir. de Boyer et al., Logiques, Montréal.
27. BOURDIEU P. (1987), *Choses dites*, Editions de Minuit, Paris.
28. BOYER H. (1991), *Eléments de sociolinguistique*, Duculot, Paris.
29. BRASSART D.G. (1989), "Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite", in *Recherches*, n° 11.
30. BREYER V. (1989), "Lire et écrire au collège", in *Chronique Sociale*, Lyon.
31. BRUNER J.R. (1983), "Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème", in *Savoir faire et savoir dire*, PUF, ch. 10.
32. CHARAUDEAU P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, Paris.
33. CHAROLLES M. (1986), "L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques", in *Pratiques*, n° 48.
34. CHARTRAND S-G (dir.) (1985), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Editions Logiques, Montréal.
35. CHERRAD-BENCHEFRA Y. (1992), "Les particularités linguistiques du français parlé en Algérie (cas du système verbal) comme normes de départ d'une théorie globale de l'enseignement de cette langue dans des pays francophones", *Actes de Colloque international*. Grenoble. Lidilem, 1991.
36. CHEVALIER B. (1992), "Ecrire, pour quoi faire ?", in *Les Entretiens Nathan*.
37. CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage.
38. CHISS J-L., DAVID J. (1991), "Penser l'écrit pour la didactique", in *Le Français Aujourd'hui*, n° 93.
39. CLAPAREDE E. (1968), *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
40. COIRIER P., GAONACH D., PASSERAULT J-M. (1996), *Psycho-linguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, A. Colin, Paris.
41. COLOMB J. (1999) (ss. la dir. de), *Production d'écrits et construction des savoirs dans les différentes disciplines scolaires : gestion de l'hétérogénéité des élèves, Rapport final*, INRP /Paris, Département "Didactiques des disciplines".

42. CONSTANT M., NOYERÉ A. (1989), "Pour des pratiques de la réécriture ou Comment apprendre à (ré)écrire", in *Recherches* n° 11, AFEF, Lille.
43. CORNAIRE C-M. et RAYMOND P-M. (1994), *le point sur la production écrite en didactique des langues*, CEC, Anjou – Québec.
44. COSTE D. et GALISSON R. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.
45. DABÈNE M. (1974), "L'écrit en question", in *Le FDM*, n° 109.
46. DABÈNE M. (1991), "Un modèle didactique de la compétence scripturale", in *Repères*, n° 4 (nouvelle série), INRP.
47. DABÈNE M. (1995), "La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement – apprentissage de l'écriture", in *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Coll. Ss. la dir. de Boyer J-Y. et al., Editions Logiques, Montréal.
48. DAUTRY C-I. (1994), "Et pourtant, ils apprennent ! L'atelier d'écriture dans un parcours de formation", in *ELA*, n° 94.
49. DAVID J. (1994), "La réécriture au confluent des approches linguistiques, psychologiques et didactiques", in *Repères*, n° 10 (nouvelle série), INRP.
50. DE LANDSHEERE G. (1992), *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*; 6^{ème} éd. Labor. Bruxelles.
51. DEBYSER F. (1985), "De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives. Où est l'enseignement des langues étrangères ?", in *Le FDM*, n° 196.
52. DELAS D. (1983), "L'enjeu du jeu poétique", in *Pratiques*, n° 39.
53. DELFORCE B. (1985), "Approches didactiques de la production d'un écrit 'fonctionnel' : les difficultés de la dissertation", in *Pratiques*, n° 48.
54. DESCHENES A-J. (1995), "Vers un modèle constructiviste de la production de textes", in *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Coll. Ss. la dir. de BOYER J-Y. et al., Editions Logiques, Montréal.
55. DUBOIS J. et al. (1973), *Dictionnaire de linguistique*, Larousse.
56. FAYOL M. (1984), "Pour une didactique de la rédaction. Faire progresser le savoir psychologique", in *Repères*, n° 63.
57. FAYOL M. (1985), "Analyser et résumer des textes : une revue des études développementales", in *ELA* n° 59.
58. FAYOL M. (1991), "La production d'écrits et la psychologie cognitive", in *Le Français Aujourd'hui*, n° 93.
59. FAYOL M. (1992), *L'écrit, perspectives cognitives*, Les Entretiens Nathan.
60. FAYOL M. et GOMBERT J-E (1987), "Le retour de l'auteur sur son texte. Bilan provisoire de recherches en psycholinguistique", in *Repères*, n° 73.
61. FAYOL M. et HEURLEY L.(1995), "Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur enfant et adulte", in *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, ss. la dir. de BOYER J-Y. et al. Editions Logiques, Montréal.

62. FIJALKOW J., FIJALKOW Y., PASA L. (2004), "Littéracie et culture écrite", in *La littéracie*, BARRE-DE MINIAC C., BRISSAUD C., RISPAIL M. (dir.), L'Harmattan.
63. FREINET C. (1969), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspéro.
64. GAILLARD P., LAUNAY C. (1975), *Le résumé du texte*, Hatier, Paris.
65. GALISSON R. (1983), *Des mots pour communiquer. Eléments de psycho-méthodologie*, CLE international, Paris.
66. GAONAC'H D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris.
67. GARCIA-DEBANC C. (1984), "Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture", in *Pratiques*, n° 44.
68. GARCIA-DEBANC C. (1985), "Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture", in *Pratiques*, n° 49.
69. GARCIA-DEBANC C. (1987), "Evaluation des productions écrites", in *Apprendre Enseigner à produire des textes écrits*, CHISS J-L. et al., Deboeck-Wesmael.
70. GARCIA-DEBANC C. (1989), "De l'usage de l'atelier d'écriture en formation d'enseignants de français", in *Pratiques*, n° 61.
71. GARCIA-DEBANC C. (1990), *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
72. GARCIA-DEBANC C. (1993), "Enseignement de la langue et production d'écrits" in *Pratiques*, n° 77.
73. GEORGES C. (198/5), "Comment conceptualiser l'apprentissage", in *Revue Française de Pédagogie*, n° 72.
74. GERMAIN C. et LEBLANC R. (1987), "Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues", in *Le français langue seconde, des principes à la pratique*, Ss. la dir. de CALVET P. et MOLLICA A., La revue canadienne des langues vivantes, Welland, Ontario, Canada.
75. Groupe EVA (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette-Education.
76. GUERNIER M-C. (2004), "Lectures scolaires /extra-scolaires. Quel jeu ?", in *La littéracie*, BARRE-DE MINIAC C., BRISSAUD C., RISPAIL M. (dir.), L'Harmattan.
77. GUFONI V. (1996), "Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : approche critique", in *ELA*, n° 101.
78. HALTÉ J-F. (1981), "Pour changer l'écrire", in *Pratiques*, n° 29.
79. HALTÉ J-F. (1982), "Travailler en projet", in *Pratiques*, n° 36.
80. HALTÉ J-F. (1984), "L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique", in *Pratiques*, n° 44.
81. HALTÉ J-F. (1987), "Les conditions de production de l'écrit scolaire", in *Apprendre Enseigner à produire des textes écrits*, Ss. la dir. de CHISS J-L. et al., Deboeck-Wesmael.
82. HALTÉ J-F. (1988), "L'écriture entre didactique et pédagogie", in *ELA* n° 71 (nouvelle série), Didier-Erudition, Paris.
83. HALTÉ J-F. (1989a), "Savoir écrire – savoir-faire", in *Pratiques*, n° 61.

84. HALTÉ J-F. (1989b), "Analyse de l'exercice dit "la rédaction" et propositions pour une pédagogie de l'écriture", in *Pour une didactique de l'écriture*, CHAROLLES M. et al., Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
85. HAYES J.R. (1995), "Un nouveau modèle du processus d'écriture", in *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Coll. Ss. la dir. de BOYER J-Y. et al., Éditions Logiques, Montréal.
86. HAYES J.R. (1998), "Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction", in *La rédaction de textes, Approche cognitive*, Ss. la dir. de PIOLAT A. et PELISSIER A., Delachaux et Niestlé, Lausanne.
87. HAYES J.R. et FLOWER L.S. (1980), "Identifying organisation of writing processes" et "The dynamics of composing : making plans and juggling constraints", in *Cognitive processes in writing*, ouvrage collectif édité par L.W. GREGG et E.R. STEINBERG, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
88. HENAULT A., et MARGERIE C. (1974), "L'écrit, spécificité et diversité", in *Le FDM*, n° 109.
89. JAFFRÉ J-P. (2004), "La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept", in *La littéracie*, BARRÉ-DE MINIAC C., BRISSAUD C., RISPAIL M. (dir.), L'Harmattan.
90. JOMAND-BAUDRY R. (1991), "Le résumé de texte au baccalauréat", in *Pratiques*, n° 72.
91. JULIEN P. (1988), *Activités ludiques*, CLE international.
92. LAMAILLOUX P., ARNAUD M-H., JEANNARD R. (1993), *Fabriquer des exercices de français*, Hachette, Paris/
93. LANTIN et al. (1979), *Du parler au lire (T3)*, ESF, 3^{ème} éd.
94. LAURENT J-P. (1985), "L'apprentissage de l'acte de résumer", in *Pratiques*, n° 48.
95. LOBROT M. (1980), *Lire*, ESF, Paris.
96. MARQUILLO M. (1993), "Analyse de consigne et évaluation", in *Le FDM*, n° spécial.
97. MAS M. (1991), "Savoir écrire : c'est tout un système !", in *Repères*, n° 4 (nouvelle série).
98. MASSERON C. (1981), "La correction de rédaction", in *Pratiques*, n° 29.
99. MOIRAND S. (1979), *Situations d'écrit*, CLE international.
100. MOIRAND S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.
101. MUCCHIELLI R. (1988), *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, ESF, 8^{ème} éd.
102. MULLER N., DE PIETRO J-F. (2001), "Que faire de la notion de représentation ? que faire des représentations ?", in *La représentation des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Coord. Par MOORE G., Didier, Coll. CREDIF Essais.
103. NIQUET G. (1991), *Enseigner le français. Pour qui ? Comment ?*, Hachette, Paris.
104. PAINCHAUX G. (1992), "« Littératie » et didactique de l'écrit en L2", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° spécial, oct./déc.
105. PENDANX M. (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris

106. PENLOUP M-C. (1994), "Représentation du brouillon et apprentissage de l'écriture", in *Le Français Aujourd'hui*, n° 108.
107. PÉTHÉJEAN A. (1988), "Enseignement /apprentissage de l'écriture et transposition didactique", in *Pratiques*, n° 97-98.
108. PEZESMYCKI H. (1991), *Pédagogie différenciée*, Hachette, Paris.
109. PIOLAT A., PÉLISSIER A. (1998) (Ss. la dir. de), *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Préambule, Delachaux et Niestlé, Lausanne.
110. PIOLAT A., ROUSSEY J-Y. (1992), "Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive", in *Langages*, n° 106.
111. PLOQUIN F. (1993), "L'écrit à contre pied", in *Le FDM*, n° spécial.
112. PUREN C. (1988), *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE international.
113. REUTER Y. (1989), "L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique", in *Pratiques*, n° 61.
114. REUTER Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris.
115. RICARDOU J. (1978), "Ecrire en classe", in *Pratiques*, n° 20.
116. RICARDOU J. (1989), "Ecrire à plusieurs mains", in *Pratiques*, n° 61.
117. RICHTERICH R. (1974), "Les motivations à l'écriture et à la lecture en langue étrangère", in *Le FDM*, n° 109.
118. SAGET P. (1985), "Le plaisir d'écrire. Enseigner l'écrit : une pratique", in *Le FDM*, n° 192.
119. SCHIFFLER L. (1984), *Pour un enseignement interactif des langues étrangères* (traduction de Jean-Paul COLIN), Hatier-Crédif, Paris.
120. SCHNEUWLY B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant : La production des textes informatifs et argumentatifs*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel - Paris.
121. SCHNEUWLY B. (1989), "La conception vygotksyenne du langage écrit", in *ELA*, n° 73, Didier-Erudition.
122. SEGUY A. (1994), "Ecrire et réécrire en classe, pour quoi faire. Finalisation des écrits et critères de réécriture", in *Repères*, n° 10 (nouvelle série), INRP.
123. SIMARD Y. (1995), "Pratique grammaticale et approche communicative", in *Le FDM*, n° spécial.
124. SPRENGER-CHAROLLES L. (1980), "Le résumé de texte", in *Pratiques*, n° 26.
125. TABOURET-KELLER A. (1974), "L'écrit, quelques considérations psychologiques", in *Le FDM*, n° 109.
126. TAGLIANTE C. (1991), *L'évaluation*, CLE international.
127. TOCHON F. (1989), "L'atelier d'écriture : du projet aux organisateurs didactiques", in *Pratiques*, n° 61.
128. TRÉVILLE M-C., DUQUETTE L. (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris;

129. TURCO G. et l'équipe INRP de l'Ecole Normale d'Ille-et-Vilaine (1988), *Ecrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*.
130. VANOYE F. (1976), *Travailler en groupe*, Hatier, Paris. Coll. Profil de Formation, dirigée par DÉCOTE G.
131. VANOYE F. (1989), "Aux sources de l'écriture", in *Pratiques*, n° 57.
132. VANOYE F. et al. (1981), *Pratiques de l'oral*, A. Colin, Paris.
133. VERRIET M. (1975), *Thèse d'Etat*, Université de Lille.
134. VIELMAS M. (1985), "Jeux de plume", in *Le FDM*, n° 196.
135. VIGNER G. (1982), *Ecrire. Eléments pour une pédagogie de la production écrite*, CLE international, Paris.
136. VIGNER G. (1989), "Thèmes champs lexicaux et activités discursives", in *Le FDM*, n° spécial.
137. VIGNER G. (1993), "Ecriture et savoir", in *Le FDM*, n° spécial.
138. VIVES R. (1989), "D'hier à demain : la grammaire dans tous ses états", in *Le FDM*, n° spécial.
139. VYGOTSKY L.-S. (1934), *Pensée et langage*, traduction française de SÈVE F., Editions Sociales, Paris.
140. WEBER C. (1993), "L'écrit un système d'opérations et de représentations", in *Le FDM*, n° spécial.
141. WOODLEY M-P. (1993), *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*, Hachette, Paris.
142. ZARATE G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Coll. CREDIF Essais, Paris.

**Livres scolaires, guides de l'enseignant
fascicules de programmes et autres documents**

1. *Livre de français 1^{ère} AS*, MEN, IPN, éd. 2000-2001.
2. *Livre de français 2^{ème} AS*, MEN, IPN, 1987-88.
3. *Livre de français 3^{ème} AS*, MEN, IPN, 1989-90.
4. *Livre de français des 2^{ème} et 3^{ème} paliers du cycle fondamental : 4^{ème}, 5^{ème}, 6^{ème}, 7^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème} années*, MEN, IPN.
5. *Guide du professeur 1^{ère} AS*, MEN, IPN, sans date.
6. *Guide du professeur 2^{ème} AS*, MEN, IPN, éd. 1994-95.
7. *Les chemins de l'écriture, Guide du maître*, Coll. TAVERNIER R., Paris, 1988.
8. *Programmes de français 1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS*, MEN, IPN, 1991-92.
9. *Programmes de français 2^{ème} AS*, MEN, IPN, mai 1992.
10. *Programmes de français 1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS*, MEN, IPN, 1995.
11. *Réaménagements apportés aux programmes de français du 2^{ème} palier de l'enseignement fondamental*, 2^{ème} éd. MEN, Direction de l'Enseignement fondamental, juillet 1995.
12. *Programmes de français 1^{ère} langue étrangère, 2^{ème} et 3^{ème} cycles*, MEN, mai 1998.
13. *Programmes de la 1^{ère} année moyenne (langue arabe, langue amazighe, langue française, langue anglaise)*, Direction de l'Enseignement Fondamental, avril 2003.
14. *Données statistiques*, n° 41, MEN, Direction de la Planification, Sous-direction des Statistiques, 2002-2003.
15. *Dictionnaire de la langue française*, Le Petit Robert, éd. 1986.
16. Module DELF-DALF. Documents de référence, Centre International d'Etudes Pédagogiques DELF-DALF, Sèvres, éd. 2003.

SITES INTERNET

1. www.acadie.com/litteratie/regard.cfm
2. www.cfc.ca/docs/cccf
3. <http://www.statcan.ca/français>
4. <http://www.oasisfle.com/documents>
5. <http://www.sanfrancisco.creteil.iufm.fr>

- RÉSUMÉ -

Cette recherche est un examen des procédés d'enseignement /apprentissage de la production écrite au cycle secondaire. S'intéressant aux différentes facettes de l'acte d'écriture, elle tente d'analyser les pratiques de classe et les situer par rapport aux recherches les plus marquantes et les plus récentes en didactique de l'écriture. L'objectif majeur est de circonscrire les points forts et les insuffisances de la démarche adoptée par les enseignants et de suggérer au niveau de chaque aspect étudié les types d'interventions adéquats susceptibles de rendre plus efficiente l'action pédagogique.

La première partie de notre travail est une étude des apports des différents champs théoriques pour la didactique de l'écrit. Suivant une démarche éclectique consciemment choisie, nous y étudions la problématique sous ses divers aspects en convoquant nombre de notions et concepts essentiels pour analyser les problèmes de la production écrite dans le contexte scolaire. Nous focalisons la réflexion sur les théories de l'écriture (notamment la psycholinguistique, la psychocognitive, la génétique textuelle) et les différentes voies pédagogiques qu'elles offrent au praticien pour l'aider à concevoir et construire son enseignement et pour mieux aider les apprenants à développer leurs compétences rédactionnelles.

Nous consacrons la deuxième partie à l'investigation de terrain. L'objectif est d'analyser les pratiques de classe adoptées par les enseignants, de déterminer leurs ancrages théoriques et de voir à quel point elles permettent aux apprenants d'améliorer leur savoir écrire. A cet effet, quatre activités sont prévues.

La première activité est une analyse de la démarche d'enseignement de l'écrit préconisée à travers les fascicules de programmes et les livres scolaires et met en relief les types d'exercices d'écriture, les types de textes à produire en classe, les techniques d'expression écrite enseignées. La deuxième activité est une observation du déroulement des séances d'expression écrite. Ce test, fait auprès de cinq enseignants, est une analyse des aspects positifs et des insuffisances que présentent les pratiques de classe. L'enquête par questionnaire écrit se situe dans le prolongement des séances d'observation. Menée auprès de 90 enseignants, elle permet de circonscrire plusieurs aspects de la démarche d'enseignement tels que les rôles de l'enseignant, ses pratiques évaluatives, ses pratiques scripturales *intra* et *extra-muros*. La quatrième activité est une analyse de productions d'élèves. Les diverses insuffisances relevées dans les copies permettent de mieux définir le degré d'efficacité de la démarche d'enseignement adoptée, de mieux concevoir l'action pédagogique et de bien adapter les interventions envisagées.

Mots clés :

Production écrite, activités scripturales, processus rédactionnel, sujet scripteur, apprentissage, acquisition, pratiques de classe, procédés d'enseignement, approche, didactique de l'écriture, compétences rédactionnelles.

- ABSTRACT -

The present research work is an examination of the processes of teaching/ learning writing in the secondary school. Being interested in the different facets of the act of writing, it attempts to analyse classroom practices and march them with the most outstanding and the most recent research works in the teaching/ learning of writing. The major objective is to delimit the areas of strength and the inadequacies of the approach adopted by teachers and the suggest, with regard to every studied aspect, the adequate types of intervention that can make the pedagogic action more efficient.

The first part of our work is a study of the contribution of different theoretical works to teaching/learning of writing. According to an eclectic approach consciously chosen, we study the problem in its diverse aspects by having recourse to a number of essential notions and concepts in order to analyse the problems of the writing productions in the classroom context. We focus our thought on theories of writing (especially psycholinguistics, psychocognition, textual genetics) and the different pedagogic channels they offer to practitioners so as to help them conceive and design their teaching, and help learners develop their writing abilities.

We devote the second part to the practical investigation. The objective is to analyse the classroom practices adopted by teachers, to determine their theoretical bases and to see to what extent they allow learners to improve their know-how to write. For that, four activities are used.

The first activity is an analysis of the approach to teaching writing advocated in the syllabi and school textbooks and highlights the types of writing exercises, the types of texts to be produced in class, the written expression techniques taught. The second activity is an observation of the progress of written expression sessions. This test, conducted on five teachers, is an analysis of the positive aspects and the inadequacies met in classroom practices. The questionnaire is part of observation sessions. Administred to 90 teachers, the questionnaire helps to define many aspects of the teaching approach such a teachers roles, his evaluative practices, his scriptural practices inside and outside the classroom. The fourth activity is an analysis of students productions. The various inadequacies found in the copies help to better define the degree of the efficiency of the adopted teaching approach, to better conceive the pedagogic action and to better adopt the considered interventions.

Key words :

Writing production, writing activities, writing process, writer, learning acquisition, classroom practices, teaching processes, approach, didactics of writing, writing abilities.

- ملخص -

يهتم بحثنا هذا بدراسة الأساليب المتبعة من طرف الأساتذة في تدريس و تعلم كتابة النصوص في الطور الثانوي، و نحلل من خلاله الممارسات البيداغوجية المألوفة و نحدد موضوعها من أهم الأعمال و البحوث المنجزة حاليا في ميدان تعليمية الكتابة. يتمثل هدفنا الأساسي في المعرفة الدقيقة للإيجابيات و النقائص التي تتميز بها الطريقة المتبعة من طرف الأساتذة و ذلك من أجل تقديم بعض الاقتراحات العملية التي من شأنها أن تسهل اتخاذ تدابير بيداغوجية شاملة و ناجعة تخص كافة جوانب الإشكالية المطروحة.

الجزء الأول من عملنا هذا عبارة عن دراسة للعلاقة الوثيقة الموجودة بين تعليمية الكتابة و الميادين العلمية الأخرى التي تساهم في إثرائها بأفكار و مبادئ جديدة تسمح للباحث بتحليل الإشكالية من كافة الجوانب. إننا ندرس ببالغ الأهمية نظريات الكتابة من أجل التوصل إلى تحديد سبل بيداغوجية من شأنها تسهيل مهمة الأساتذة في بناء العملية التعليمية و مساعدة التلميذ على بناء و تطوير مهاراته الإنشائية. من جهة أخرى، نريد أن نبين أن لكل نظرية نقائص ينبغي مراعاتها كلما نتناول مشكلة الكتابة في الوسط المدرسي.

الجزء الثاني هو عمل ميداني بحث نهدف من ورائه إلى دراسة الممارسات البيداغوجية المعتادة في الأقسام و تحديد انتمائها النظري و مدى نجاعتها في تسهيل اكتساب المهارات الإنشائية. لهذا الغرض، خصصنا أربع نشاطات مختلفة لكنها متكاملة من حيث الهدف النهائي.

النشاط الأول عبارة عن دراسة وافية للكتاب المدرسي و برامج الطورين الأساسي و الثانوي و هذا بغرض معرفة طريقة التعليم المقترحة من طرف وزارة التربية و ذلك بإبراز نمط التمارين الكتابية المبرمجة، أنواع النصوص التي يدرسها و يكتبها التلاميذ و تقنيات الكتابة المقررة. خصصنا النشاط الثاني لملاحظة إجراء حصص الإنشاء. و قد أجري هذا العمل مع خمسة أساتذة بالتعليم الثانوي و يهدف إلى إبراز نقاط القوة و الضعف التي تتميز بها طريقة تدريس الإنشاء. و أما النشاط الثالث فهو عبارة عن بحث كتابي أجري مع تسعين أستاذاً و يعتبر تكميلة للنشاط الثاني بحيث يهدف إلى الإلمام بكل جوانب الموضوع من خلال الأجوبة التي تحصلنا عليها. و قد مكنتنا هذا العمل، على سبيل المثال، من تحديد دور الأستاذ أثناء حصة الكتابة، و من معرفة طريقة التقييم المتبعة و أهمية النشاط الكتابي بالنسبة للأستاذ داخل و خارج المؤسسة. خصص النشاط الرابع لدراسة نصوص أنتجها 170 تلميذاً من أقسام السنوات الثانية و الثالثة ثانوي. مكنتنا الدراسة التي أجريت حسب جدول خاص من التركيز على المشاكل التي تواجه التلاميذ على عدة مستويات؛ فمن الناحية البيداغوجية، تمكنا معرفة هذه المشاكل من تحديد مدى نجاعة طريقة التدريس المتبعة و تحث الباحث و الأستاذ على إعادة النظر في كيفية بناء العملية التعليمية بصفة دقيقة.

الكلمات المفاتيح:

إنشاء كتابي، أنشطة كتابية، سيرورة إنشائية، الشخص الكاتب، تعلم، إكتساب، ممارسات فصلية، إجراءات تعليمية، مقارنة، تعليمية الكتابة، مهارات إنشائية.