

UNIVERSITE SAAD DAHLEB DE BLIDA

Faculté des Lettres et des Sciences Sociales

Département de Français

Ecole doctorale

MEMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : didactique du français langue étrangère

PROBLEME DE COHERENCE DANS LA PRODUCTION DU RECIT en FLE

Cas des élèves de la 1^{ère} année moyenne

Par

Menad Anissa

Devant le jury composé de

A. BEKKAT	Professeur, U. de Blida	Président
D. KADIK	Professeur, U. de Médéa	Examineur
A. LOUNICI	Maître de conférence, U. d'Alger	Examineur
K. AIT DAHMANE	Maître de conférence, U. d'Alger	Rapporteur

Blida, Février 2009

RESUME

La production écrite est devenue une des tâches les plus difficiles à accomplir par les élèves en général et par les algériens en particulier, surtout lorsqu'il s'agit du français langue étrangère. L'objectif de notre recherche est de savoir, quels sont les obstacles et les difficultés que rencontrent ces apprenants et qui les empêchent de produire des textes intelligibles et cohérents.

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de l'analyse des productions écrites de collégiens (élèves de la 1^{ère} AM). Ainsi, une enquête visant l'identification des lacunes de ces élèves a été mise en place afin de déceler leur origine (l'origine de ces lacunes). Nous nous sommes penchée également sur l'analyse des ouvrages ressources et sur celle des résultats de l'enquête effectuée auprès des enseignants de français de différentes zones, et ce afin de diversifier les données (un questionnaire ciblant notre problématique a été distribué aux enseignants.)

Les résultats obtenus nous ont permis de répondre aux questions de départ :

- Les enseignants n'ont bénéficié d'aucune formation leur permettant de former des élèves scripteurs.
- Certains élèves ont des capacités à rédiger des textes en général et des récits en particulier.

Dans le but d'améliorer l'enseignement/apprentissage de l'écriture (production de textes) chez les élèves du collège en particulier, il est indispensable d'améliorer la formation des enseignants ainsi que l'enseignement de l'écrit.

Les mots clés : texte - cohérence - cohésion - production écrite - didactique de l'écrit.

ملخص

إن إنتاج النصوص الكتابية أصبحت تعتبر من أصعب المهام خاصة إذا تعلق الأمر بالفرنسية كلغة أجنبية. إن المراد من هذه الأبحاث هي معرفة منبع هذه الصعوبات التي تعرقل إنتاج نصوص صحيحة و متناسقة. الهدف من هذا البحث هو العمل علي إيجاد الثغرات الموجودة لدي تلامذة السنة أولي متوسط ، بحيث تم القيام بتحليل البرنامج المخطط للسنة الأولي متوسط و النتائج المتحصل عليها بعد إجراء بعض المحادثات مع أستاذة هذا الطور (الطور المتوسط).

- تم اختيار الأساتذة من جهات متعددة و ذلك بهدف الحصول علي معطيات متنوعة.
- إن النتائج المتحصل عليها سمحت بالإجابة علي بعض الأسئلة المطروحة سابقا ألا و هي
 - لماذا ليس في مستطاع تلامذة الطور المتوسط إنتاج نصوص نثرية صحيحة ؟
 - هل أتيحت للأساتذة فرصة تكوين تساعدهم علي إنجاب تلاميذ كتاب ؟
 - هل كل الأساتذة يستعملون مخطط التحليل عند قيامهم بتحليل و تقويم نصوص تلامذتهم ؟
- من أجل هدف ترقية التعليم و الكتابة النثرية لدي تلاميذ الطور المتوسط من الضروري ترقية و تطوير تكوين الأساتذة عامة والكتابة خاصة.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma gratitude et ma reconnaissance envers ma directrice de recherche MADAME AIT DAHMANE, qui a bien voulu accepter de diriger mon travail. Son honnêteté, sa pertinence et sa compétence m'ont été d'un grand soutien, et m'ont permis de poursuivre et d'achever mon travail dans de bonnes conditions.

Je remercie également, celle qui représente le passé, le présent et l'avenir pour chaque étudiant en langue française, MADAME A. BEKKAT d'avoir accepté de présider mon jury.

Mes remerciements vont également à Madame LOUNICI et Monsieur KADIK, qui ont bien accepté de juger mon travail, ainsi que toute personne qui a contribué de près ou de loin à la réalisation de ce dernier.

Je remercie vivement ma famille, mes professeurs, mes collègues, ainsi que tous mes amis.

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure 1, Schéma : Le schéma de la communication.....	18
Figure 2, Schéma : La séquence narrative.....	25
Figure 3, Schéma : Le récit.	26
Figure 4, Schéma : La progression linéaire.....	35
Figure 5, Schéma : la progression à thème constant.....	36
Tableau 1 : Profil des enseignants	43
Tableau 2 : Présentation du projet 2 : le texte narratif	55
Tableau 3 : Progression trimestrielle de la 1AM. avant la réforme 2003	57
Tableau 4 : Progression trimestrielle de la 1AM après la réforme 2003	58
Tableau 5 : Présentation des deux programmes	59
Tableau 6 : tableau d'analyse.....	670

TABLE DES MATIERES

RESUME

REMERCIEMENTS

LISTE DES TABLEAUX

INTRODUCTION.....8

CHAPITRE1- L'ACTE D'ECRIRE.....13

1-QU'EST-CE QUE L'ECRIT ?13

1-1- L'enseignement de l'écrit dans quelques approches.....14

1-1-1-L'écrit dans l'approche traditionnelle.....14

1-1-2-L'écrit dans l'approche mécaniciste14

1-1-3-L'écrit dans l'approche fonctionnelle communicative15

1-2-Les contextes d'écriture (la situation de communication).....16

1-2-1-comment faire écrire ? quels sont les matériaux convoqués ?.....19

2-LE TEXTE22

2-1-Qu'est-ce qu'un texte ?22

2-2-Les types de textes.....23

2-2-1-Le texte narratif (le récit)24

2-2-2-Les différents genres de récit27

3-LA COHERENCE TEXTUELLE.....29

3-1-Qu'est-ce que la cohérence ?.....29

3-2-Qu'est-ce que la cohésion ?.....31

3-3-Les critères de cohérence ?.....33

Bilan.38

CHAPITRE2 : METHODOLOGIE

DELIMITATION ET CONSTITUTION DU CORPUS (ETUDE DE TERRAIN)

1-Description du public.....	40
1-1-Présentation du sujet 1.....	40
1-2-Présentation du sujet 2.....	41
1-3-Lafiche de renseignements.....	41
1-4-La description et la composition du questionnaire écrit.....	44
2-Présentation du Corpus.....	45

CHAPITRE3 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION

DES RESULTATS

1- Analyse des corpus.....	46
1-1- Analyse du 1 ^{er} corpus «le questionnaire ».....	46
Bilan.....	49
1-2-Analyse des ouvrages ressources.....	50
2-2-1- Déroulement de la séquence narrative.....	53
2-2-2- Les activités relatives à cette séquence.....	54
2-2-3- Présentation de la progression trimestrielle	56
2-2-4- Présentation d'un exemple de la fiche du maître.....	60
Bilan.....	64
3- Analyse du troisième corpus «les Production écrite ».....	65
3-1-Commentaire des résultats.....	78
Bilan.....	78
CHAPITRE 4 : PISTES PEDAGOGIQUES.....	82
1-Les textes supports.....	83
1-Démarche proposée.....	86
2 -Objectifs généraux	86

3 -Objectifs spécifiques.....	86
4-Déroulement de la séance 1.....	86
-Distinguer entre les différents types de textes.....	86
-Analyse et compréhension d'un texte de type narratif.....	88
-Etude de la situation initiale.....	89
-Etude des évènements.....	90
-Etude de la situation finale.....	92
5-1-Déroulement de la séance 2.....	94
5-2-Les activités de langue.....	94
5-3--Les activités d'écriture.....	99
 CONCLUSION	 102
 ANNEXES.....	 106
 REFERENCES	 156

INTRODUCTION

La cohérence textuelle est une notion placée au croisement de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours. Le problème de la cohérence est de l'ordre des pratiques discursives, il relève d'une analyse du discours attentive à son genre, à la visée du texte, aux savoirs théoriques des co-énonciateurs dans le contexte d'une interaction donnée.

Toutefois produire un texte cohérent, est devenu pour les apprenants ainsi que pour leurs enseignants une tâche ardue, chacun craint l'autre : les premiers craignent l'évaluation de leurs écrits et les seconds le jugement de leurs méthodes d'enseignement à travers les résultats de leurs élèves. Pourquoi tant de crainte ? Est-ce parce qu'ils connaissent au préalable les résultats ? Ou parce que les deux savent qu'ils ne disposent d'aucun moyen pour faire face à un travail aussi difficile, à savoir la réalisation d'un écrit intelligible et cohérent.

Cependant les professeurs ont remarqué, que ce problème touche surtout les élèves de la première année (1AM), qui ont du mal à s'exprimer correctement à l'écrit notamment en français langue étrangère,

En effet, à travers notre expérience d'enseignante du collège, nous sommes arrivée à faire ce même constat : les écoliers algériens de la 1AM rencontrent d'énormes difficultés à produire des textes satisfaisants, surtout ceux à dominante narrative. Ils préfèrent le type d'activité qui consiste à remettre en ordre des phrases, plutôt que de rédiger un texte. Même ceux qui soit disant ont un « bon » niveau ne prennent pas le risque avec des textes personnels. Ce qui nous pousse à nous interroger sur l'adéquation entre l'objectif qui vise à permettre aux apprenants de rédiger, s'exprimer et communiquer dans cette langue et les méthodes mises en œuvre pour sa réalisation, ainsi que la

capacité des enseignants et leur rôle à faire acquérir à leurs élèves un certain pouvoir à communiquer à l'oral comme à l'écrit. La question que nous nous posons est de savoir, pourquoi tant d'obstacles face à la production d'un texte cohérent ? Étant donné que le problème de la cohérence dans une œuvre écrite existe depuis longtemps. A travers notre recherche, nous tenterons de trouver l'origine du problème dont souffrent les formateurs et de savoir pourquoi les élèves éprouvent tant de difficultés à produire des textes clairs.

Comme l'indique l'intitulé de notre mémoire : (Problème **de cohérence dans la production du récit en FLE, cas des élèves de la première année moyenne**). Le thème de notre travail est le suivant : « les difficultés de la 1AM en expression écrite en matière de cohérence ». L'objectif assigné à notre travail de recherche comme l'indique le titre est le suivant : mettre en lumière les principales difficultés qui gênent les élèves de la 1AM dans leur accès au monde de l'écrit. La problématique que nous soulevons est la suivante : « pourquoi cet échec en expression écrite ? » quelles sont les difficultés que rencontrent nos élèves lors de la réalisation d'écrits personnels ? Cependant, les difficultés à produire ne semblent pas propres ou inhérentes aux élèves algériens (élèves écrivant en langue étrangère), nous les retrouvons aussi chez les élèves écrivant dans leur langue maternelle. Certaines recherches se sont intéressées de plus près aux productions écrites des élèves de ce niveau là.

Pour interroger cet échec et les difficultés rencontrées lors de l'activité d'écriture et lui trouver des causes nous nous sommes posée certaines questions à savoir :

1. les élèves de la 1AM sont-ils capables de produire des textes cohérents ? Quels sont les facteurs qui sont à l'origine des problèmes que rencontrent les apprenants à l'écrit ? A quoi sont-ils dus, et comment y remédier ?

2. Est-ce que les enseignants du FLE ont été bénéficiaires d'une formation pouvant les aider, à mener des tâches d'enseignement de l'écriture, c'est-à-dire former de « bons » élèves scripteurs ?
3. le nouveau programme après la réforme scolaire (2003), considère t'il mieux l'écrit par rapport à l'ancien ?

Afin de répondre à ces questions nous avons avancé trois hypothèses à savoir :

- les élèves éprouvent des difficultés pour transcrire leurs idées, le passage de l'oral à l'écrit leur est difficile. Ce passage est susceptible de les bloquer dans leur accès au monde de l'écrit
- les règles de cohérence n'ont pas été enseignées avec assez de précision, les élèves n'ont pas appris le bon fonctionnement d'un texte
- les enseignants ne possèdent pas les moyens pour apprendre à leurs élèves les mécanismes et le bon fonctionnement de cette langue.

Pour concrétiser et valider ces hypothèses, nous avons fait passer un test à des élèves de la première année moyenne, afin de savoir si réellement ils ne sont pas en mesure de produire des textes homogènes. Ce test consiste à rédiger une histoire (un conte, production libre). Notre but à travers cette épreuve est d'analyser les productions (troisième corpus) de ces mêmes élèves, et de prouver que ces derniers éprouvent des difficultés à produire des récits logiques.

Par ailleurs, nous avons remis un questionnaire aux enseignants pour nous éclairer plus sur leur formation. Les réponses représentent notre premier corpus. A travers l'analyse des réponses obtenues, nous pourrions confirmer ou infirmer l'une de nos hypothèses, à savoir si les enseignants ont été ou non bénéficiaires d'une formation pouvant les aider à mener leur tâche d'enseignants. L'analyse et le commentaire de ce questionnaire seront repris dans la partie analyse, un échantillon de ce questionnaire et toutes les

réponses qu'il nous a été donné de recueillir, ainsi que le programme officiel de la première année moyenne nous les retrouverons en annexe d'illustration. (Voir annexe 1b-1c). En analysant les ouvrages ressources nous saurons si la réforme scolaire (après 2003) valorise mieux l'écrit (production écrite).

Notre travail de recherche se subdivise en deux grandes parties :

La première partie a pour objet de fixer le cadre théorique et méthodologique.

Pour le cadre théorique, nous exposons trois grandes étapes :

Dans un premier chapitre, nous abordons le concept de « l'écriture », nous parlerons de l'enseignement de l'écrit dans quelques approches , les contextes d'écriture (production), ainsi que les moyens (matériaux) convoqués pour faciliter l'apprentissage de l'écrit.

. Après, nous évoquerons le concept « texte », nous passerons à la définition du « texte », en passant par la typologie textuelle à travers quelques repères théoriques ainsi que le récit et ses différents genres.

. Dans notre troisième et dernier point, nous parlerons de la « cohérence textuelle », nous essayerons de définir le concept de cohérence/cohésion, ainsi que les critères de la cohérence.

Une fois ce cadre théorique mis en place, nous passerons à la délimitation et la constitution du corpus dans le deuxième chapitre : méthodologie. Nous présenterons notre public, son profil ainsi que le choix du questionnaire.

Avec le troisième chapitre, nous passerons de la théorie à la pratique, en mettant en place notre propre recherche qui consiste en l'analyse de corpus à savoir :-le questionnaire - les ouvrages ressources et les productions écrites. A travers cette analyse nous essayerons de répondre à notre problématique, ainsi que les hypothèses du départ qui seront justifiées par une enquête sur le terrain.

dans notre dernier chapitre, nous essayerons de donner des directives de travail, et des points à prendre en considération, lorsqu' on se propose à apprendre à écrire aux élèves. Une piste pédagogique sera ouverte et ce afin d'aider les enseignants, à communiquer à leurs élèves les connaissances et les moyens pour mieux rédiger.

A travers notre étude, nous espérons aider nos élèves ainsi que leurs enseignants ou formateurs à améliorer les principes de l'écrit dans nos établissements. Mais avant de passer à tout cela il faudrait d'abord passer par la définition de l'écrit, chose que nous essayerons de faire dans notre premier chapitre.

CHAPITRE 1 : L'ACTE D'ECRIRE

1. QU'EST-CE QUE L'ECRIT ?

Le passage à l'écrit a toujours été considéré comme la plus délicate des tâches à accomplir par les scripteurs. En effet, apprendre à écrire n'est pas seulement apprendre l'alphabet ou la transcription graphique, mais aussi, apprendre à transmettre du sens à travers ce qui a été dit ou écrit, particulièrement lorsqu'il s'agit du français langue étrangère.

Les recherches orientées vers l'analyse de productions écrites d'apprenants ont effectué un pas fort important. L'acte d'écrire est difficile parce qu'il exige du scripteur des efforts non seulement sur le plan cognitif mais aussi sur le plan linguistique. RICHARDS (cité par Ayouni-Sahnine. 2000 :2) [1] estime que : « *l'apprentissage de l'écrit [...] est une des tâches les plus difficiles que l'apprenant rencontre* ». Ceci dit l'apprenant doit maîtriser la langue dans laquelle il écrit, ainsi que le texte qu'il écrit (son organisation, sa cohérence et sa pertinence.), surtout lorsqu'il s'agit d'écrire ou d'enseigner en langue étrangère. Cet enseignement de l'écrit en FLE a connu des méthodes différentes. Chaque procédé correspond à une certaine période de l'histoire. Nous évoquons dans notre travail trois grandes approches qui sont les suivantes :

- . L'approche traditionnelle
- . L'approche mécaniciste
- . L'approche fonctionnelle- communicative

1.1. L'enseignement de l'écrit dans quelques approches :

1.1.1. L'écrit dans l'approche traditionnelle :

Cette approche se fonde sur le modèle de la grammaire traditionnelle. Elle se base sur l'importance de produire des phrases bien formées, sur tous les points de vue (grammaire, orthographe), son objectif est la traduction et non l'enseignement de l'écrit, chose qu'on a vivement critiquée. LEMONNIER (1988 :174) [2], estime que : « *cet enseignement des langues étrangères qui a une valeur éducative est destiné à un public scolaire restreint. Il s'adresse à une minorité détentrice du pouvoir public et culturel* ». Cela dit, le côté stylistique de la phrase mène à la négligence de l'apprentissage de l'écrit et par là, seul un public privilégié qui en profite.

1.1.2. L'écrit dans l'approche mécaniciste :

Contrairement à l'approche traditionnelle, qui favorise la traduction, cette approche met l'orthographe au centre de ses préoccupations, étant donné qu'il est lié directement à l'écriture. Cette dernière est enseignée au moyen de deux types d'exercices. Le premier, c'est la dictée dont le but est de faire acquérir l'orthographe afin d'assurer le bon fonctionnement des mots regroupés selon une certaine organisation des phrases; et le deuxième c'est la copie de certaines expressions ou groupes de mots, dont le but est d'assurer un apprentissage orthographique global. Dans cette approche, le passage à l'écrit est envisagé comme « *une réorganisation du message oral* » [2]. C'est-à-dire que l'enseignement propose toujours les mêmes types d'écrits, des lettres par exemple, l'écriture dans cette approche n'a pas de valeur, elle dépend de l'oral, le passage à l'écrit se limite à la transcription graphique de l'oral à l'écrit.

Si l'approche traditionnelle donne la priorité à l'écrit mais à un écrit traditionnel (la grammaire traditionnelle) c'est-à-dire un écrit grammatical ; il se trouve que

l'approche mécaniciste privilégie l'oral car l'écrit, n'est que de l'oral écrit. Pourtant, on a fini par s'apercevoir des limites de cette approche, ainsi dans l'espoir de perfectionner l'enseignement / apprentissage et le rendre plus prolifique, une troisième approche a vu le jour : c'est l'approche fonctionnelle communicative, qui soutiendra de nouvelles théories,

1.1.3. L'écrit dans l'approche fonctionnelle communicative :

Même si cette approche s'inspire des théories fonctionnelles de Prague, pour qui l'écrit est un système autonome fonctionnellement indépendant du langage oral. Son objectif à travers l'enseignement de l'écriture est de faire acquérir aux apprenants deux types de compétences : à savoir :

- .Une compétence de communication.

- .Une compétence textuelle qui pourra être assurée au moyen d'exercices systématiques.

L'enseignement/Apprentissage de l'écriture ne se limite plus à l'acquisition du code orthographique et grammatical, mais celui d'un savoir faire en expression écrite en tenant compte des objectifs de l'institution, de la situation d'apprentissage, de la motivation et des besoins de l'apprenant.

A partir de ces trois approches :(traditionnelle - mécaniciste et fonctionnelle communicative), nous constatons que l'enseignement de l'écrit n'est pas immuable, il change selon le public :

- .Dans l'approche traditionnelle, la valeur de l'écrit est purement éducative, l'enseignement est destiné plus particulièrement au public scolaire.

- .Dans l'approche fonctionnelle communicative, l'enseignement de l'écrit embrasse le public scolaire et/ou professionnel. Dans cette approche l'écrit a une valeur utilitaire et fonctionnelle, les besoins sont remplacés, on n'apprend pas une langue pour le plaisir de l'apprendre mais pour l'utiliser efficacement

dans son travail. YVES REUTER (2000 :02) [3] est du même avis, pour lui, l'écriture est un outil très important, surtout, si nous faisons partie d'un milieu qui la maîtrise et l'utilise à chaque fois avec des formes et dans des situations différentes. L'auteur note que l'écriture ou l'acte d'écrire est un moyen utilisable socialement et scolairement, il pense que : « *L'écriture est un outil cognitif, scolaire et social dont l'utilité n'est plus à prouver mais qui se vérifie incessamment* ». L'utilité de l'écriture est donc devenue une chose incontournable et pour que cette utilité apparaisse, il faut mettre en place certains contextes qui pourraient aider à la réalisation de productions écrites.

1.2. Les contextes de production :

Ecrire n'est pas une activité isolée du temps et de l'espace. Elle doit non seulement se soumettre à une situation de communication mais aussi à la portée de celui qui écrit. Produire un texte n'est pas un exercice facile, car il faut certains contextes de production. Le contexte dans lequel un responsable rédige son rapport n'est pas le même que celui d'un étudiant lors d'un examen, ni celui d'un collégien. C'est pour cette raison qu'il est important de réfléchir sur les conditions de production. Le scripteur ne peut pas produire, si nous ne lui assurons pas un certain climat de classe, c'est justement ce que YVES REUTER [3] propose : Chaque enseignant doit créer, une certaine ambiance de travail. Il doit assurer un espace positif, qui l'aidera et aidera ses élèves à accomplir leur activité d'écriture. L'auteur pense que tant qu'il y a un bon climat, une bonne ambiance dans le groupe; une interactivité entre enseignant, tâche et élève, le travail s'effectuera de façon plus ou moins positive.

Cependant, La question que nous nous posons est : si en assurant ce bon climat de classe et cette ambiance positive, l'écriture sera-t-elle meilleure ? Cela permettra-t-il de « bien » écrire ? Et de tout écrire ? De quel type d'écrits les élèves auront-ils besoin plus tard dans leur vie active ? Sachant qu'il s'agit d'élèves non natifs et pour qui, le français est une langue étrangère.

La réponse à cette question n'a pas été facile car les avis diffèrent. Aussi faut-il se contenter des livres scolaires et du programme officiel, et considérer ces outils didactiques suffisants ? Faut-il diversifier les types de textes et ne pas se limiter à un modèle d'écrit précis. Ne serait-il pas plus judicieux d'élargir et de diversifier les compétences scripturales des élèves ? Cette diversification des types de production dépendra elle-même de la situation de communication, le scripteur doit toujours se poser la question : A qui écrit-on ? Pourquoi lui écrit-on ? A ce sujet SOPHIE MOIRAND (1979 : 10) [4], fait remarquer que :

« Une situation de l'écrit ne peut être qu'une situation de communication écrite ce qui implique impérativement des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs, ou bien des lecteurs lisant des documents par des scripteurs, production et ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis pour une raison donnée avec des objectifs spécifiques ».

La situation de communication telle que présentée par MOIRAND, tient compte du statut social des scripteurs et des lecteurs. En effet l'un tout comme l'autre appartient à un rang social défini mais qui, change de rôle plusieurs fois par jour : celui qui est liseur peut devenir lui-même scripteur. De ce fait, le rédacteur écrit en fonction de son destinataire. La relation scripteur/lecteur peut être amicale, professionnelle ou familiale, ce qui pèse évidemment sur son discours. L'acte d'écrire est donc une pratique mise en œuvre par un destinataire sur un destinataire, le premier cherchant à produire de l'influence sur le deuxième grâce au discours et à la langue. Ce qui fait que l'écrit a toujours un objectif. On écrit à/pour quelqu'un. Dans ce but, il est indispensable de placer l'apprenant dans une situation de communication réelle afin de préserver cet enjeu de la communication. Pour cette raison l'enseignant du FLE doit garder en tête que les exercices donnés aux apprenants doivent toujours être placés dans une situation de communication définie (temps - espace - objectif - moyen de communication), afin que les élèves les utilisent dans leur vie ultérieure.

Dans ce cadre SOPHIE MOIRAND (1979 :11) [4], propose le schéma de communication suivant :

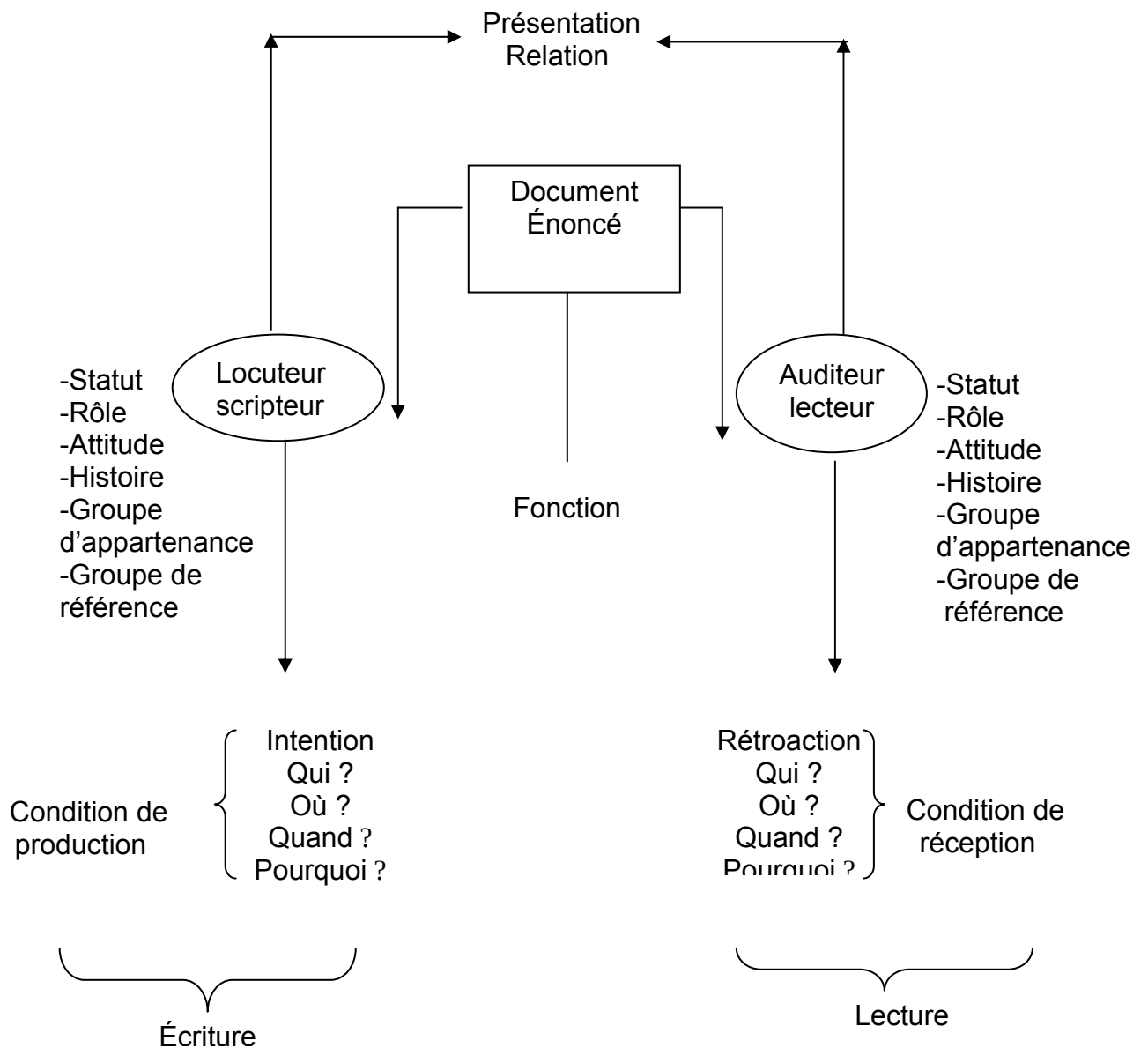


Figure 1 : Le schéma de communication

Selon le schéma de MOIRAND, l'écrit s'inscrit dans une situation de communication. Elle présume une interaction entre rédacteur/lecteur, le scripteur d'après MOIRAND change de position à chaque nouvelle situation d'écriture étant donné que la rédaction est une tâche sociale. On écrit pour annoncer quelque chose à quelqu'un, pour s'exprimer, se révéler, car l'écriture c'est la révélation de soi, écrire c'est une manière de se dire, se découvrir, dévoiler ses émotions, ou ses conflits. D'après, CHRISTINE-BARRE DE MINIAC (2000 :19) [5] : *«L'écriture est une activité qui, mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière »* elle affirme plus loin dans son texte qu'*« écrire c'est se dire (...)»*

D'après elle, l'écriture est la révélation de soi, et cela en exprimant une pensée, un point de vue, une idée, c'est en quelques sortes la révélation du profond de soi. Mais si c'est le cas, comment arrivons-nous à faire écrire des élèves qui ne disposent pas de savoirs systématiques, lexicaux et textuels ? N'avons-nous pas besoin de moyens pour décider d'écrire et pour produire des textes « efficaces et intéressants », voire « utiles » ? Quels sont les moyens et les matériaux que nous pourrions convoquer afin de faire de nos élèves de « bons » voire de « meilleurs » scripteurs ?

1.3. Comment faire écrire ? Quels sont les matériaux convoqués ?

Afin que les élèves parviennent à mieux écrire et à devenir de « bons » scripteurs, les enseignants ont besoin d'outils pour pouvoir les préparer à cette tâche (rédaction). Parmi ces outils YVES REUTER (2000 :137) [3], en propose quelques-uns à savoir :- le sujet et son histoire - l'imaginaire et la créativité - les savoirs théoriques.

a. Le sujet et son histoire :

La première source est le sujet lui-même, son histoire, sa vie, ses idées, sa vision du monde. Comment faire pour attirer l'attention de ce sujet en l'occurrence l'apprenant ? Il faut lui faire comprendre que si nous écrivons, c'est pour lui et à partir de lui. Certains élèves se trouvent à des moments confrontés à un climat défavorable pour leur apprentissage car ils sont comparés soit : à des élèves dont le niveau est plus avancé, ce qui va engendrer un certain blocage, un manque de confiance, une dévalorisation concernant leurs connaissances. Soit à des élèves dont le niveau est moins bon, ce qui va entraîner un refus de produire. C'est pourquoi, l'enseignant doit procurer à ses collégiens une certaine confiance, leur faire comprendre que s'ils écrivent c'est pour apprendre, ce qui leur permettra de mieux gérer leurs idées, ainsi que leur imaginaire et les amènera vers une meilleure invention.

b. L'imaginaire et la créativité :

L'imaginaire et la créativité sont très importants dans la vie d'un élève scripteur. Dans l'imaginaire, il est indispensable d'inclure tout un matériau culturel, à savoir les contes, les légendes... Ces matériaux témoignent indirectement de fantasmes de base, que chacun actualise à sa façon, selon sa vision et sa conception du monde, son psychique. A ce niveau on fait appel aux propos d'YVES REUTER [3] :

« Ces récits partagés constituent des médiations à des formes fondamentales de notre vie, ce qui expliquerait leur survie et notre intérêt constant (...) ce sont de bons déclencheurs d'écriture, ils Offrent une base d'organisation de textes et de matériaux disponibles limitant ainsi la charge de travail ; ils permettent un investissement réel mais idéal (voir le complexe d' Oedipe, par exemple) ».

Pour la créativité, il est important d'utiliser cet imaginaire, de le développer, d'essayer de trouver des solutions à certains problèmes : Apprendre à créer un monde réel à partir d'un monde imaginaire.

C .Les savoirs théoriques :

Dans ce cadre l'enseignant doit rassurer l'élève, lui expliquer que chaque apprenant possède des connaissances et des matières pour écrire (les recherches documentaires par exemple), les savoirs théoriques comme les différents types de textes et leur organisation. L'enseignant doit faire comprendre à cet élève que ces connaissances et ces savoirs sont développés chez certains et non chez d'autres. Il est important de lui expliquer que l'écriture est présente dans toutes les disciplines scolaires : dans l'art, la musique et même le sport.

L'imaginaire et la créativité, ainsi que les savoirs théoriques acquis qui permettent donc à l'élève scripteur de mieux écrire, ne risqueraient-ils pas en outre de dénaturer la construction du monde, que l'écriture en tant qu'expérience mentale avait fait ? Ne faudrait-il pas ou ne serait-il pas plus préférable de travailler un texte logique et clair ?

Cette expérience mentale qui avait conduit les individus à coordonner leurs actions en leur donnant un sens, cette réalité risque d'être transformée. Pour éviter un tel obstacle, il faudrait élaborer une argumentation solide, en choisissant un monde de raisonnement concernant l'articulation des idées. YVES REUTER [3], pense qu' :« *un texte logique et clair convainc plus sûrement le lecteur* ». L'enchaînement des idées donne une structure plus cohérente au texte. Mais avant de travailler et de parler de l'organisation et de l'architecture des textes, ne faudrait-il pas connaître d'abord ce qu'est un texte ?

2. QU'EST-CE QU'UN TEXTE ?

Les chercheurs et les enseignants sont souvent amenés à s'interroger lors de l'analyse d'un texte sur : « *ce qu'est un texte (...) comment fonctionne-il (...) qu'est ce qui fait qu'un texte est ou n'est pas réussi ?* » PERY-WOODLE (1993 :7) [6]

Le texte se réfère en premier lieu à un document écrit, qui est par lui-même une reproduction d'un acte de communication. BEAUGRANDE et DRESSLER (1981 :57) [7] pensent que : « *le texte est une communicative occurrente* ». Pour eux chaque texte doit répondre à sept critères parmi lesquels nous ne retiendrons que : La cohérence et la cohésion (le but de notre travail).ces critères reflètent les rapports avec le monde extérieur du texte. Le texte existe, c'est le résultat d'une interaction, il n'est jamais écrit sans but précis, le rédacteur cherche à produire de l'effet sur le lecteur, son but est d'éveiller son intérêt. Pour cette raison les chercheurs ont reconnu la difficulté de faire une analyse textuelle, CHAROLLES (1994 :4) [8] pense qu' : « *un texte ne se laisse pas facilement analyser. Surtout lorsqu'il s'agit d'analyser les productions écrites d'apprenants non francophones* »

ENKIVISTE (1982 :22) [9] quant à lui estime que : « *Tout texte qui réussit à déclencher un processus d'interprétation dans une situation donnée est considéré comme réussi* ». L'auteur parle du texte en tant que déclencheur d'interprétation, et cela en se limitant à des situations précises. Ce qui fait que la notion de « *texte* », s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir centrale en psychologie du langage et en psycholinguistique, où elle désigne un ensemble d'énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication. Parler d'un texte c'est souligner le fait qu'il s'agit d'un ensemble ou d'une unité de communication un réseau de coréférences et non pas d'une suite de phrases disjointes et sans rapport aucun.

FERNANDEZ (1994 :24) [10], qui soutient cette définition, trouve que le texte est « *Une unité de communication, c'est un ensemble formé d'une ou de plusieurs phrases unies par un réseau de coréférence.* ». C'est-à-dire que tout écrit est fondé sur une structure claire, afin de généraliser et situer les attentes que le lecteur a par rapport à un type de texte.

2.1. Les types de textes :

La typologie textuelle la plus utilisée aujourd'hui en didactique, est issue de la tradition rhétorique qui distingue quatre grands types d'activités textuelle fondés sur les usages que l'on peut faire du langage : le texte à dominante narrative, le texte descriptif, le texte expositif, et le texte argumentatif, ce qui fait que chaque type se caractérise par une structure et une architecture spécifique : ADAM (1985 :55) [11]. Ces caractéristiques associées à un genre de texte donné, doivent apparaître dans les textes car le fait d'appartenir clairement à un genre précis fait partie de la cohérence. Ce que FERNANDEZ [10], tente d'expliquer par la suite :

« Tout type d'écrit possède des caractéristiques d'organisation discursive distinctes des contraintes rhétoriques, spécifiques à un genre ou un autre, Implique une structure rhétoriques du texte, plus ou moins rigoureuse selon les conventions génériques observées. Un article scientifique, tout comme un conte de fée (...) sera rédigé selon une certaine norme qui influencera à la fois la présentation et l'organisation. » .

Les types de textes permettent à l'élève scripteur de se situer dans un genre précis. Les exemples que nous pouvons citer, sont ceux du texte argumentatif et du texte explicatif dans lesquels l'élève scripteur construit un raisonnement ou défend un point de vue. Alors que dans le texte descriptif ou le texte narratif, le scripteur se situe dans le temps et dans l'espace.

Le texte à dominante narrative que nous allons privilégier dans notre étude, est le type dont la structuration est la plus riche car, il peut contenir tous les types : le descriptif - l'explicatif et l'argumentatif. De ce fait son organisation est très codée car le narratif se compose de plusieurs situations, organisées et bien structurées selon une succession d'évènements, avec un état initial, dans lequel l'auteur présente ses personnages ainsi que leur statut, une transformation comprenant un évènement déclencheur ou une complication, une dynamique et une résolution (force équilibrante) et un état final qui va clôturer le texte (le récit).

2.1.1. Le texte narratif (le récit) :

Le récit est une succession d'évènements, d'implication, d'intérêt humain, c'est-à-dire que les évènements rapportés doivent être produits par des agents ou subis par des patients humains, il ne peut y avoir de récit, que s'il y a un projet humain et que les évènements prennent sens et s'organisent en une série temporelle structurée. BREMONDE (1966 :46) [12], souligne que : « *Tout récit, consiste en un discours intégrant une succession d'évènements, d'intérêts humain dans l'unité d'une même action, où il n'y a pas succession, il n'y a pas de récit.* ». L'auteur, dans son article propose certains constituants du récit à savoir :

a. Une succession d'évènements : pour qu'il y ait récit, il faut une succession minimale d'évènements survenant en un temps précis, tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps et tend vers une situation finale, vers une fin. « *où il n'y a pas succession, il n'y a pas de récit* ».

b. Une unité thématique : elle est caractérisée par la présence d'un acteur (sujet), là où il n'y a pas d'acteur, il ne peut y avoir de récit. La présence de ce sujet humain est importante car elle est mise en rapport avec la première composante, elle est liée directement à la succession d'évènements « *où il n'y*

a pas d'implication d'intérêt humain, il ne peut y avoir de récit ». L'auteur parle d'un sujet (animé ou inanimé), la présence d'un sujet (acteur) au moins un, individuel ou collectif semble être un facteur d'unité de l'action.

c. Une évaluation finale : nombreux sont ceux qui ne sont pas en mesure de tirer de véritables conclusions des faits, c'est à l'écrivain (scripteur) de donner à son texte l'utilité qui lui convient.

J-M ADAM (1985 :57) [11], a essayé de compléter ces prototypes, tout en respectant les constituants du récit énoncés par BREMOND. Il va ajouter ce qu'il nommera plus tard «la séquence narrative ». Dans chaque texte narratif, il y a présence de cette séquence dans laquelle est située la situation initiale, à travers laquelle l'auteur présente ses (personnages), suivie de la complication (déclencheur1) et de la résolution (déclencheur2), deux déclencheurs entre lesquels surgissent l'action et la réaction, car chaque action entraîne une réaction, et vers la fin apparaît la situation finale qui va conclure la séquence narrative, comme le montre le schéma ci-dessous :

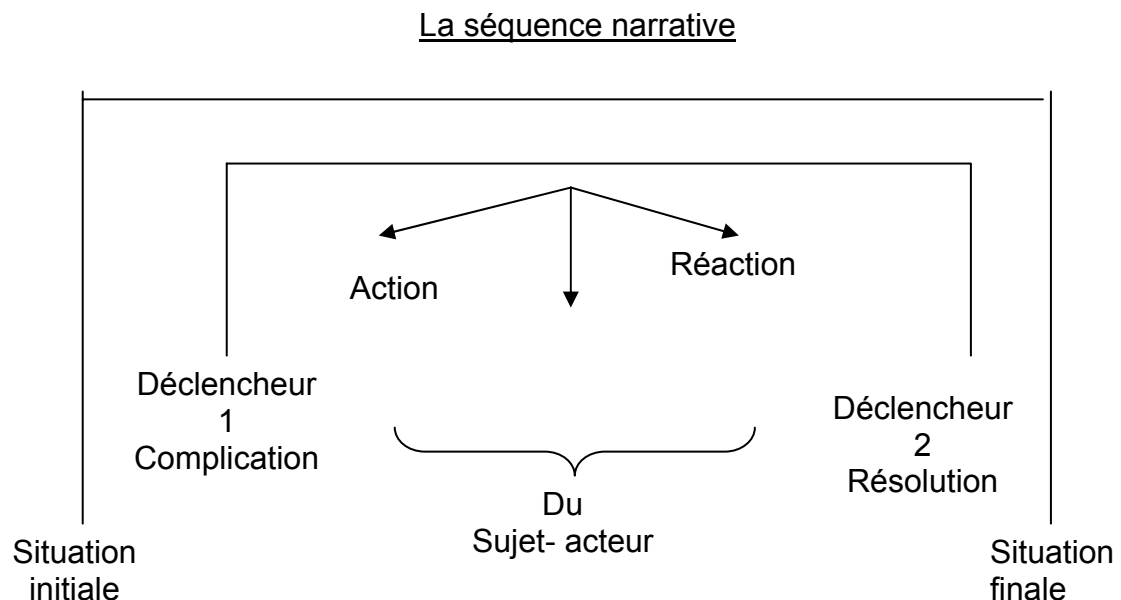


Figure 2 : Schéma de la séquence narrative

En partant du schéma de la séquence narrative, nous aboutissons à un schéma plus complet, celui du récit. DUMORTIER et PLAZANET (1985 :131) [13], Proposent le schéma suivant :

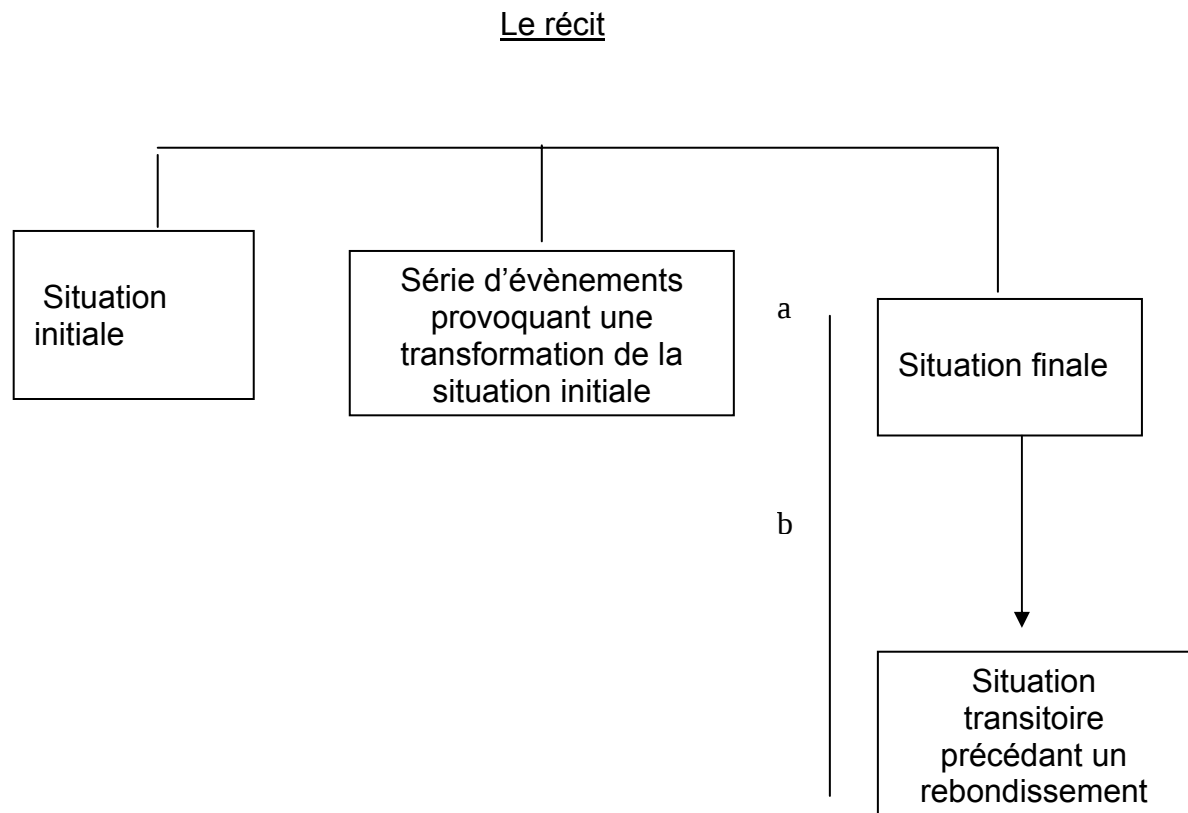


Figure 3 : Le schéma du récit

D'après Dumortier et Plazanet [13] : « Le récit raconte le passage d'une situation à une autre par l'intermédiaire d'une série d'évènements, d'aventures qui causent la transformation de l'état initial à l'état final ». Ce dernier peut clôturer le récit ou être par lui-même une situation transitoire qui va vers une série d'évènements. Il raconte donc le passage d'une situation à une autre, par

l'intermédiaire d'une suite d'évènements, qui transforment l'état à un autre. Le récit qui raconte le passage d'un état à un autre, comprend comme tout type de textes plusieurs genres. Nous allons à présent essayer de définir les différents genres du récit.

2.1.2. Les différents genres du récit :

Parmi les différents genres du récit nous allons évoquer quelques-uns, et essayer de les définir :

- L'épopée : récit poétique en vers ou en prose qui narre soit une genèse mythique soit des événements légendaires.
- la fable : récit imaginaire, petit récit souvent en vers, qui cache une moralité sous le voile d'une fiction.
- la légende : récit à caractère merveilleux, les faits historiques sont transformés par l'imagination populaire.
- le mythe : récit fabuleux à caractère religieux et le plus souvent d'origine populaire, dont l'action et le héros ont une valeur symbolique.
- la nouvelle : récit, roman très court.
- le roman : long récit en prose, la plupart du temps imaginé où l'auteur cherche à éveiller l'intérêt.
- et enfin le conte. Le conte, qui est défini comme : « *un récit construit selon une succession d'évènements* » est souvent assez court de faits, d'aventures imaginaires mais, il n'est pas limité à cela. Sa diversité dépasse les autres types du récit.

Wundt (cité par Propp 1970 :14) [14], propose dans son ouvrage sur la psychologie du conte quelques exemples :

- . Contes- fables mythologiques. Contes merveilleux purs
- . Contes et fables biologiques. Contes sur l'origine
- . Contes et fables humoristiques. Contes de fée.

Propp souligne que cette classification est plus riche que les précédentes cependant, elle soulève certaines objections. Quelle est la différence entre un conte de fée et un conte merveilleux, un conte sur les animaux ne peut-il pas faire partie d'un conte merveilleux ? Mais une chose est sûre, ces contes qu'ils soient merveilleux, de fée ou d'animaux, sont des textes qui ont une certaine régularité observable dans leur organisation au delà de la phrase. Nous distinguons deux phénomènes, une distinction facilement repérable : La microstructure textuelle, qui concerne les phénomènes inter phrastiques (substitution, anaphorique, articulateur phrastique, connecteurs temporels et lexicaux). Et la macrostructure textuelle, qui définit globalement le texte et le caractérise comme un tout, d'un point de vue tant sémantique (le sens/ hyper thème) que pragmatique (macro acte du langage sous-jacent).

Cette qualité globale du texte n'existe pas en soi, mais par l'interaction du lecteur avec le texte, il faut savoir faire progresser un texte sans perdre de vue son lecteur. Mais est-ce que cette interaction entre lecteur/texte dont nous parlons donne à toutes les productions écrites la même structure et le même type ? REINHART(1980 :166) [15], estime que non, et que toutes les productions ne sont pas du même type quelque soit leur progression, pour cela il propose de classer les productions (textes) en trois grandes rubriques (types) :

- . Textes implicitement cohérents.
- . Textes incohérents.
- . Textes explicitement cohérents.

Mais avant d'aborder ces trois rubriques que REINHART propose, nous allons nous intéresser particulièrement à la cohérence textuelle. Nous allons d'abord définir, dans le prochain point ce qu'est la cohérence ? Puisque nous parlons des textes et de leur cohérence, qu'elle soit explicite ou implicite.

3. LA COHERENCE TEXTUELLE :

3.1. Qu'est ce que la cohérence textuelle ?

La cohérence textuelle qui est généralement considérée comme nécessaire à une appréciation positive de la qualité du texte, reste difficile à cerner. Les correcteurs ne disposent jusqu'à présent d'aucune ressource pour évaluer un texte et le juger cohérent ou pas. Beaucoup de recherches ont été effectuées afin d'essayer de trouver des moyens concrets, pour que les enseignants puissent les utiliser auprès de leurs élèves et par là, les préparer à être de « bons » scripteurs, capable de produire des textes, implicitement ou explicitement cohérents comme l'estime REINHART [15]. Ce dernier propose comme nous l'avons signalé dans le point précédent, trois rubriques, que nous rappelons ci-dessous :

a. Des textes implicitement cohérents : ces textes ne respectent pas les règles de bonne formation, mais ils permettent au lecteur d'intervenir efficacement pour restituer la cohérence.

b. Des textes incohérents : qui ne respectent aucune règle ; ainsi le lecteur n'arrive pas à les interpréter, « *le texte est incompréhensible et aucune reformulation n'est possible* ». Il s'agit d'un jugement rare, employé quand le lecteur n'arrive pas à imposer une cohérence.

c. Des textes explicitement cohérents pour tout lecteur : ce sont des textes qui font le maximum pour faciliter la compréhension du texte : « *Des textes explicitement cohérents sont des textes qui font le maximum pour faciliter la tâche interprétative du lecteur* ». [15] et qui respectent les règles de la bonne formation textuelle, ces règles sont : la cohésion - la non contradiction et la pertinence,

- . La condition de cohésion implique qu'une phrase doit être attachée à une phrase précédente.
- . La condition de non-contradiction sémantique, spécifie que chaque phrase doit être en rapport de non-contradiction avec ce qui précède.
- . La condition de pertinence se réfère aux rapports entre les phrases, le sujet général du texte et la situation d'énonciation.

La cohésion qui est l'une des conditions de l'interprétation du texte est en linguistique textuelle inséparable de la cohérence. Mais avec l'évolution des recherches, une nouvelle technique d'analyse du texte a émergé. La distinction entre la cohérence et la cohésion a été établie. HASSAN et HALLIDAY ont permis cette différenciation et la séparation de ces deux concepts. Certaines recherches, se sont basées sur la cohérence et ont placé la cohésion à la seconde position étant donné que la cohérence est apparue longtemps avant la cohésion. Tandis que d'autres prônent pour la cohésion. BEAUGRANDE et DRESSLER (1981 :7) [7] quant à eux, présument que la cohérence et la cohésion sont deux critères importants pour le fonctionnement d'un texte. « *La cohérence et la cohésion sont des notions centrées sur le texte et représentent des opérations dirigées sur le matériaux du texte* » .ils pensent que, la textualité doit comporter certains critères parmi lesquels nous retenons la cohésion et la cohérence.

Ils notent aussi que les critères de textualité sont liés à la façon dont les énoncés sont rattachés entre eux. Pour la cohésion les énoncés sont liés grammaticalement, tandis que pour la cohérence, ils le sont par la conception du monde. Ce qui fait que la cohérence est un jugement intuitif sur le fonctionnement d'un texte, chacun doit interpréter ce dernier selon sa propre vision du monde, et si quelqu'un arrive à trouver une explication et une interprétation à ce texte, il peut le considérer comme cohérent puisque c'est le rôle du récepteur d'interpréter le texte.

CARTER-THOMAS (2000 :32) [16] est du même avis et trouve que : « *La cohérence n'est pas strictement dans le texte mais résulte de l'interaction avec un récepteur potentiel.* ». La cohérence qui n'est pas détachée de la cohésion est d'une certaine manière l'interprétation des textes à travers les marques de relation entre les énoncés, ces marques de relation font partie de « la cohésion »

3.2. Qu'est ce que la cohésion ?

Afin de mieux comprendre le concept de « cohésion », il nous a paru plus judicieux de chercher dans l'origine de ce concept. Les recherches ont permis de montrer que l'origine de ce mot « cohésion » remonte plus loin (1740) et depuis, il n'arrête pas d'évoluer tout en restant lié à la cohérence qui est un terme plus ancien puisqu'il date de 1524.

Sahnine-Ayouni (2000 :2) [1] a établi dans ses recherches sur la cohérence/cohésion un tableau dans lequel elle explique la naissance, l'origine, la signification et l'évolution des termes de « cohérence/cohésion » (voir annexe 1a). L'analyse de ce tableau montre que depuis le début la distinction entre cohésion / cohérence reste difficile à maîtriser pour certains et que jusqu'à nos jours les deux concepts sont souvent confondus l'un avec l'autre.

« Il était difficile de tracer des frontières nettes et précises (...) entre ces deux termes puisque tous deux avaient sensiblement le même sens (...) à savoir adhérer, attacher ensemble » [1]

En effet, la cohésion désigne : « *l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra et inter phrastiques, permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte* » [1]. Ce qui fait que la cohésion est l'enchaînement entre les propositions et les moyens formels dont dispose

l'émetteur. Pour assurer ces enchaînements, la cohésion est mise en rapport avec la linéarité du texte. Selon HASAN et HALLIDAY (cité par sh, carter Thomas 2000 :37) [16], la cohésion est présentée comme une cause de la cohérence. « *Un texte reconnu en tant que cohérent, et qui possède une texture, contiendrait certains indices formels de cohésion.* ».

Les indices formels de cohésion dont parlent HASAN et HALLIDAY sont :

- . Les connecteurs qui indiquent des relations fonctionnelles du type justification, et les différentes formes d'anaphores qui, assurent des solidarités référentielles entre oppositions.
- . Les différentes formes d'anaphores qui assurent des solidarités référentielles entre les constituants des énoncés et donnent naissance à des chaînes de référence.
- . Des expressions introductrices de cadre de discours, qui délimitent des domaines (temporels et spatiaux), s'étendant des fois sur de vastes séquences.

Les liens entre les indices formels de la cohésion dépendraient des connaissances déjà possédées par les récepteurs, ce qui rend la cohésion comme effet de la cohérence et non comme cause.

Puisque la cohésion avec les indices formels que HASSAN et HALLIDAY proposent est présentée comme l'effet de la cohérence, quelles sont les composantes de la cohérence textuelle ?

Les composantes essentielles de la cohérence textuelle sont :

- a. la continuité thématique : il faut que celle-ci soit indiquée, ou puisse être reconstituée par des anaphores, reprise lexicales, sous-entendus...
- b. la progression thématique : il faut gérer l'articulation entre le donné et le nouveau.

3.3. Les critères de la cohérence :

MICHEL CHAROLLES, qui a fait des études approfondies sur la cohérence textuelle, a remarqué dans ses recherches, que les corrections et les commentaires faits par les enseignants sont souvent imprécis à savoir, simples et flous. Si les erreurs phrastiques sont localisées avec précision (grammaire conjugaison- orthographe), les malformations constatées à un niveau plus global ne sont pas précisées et ne reçoivent aucun commentaire. Même s'il y a une remarque, elle est très limitée quand il s'agit d'aborder des questions relatives à l'organisation globale du texte. Cela est dû peut être au fait que ces formateurs ne disposent pas d'assez de connaissances du système de règles ; pour cela il propose quatre méta règles de cohérence que nous exposons ci-dessous :

a. La méta- règle de répétition :

Cette méta-règle pose comme condition essentielle la réalisation d'une certaine continuité sémantique. Cela par l'intermédiaire de divers moyens lexicaux et grammaticaux. C'est-à-dire que pour qu'un texte soit « *micro structurellement* » cohérent : (les phénomènes inter phrastiques, connecteurs temporels et lexicaux) et « *macro structurellement* » cohérent (qui définit globalement le texte et le caractérise comme un tout, du point de vue sémantique et grammatical), il faut qu'il « comporte *dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte* » CHAROLLES (1988) [8]. La récurrence de certains éléments au moyen de mécanismes divers telle que la pronominalisation, la substitution lexicale, et ce afin de favoriser le développement thématique.

b. La méta- règle de relation :

Pour qu'une séquence ou qu'un texte soit cohérent, il faut que les faits qu'il dénote dans le monde représenté soient reliés (cohérents). HUME (1983 :74) [17] relève en effet que :

« Les événements ou les actions que l'écrivain rapporte, doivent être liés entre eux par quelques attaches ou quelques nœuds, ils doivent se rapporter les uns aux autres dans l'imagination et former une sorte d'unité, qui puisse les faire entrer sous un seul plan ou une seule vue, et qui puisse être l'objet ou la fin de l'écrivain dans sa première entreprise. ».

c. La méta- règle de non contradiction :

Afin qu'un texte soit cohérent, il faut que « son développement n'introduise aucun élément sémantique contradictoire avec ce qui a été dit, ni contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celui-ci (l'élément sémantique) par inférence » CHAROLLES (1988) [8] ; C'est-à-dire que le texte cohérent ne doit pas comporter des séquences propositionnelles dont le contenu est en contradiction avec ce qui a précédé.

d. La méta- règle de progression :

Le fait d'analyser un texte de point de vue « *Structure thématique* », permet d'analyser certaines difficultés rencontrées par les scripteurs non natifs, étant donné que la progression thématique désigne l'ensemble des relations thématiques dans le texte entre les phrases et les paragraphes. Cette progression suit le développement qui s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. Un texte ne saurait se limiter de répéter plusieurs fois, fût-ce de manière différente le même discours.

CHAROLLES (1988 :14) [8] considère que : *«pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé »*. COMBETTES (1986) [18], quant à lui souligne que l'absence d'apport d'information entraînerait une paraphrase perpétuelle qui pourrait engendrer une rupture entre les phrases : *« L'absence de point d'ancrage renvoyant à un « déjà dit » amènerait à une suite de phrases qui à plus ou moins long terme n'aurait aucun rapport entre- elles »*.

Cependant, Combettes (1983 :61) [19] a identifié trois grands types de progression thématique à savoir :

. La progression linéaire ; dans cette progression le rhème d'une première phrase devient le thème de la phrase suivante, ainsi le RH1 devient le TH2 auquel est rajouté un nouveau rhème (RH2) qui devient à son tour thème de la phrase suivante. Combettes dans son analyse propose le schéma suivant :

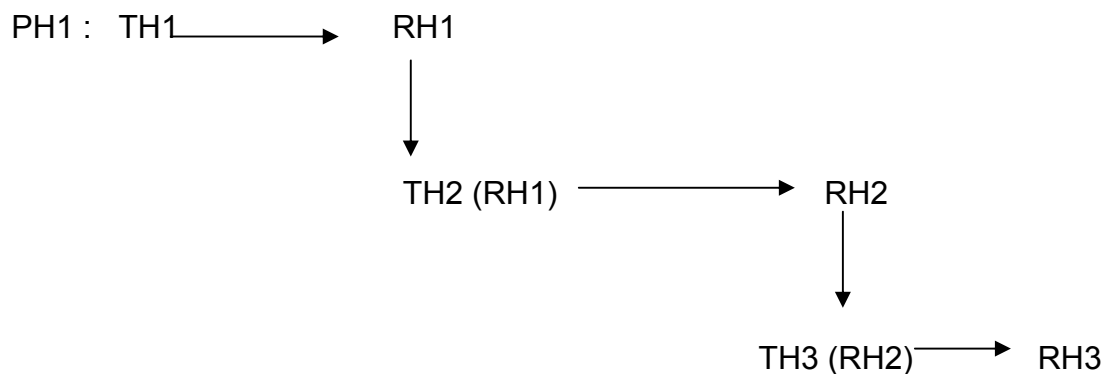


Figure 4 : la progression linéaire

Combettes estime que « le thème d'une phrase est issu du rhème de la phrase précédente. »

. La progression à thème constant ; ce type de progression est caractérisé par la présence d'un thème constant (le même thème) qui est présent dans toutes les phrases, il existe une certaine continuité de ce thème auquel s'ajoutent différents rhèmes successifs :



Figure 5 : La progression à thème constant

Dans cette progression la continuité d'un même thème de phrase en phrase est primordiale.

. La progression à thème dérivé ; chaque thème est issu d'un hyper thème qui, pourrait être considéré comme le principal titre, et qui fournit les thèmes des différentes propositions.

Dans tout texte pour qu'il y ait communication, il doit y avoir un mélange d'éléments « connus » et d'éléments « nouveaux », car l'ordre des mots peut être considéré comme un reflet de l'ordre des idées. Les éléments connus contribuent à assurer une certaine cohésion, tandis que les éléments nouveaux permettent une progression. Ce que nous appelons élément « connu », c'est « le thème », ce que nous appelons élément « nouveau » c'est « le rhème ».

Alors quelle définition donne-t-on aux deux notions ?

. Le thème est ce qui est connu. Il représente le point de départ pour l'émetteur (correspond à ce dont on parle). C'est un acte d'énonciation c'est ce dont parle le locuteur (l'objet du discours).

. Le rhème est ce que l'émetteur affirme sur le thème (ce qu'on dit du thème), c'est l'information qu'il entend apporter à ce dernier. Autrement dit le thème est ce dont on parle et le rhème ce que l'on dit du thème.

Le traitement du thème et du rhème, ne peut se faire au niveau de la phrase isolée. Pour cela il faut replacer cette phrase dans un contexte. Donc pour qu'un texte soit cohérent, il doit présenter conjointement des éléments de reprise, permettant la continuité thématique, et des éléments nouveaux relançant l'intérêt du destinataire. Cet équilibre périlleux apparemment paradoxal entre répétition et progression ne s'atteint pas n'importe comment, il doit y avoir des éléments nouveaux introduisant un apport sémantique s'articulant à des éléments déjà connus et de manière assez systématique. Mais lorsque ces éléments nouveaux ne sont pas liés aux éléments déjà connus, apparaît ce que COMBETTES (1983 :103) [19] appelle «rupture thématique », qui est définie comme « *l'absence des liens entre les éléments déjà connus et les éléments nouveaux.* ». Combettes parle de rupture thématique, lorsque on ne peut déceler un enchaînement linéaire ou un thème constant. DUPONT (1994 :42) [20] quant à lui identifie trois types de ruptures :

- la rupture thématique.
- le glissement thématique
- le déplacement thématique

Nous n'allons pas nous attarder sur leur explication car une étude plus approfondie a été faite par d'autres chercheurs. Ce qui fait que les concepts de « thème », de « rhème » et celui de « la structure thématique » sont au centre de toute analyse textuelle.

Bilan

Ainsi, nous pouvons dire que si le lecteur arrive d'emblée à établir une représentation cohérente d'un texte qui est conforme à ses attentes, il peut considérer ce texte juste et réussi. Pour mieux écrire un texte, il faut avoir un message (du sens) à transmettre à quelqu'un. Si le rédacteur possède des informations qu'il estime nouvelles pour son lecteur, il sera obligé de construire un texte organisé de façon cohérente, de telle sorte que, le récepteur puisse suivre le développement de ses idées, car nous écrivons pour une raison précise à une personne précise, un texte qui correspond aux attentes du lecteur aura plus de chance d'être considéré comme cohérent, ce qui fait que la cohérence reste un concept global.

A la fin de cette longue partie théorique, nous remarquons que l'acte d'écrire se situe dans le cadre de la communication. Pour cette raison il faut initier les apprenants à constituer et à ordonner leurs idées avant de passer à la correction des problèmes de métalangue. La question que nous nous posons est la suivante : pourquoi les élèves du collège et plus spécialement ceux de la 1AM se sentent embarrassés face à l'activité d'écriture ? Nous supposons que :

- .les apprenants n'ont pas une bonne maîtrise de la langue.
- .les enseignants ne leur ont pas modifié toutes les données, et n'ont pas agi sur les représentations de cette langue.
- .les enseignants n'ont pas été formés pour former de « bons » élèves scripteurs, capables de produire des textes cohérents. Un texte cohérent ! Un problème que rencontrent les enseignants, avec les productions écrites de leurs élèves, et qui est l'un des problèmes que nous aborderons dans notre prochain chapitre « méthodologie »

CHAPITRE 2

DELIMITATION ET CONSTITUTION DU CORPUS

A partir d'un problème constaté, celui des difficultés que rencontrent les élèves de la première année moyenne (1AM) dans la production des textes cohérents, certaines recherches se sont données pour objectifs de dégager des principes méthodologiques pour la création de matériaux pédagogiques. De notre côté, nous essayons d'identifier les difficultés que rencontrent ces apprenants du collège et de trouver leurs origines.

A travers notre recherche, nous essayons de savoir pourquoi nous n'arrivons toujours pas à former de « bons » élèves scripteurs ? Puisque les difficultés semblent plus graves à l'écrit ?

Tout au long de notre recherche, nous avons remarqué que les apprenants étaient plus motivés à l'oral, ils essayaient de parler, de s'exprimer et de communiquer avec leurs propos ou ceux employés par les enseignants. Or lorsqu'ils étaient confrontés à l'écrit, ils ne trouvaient pas de stratégies compensatrices, et n'arrivaient pas à mobiliser leurs connaissances. Autrement dit, ils ne savaient pas gérer les moyens linguistiques disponibles pour structurer l'organisation thématique de leurs textes. Nous avons senti une certaine réticence. Les élèves ne semblaient manifester aucun intérêt pour l'écrit. Pour cette raison, nous avons décidé de travailler avec eux (analyser leurs productions) ainsi que leurs enseignants (analyser leur profil afin d'arriver à connaître leur niveau d'instruction ainsi que leur formation). Ces deux éléments font partie de notre corpus ainsi que les ouvrages ressources. Ce qui fait que le corpus qui compose notre travail, est constitué de trois éléments à savoir :

-le profil des enseignants-les ouvrages ressources-les productions écrites des élèves de la 1AM.

Avant de présenter les corpus, il est important de présenter notre public d'abord.

1. Description du public :

1.1. Présentation du sujet 1 « élèves » :

Les productions qui composent une des parties de notre corpus sont réalisées dans le cadre d'un exercice scolaire, il s'agit des productions écrites d'élèves de la première année moyenne.

Arrivés au collège, ces élèves ont suivi trois années d'instruction en français langue étrangère soit 390 heures. Etant donné que le français est une langue étrangère, leur niveau linguistique est peu satisfaisant, ils manquent de maîtrise de la langue, chose constatée dans leurs productions, (Voir annexe 1d). Cette non maîtrise de la langue est due à plusieurs facteurs qui influencent l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère en Algérie. Le premier facteur est le facteur socio-économique. Ces élèves sont issus pour la majorité de familles pauvres et analphabètes, ainsi ils n'obtiennent aucune aide sur le plan extra scolaire de la part de leurs parents et ce, à l'exception de quelques-uns dont les parents sont instruits.

Nous avons choisi de travailler dans une zone rurale qui, se situe à environ 50 Km de la capitale, afin de montrer que le facteur socioculturel joue un rôle très important dans l'apprentissage de cette langue (le français). En effet les élèves de ces périmètres sont issus de familles dont la mère n'exerce aucune profession, vu les traditions et les coutumes. Ces habitants gardent toujours leurs habitudes, les filles quittent l'école très tôt, elles se marient, ont des enfants à qui elles n'attribuent aucune aide instructive.

Cette différence des milieux fait que les élèves des régions urbaines maîtrisent mieux le français que ceux des zones rurales. Le public que nous avons choisi est un public jeune, des enfants dont l'âge varie entre 11 et 13 ans, il s'agit de collégiens (élèves de la première année moyenne). Pourquoi ? Nous avons choisi de travailler avec ce niveau pour plusieurs raisons. D'abord parce que nous exerçons notre profession d'enseignante avec cette catégorie d'élèves ce qui, rend l'accès facile à ce palier. Ensuite et pour des raisons plus scientifiques nous estimons, que la 1AM est l'année la plus importante dans le cursus scolaire de l'enfant ; elle joue le rôle d'étape « charnière » dans la vie scolaire de l'écuyer, étant donné qu'elle représente le passage du cycle préparatoire vers le cycle moyen, qui est par lui-même une période de transit vers le secondaire. Cette année est considérée comme une année de base dans l'enseignement/apprentissage du français.

1.2. Présentation du sujet 2 : « Les enseignants ».

La fiche de renseignement, et le questionnaire destinés aux enseignants, constituent la première partie de notre corpus. Pour cela nous avons sollicité l'aide d'enseignants de plusieurs collèges, appartenants à des zones différentes (rurales et urbaines) et ce, afin de connaître leur profil (leur niveau d'instruction, leur formation ainsi que leur ancienneté).

1.2.1. La fiche de renseignement :

Nous avons réalisé cette fiche auprès de vingt enseignants dont l'ancienneté varie entre 1 et 32 ans. Pour leur formation, d'après notre fiche nous avons pu dégager les formations suivantes :

- .Trois : Certificats d'études.
- . Un : Diplôme de vétérinaire.
- . Un : Diplôme en Agronomie.
- . Un : Diplôme en sociologie.

- . Deux : Niveau quatrième année moyenne.
- . Un : Licence en psychologie.
- . Trois : Diplôme de l'I T E (Institut Technologique de l'Enseignement).
- . Trois : Licence de Français (licence normale (littérature)).
- . Cinq : Licence d'enseignement de Français ENS (Ecole normale supérieure).

A partir de cette fiche nous avons élaboré un tableau (voir la page suivante). À partir des résultats, nous avons pu constater qu'il y a deux profils qui se dégagent.

1. Le premier profil (formation avant 1962, présence coloniale) et ce avec le niveau de certificat d'études (3 enseignants) .Une formation qui n'existe plus, mais les personnes ayant bénéficié de cette formation exercent toujours leur profession d'enseignant.
2. Dans le deuxième profil (formation après 1962, indépendance), plusieurs profils se sont dégagés, nous citons :
 - a. certificat d'études : trois enseignants.
 - b. niveau moyen : deux enseignants.
 - c. P.E.M (Bac + ITE 02 ans) : Trois enseignants.
 - d. P.E.F (Bac + licence) : Huit enseignants.
 - e. autres formations (domaines) universitaires : quatre enseignants

La présentation du profil des enseignants nous a permis de montrer que les enseignants du français langue étrangère ne sont pas tous de formation universitaire; ni d'anciens étudiants de l'ENS et même ceux qui ont suivi des études supérieures, n'ont pas été formés pour enseigner. Le tableau que nous avons élaboré et que nous mettrons en vue par la suite fera une meilleure présentation de ces profils dégagés.

Tableau 1 : Profil des enseignants interrogés

Age	sexe	Niveau d'étude	Diplômes obtenus et formations	Ancienneté	
58 ans	F	Certificat d'étude	Recyclage : Formation de 15j/trimestre	32 ans	Boufarik / urbaine
55 ans	F	Certificat d'étude	Recyclage : Formation de 15j/trimestre	25 ans	Boufarik / urbaine
55 ans	F	Certificat d'étude	Recyclage : Formation de 15j/trimestre	25 ans	Boufarik/ urbaine
54 ans	M	4 ^{ème} AM	Recyclage : Formation de 15j/trimestre	20 ans	Chebli/ rurale
42 ans	F	Universitaire	Vétérinaire	18 ans	Chebli/ rurale
32 ans	M	Universitaire	Bac+Licence de Français	4 ans	Ibn Hamdani / rurale
30 ans	M	Universitaire	Bac+Licence de Français + Magistère	4 ans	Blida/urbaine
27 ans	F	Universitaire	Bac+Licence d'enseignement de	3 ans	Hadjout/urbaine
37 ans	F	Universitaire	Bac+Licence de Français	5 ans	Boufarik/ urbaine
46 ans	M	Universitaire	Bac+Licence en sociologie	20 ans	Ibn Hamdani/ rurale
46 ans	M	Universitaire	Bac+Licence en psychologie	21 ans	Hadjout/ urbaine
48 ans	F	4 ^{ème} AM	Recyclage : Formation de 15j/trimestre	24 ans	Boufarik/ urbaine
25 ans	F	Universitaire	Bac+Licence d'enseignement	1 nnée	Chebli/ rurale
44 ans	M	ITE (2 ans)	Bac+2 ans de formation (P.E.M)	18 ans	. Blida/urbaine
44 ans	F	ITE (2 ans)	Bac+2 ans de formation (P.E.M)	24 ans	Boufarik / urbaine
43 ans	F	ITE (2 ans)	Bac+2 ans de formation (P.E.M)	24 ans	Boufarik / urbaine
35 ans	F	Universitaire	Bac+Licence d'enseignement de	10 ans	Ibn Hamdani / rurale
40 ans	M	Universitaire	Bac+Ingéniorat en Agronomie	15 ans	Hadjout/urbaine
38 ans	M	ENS	Bac+Licence d'enseignement de	10 ans	Boufarik/ urbaine
29 ans	F	ENS	Bac+Licence d'enseignement	4 ans	Ibn Hamdani / rurale

1.2.2. La description et la composition du questionnaire écrit :

Nous avons mené notre enquête par le biais d'un questionnaire écrit. Nous avons choisi des questions écrites, afin de garantir les réponses, car à l'écrit les enseignants avaient plus de temps et plus de liberté pour s'exprimer.

Le questionnaire que nous avons soumis aux enseignants, lors d'une journée pédagogique est composé de sept questions. Nous avons essayé de regrouper dans cette prospection, toutes les questions que nous pensons utiles pour répondre à certaines de nos hypothèses de départ, concernant la formation des enseignants, l'élaboration des grilles d'analyse, l'évaluation des produits d'élèves et enfin l'importance de l'écrit par rapport à la réforme scolaire. Nous avons choisi un questionnaire plutôt qu'un entretien, pour manque de temps. Un exemplaire de ce sondage est présent en annexe (voir annexe 1b). Pour l'analyse et le commentaire, ils seront présentés dans la partie qui ensuit (Présentation et analyse des corpus).

Les sept questions qui composent notre questionnaire sont :

Les deux premières question, concernent le programme de la 1AM. Nous visons par cette série de questions à faire émerger l'opinion des enseignants vis-à-vis du changement effectué par la réforme scolaire, nous désirons savoir si le nouveau programme facilite ou non l'apprentissage du français ?

La troisième question vise l'écrit. Nous tentons de savoir à travers celle-ci, si l'enseignement/apprentissage de l'écrit a pris plus de considération par rapport à l'oral.

La quatrième et la sixième question ont pour objet de montrer si (oui ou non), les formateurs ont bénéficié de formation dans ce domaine (l'enseignement de l'écrit) et s'il disposent d'outils ou de matériaux pour effectuer leur tâche de formateurs.

A travers la septième question, nous essayerons de trouver les solutions qui, pourraient aider les élèves à mieux rédiger.

2. Présentation du corpus :

Notre premier corpus est un questionnaire destiné aux enseignants du français langue étrangère, nous estimons que c'est la première source pour l'apprentissage de l'écrit, car il revient à ces enseignants de choisir la méthode et la manière d'enseigner l'écrit, ainsi que son évaluation surtout avec la réforme scolaire. Ce qui nous a amenée à choisir les enseignants du cycle moyen, c'est que tout d'abord, notre recherche s'effectuera à ce niveau, en raison de l'importance de ce dernier, qui constitue une année charnière car il relie deux étapes importantes : le primaire (où l'élève découvre le français et apprend à l'écrire), et le secondaire (où il apprend à le maîtriser et à l'utiliser pour produire).

Ensuite, nous passerons à l'analyse des ouvrages- ressources qui constituent notre deuxième corpus. Nous tenterons d'établir un parallèle entre le nouveau et l'ancien programme en mettant, la lumière sur la place qu'accorde la réforme scolaire à l'écrit.

Enfin ; Nous passerons à l'analyser des productions écrites des élèves de la première année moyenne, tout en axant notre analyse sur la cohérence bien évidemment. Cette partie sera divisée en deux : Une analyse globale qui, concerne le texte et sa structure, et une analyse spécifique relative à la cohérence. A la fin de chaque partie, nous dégagerons un bilan pour exposer les résultats obtenus, par la suite, nous ferons un commentaire général afin de répondre aux questions (hypothèses) de départ.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

1. Analyse des corpus :

1.1. Analyse du premier corpus « le Questionnaire ».

Dans cette partie du travail, nous analyserons les réponses données par vingt enseignants à partir d'un questionnaire qui leur a été remis. Les enseignants préfèrent-ils l'ancien ou le nouveau programme ? Elaborent-ils des grilles d'analyses lors de la correction des productions de leurs élèves ? Et bien d'autres questions dont les réponses sont détaillées dans la partie analyse

Pour la première question qui concerne le nouveau programme : *« vous qui avez acquis une certaine expérience dans le domaine de l'enseignement, préférez-vous l'ancien ou le nouveau programme et pourquoi ? »*, la majorité des enseignants estiment qu'il apporte certaines nouveautés, qu'il est bien présenté, les textes sont plus diversifiés, mais qu'il peut être amélioré. Les thèmes sont actuels, sauf que les activités dépassent les capacités langagières et intellectuelles des élèves. Parmi leurs réponses nous retenons les suivantes : *« Peut être amélioré encore plus. »*. *« Riche et intéressant, apporte beaucoup de nouveautés. »* *« Il n'est pas adapté au niveau des élèves. »*

Quant au choix entre le nouveau et l'ancien programme, nous avons constaté que la quasi-totalité préfère le nouveau programme, un constat que nous avons fait d'après les réponses obtenues. La diversification des textes, le choix des thèmes et des termes, le travail de groupe, tout cela a permis l'amélioration du niveau des élèves. Voici à titre d'exemple quelques-unes des réponses obtenues : *« Je préfère le nouveau programme, il est clair dans ses objectifs .l'élève s'investit plus, il fait partie du groupe. »* *« Le nouveau programme suit le*

cours des évènements. ». Toutes ces réponses et beaucoup d'autres, montrent qu'il y a des enseignants qui estiment, que le nouveau programme est plus intéressant, plus agréable, et plus adéquat, tandis que d'autres, préfèrent jusqu'à présent l'ancien programme, ils trouvent que le nouveau programme n'est pas à la portée de tout le monde et qu'il dépasse les capacités intellectuelles et langagières des élèves : *« Le choix de certains termes*

dépassent les compétences intellectuelles de nos élèves. » « Les élèves ne sont pas habitués à ce type de programme ».

Concernant la place de l'écrit dans la réforme scolaire, *« la réforme scolaire vous a-t-elle facilité l'enseignement de l'écrit ? »* la partie majoritaire, trouve qu'il a plus de considération et que les difficultés rencontrées à l'écrit ne sont plus les mêmes, les textes sont plus faciles et plus appropriés aux capacités des élèves. Ce qui fait que la réforme scolaire considère mieux l'écrit par rapport à l'ancien programme. Parmi les réponses récoltées : *« l'écrit a repris sa place. ».* *« Il y a un côté positif dans cette réforme, l'élève apprend à réaliser des textes et même des phrases. ».* Cependant, d'autres enseignants estiment que l'écrit est toujours défavorisé par rapport à l'oral et que la réforme scolaire n'apporte aucun changement. *« Nous sommes restés au même point de départ, l'écrit n'a toujours pas sa place dans le programme. » « Aucune différence avec l'ancien programme. ».*

Pour la troisième question qui se rapporte à la formation des enseignants, *« avez-vous bénéficié de formation pouvant vous aider à former des élèves scripteurs ? ».* Nous avons constaté que parmi vingt personnes interrogées, aucun enseignant n'a été bénéficiaire d'une formation relative à l'enseignement de l'écrit. Les enseignants estiment qu'ils sont titulaires de diplômes théoriques. Confrontés à la réalité sur le terrain (dans les classes), ils se sont heurtés à un énorme obstacle, celui de « former des scripteurs ». Un seul a bénéficié d'une formation, (formation universitaire, spécialité didactique) malheureusement c'est une formation très générale et insuffisante.

Parmi les réponses reçues : *« je suis de formation universitaire, j'ai pu m'adapter avec le nouveau programme et les élèves. ».* *« Notre formation était peu détaillée et rapide. ».* *« C'était une formation globale, et non spécifique à la production écrite ».* Ce qui fait que, les enseignants n'ont pas été formés pour enseigner et former des élèves scripteurs. En plus, ils ne disposent d'aucun moyen ni de matériaux pour y remédier et améliorer l'écrit de leurs apprenants :

« je ne dispose d'aucun moyen, mais j'essaie de travailler avec ce que j'ai (des textes déjà vus). » « Je reprends toujours pour la production écrite des textes abordés en compréhension de l'écrit. ».

Des professeurs qui ne sont pas en possession de matériaux ni de méthodes pour améliorer le niveau de leurs apprenants, ne sont pas en mesure de les évaluer. Alors, comment font-ils pour juger les écrits de leurs élèves ? La réponse à cette question n'a pas été facile car les enseignants nous ont affirmé qu'ils ne savent pas comment faire pour perfectionner le niveau de leurs élèves. Le ministère de l'éducation nationale, leur a fourni des documents afin de les orienter vers une évaluation plus impartiale. Malheureusement ces documents n'ont pas pu les aider. Nous avons pu confirmer cela à travers leurs réponses. *« On ne nous a pas appris à élaborer une grille d'analyse, chacun doit préparer sa propre fiche afin d'évaluer les textes produits ».* *« Notre inspecteur nous a remis une grille d'analyse que nous n'utilisons pas. ».* Encore peut-on appliquer la même grille pour évaluer des productions différentes ?

Bilan :

Les réponses obtenues ont permis d'arriver à une certaine conclusion :
. Les enseignants ne possèdent ni les moyens, ni les matériaux pour faciliter l'apprentissage du français et plus particulièrement l'apprentissage de l'écrit.

. Ils n'ont bénéficié d'aucune formation pouvant les aider, à appliquer le nouveau programme et de mener à bien leur tâche d'enseignants. Lorsque nous avons demandé aux enseignants s'ils avaient été formés, pour former à leur tour des élèves scripteurs, la réponse était claire : « *nous avons besoin d'être formés avant de former les autres.* ». Les formateurs ont essayé de trouver quelques solutions pour arranger ce problème, malheureusement, la partie majoritaire manque de moyens et de méthodes et ne savent pas comment y remédier.

L'objectif fixé en première année moyenne est rarement atteint, car les enseignants au lieu de se baser sur l'aspect global du texte et sa cohérence, ils se basent sur les fautes d'orthographe, chose qui a été constatée d'après les réponses à la septième question que nous avons obtenus.

Ces obstacles rencontrés au niveau de l'écrit sont-ils dus au nouveau programme ? Cette réforme scolaire qui a introduit le projet et qui favorise le travail de groupe, ce nouveau système a-t-il aidé à l'amélioration de l'apprentissage du français langue étrangère ou non ? Afin de répondre à toutes ces questions, il est important d'aborder le nouveau programme et de savoir de quoi est-il composé ? Qu'est ce qui le différencie de l'ancien programme ? Et surtout quelle place occupe l'écrit par rapport aux autres aptitudes ?

Nous passons à présent à l'analyse des ouvrages- ressources qui constituent notre deuxième corpus

1.2. Analyse des ouvrages- ressources :

Dans cette partie, nous passerons à la présentation des ouvrages ressources, nous ferons le point aussi sur l'ancien programme, sans s'y étaler. Le nouveau projet sera incontestablement au centre de notre analyse, à travers laquelle,

nous essayerons de savoir si le nouveau programme de la première année moyenne 1AM (après la réforme de 2003) a introduit d'autres stratégies pour l'enseignement/apprentissage du FLE et plus particulièrement l'écrit.

Une réforme qui a donné plus de considération au français, puisque l'enseignement du français langue étrangère a changé de cursus, ce n'est plus le fondamental mais plutôt le moyen (quatre années au collège au lieu de trois années). En plus, le volume horaire a largement augmenté, au lieu de cinq heures par semaine soit 125 heures par an. Il est de 6 heures par semaine soit 150 heures par an. Le primaire, a connu lui aussi un certain changement au niveau des horaires, l'élève passe trois années de français, il le commence en 3^{ème} année et le termine en cinquième année soit 390 heures (les trois années). Ce qui fait que l'apprenant reçoit 940 heures d'apprentissage de français durant ses sept ans (3 années au primaire + 4 années au collège). Alors que dans l'ancien système, l'élève recevait 700 heures d'apprentissage du français durant les 6 ans (une année de moins par rapport au nouveau programme).

Avec son nouveau programme, la réforme scolaire a changé de méthode de travail, elle favorise plutôt le travail de groupe, et par projet. On ne parle plus d'unité didactique, mais plutôt de « projet ».

Le nouveau programme après la réforme 2003, fait le choix de développer chez l'élève de première année moyenne (1AM) une certaine compétence de communication. Il fait le choix de la construction des savoirs et des savoirs faire et cela à travers des activités proposées qui visent certains objectifs de réception et de production. Pour cet élève, apprendre le français n'est pas

seulement apprendre l'alphabet, il consiste à maîtriser cet alphabet afin de pouvoir produire des textes, et de l'utiliser en situation scolaire et sociale.

Dans les écoles l'apprentissage du français se réalise à travers des activités de pratique de lecture et d'écriture. Sortant de la première année moyenne, l'apprenant aurait renforcé ses bases dans cette langue à l'oral comme à l'écrit.

- . A l'oral : l'enfant aurait acquis la compétence de s'exprimer, de parler et par là de communiquer verbalement.
- . A l'écrit : il serait en mesure de rédiger, de produire et de communiquer par écrit.

Le nouveau programme comme nous l'avons signalé plus haut s'organise en projet qui est une nouvelle méthode de travail. Le projet permet à l'élève de s'investir et de s'intégrer dans le groupe puisqu'il favorise le travail d'équipe, ce qui fait de l'élève un acteur directement concerné. Le but du projet est d'instaurer une interactivité entre les apprenants et de les motiver, car il se situe dans une situation de communication vu que le produit va être lu par d'autres personnes. Ce qui fait que le rédacteur doit savoir à qui il écrit.

« Le projet est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages (.....), il se donne pour objectif l'élaboration d'un produit, écrit ou oral : écrire un conte, organiser une exposition, réaliser un dépliant touristique pour sa ville. Le projet est un cadre intérateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens (....). Il permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe pour la réalisation d'un objectif collectif...etc. » (2003 :33) [20].

Le projet se déroule en séquences qui répondent à des objectifs fixés au préalable. Parmi ces objectifs nous retrouvons :

- . L'installation, le développement et la consolidation chez l'élève, de certaines compétences déjà acquises pour la maîtrise de la langue et d'un type de discours. Parmi ces types de discours inscrits en première année moyenne,

nous trouvons : le prescriptif, l'informatif, l'argumentatif et le narratif; ce dernier occupe une place prépondérante dans le nouveau programme, ce type de textes correspond bien aux capacités intellectuelles et langagières de ces élèves et de leur âge. Etant donné, qu'il implique l'élève dans l'organisation de

ses idées et de son imaginaire. A cet âge l'enfant fait appel à son imagination plus que la réalité dans la réalisation de ces textes.

Le projet donc se présente, en séquences et chaque séquence s'organise en séances, à commencer par l'expression orale, la compréhension de l'écrit, activités de langue et se termine par une activité d'écriture, à la fin de chaque séquence, nous trouvons un texte approprié au thème de la séquence, c'est la lecture récréative. Passé par toutes ces étapes l'élève, en sortant de la 1AM devrait être capable de :

- . Maîtriser les aspects graphiques du français.
- . Produire des textes en fonction de la situation de communication.
- . Diversifier les types de textes, et d'assurer la cohérence (logique et chronologique) de chacun d'eux.

Dans la partie qui suit, nous évoquerons une fiche représentant le déroulement d'une des séquences du projet (séquence de la situation finale) étant donné que tout le travail s'effectue en projet, et que la séquence est une des étapes de ce dernier.

. L'enseignement du texte narratif :

Nous avons choisi la séquence narrative (choix approprié à notre travail de recherche), et plus précisément la dernière séquence du projet, parce qu'elle suppose l'acquisition préalable de la structure du conte. Cette étape s'organise de la manière suivante :

.le projet : j'écris un conte.

.Compétence visée : établir la relation entre la situation initiale et la situation finale.

.Séquence3 : la situation finale (terminer un récit).

2.2.1. Déroulement de la séquence (narrative) :

La séquence devrait s'organiser de la manière suivante :

Lecture	Oral	Langue	Ecriture
- Lire différents textes narratifs. -Reconnaître les deux composantes essentielles du récit. - Etablir la relation entre les deux situations. - Distinguer les caractéristiques du merveilleux.	- Ecouter et comprendre des textes (contes). - Produire oralement des contes. - inventer une situation initiale et une situation finale.	- Etudier : - les compléments circonstanciels du temps et du lieu. - Les articulateurs. - Les temps du récit.	- Produire un conte (court récit) en y introduisant : -le vocabulaire du merveilleux -les différentes situations. - Initiale - Développement - finale

La consigne : en vous aidant des documents travaillés en classe (textes supports) écrivez un conte dans lequel vous insérez une situation initiale et « une situation finale ».

. Les activités relatives à cette séquence :

. Les activités de lecture :

. Prendre connaissance du texte (le conte).

. Lire un conte.

. Faire lire les élèves.

. Construire l'histoire par le repérage du système narratif :

.Repérer les éléments du schéma narratif.

. Retrouver les étapes du récit.

. Repérer les articulateurs logiques et chronologiques.

. Remettre en ordre un conte.

. Construire le schéma actanciel :

.Retrouver les personnages du conte sous leurs diverses désignations (noms- surnoms- substituts).

.Dégager les personnages du conte (leur portrait physique et moral ainsi que leur rôle).

. Construire la notion du merveilleux :

.Retrouver les outils magiques du conte (bague - tapis -chaussures ...etc.).

. Retrouver les formules magiques du conte (sésame ouvre-toi).

2. Les activités d'écriture :

.Elaborer des textes qui respectent la structure du texte narratif.

.Remettre en ordre les étapes du conte.

.Rédiger une situation initiale pour un conte donné.

.Rédiger une situation finale pour un conte donné.

.Rédiger des actions suite à une situation initiale.

.Faire parler les personnages.

.Ecrire la morale d'un conte.

.Résumer un conte.

Nous exposerons par la suite un exemple de cette présentation du projet

2« j'écris un conte », qui a été établie par le ministère de l'éducation nationale

Tableau de présentation du projet n°2 : Le texte narratif

Projet	Séquences	Objectif d'apprentissage
J'écris un conte	1- commencer un récit	- distinguer deux des composantes essentielles du récit : la situation initiale et la situation finale. - identifier les éléments constants de la situation initiale. - produire la situation initiale d'un conte.
	2- développer un récit par un élément modificateur	- découvrir la notion d'élément modificateur. - établir le rapport entre situation initiale et élément modificateur. - identifier le rôle de l'élément modificateur pour la suite de l'histoire. - produire l'élément modificateur d'un conte.
	3- développer un récit par une suite d'actions	-découvrir la notion de transformation. - distinguer les actions qui développent le récit. - identifier les marques de la successivité temporelle. - produire une suite d'actions pour développer un conte.
	4- terminer un récit	- identifier le rôle de la situation finale dans un récit. - distinguer les caractéristiques de la situation finale. - produire la situation finale d'un conte.
	5- enrichir un récit par une description des lieux	- différencier narration et description. - observer l'organisation de la description. - identifier les éléments de la caractérisation. - découvrir la fonction de la description d'un récit. - produire une description et l'insérer dans un conte.
	6- enrichir un récit par un portrait	- distinguer le portrait physique et le portrait morale. - observer l'organisation du portrait physique. - identifier les éléments de la caractérisation. - découvrir la description et l'insérer dans un conte.

A partir de ce tableau, les enseignants doivent coordonner entre eux et préparer ce que l'on appelle communément des fiches de maître, ainsi qu'une progression annuelle ou trimestrielle.

3.2.3. Présentation de la progression trimestrielle :

Dans cette partie, nous allons élaborer deux tableaux représentant la progression trimestrielle du programme avant et après la réforme 2003. Nous tenterons de faire la comparaison entre l'ancien et le nouveau programme. Ce que nous avons remarqué dans notre analyse, c'est que dans le nouveau programme le travail s'effectue en projet et chaque projet se compose de séquences, ce qui n'est pas le cas dans l'ancien programme qui se déroule sous forme d'unités didactique.

Si nous prenons le texte narratif particulièrement, ce type de texte occupe une place considérable dans le nouveau programme, (après la réforme de 2003), ce qui nécessite un volume horaire plus important soit tout le premier trimestre. Avec ce type de texte, nous travaillons toutes les composantes du récit (toutes les situations, le temps, l'espace) et cela grâce à une nouvelle stratégie élaborée par les enseignants. Pour la production écrite par exemple, les élèves travaillent dans chaque séquence une partie du récit. Cela fait que l'apprenant apprend à distinguer entre les différentes situations (du conte par exemple). Ce qui fait de l'élève un sujet actif. Etant donné qu'on l'implique dans le travail, il est obligé d'inventer, de produire.

Ce qui n'est pas le cas pour le programme classique. On ne demande jamais à l'apprenant de produire des phrases ou de trouver les situations qui composent un texte, on l'invite seulement à remettre un conte en ordre. Le texte narratif est abordé d'une façon très superficielle. Dans ce type d'enseignement l'élève est passif, on lui met toutes les données sous la main, il n'a qu'à les ordonner, ce qui le pousse quelques fois à jouer au jeu du hasard, sans connaître le sens de ce qu'il écrit.

Tableau 3 : Progression Trimestrielle avant la réforme 2003

Thèmes	Compréh dell'écrit	Vocabulaire	Syntaxe	Conjugaison	Orthographe	Exercice de consolidation	Lecture poésie	Prépar/ expreécrite
Appel quelqu' un et dialoguer avec lui	Le téléphone	Notion de : - radical - préfixe - suffixe	Les types de phrases Affirmatives Négatives	Notion du temps passé présent Futur des indicateurs du temps	Le pluriel en (s) (x) Les noms en au al eau	Gram /Conj	La gentille lavandière	Reconstitue d'un dialogue déjà étudié
Indiquer un itinéraire	Ghardaïa et le M'Zab	Les indicateurs de l'espace Adverbe	Phrase simple G.N Nom Pronom personnel	Le présent de l'indicatif 1 ^{er} G Etre Avoir	L'accord sujet / verbe	Orthographe	complaint e du petit cheval	Indiquer un itinéraire à partir d'un plan
Donner des information s sur un objet	Au marché	Etude des adjectifs contraires préfixes : Im In Ir-il	L'adjectif qualificatif Epithète Attribut	Le présent de l'indicatif 2 ^{ème} et 3 ^{ème} G	/	Grammaire	La maison de la chèvre	
Ecouter et lire un conte	La vache et le chien	Les articulateurs du conte	Structure du G.V G.N.C C.O.D C.O.I	Imparfait par opposition au passé simple	Morphologie Des verbes à l'imparfait CER-GER	/	La cigale et la fourmi	Rétablir l'ordre d'un fait ou des faits d'un conte donne dans le désordre

Tableau 1 : Progression Trimestrielle Après la réforme 2003

Séquence	Expression orale	Compréhension De l'écrit	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Préparation de l'expression écrite	Lecture récréative	Compte rendu
Commencer un récit	Commentaire des deux vignettes P.21 Distinguer la situation initiale de la situation finale	Texte : la fille du pécheur	- Les formules d'ouvertures. - La fille des mots. - Les antonymes.	Les compléments circonstanciels Temps Lieux Manière	L'imparfait 1 ^{er} , 2 ^{ème} G Etre et avoir	Les adverbes en : ment Enment Amment	Rétablir l'ordre d'un conte. Compléter un conte à partir d'une situation initiale	/	Proposer et écrire une situation initiale
Développer un récit par un élément modificateur	La notion de l'élément modificateur	Texte : La fée	Le champ lexical du conte Les antonymes	- Les adj possessifs. - Les adj démonstratifs	L'imparfait 3 ^{ème} G	Les homonymes on-ont-en- n'ont	Travailler les articulateurs logiques du conte imaginer une modification de la situation initiale	/	
Enrichir un récit par une description des lieux	Décrire un lieu, un paysage	Les misérables	Les indicateurs du lieu. Les verbes de visions.	Les qualificatifs Les adj qua+adj de couleur	Le passé simple 1 ^{er} et 2 ^{ème} G Etre et Avoir	L'accord de l'adj qualificatif	L'extension et l'enrichissement d'un conte	/	
Terminer un récit	La situation finale	Texte : les douze mois	Les formules de clôtures. Le champ lexical du temps et de l'habitationb.	Le complément du nom La relative avec qui et que	Le passé simple 3 ^{ème} G	L'accord du participe passé	Choisir une situation finale	/	Proposer et écrire une situation finale

En présentant les deux progressions (les deux programmes, le nouveau ainsi que l'ancien), nous avons constaté une grande différence. Afin de démontrer cette différence, nous avons préféré élaborer un tableau comparatif.

Tableau 5 : présentation des deux programmes

Le nouveau programme après 2003	L'ancien programme avant 2003
- 04 ans d'enseignement/apprentissage	- 03 ans d'enseignement/apprentissage
- Travail en projet	- Travail en unité didactique
- 1 ^{er} trimestre : 1 projet - 4 séquences	- 1 ^{er} trimestre : - 4 unités didactiques
- 1 ^{er} projet : le texte narratif - 1 ^{ère} séquence : commencer le récit	1 ^{er} unité didactique : la communication
- L'expression orale et la lecture sont composées de textes différents. -L'expression orale : vignettes. -Lecture : texte support.	-L'expression orale et la lecture sont composées du même texte.
1 ^{er} projet : Le texte narratif	unité didactique n°4 : Le texte narratif

Après la présentation des progressions trimestrielles et afin que le travail s'effectue de la même manière, et cela dans tous les établissements scolaires, tous les enseignants doivent suivre les directives données par le ministère de l'éducation nationale, ce dernier procure aux enseignants un fascicule laissant entendre qu'ils doivent travailler selon les indications proposées dans le « livre du maître », pour cela ils élaborent des fiches du maître. Dans le but de mettre en œuvre ces recommandations il est demandé aux inspecteurs de les appliquer.

2.2.4. Les fiches du maître :

Les enseignants estiment que les capacités des élèves ne sont pas les mêmes et que chaque apprenant est différent de l'autre. Pour cette raison l'objectif de la réforme scolaire (après 2003) est clair, enseigner selon les besoins de chaque apprenant en transmettant les savoirs et les savoir-faire. Pour cela, le récepteur doit travailler selon son public. Les fiches du maître doivent correspondre aux besoins des apprenants.

Voici à titre d'exemple quelques fiches qui nous ont été fournies par une enseignante du collège. Nous travaillons toujours le texte narratif mais cette fois-ci, en étudiant le récit de fiction. Nous verrons comment le texte narratif est abordé par les éducateurs. Nous jugeons qu'avant de passer à l'activité d'écriture, il est plus rationnel de passer par la compréhension du texte. L'apprenant ne pourra jamais produire un texte s'il ne comprend pas ce qu'il lit.

Projet 1 : Le récit factuel

Texte : Le bébé lune

Le 05 Octobre 1957, on apprenait que depuis la veille, le satellite artificiel russe « SPOUTNIK » tournait autour de la terre. Il émettait radio signal « bip- bip-bip », qui semait surprise et enthousiasme. C'était une simple boule métallique de 58 centimètre de diamètre et n'atteignant pas 48 kilos.

Le 3 Novembre de la même année, un mois après l'apparition de SPOUTNIK, un deuxième coup de théâtre éclate : SPOUTNIK II venait de prendre son envol. Il pesait 508 Kilos et emportait comme passagère la petite chienne Laïka. Laïka mourût.

Le 15 Mai 1958, le SPOUTNIK III que les Russes lancèrent dépassait une tonne et c'était l'énergie solaire qui alimentait gratuitement ses appareils de radio.

Le 19 Août 1960, ils donnèrent l'essai à SPOUTNIK IV (4600 Kilos), qui contenait une véritable ménagerie : des rats, des souris et deux petits chiens Fléchette et Ecureuil.

La ménagerie se mit à tourner autour de la terre à quelques 300 Km d'altitude et 2800Km à l'heure. Après dix sept tours, on la fit redescendre par télé commande et elle se posa sans peine et sans dégâts. A peine si le cœur de Fléchette et d'Ecureuil battait un peu plus vite. C'était cette fois la preuve que le grand voyage était possible.

D'après H. GARTMANN

« L'aventure astronautique »

Thème : Le récit factuel

Séance 1 : Compréhension de l'écrit.

Texte support : « Le bébé Lune »

D'après H. GARTMANN

1. Image du texte :

- . Titre : Quel est le titre du texte ?
- . Auteur : Qui est l'auteur ?
- . Source : D'où vient le texte ?
- . Nombre de ponctuation : quels sont les signes de ponctuation ?
- . D'autres indices.

2. Analyse :

. Lecture silencieuse.

Questions :

- . Qu'avez-vous retenu de cette lecture ?
- . De quoi parle-t-on dans ce texte ?
- 1^{er} « Le 5 Octobre48Kg »
 - . Quelle nouvelle importante nous apprend le journal du 05-10-1958 ?
 - . De quel pays provient l'information ?
 - . Quel est ce satellite ?
 - . Quel est son diamètre ?
- 2^{ème} « Le 3 Novembre mourut »
 - . Que s'est-il passé le 03 Novembre ?
 - . Quand ont-ils lancé SPOUTNIK II ?
 - . Combien pèse-t-il ?
 - . Qu'emportait-il comme passagère ?
 - . Quel était son nom ?
 - . Qu'est-il arrivé à cette chienne ?
- 3^{ème} « Le 15 Mai.... Radio »
 - . Combien pèse SPOUTNIK III ?
 - . De quoi était-il équipé ?
 - . Grâce à quoi fonctionne-t-il ?
- 4^{ème} « Le 19 Aoûtpossible.

.Que s'est-il passé le 19-08-1960 ?

.Que contenait-il ?

.Par quel moyen l'a-t-on fait redescendre ?

.Est-ce que ces animaux ont eu le même sort que Laïka ?

Réflexion : Est-ce que le grand voyage est possible ?

Thème : Le récit de fiction

Séance 2 : Lecture

Texte : « Le bébé Lune » GARTMANN

1. Eveil de l'intérêt :

.Qui peut nous rappeler le titre du texte

Objectif :

.Entraînement à une lecture courante.

.Déroulement : Faire une synthèse à partir des réponses données par les élèves.

Questions :

.Que s'est-il passé le 05-10-1957 ?

.Que s'est-il passé le 03-11-1957 ?

.Que s'est-il passé le 15-05-1958 ?

.Que s'est-il passé le 19-08-1960 ?

Récapitulation :

.Le 05-10-1957 le satellite russe SPOUTNIK I tournait autour de la terre.

.03-11-1957 SPOUTNIK II prenait son envol. Il emportait la chienne Laïka.

.Le 15-05-1958 SPOUTNIK III était lancé, l'énergie solaire alimentait ses appareils de radio.

.Le 19-08-1960, les russes donnèrent à SPOUTNIK IV l'essai dont les principaux passagers étaient FLECHETTE et ECUREUIL. Enfin le grand voyage est possible.

Cette fiche montre qu'il est plus convenable d'enseigner aux apprenants comment apprécier un texte, et ce afin qu'ils cessent de ne voir en lui qu'une

suite de phrases, rattachées et sans intérêt. L'objectif est de leur faire comprendre que si nous écrivons c'est pour un but précis : raconter une histoire par exemple, rapporter des faits, ou même donner des informations.

Bilan :

En analysant le nouveau programme et en le comparant avec l'ancien, nous avons remarqué qu'un très profond changement s'est effectué avec la réforme scolaire (après 2003), le travail en projet qui consiste à impliquer l'élève dans le travail de groupe l'a beaucoup motivé. Cependant certains enseignants trouvent que le contenu du nouveau programme est très riche, mais qu'il n'est pas à la portée de tout le monde.

Si nous estimons que le nouveau programme est adéquat et qu'il réponde aux besoins des élèves, alors où se situe le problème ? Pourquoi estimons-nous que les productions de certains élèves manquent de cohérence. Ces élèves qui n'ont pas bénéficié de la réforme du primaire (le fondamental 6ème année primaire).

Pour répondre à cette question, nous avons analysé quelques productions d'élèves de première année moyenne, et nous avons tenté de les analyser afin de valider notre hypothèse de départ qui était que les élèves de la première année moyenne ne sont pas en mesure de rédiger un texte narratif cohérent. Ces productions écrites constitueront notre troisième corpus.

1.3. Analyse du 3^{ème} corpus « Production d'élèves ».

Le corpus de base de notre travail est constitué de productions écrites d'élèves non natifs, âgés entre 11 et 13 ans, et scolarisés en 1AM. Cette analyse préliminaire de ces productions écrites, nous a menée à rejeter un nombre assez important de textes. Sur une soixantaine de copies, nous n'en avons gardé qu'une vingtaine. Parmi les causes qui nous ont poussé à les rejeter nous citons :

- .le non respect de certaines règles (la progression thématique)
- .les problèmes de langue assez importants.
- .le non respect du type de textes (le narratif).

Dans notre travail, nous avons décidé de faire une étude globale des copies, puis passer à une analyse plus spécifique :

1. pour l'analyse globale, nous aborderons les textes :

a. sur le plan pragmatique.

b. sur le plan textuel. Cette partie se divisera en sous catégories :

- .La cohérence formelle qui comportera la superstructure textuelle et les organisateurs textuels.
- . La cohérence du système des temps.
- . La cohérence énonciative (implication de l'auteur).
- . La cohérence sémantique : cohérence du genre.

2. une analyse spécifique, qui portera sur la progression thématique, dans laquelle nous analyserons les différents types de progression :

- progression linéaire (PL)
- progression à thème constant (PC)
- progression à thème dérivé (PD)
- ainsi que la rupture thématique.

La réalisation de cette tâche (activité d'écriture) a eu lieu avec deux classes composées chacune de 38 élèves, la durée de l'activité était d'une heure et demie.

La consigne était la suivante, nous avons veillé en la formulant à ce qu'elle soit claire : « *Ecrivez une histoire (un conte) lu ou entendu, ou inventez vous-même votre propre conte* ». (Il s'agit d'une production libre).

Nous tenons à signaler que nous avons bien expliqué aux élèves ce qu'est un conte, nous sommes passée à l'activité d'écriture après avoir fait des cours qui correspondent au thème choisi (le conte). Les élèves connaissent la structure du conte, le temps, les connecteurs, la chronologie. Tous ces éléments étaient abordés lors des cours. La question que nous nous posons est la suivante : les élèves investissent-ils leurs leçons de métalangue dans leurs productions ? Autrement dit est - ce que le transfert des connaissances sera actualisé ?

Pour cette raison nous avons partagé notre analyse en deux parties

- .Une analyse globale
- .Une analyse spécifique

1. L'analyse globale :

L'analyse globale s'effectuera sous forme de tableau afin de faciliter sa lecture.

Analyse du texte	Compétences
1. <u>Plan pragmatique</u> : Il s'agissait de produire un conte - les élèves ont respecté la nature du type de texte en produisant un conte composé : - d'une situation initiale - du développement de l'histoire : déclencheur 1 (complication). déclencheur 2 (résolution). -et d'une situation finale. Parmi les productions, nous avons la formule suivante : « <i>Il était une <u>fois</u></i> » une expression pratiquement présente dans la majorité des textes. Nous remarquons aussi la présence de l'adverbe « <i>soudain</i> », qui introduit un changement de situation. Ainsi qu'une situation finale, qui clôture les textes. La situation finale dans certains textes est introduite par une formule de clôture, alors que dans d'autres, elle est introduite directement. « <i>Finalement, la chèvre tuait le loup et <u>attrapait</u> les deux agneaux.</i> » « <i>enfin le petit canard a trouve de l'eau pour prendre ça douche.</i> »	Les élèves sont en mesure de produire des écrits. Leurs textes sont adaptés à la demande. Quelques-uns ont une certaine compétence qui pourra les aider à produire. Certains de ces apprenants, connaissent parfaitement l'agencement du texte narratif, ils ont une bonne maîtrise de la structure et de l'organisation de ce type de texte.

2. Plan textuel : La cohérence formelle.

.La superstructure :

Le conte produit par ces élèves comporte bien :

-Une situation initiale, dans laquelle ils présentent leurs personnages.

« *il était une fois un jeune homme qui s'appellais Eric.* »

« *il était une fois un fille qui s'appellait le chapron rouge.* »

« *il était une fois une chèvre qu'elle vivait avec des autres animaux sauvage.* »

-Une élément déclencheur 1 : Complication.

« *Un vieil homme lui raconta que la princece a était enlevé par un ogre* ».

« *le loup prit les deux agneux et mangea les.* »

« *le jour de la fête elle à préparé un beau gâteau..., parmi les inviti il ya vait le prince.* »

-Un élément déclencheur 2 : Résolution.

« *Il délivra la princece puis il ramena chez elle* ».

« *le prince demand : qui a préparé ce délicieu gâteau.* »

« *La chèvre revien et vut qui ses pacé à ses agneux et se vachia.* »

- Et une situation finale :

« *Il rentre chez lui en enlevont l'idé d'avoir peure* ».

«*La chevre tuait le loup et atrapait deux agneaux* ».

<u>.Organisateurs textuels</u> Les textes s'organisent en sections, ils sont composés de plusieurs paragraphes. Pour la structure par les connecteurs, quelques élèves ont introduit dans leurs textes la conjonction de coordination « mais ». - « <i>Un jeune homme qui s'appelait Eric <u>mais</u> il était très malheureux.</i> » - L'utilisation de l'adverbe « <i>Alors</i> » - « <i><u>alors</u> il songea d'aller partir en voyage</i> ». ¹ -« <i><u>Alors</u> un vieil homme lui raconta que la princece a était enlever</i> ». - « <i><u>Alors</u> il alla voir le roi</i> ». - « <i><u>Alors</u> il se rendait chez l'Ogre</i> ». Tandis que d'autres n'ont en aucun moment utilisé des connecteurs ou des conjonctions, leurs textes se composent de phrases simples.	Certains élèves ont une certaine connaissance du système des temps employés dans le texte narratif, ils ont utilisé l'imparfait et le passé simple. Sauf qu'ils ne dominent pas vraiment la conjugaison (la terminaison). Alors que d'autres ne maîtrisent même pas l'utilisation des connecteurs et des adverbes. Leurs textes ne sont pas vraiment assurés de ce côté là.
---	--

¹ - Les phrases sont reproduites telles que les élèves les ont écrites.

.La cohérence énonciative (implication de l'auteur dans son histoire).

Certains élèves ne se sont pas impliqués dans leurs textes, ils tiennent compte de la situation de communication « qui parle ? » Ils se positionnent à la place du narrateur étant donné qu'ils racontent une histoire sans autant s'y impliquer, tandis que d'autres se sont impliqués complètement dans leurs textes.

« Elle va dans la maison de ma grand-mère. »

« et ma grand-mère n'était pas morte. »

A travers les textes obtenus, nous avons constaté l'acquisition de certaines compétences chez certains élèves, puisqu'ils ont su tenir leur position de narrateur sans s'impliquer dans leurs textes. Pendant que d'autres se sont impliqués et de façon très claire.

Pour la cohérence énonciative, les marques de l'énonciation ne sont pas interprétables, elles ne sont pas adaptées au système du récit, l'absence des démonstratifs dans certains textes le montre.

. Cohérence sémantique :

La plupart des textes produits correspondent au type de texte demandé (*le conte*) nous retrouvons bien la structure du texte narratif.

Les informations sont pertinentes, le vocabulaire est homogène (relation avec le type de texte (princesse-roi- ogre- nain...etc.).

Ce qui n'empêche pas le manque de cohérence du point de vue sémantique car il existe certaine contradiction entre les phrases, ce qui affaiblit le sens du texte :

- La présence de la chèvre dans la forêt avec les animaux sauvages par exemple.
- La fille mangée par le loup et qui se rend au même temps chez sa grand- mère.

Le lexique n'est pas très riche, certains élèves ont manqué d'utiliser ou d'introduire dans leurs textes le vocabulaire du merveilleux.

Ce qui a été remarqué dans les productions de ces élèves c'est que l'imaginaire et la connaissance du système du récit ont aidé certains à produire et à inventer.

Commentaire des résultats de l'analyse globale :

L'utilisation assez excessive du pronom (il) employée 16 fois en 27 lignes dans la production écrite d'un même élève , montre que ce dernier a su employer les anaphores d'ordre lexical et grammatical afin d'éviter la répétition :

.anaphore d'ordre lexical : *Eric : jeune homme.*

.anaphore d'ordre grammatical : *il demanda à ceux qui avait été avec lui.*

Certains élèves n'ont pas manqué l'utilisation des pronoms personnels tels que, « il » pour désigner « le loup » et « elle » pour désigner « la chèvre ». Tandis que d'autres les ont utilisés de façon inadéquate (confusion entre le féminin et le masculin, comme dans l'exemple suivant : « elle mort le loup ». dans les textes de ces élèves nous sentons une certaine progression mais avec quelques ambiguïtés dans le sens. Ils sont limités et manquent un peu d'originalité, car leur information n'est pas pertinente.

2. L'analyse spécifique :

Dans cette analyse nous aborderons la progression thématique avec ses trois types :

. Progression constante (PC)

. Progression linéaire (PL)

. Progression dérivée (PD)

Ainsi que la rupture thématique.

Nous n'allons pas nous attarder sur l'explication des deux notions thème / rhème, vu qu'ils ont déjà été abordés dans le chapitre précédant (le chapitre théorique). Nous examinerons seulement leur position au niveau des phrases et des textes. (Productions d'élèves).

Nous tenons à signaler que les phrases sont rédigées telles que les élèves les ont écrites.

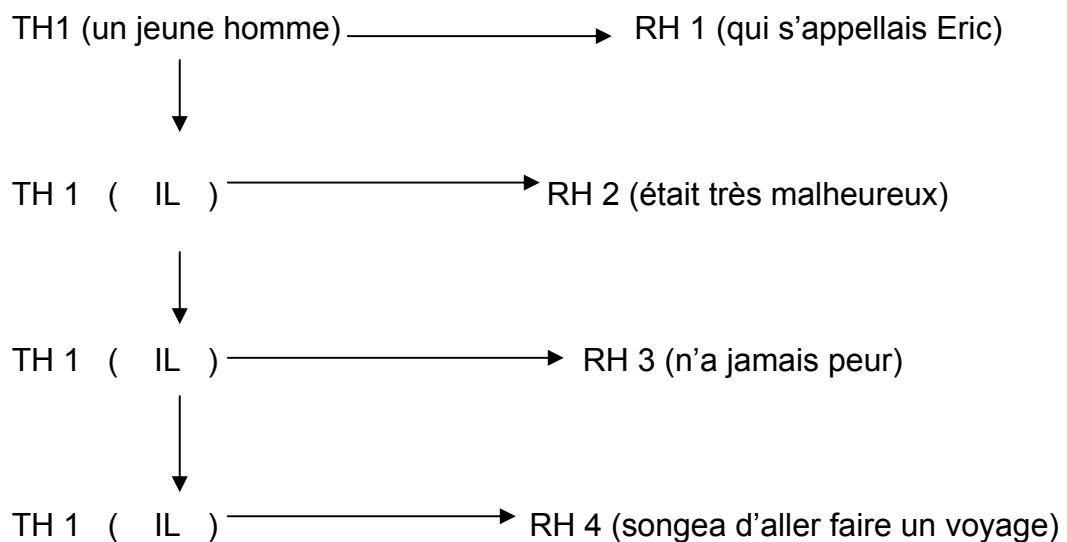
a. progression à thème constant :

Sujet 1 : Extrait

« Il était une fois un jeune homme qui s'appellais (Eric) mais il était très malheureux parce qu'il n'a jamais peur. Alors il songea d'aller partir en voyage. »
Texte authentique.

Dans l'extrait suivant, le thème est le même. Il est repris dans tout l'extrait (dans les phrases), et ce par le même pronom personnel « il ».

Nous pouvons schématiser la progression constante de ce texte comme suit :



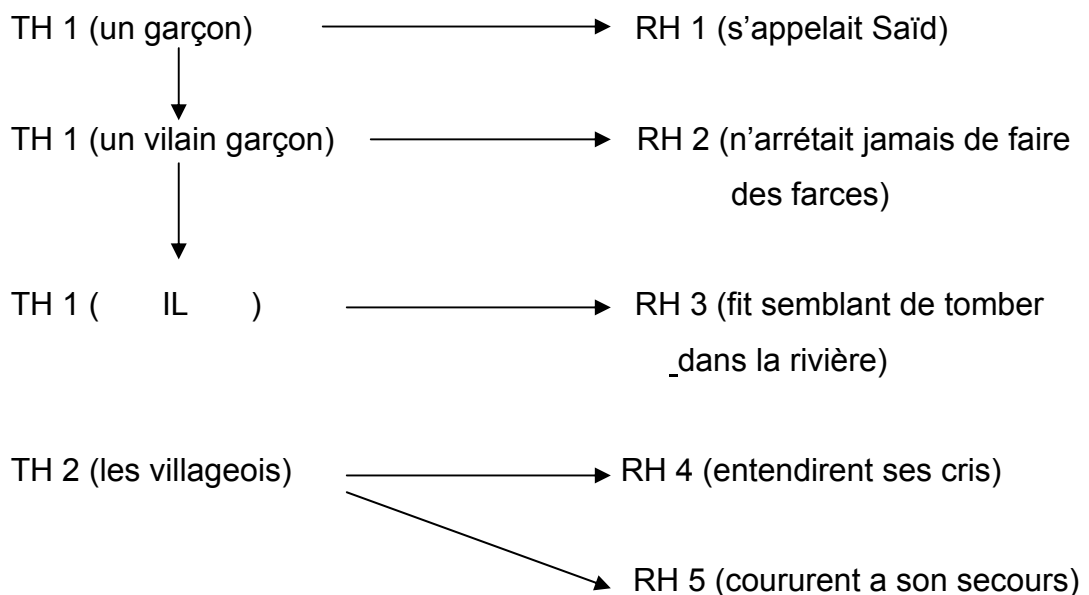
PROGRESSION CONSTANTE

b. rupture thématique :

Sujet 2 : Extrait

« Il était une foi, un garçon qui s'appelait Saïd. C'était un vilain garçon qui n'arrêtait jamais de faire des farces aux autres un jour, il fit semblant de tomber dans la rivière. Les villageois entendirent ses cris et coururent a son secours. » texte authentique

Ce que nous remarquons dans cet extrait, c'est que le rédacteur a utilisé le même thème avec des natures différentes (nom - substitut), et ce pour des rhèmes différents, sauf pour la dernière phrase, dans laquelle il introduit un autre thème (thème nouveau - les villageois), pour la suite de la phrase. Ce qui donne une rupture thématique, car « les villageois » est un sujet complètement nouveau dans l'extrait. Vu que le premier (le thème de départ) était « Saïd », un thème repris plusieurs fois, avec des formes différentes, suivant une progression à thème constant.



RUPTURE THEMATIQUE

Sujet 3 : Extrait

« Autrefois. le loup fait sa sieste, la porte de sa maison était grande ouverte, l'agneau passe par là comme il est curieux, il entre chez le loup. Le voyant endormi, il lui saute sur le ventre pour le réveiller. » texte authentique

Dans cet extrait, l'apprenant a commencé dans la première partie de son récit par l'utilisation de deux thèmes différents, et chaque thème correspondait à des rhèmes multiples (le loup → faisait sa sieste la porte) et (la porte → était grande ouverte). Cependant dans la deuxième partie, l'élève a changé de progression, c'est devenu une progression constante, car il a employé le même thème remplacé par le substitut « il » pour plusieurs rhèmes.

TH1 (le Loup) → RH 1 (fait sa sieste)

TH2 (La Porte) → RH 2 (était grande ouverte)

TH3 (l'agneau) → RH 3 (passe par là)



TH 3 (IL) → RH 4 (est curieux)



TH 3 (IL) → RH 5 (entre chez le loup)



TH 3 (IL) → RH 6 (lui saute sur le ventre pour le Réveiller).

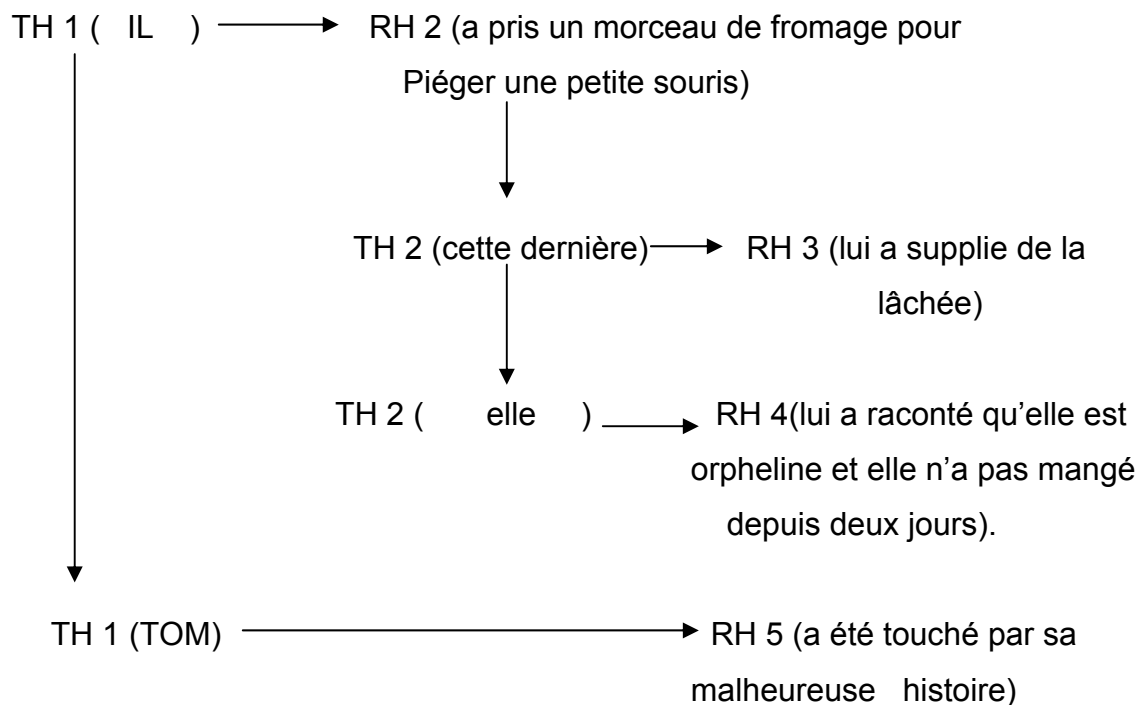
c. Progression linéaire :

Sujet 4 : Extrait

« Il été une fois un chat qui s'appelé TOM. Il est allé à la chasse à la chasse. Il a prit un morceau de fromage pour piéger une petite souris. Cette dernière lui a supplie de là lâchée, elle lui a raconté quelle est orpheline et elle n'a pas mangé depuis deux jours. Le chat tom a été touché par sa malheureuse histoire... »
Texte authentique.

Dans la production de cette élève, le thème de la première phrase est repris dans la dernière phrase, après une rupture thématique. Le thème « chat », est remplacé par un nom « Tom ». Nous remarquons aussi la présence de thèmes différents, (5 thèmes différents).

TH 1 (un chat) —————> RH 1 (qui s'appelé TOM)

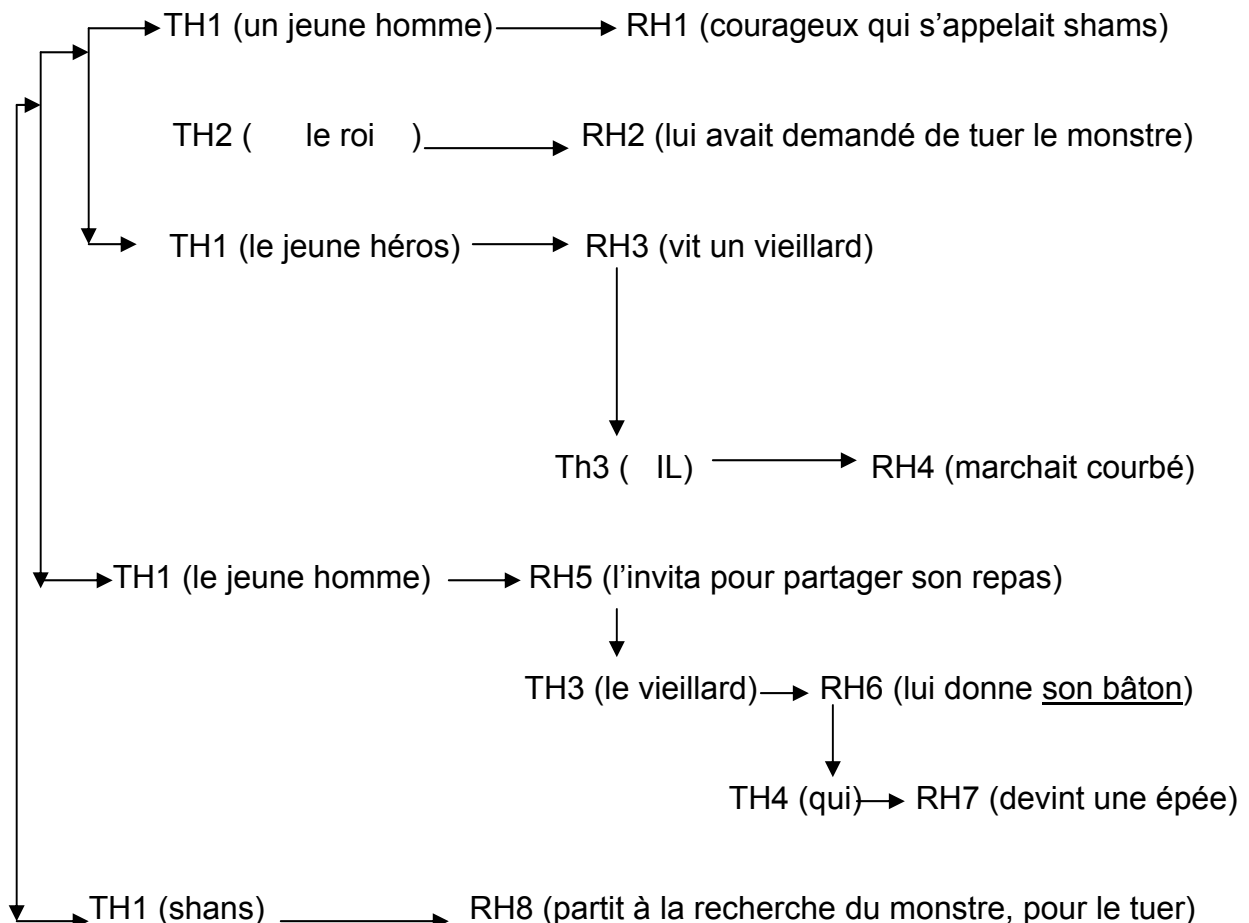


PROGRESSION LINEAIRE

d. progression à thème dérivé :

Sujet 5 : Extrait

« Il était une fois un jeune homme très courage qui s'appelait shams. Le roi lui avait demandé d'aller tuer un méchant monstre ravisseur de princesse. Alors, le jeune héros se mit en route tout à coup, il vit un vieillard sur son chemin. Il marchait courbé sur son bâton. Le jeune homme le pris par le poignet et l'invita à partager son repas. Pour le remercier le vieillard lui donna son bâton qui tout à coup devint une épée merveilleuse dans les mains du justicier. Ensuite shams partit à la recherche du monstre pour le tuer. » Texte authentique



PROGRESSION A THEME DERIVE

Commentaire des résultats de l'analyse spécifique :

Ce qui a été remarqué dans l'analyse spécifique, c'est l'utilisation de la progression à thème constant par la majorité écrasante des élèves. Ce qui démontre que cette progression est la plus facile à manipuler. La reprise du même thème, cependant remplacé par un pronom personnel sujet, ou un nom, établit un certain ordre, surtout dans le domaine de la narration. Ce qui n'est pas le cas pour la progression linéaire qui était utilisée par un nombre assez restreint d'apprenants. Le déplacement du thème et du rhème, le changement de position de chacun, lorsqu'il n'est pas bien maîtrisé, mènerait à une rupture thématique, chose que nous avons constatée dans certains extraits (textes). Cette rupture empêche toute relation / enchaînement cohérent entre les phrases.

Bilan :

En analysant les productions écrites lors de l'étape 1 et à partir d'une (analyse globale), nous remarquons que, Les choix narratifs posés au début des contes sont respectés, les élèves ont utilisé les éléments les plus importants du récit, leurs textes progressent, ils commencent par la présentation de leurs personnages dans la situation initiale, puis la complication (déclencheur 1), suivie de la résolution (déclencheur 2), et finissent par la situation finale.

A partir de l'analyse des productions de certains élèves, nous estimons qu'ils ont une certaine compétence à produire des textes, les idées de quelques-uns ne sont pas contradictoires, sauf pour l'emploi des connecteurs

Certaines idées progressent, mais elles n'apportent pas un élément nouveau, une progression qui n'a pas empêché une certaine ambivalence dans le sens, cette ambiguïté affaiblit la cohérence.

Compte tenu de notre analyse, nous pouvons estimer que certains textes sont cohérents et corrects. Les élèves manquent de maîtrise de la langue, c'est de ce côté-là qu'ils doivent être pris en charge. Une bonne prise en charge de la part des enseignants, peut faire d'eux de meilleurs élèves scripteurs, étant donné qu'ils ont des compétences pour produire.

A travers l'analyse des extraits de ces élèves, nous estimons que certains d'entre eux maîtrisent bien le texte narratif (le conte), ils sont en mesure de produire un texte du point de vue global « la cohérence », leurs productions sont organisées, la maîtrise des majuscules et des pronoms personnels, la ponctuation est présente dans quelques textes ce qui délimite les phrases. La chronologie temporelle est assurée, l'utilisation de l'imparfait et du passé simple (les deux temps du récit) est correcte (avec quelques maladresses quant à la terminaison). Les textes progressent, sans que les élèves n'approfondissent les événements relatés hormis quelques-uns qui, ont su introduire leur imagination.

Un problème qui semble cependant présent chez la partie majoritaire des apprenants, est l'absence des conjonctions de coordination et les rares élèves qui les emploient le font maladroitement. Certains d'entre eux souffrent de quelques difficultés à employer des jonctions dans leurs textes, notamment la conjonction de coordination « mais », comme dans l'exemple suivant : « *Il était une fois un jeune homme qui s'appelait Eric mais il était très malheureux...* ». L'élève ignore le rôle de cette conjonction. Cependant d'autres ignorent complètement comment les employer. Les enseignants doivent travailler plus ce point car c'est un moyen très important pour l'établissement et le maintien des liens sémantiques entre les idées développées, et entre les différentes situations du texte narratif. Nous estimons de ce fait, que ces élèves auront plus de capacités, avec une certaine prise en charge, ils sauront comment produire et enrichir leurs textes.

L'intérêt porté à la production devrait se manifester plutôt, et cela dès le primaire. Ainsi au moyen, les élèves consacreront leur temps à l'exploitation des notions acquises à travers des activités de lecture et d'écriture. Ces exercices multipliés, les aideront à éviter certains défauts lors de la production écrite.

Suite à la conclusion tirée de notre analyse, nous pensons à présent pouvoir répondre à nos hypothèses qui étaient les suivantes :

- .les élèves éprouvent des difficultés pour transcrire leurs idées.
- .les règles de cohérences n'ont pas été enseignées avec assez de précisions, ce qui fait que les élèves ignorent le bon fonctionnement d'un texte.
- .les enseignants ne possèdent pas les moyens pour apprendre à leurs élèves les mécanismes de cette langue.

Pour la 1^{ère} hypothèse, il semble qu'elle a été démontrée à partir de l'analyse effectuée auprès des extraits de ces mêmes élèves. Cette difficulté serait liée à la méconnaissance de la langue, à leur incapacité à maîtriser la syntaxe et l'orthographe. Cela constitue un obstacle devant leur possibilité quant à la réalisation d'écrits clairs et cohérents.

Concernant la deuxième hypothèse, qui concerne la méconnaissance des règles de cohérence, nous estimons qu'elle n'a pas été validée étant donné que les élèves dans leurs textes ont employé les différents types de progressions ; ce qui montre qu'ils les utilisent sans connaître vraiment leur fonction et comment elles doivent être utilisées.

Enfin, pour la troisième et dernière hypothèse, on a bien remarqué qu'elle a été prouvée et vérifiée après l'analyse du questionnaire soumis aux enseignants, et d'après leurs réponses à travers lesquelles, ils nous ont confirmé qu'ils ne disposaient d'aucun moyen pour apprendre à leurs élèves comment être de « bons scripteurs ».

Pour toutes ces raisons, nous allons proposer dans notre prochain chapitre, quelques activités de remédiation qui consisteront à donner des pistes pédagogiques et ce afin que les enseignants puissent s'inspirer d'eux ou élaborer des activités similaires.

CHAPITRE 4 : REMEDIATION

PISTES PEDAGOGIQUES

Après avoir analysé les productions des élèves de la première année moyenne, (notre troisième corpus), nous présentons dans ce dernier chapitre de notre travail quelques activités de remédiation. Des exercices que nous estimons utiles pour l'enseignement /apprentissage de l'écriture.

Nous pensons qu'avant d'aborder le texte narratif, il est judicieux d'apprendre aux élèves à distinguer entre les différents types de textes. La spécificité de chacun et son organisation leur permettent de faire la différence entre un texte narratif et un texte argumentatif par exemple. Tout cela dans le but de les aider à mieux gérer leurs idées et à mieux rédiger leurs textes.

Tout d'abord nous devons apprendre à nos élèves à comprendre un texte, afin de les empêcher de ne voir en lui qu'une suite de phrases rattachées entre elles. Ensuite nous leur apprendrons comment à travers ces textes ils pourront produire des extraits personnels sans autant recopier ce qu'ils ont sous la main.

La première étape de notre travail concerne donc la lecture :

Dans nos activités, nous avons choisi cinq textes de types différents :

- le premier texte est un fait divers.
- le deuxième texte est un texte prescriptif.
- le troisième texte est un texte descriptif.
- le quatrième texte est une lettre familiale.
- le cinquième texte est un conte.

Nous avons choisi ces cinq types de textes afin d'amener les élèves à bien distinguer le texte narratif des autres types, et par là à rédiger un conte (objectif

de cette démarche). Nous proposons aux élèves l'étude de ces textes dans le but de leur faire découvrir ce qui différencie le texte narratif des autres types de textes.

Les textes supports

Texte 1 : Détruit par les flammes :

Un violent incendie a éclaté hier en fin d'après midi à Paris au centre du parc Montsouris dans le palais « Borde », reproduction de la résidence d'été des beys de Tunis. Le palais s'est totalement embrassé et une centaine de sapeurs pompiers ont dû longuement combattre les flammes avant de venir à bout du sinistre. Ce monument, qui datait de 1867 a été pendant plusieurs années menacé de destruction. Très délabré, il venait de bénéficier d'un plan de restructuration décidé par la Mairie de Paris.

Libération, 5 Mars 1991.

Texte 2 : Comment peser un éléphant ?

Faites descendre l'éléphant dans une grande embarcation, marquez l'endroit où arrivera l'eau des deux côtés. Puis faites sortir l'éléphant et remplacez le par des pierres que vous avez pesées à l'avance en nombre suffisant pour que l'eau monte au même niveau que lorsque l'animal était sur l'embarcation. Le poids des pierres employées sera le poids de l'éléphant.

Le livre ruses, traduction de
Pierre R. Khawan 1990 Ed : Phébus.

Texte 3 :

Jolie cousine

Il y a aussi ma cousine Apolline, on l'appelle la Polonie. C'est comme ça qu'ils ont baptisé leur fille, ces paysans.

Chère cousine ! Grande et lente, avec des yeux bleus, de longs cheveux châtain, des épaules de neige, un cou frais, que d'or, le sourire tendre et la voix traînante, devenant rose dès qu'elle rit, rouge dès qu'on la regarde.

Jules Vallès, L'enfant 1988.

Texte 4 :

Chère Karima

Merci de ta jolie carte, de tes bons vœux et des choses aimables que tu me dis. A mon tour, je veux te souhaiter une bonne année. Puisse-t-elle t'apporter tout le bonheur que tu mérites avec le minimum de soucis (mais il faut bien un peu d'ombre pour mettre en valeur la lumière).

Bonne chance, sois heureuse

Je t'embrasse

Nadia

Texte 5 :

Cendrillon

Il y avait une fois une demoiselle qui passait ses jours à laver, repasser, cirer, rendre mille et un services à ses deux soeurs. Chaque soir, fatiguée et triste, elle s'asseyait près des cendres de la cheminée. Aussi ses soeurs L'appelèrent cendrillon.

Un jour, le prince invita à un bal toutes les demoiselles à marier au pays. Les deux soeurs s'y rendirent..., mais pas cendrillon ! Car elle n'avait pas de belles robes de bal. Ce soir-là, elle resta donc près des cendres de la cheminée et pleura.

Soudain, la fée sa marraine apparut. Elle la mena au jardin, agita sa baguette magique et une citrouille devint un carrosse doré. Ensuite, par magie, Cendrillon se retrouva vêtue d'une robe d'or, d'argent et de pierreries. A ses pieds brillèrent deux mignonnes pantoufles de verre. Cendrillon pouvait aller au bal mais « à minuit, sois de retour, lui dit la fée sa marraine. Si non ces beautés disparaîtront ». Cendrillon promit, monta dans son carrosse et fila, dans la nuit, vers le château du prince. Lorsqu'il vit cette belle inconnue le prince n'eut d'yeux que pour elle. Ensemble, ils danseront longtemps, longtemps...

Soudain, minuit commença à sonner. Se souvenant des paroles de sa marraine, cendrillon s'enfuit. Mais au premier coup de minuit, dans le grand escalier elle perdit l'une de ses pantoufles de verre. Au deuxième coup de minuit, sa robe de bal disparut ainsi que son carrosse doré. Elle rentra chez elle à pied. Le lendemain, pour retrouver la belle inconnue, le prince ordonna de faire essayer la pantoufle de verre à toutes les jeunes filles du royaume. Elle n'alla qu'à une seule : cendrillon

Alors, la fée sa marraine apparut et lui offrit une robe plus magnifique encore que celle de la veille ? Cendrillon fut conduite chez le prince, Il la trouva si belle qu'il l'épousa le jour même

Charles Perrault

1. Démarche proposée :

Etape 1 : l'identification d'un conte

Partis de cette étape qui est l'identification d'un conte, notre but sera d'atteindre certains objectifs généraux et spécifiques.

.Les objectifs généraux :

.l'identification de la nature d'un texte.

.le repérage dans un texte d'éléments pouvant confirmer ou infirmer des hypothèses.

. Chercher à faire des liens avec des textes connus.

.Les objectifs spécifiques :

.distinguer le conte des autres textes.

.repérer les différentes situations du conte.

.repérer les différentes caractéristiques du conte (le vocabulaire du merveilleux).

.Remarque :

Mettre à la disposition des élèves plusieurs textes de différents types y compris le narratif (le conte), et leur demander de les lire.

Etape 2 : Déroulement de la séance 1 :

a. Distinguer entre les différents types de textes.

.Comment appelle-t-on les documents écrits que vous venez de lire ?

1. Prenez le texte n°1 : « *Détruit par les flammes* »

.Où trouve-t-on ce type de texte ?

.Comment appelle-t-on ce type de texte ?

.Quelle information nous apporte ce texte ?

2. Prenez le texte 2 : « *Comment peser un éléphant ?* »

.Lisez le titre ; d'après ce titre quelle information va nous donner l'auteur ?

.Comment appelle-t-on ce type de texte ?

.Que donne l'auteur dans ce texte (des consignes ou des conseils) ?

3. Prenez le texte 3 : « *Jolie cousine* »

.Lisez le titre de ce texte.

.Que fait l'auteur dans ce texte ?

.Comment appelle-t-on ce type de texte ?

4. Prenez le texte 4 : « *Chère Karima* »

.D'après l'image du texte, quel est son type ?

.Qui a écrit cette lettre ?

.A qui là t-elle écrite ?

5. Prenez le texte 5 : « *Cendrillon* »

.Que fait l'auteur dans ce texte ?

.Avez-vous l'habitude de lire des histoires ?

.A la maison, qui a l'habitude de vous raconter des histoires ?

.Citez-moi quelques titres d'histoires que vous avez lues.

.Lisez le titre de ce texte (cette histoire).

.Connaissez-vous cette histoire ?

.L'histoire est-elle réelle ?

.Pourquoi ?

.Comment appelle-t-on ce genre d'histoires ?

Remarque :

La lecture du texte n°5 (Le conte de Cendrillon) par les élèves tout en respectant le temps (passé simple/imparfait), le ton (l'intensité de la voix) ainsi

que le changement de voix. L'élève devrait faire sentir dans sa lecture son implication dans ce qu'il est entrain de lire.

Cette lecture devrait les aider à identifier les caractéristiques du conte (les personnages, présence du merveilleux, etc.)

b. Analyse et compréhension d'un texte du type narratif :

.Reprenez le texte n°5 (le conte).

1^{ère} consigne :

. Répondre aux questions :

.Par quelle formule commence cette histoire ?

2^{ème} consigne :

.Quelles sont les étapes de ce conte ?

.Prenez un crayon et relevez tous les personnages de ce conte.

.La fée est-elle un personnage réel ou imaginaire ?

.Comment a-t-elle aidé cendrillon ?

.Avec quel outil l'a-t-elle aidé ?

.Son outil (l'outil de la fée) est-il réel ou imaginaire ?

3^{ème} consigne :

Complétez le tableau avec les élèves (travail collectif).

Les personnages	Le temps	Le lieu	Les outils magiques	Faits surnaturels (magiques)
- L'héroïne : Cendrillon - Les adjuvants : La fée - Le prince - Les opposants : les deux soeurs	-L'imparfait Il y avait une fois -Le passé simple - invita - apparut	-Le château -Le jardin	-Une baguette magique -Un carrosse	transformation : - de la citrouille en carrosse - des vêtements sales en robe dorée. - De pieds nus en pantoufles de verre.

4^{ème} consigne :

Complétez le même tableau avec le texte qui suit : conte coréen : La source du singe (voir annexe1b), c'est aux élèves de faire le travail par petits groupes cette fois-ci.

.Etude de la situation initiale :

- .Quelles informations ce conte donne-t-il ?
- .Quels sont les personnages de ce récit ?
- .Où vivaient ces personnages ?
- .Quand cette histoire s'est-elle passée ?
- .Y'a-t-il un indicateur de temps qui le montre ?

.Que s'est-il passé un jour ?

.Où le chasseur a-t-il emmené le singe ?

.Comment était ce singe ?

.A quoi s'intéressait le singe particulièrement ?

.Qui peut me faire la synthèse (résumé) des informations qu'on vient de donner dans cette partie ?

⇒ Présentation des personnages, du lieu, et des actions habituelles de cette famille avec le singe

.Lorsque vous aurez terminé de discuter au téléphone avec quelqu'un, allez-vous raccrocher directement ? Qu'allez-vous faire ?

⇒ Comme vous voyez, chaque chose, chaque communication, et chaque histoire doit avoir un début, un milieu et une fin.

.Maintenant qui peut me dire où la situation initiale commence-t-elle et jusqu'où se termine-t-elle ?

.Elle comprend combien de paragraphes ?

.Etude des évènements :

.jusque là tout va bien.

.Qu'est-il arrivé un jour ?

.Qu'a fait le singe à l'enfant ?

.Comment était l'eau ?

.Qu'est-il arrivé à l'enfant ?

.Et maintenant est-ce que tout est resté calme chez cette famille comme au début de l'histoire ?

.Comment est l'action ou la chose que vient de faire le singe ?

.L'enfant avait-il mal ?

.Relève l'expression qui le montre ?

.Est-ce que le singe connaissait la raison des cris de l'enfant ?

.Qu'a t-il fait ?

.Relève l'expression qui le montre.

- .Où est-il allé ?
 - . Qu'a découvert le chasseur en rentrant chez lui ?
 - .Qu'a-t-il fait juste après ?
 - .Où a-t-il passé toute la journée ?
 - .Les a- t-il trouvé le soir venu
 - .Qu'est-ce qu'il y avait derrière le pin ?
 - .Qu'a fait le chasseur après son réveil ?
 - .Comment était-il encore ?
 - .Qu'est ce qu'il vit alors ?
 - .Que faisait ce singe avec l'eau qu'il avait dans la bouche ?
 - .Pour quelle raison faisait-il ça ?
 - .Le singe a t-il reconnu sa faute ou bien s'est il rendu compte de sa faute ?
 - .Que retrouve-t-on du 4^{ème} au 8^{ème} paragraphe ?
 - .Y'a-t-il un changement par rapport à la situation initiale ?
 - .Lequel ?
 - .Comment appelle-t-on cette partie du texte alors ?
- Le texte que nous venons de travailler figure dans la page qui s'en suit :

Un chasseur vivait avec sa femme et son tout jeune enfant, dans une modeste habitation de la montagne.

Un jour, rentrant de son travail, il trouva un petit singe qui semblait s'être égaré dans la forêt. Pris de pitié, il l'emmena chez lui et lui donna à manger.

Le singe grandit et resta très attaché à son maître. Tout le temps il restait à la maison et se tenait comme un bon chien, un gardien fidèle auprès de l'enfant du chasseur, et il semblait particulièrement intéressé quand la mère baignait l'enfant.

Un jour, profitant de ce qu'il était seul à la maison, il voulut faire la même chose. Il prit l'enfant et le baigna. Mais l'eau était si chaude qu'elle brûla l'enfant qui trépassait de douleur.

Evidemment le singe ignorait la raison de tous ces cris. Il prit peur et s'enfuit avec l'enfant dans la forêt rejoindre les autres singes.

Quand le chasseur revint chez lui, il ne trouva ni l'enfant, ni le singe. Accablé de tristesse, il partit à la recherche de son enfant. Il erra toute la journée dans la forêt, sans succès.

Le soir venu, il abandonna ses recherches, en disant : " Le singe n'a pas l'habitude de suivre les mêmes pistes que nous. Il faudrait pouvoir le surprendre. Mais comment ? Son oreille est si fine qu'au moindre bruit, il saute d'arbre en arbre. Que faire ? "

Fatigué, il se reposa, adossé au tronc d'un grand pin et s'endormit.

A l'aube, il fut réveillé par le chant des oiseaux. Derrière le pin il y avait une source qui tombait en cascade sur des rochers. Le bruit de l'eau le charma. Il se leva, afin de passer un peu d'eau sur ses yeux, encore tout pleins de tristes rêves. Et qu'est-ce qu'il vit ? Le singe qui se rinçait la bouche avec l'eau de source, qui le regardait aussitôt sur le corps du bébé et qui frottait délicatement avec ses mains, comme pour apaiser la douleur de la brûlure. Car l'animal s'étant rendu compte de sa faute, avait conduit l'enfant près de la source.

L'enfant ne pleurait plus. Il était guéri. Le singe guida l'enfant et le chasseur qui, au comble de la joie, eut toutes ses angoisses. Il voulut caresser le singe pour qu'il reste chez lui. Mais l'animal disparut dans la forêt à toutes jambes. Il avait honte de sa faute.

.Etude de la situation finale :

.Peut -on arrêter l'histoire ici au 8ème paragraphe ?

.Pourquoi ?

.A-t-on vraiment besoin de la finir ?

.Pourquoi ?

.Qu'a fait le singe après avoir soigné l'enfant ?

.Comment est devenu enfin le père de l'enfant ?

.Qu'a-t-il voulu faire au singe ?

.Le singe, a-t-il accepté ?

.Qu'a-t-il fait ?

.Que lui est-il arrivé ?

.L'histoire se termine comment maintenant ?

.Que remarquez-vous à la fin de l'histoire ?

.Comment appelle-t-on cette dernière partie du texte ?

.Faire un tableau des trois grands moments du conte avec les élèves (délimiter les trois parties du texte).

Situation initiale	Evénements	Situation finale
du 1 ^{er} paragraphe au 3 ^{ème} Paragraphe <i>« Un chasseur la mère baignait l'enfant. »</i>	Du 4 ^{ème} paragraphe au 8 ^{ème} Paragraphe <i>« Un jour conduit l'enfant près de la source ».</i>	Le 9 ^{ème} et dernier Paragraphe <i>« l'enfant ne pleurait plus... Il avait honte de sa faute »</i>

Après avoir travaillé le conte de « cendrillon » et « la source du singe », nous passerons maintenant à un troisième conte que nous distribuerons aux élèves, il s'agit de : « le chêne de l'orage », notre objectif est de revoir tous les éléments du conte ainsi que l'élaboration du même tableau que celui de cendrillon mais cette fois-ci, les élèves effectueront le travail individuellement et chacun élaborera son propre tableau.

Le texte N°7 : le chêne de l'orage

.Distribuer le texte aux élèves.

.Faire une lecture silencieuse.

.Répondre aux questions.

.Qui est Aïcha ?

.Que fait-elle chaque jour ? Pourquoi ?

.Combien de fois, la formule « ouvre moi la porte ô mon père Inoubba » ? Est-elle prononcée ? Par qui ?

.Combien de jours faut-il à l'ogre pour se faire ouvrir la porte et pour quelle raison ?

.Pourquoi Aïcha se méfie-elle quand elle entend la voix de l'ogre à la fin de l'histoire ?

.Ce conte ressemble un peu à un conte que vous connaissez, lequel ?

.Qu'est ce qui est pareil dans les deux conte ?

.Qu'est ce qui est différent ?



Le chêne de l'Ogre

L'on raconte qu'à une époque ancienne il était un pauvre vieillard qui s'enfermait à vivre et à attendre la mort tout seul dans sa mesure. Il habitait en dehors du village. On lui avait installé son lit près de la porte, et cette porte, il en avait la targette à l'aide d'un fil. Or ce vieillard avait une petite fille, Aïcha, qui lui apportait tous les jours son déjeuner et son dîner.

La fillette, portant une galette et un plat de couscous, chantonnait à peine arrivée :

— Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba !

Et le grand père répondait :

— Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille !

La fillette heurtait l'un contre l'autre ses bracelets et il tirait la targette¹. Aïcha entrait, balayait la mesure², aérone le lit. Puis elle servait au vieillard son repas, lui versait à boire. Après s'être longuement attardée près de lui, elle s'en retournait, le laissant calmer et sur le point de s'endormir. Mais un jour, l'Ogre aperçut l'enfant. Il la suivit en cachette jusqu'à la mesure et l'entendit chanter :

— Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba !

Il entendit le vieillard lui répondre :

— Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille ! [...]

Le lendemain, peu avant que n'arrive la fillette, l'Ogre se précipita devant la mesure et dit de sa grosse voix :

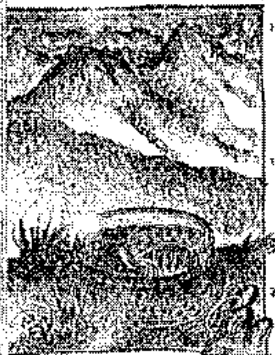
— Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba !

— Sauve-toi, maudit ! lui répondit le vieux. Crois-tu que je ne te reconnaisse pas ?

L'Ogre revint à plusieurs reprises mais le vieillard, chaque fois, devinait qui il était. L'Ogre s'en alla finalement trouver le sorcier :

— Indique-moi le moyen d'avoir une voix aussi fine, aussi claire que celle d'une petite fille.

— Va, lui répondit le sorcier, enduis-toi la gorge de miel et allonge-toi par terre au soleil, la bouche grande ouverte. Des fous mis y entreront et racleront ta gorge. Mais ce n'est pas en un jour que ta voix s'éclaircira et s'affinera !



1. targette :
verrou.
2. mesure :
maison misérable.

L'Ogre fit ce que lui recommandait le sorcier : il acheta du miel, s'en remplit la gorge et alla s'étendre au soleil, la bouche ouverte. Une armée de fourmis entra dans sa gorge. [...]

Le quatrième jour, sa voix fut aussi fine, aussi claire que celle de la fillette. L'Ogre se rendit alors chez le vieillard et chantonna devant la mesure :

— Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba !

— Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille ! répondit l'aïeul.

L'Ogre s'était muni d'une chaîne : il la fit tinter. La porte s'ouvrit. L'Ogre entra et dévora le pauvre vieux. Et puis il revêtit ses habits, prit sa place et attendit la petite fille pour la dévorer aussi.

Elle vint. Mais elle remarqua, dès qu'elle fut devant la mesure, que du sang coulait sous la porte. Elle se dit : « Qu'est-il arrivé à mon grand père ? » Elle verrouilla la porte de l'extérieur et chantonna :

— Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba !

L'Ogre répondit de sa voix fine et claire :

— Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille !

La fillette, qui ne reconnut pas dans cette voix celle de son grand-père, courut au village alerter ses parents.

— L'Ogre a mangé mon grand-père, leur annonça-t-elle en pleurant. J'ai fermé sur lui la porte.

Le père fit crier la nouvelle sur la place publique. Alors, chaque famille y vit un fagot et des hommes accoururent de tous côtés pour porter ces fagots jusqu'à la mesure et y mettre le feu. L'Ogre essaya vainement de fuir... C'est ainsi qu'il brûla.

L'année suivante, à fendrait même où l'Ogre fut brûlé, un chêne s'éleva. On l'appela le « Chêne de l'Ogre ».

D'après Enx Amouche, Le Chêne magique, Contes, Fables, Proverbes berbères de Kabylie, 2^e éd. La Découverte.



Etape 3 : Déroulement de la séance 2 :

1. activités de langue :

Objectifs :

.Reconnaître le vocabulaire du merveilleux

.Repérer la formule d'ouverture.

1^{ère} consigne : 1. reconnaître le vocabulaire du merveilleux

.Les formules d'ouverture que vous venez de relever, les trouvez-vous dans le récit réel ?

.Où les trouvez- vous particulièrement ?

.donc ces formules font partie de quel vocabulaire ?

Prenez le début du conte n°1 : « Cendrillon »

.Qu'est ce que c'est qu'une fée ?

.la fée existe-t-elle ?

.que fait la fée dans cette histoire ?

.donc la fée est un personnage imaginaire.

.Prenez le début du conte n 7 : « **le chêne de l'ogre** »

.Lisez-le encore une autre fois.

.Qu'est ce que c'est qu'un ogre ?

.Comment est ce personnage ?

.Où trouve-t-on les personnages imaginaires ?

.Quelles sont les autres choses ou expressions magiques que vous connaissez, et qu'on utilise pour raconter un conte ?

2eme consigne : le repérage de la formule d'ouverture.

.Mettre à la disposition des élèves plusieurs débuts de contes différents et leur demander ensuite de repérer la formule d'ouverture

Quelques débuts de contes

.**Un jour** l'aigle dit au roitelet : « »

.**En d'autres temps**, la fille du roi était malade et personne ne pouvait la guérir.

.**Il y avait une fois**, dans un village un homme et une femme qui avait autant d'enfants que de trous dans un crible.

.**En ces temps là**, le bois d'Aubrac couvrait toutes les montagnes. Au pied du pays du Qudet vivait un de ces ogres qui mangeaient les enfants.

.**Il y a de cela bien longtemps**, vivait un pauvre bûcheron qui du matin au soir coupait du bois dans la forêt.

.**Jadis**, dans les temps très anciens, le léopard et le feu étaient bons amis.

.Lisez les différents débuts de contes (lecture silencieuse)

.Faire lire chaque début de conte seul (lecture oralisée)

.Par quoi commence ce début de conte n° 1 ?

.Souligne le à l'aide d'un crayon

.Quelle information nous apporte cette expression « un jour » ?

.Cette époque est-elle précise ?

.Où trouve t-on ce genre de formule ?

.A quoi sert cette formule ?

.Donc comment puis je appeler cette formule ?

.Connaissez-vous d'autres formules d'ouverture ?

.Relisez maintenant les autres débuts de contes qui suivent ensuite soulignez la formule d'ouverture de chacun d'eux.

Les formules d'ouverture sont :

.En d'autre temps,

.Il y avait une fois,

.En ces temps là,

.Il y a de cela bien longtemps,

.Jadis,

2. Activité d'écriture

Objectifs :

- .Insérer une des formules d'ouverture dans un conte (formules proposées par l'enseignant)
- .souligner le vocabulaire du merveilleux dans un conte.

Remarque :

- .Mettre à la disposition des élèves un conte où il n'y a pas de formule d'ouverture.
- .Leur demander de bien lire le conte, ensuite de choisir parmi la liste des formules proposées celle qui convient le plus.

Texte N°8 : « la vache et le chien ».

.... quand la vache rencontra le chien ils se sont mis à bavarder, et dans le cours de la discussion la vache se vanta de pouvoir voler.

« Regarde, alors, si tu en doutes, » dit -elle au chien qui n'avait par l'air d'y croire. Et voila que sans doute était ce la volonté d'Allah notre gentille vache s'élève vers le ciel. Mais comme elle était assez lourde, elle n'est pas restée longtemps dans les airs, elle est retombée sur terre.

Hélas ! Dans sa chute elle s'est cassée tant de dents que le goût des voles lui a passé pour le restant de ses jours.

C'est depuis lors que la mâchoire supérieure de la vache est dépourvue de dents. Le chien qui avait tout vu s'est mis à rire pour se moquer de la vache. Il a ri, ri, ri à se fendre la mâchoire, il a ri tant et si bien qu'il s'est réellement fendu la mâchoire jusqu'aux oreilles, et c'est depuis lors le chien a la gueule fendue d'une oreille à l'autre.

Conte Arabe Paris : Grund

La liste des formules d'ouverture

- . Il y a longtemps de cela,
- .Il était une fois,
- . Il y'avait une fois,
- . Un Jour,
- . Autrefois,
- . Jadis,
- . IL faisait très beau ce jour là,

Relire le conte complet

.Prenez maintenant un crayon, en lisant votre conte cette fois-ci, soulignez le vocabulaire du merveilleux qui existe dans ce texte.

.Faire d'abord avant ce travail, un rappel du vocabulaire du merveilleux.

Questions générales en guise de conclusion :

.Que peut-on trouver dans le récit « conte » qu'on ne trouve pas dans les autres genres de récits ?

1) .Mettez la formule qui convient :

1)tous les animaux vivent ensemble quant arrive le printemps, il y avait un grand bal. Et chacun y venait pour y danser toute la nuit.

2)..... Une pauvre femme qui mit au monde un petit garçon, et (....) on lui prédit qu'à l'âge de quatorze ans, son fils épouse la fille du roi.

3) un pêcheur trouva dans ses filets un énorme poisson rouge et luisant «*personne n'a jamais attrapé un pareil poisson, pense-t-il, je vais devenir célèbre.*»

4) le petit mouton partit, une fleur entre les dents.

Où vas-tu mouton, brun, où vas-tu ?

Il descendu la montagne fleurie et s'est arrêté au village.

5).....un jardin rond, avec un bassin rond plein d'eau claire. Dans ce bassin nagent trois poisons rouges, la maison au fond du jardin à deux tours rondes.

Voici les formules d'ouverture proposées :

1. Autrefois,
2. Il était une fois,
3. Il y a bien longtemps de cela,
4. Un beau matin,
5. Il y a...

Quelles sont les caractéristiques du conte (merveilleux)

- .Des formules magiques.
- .Des mots magiques.
- .Des outils magiques.
- .Des faits surnaturels.
- .Des personnages surnaturels.

6. Maintenant que vous connaissez toutes les caractéristiques du conte, prenez un crayon, lisez bien votre conte N°7 « le chêne de l'ogre », soulignez les caractéristiques de ce conte (tout ce qui est du merveilleux.)

Une fois cette étape (qui est la compréhension d'un texte) terminée, l'enseignant devra passer à la deuxième étape qui est l'activité d'écriture (la réalisation d'un texte personnel). Comment faire pour apprendre aux élèves à produire des textes ? Beaucoup de questions nous ont traversées l'esprit. Comment passer à la concrétisation d'une idée abstraite ? Quel procédé peut-on utiliser pour apprendre aux enfants comment gérer leurs idées à l'écrit ? Comment faire face aux problèmes d'orthographe ?

Il nous paraît difficile de répondre à toutes ces questions, surtout qu'il s'agit d'apprenants non francophones. Pour cette raison, il est important d'apprendre aux élèves le proverbe qui dit : « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ». C'est-à-dire que c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. L'important ce n'est pas de recopier, l'intéressant c'est d'essayer d'écrire, d'inventer, de réécrire sans se soucier ni des fautes ni de l'appréciation du maître. Le plus important, c'est de créer quelque chose de personnel. Il est donné à l'enseignant non pas de critiquer mais de gérer ses apprenants. Le but de la rédaction est en premier lieu d'assurer la cohérence textuelle, puis vient le repérage des fautes d'orthographe. Pour cela, nous proposons quelques exercices d'écriture à travers lesquelles nous espérons aider les apprenants à mieux rédiger leurs textes.

Exemples d'activités d'écriture :

.Objectif : la construction d'un conte :

Le travail que nous proposons se divise en trois étapes :

. 1ere étape : sous forme de jeu. L'enseignant lance le début d'une histoire et laisse la suite de la tâche à ses élèves. C'est-à-dire que, chaque apprenant doit créer une phrase et essayer de l'introduire dans le texte. Le passage se fait par rangée. Chacun doit imaginer une scène et c'est au suivant qu'il est donné de la compléter avec un élément nouveau.

Remarque : il est enclin à l'enseignant de porter toutes ses phrases au tableau. Une fois toute l'histoire terminée ils corrigeront et arrangeront ensemble les maladresses.

Après cela vient la deuxième étape qui consiste à travailler en groupe

. 2eme étape : cette étape peut être effectuée selon le procédé suivant :

Répartir les élèves en cinq groupes :

- . Le premier se chargera de produire une situation initiale.
- . Le deuxième tracera la situation finale.

. Les trois autres groupes présenteront le développement de l'histoire avec tout ce qu'elle peut comporter d'évènements.

Pour que le travail soit cohérent, il est indispensable de leurs accorder quelques indices. Ces derniers seront donnés sous forme de grille et ce afin de les aider à construire un sens à travers des mots donnés sans aucun contexte

Les articulateurs	Les objets proposés	Les mots et expressions proposés
-soudain -pourtant -alors que -et - mais -aussitôt - enfin	-bague -balai -baguette -souliers -Tapis volant -Pierre parlante -lampe magique	-l'ogre - vêtement -belle - intelligente -royaume - prince -Berger - protéger - échapper

Ce tableau peut aider les élèves dans leur tâche.

Après avoir réalisé tout ce travail, nous passons à la troisième et dernière étape.
Demander aux élèves d'écrire un petit conte dans lequel, ils utiliseront

tout ce qu'ils ont déjà vu dans les cours précédents (toujours une production libre mais cette fois-ci individuelle).

Pour que tout ce travail s'effectue avec performance, les enseignants doivent eux aussi être pris en charge. On ne peut pas devenir formateur sans avoir reçu une pédagogie adéquate. Leur formation ne devrait pas se limiter à quelques jours ou semaine, mais plutôt une formation continue. Surtout avec la réforme scolaire.

Notre dernier chapitre tire à sa fin, à travers les quelques activités proposées dans ce dernier, nous avons essayé en quelques sortes de trouver les moyens pour aider les maîtres dans leur tâche d'enseignants, en espérant que ce que nous avons présenté pourra faire progresser les élèves dans leur production écrite.

CONCLUSION

Cette étude portant sur la cohérence, nous a permis d'aborder un cadre assez important, c'est celui de la production écrite, et ce en s'inscrivant dans l'analyse des productions écrites d'élèves de la première année moyenne.

A la lumière de tout ce qui a été avancé et en complétant les données de notre recherche effectuée auprès des enseignants et de leurs élèves, ainsi que l'analyse des ouvrages ressources, nous avons essayé de mettre le doigt sur les difficultés que rencontrent les collégiens dans la production écrite. De ce fait nous avons supposé que les élèves trouvaient des difficultés à produire des textes cohérents car les règles de cohérence ne leur ont pas été enseignées avec assez de précision. Ajoutons à cela l'absence des moyens qui pourront aider les enseignants à apprendre à leurs apprenants les mécanismes de cette langue. Pour cela nous avons élaboré une recherche autour de l'écrit.

Le premier chapitre de cette étude s'est penché sur l'écrit. Nous avons essayé de mettre le point sur quelques notions-clés à savoir : qu'est ce que l'acte d'écrire, l'enseignement de l'écrit à travers le temps. Par la suite nous avons parlé de la notion de texte, sa définition, ses types, du récit et ses genres. Et enfin nous avons abordé le concept de la cohérence. Nous avons mis le point sur la définition de la cohésion / cohérence ainsi que les critères de cette dernière.

Dans le second chapitre, méthodologie, nous avons présenté et analysé notre corpus. Ce dernier s'est composé de trois éléments à savoir :-le questionnaire -les ouvrages ressources-les textes d'élèves (productions écrites).

Le questionnaire destiné aux enseignants du français langue étrangère du collège, et l'analyse des réponses, nous ont permis de confirmer l'une de nos

hypothèses de départ, qui stipulait que les enseignants n'ont pas été formés pour apprendre à leurs élèves comment écrire (produire). Ils nous ont confirmé à travers leurs réponses qu'ils ne possédaient aucun moyen, ni outils pour améliorer les écrits de leurs apprenants. Un autre point a été abordé, celui de l'élaboration de grille d'analyse. Les enseignants n'élaborent pas de grille lors de l'évaluation des produits de leurs élèves, et même ceux qui l'utilisent, elle est soit d'ordre général (porte sur la langue) soit spécifique (porte sur les fautes d'orthographe).

Le deuxième élément qui a composé notre corpus était les ouvrages ressources. Le nouveau programme améliore-t-il le niveau du français chez les élèves. L'écrit est-il mieux considéré étant donné qu'on demande à l'élève de produire ?

La troisième partie de notre corpus était la production écrite des élèves. Après avoir analysé quelques échantillons de productions écrites d'élèves de la première année moyenne nous pouvons juger que certains apprenants ont des capacités à produire : ils connaissent parfaitement la structure du texte narratif, le premier type de texte qu'ils rencontrent. Cependant, nous avons constaté un certain nombre de difficultés. En premier lieu, l'ordre des Informations thématiques et rhématiques (le thème et le rhème), dans les phrases : certains élèves, ne savent pas ordonner leurs phrases, l'emplacement du thème avant le rhème. Ce non respect de cet ordre habituel va engendrer la perte de la trace du texte (le lecteur perdra à la longue son texte). La deuxième difficulté réside dans la syntaxe, car l'incapacité des scripteurs à manipuler leurs informations apparaît clairement dans les productions, ce fait est dû soit à la non maîtrise de la langue, soit à leur méconnaissance des structures et mécanismes de cette dernière. C'est de ce côté-là qu'ils doivent être pris en charge, chose que nous avons essayé d'aborder dans notre troisième chapitre, la remédiation.

Essayer d'élucider à travers quelques activités était notre objectif, des exercices que nous pensons nécessaires pour l'amélioration des écrits de ces écoliers.

A la fin de cette recherche, nous pouvons estimer que les résultats obtenus de l'enquête effectuée auprès des enseignants et des élèves ont permis de poser une question très importante : que faudrait-il faire pour améliorer le niveau de nos apprenants ainsi que leurs formateurs ?

Les enseignants n'étaient pas préparés aux changements apportés par la dernière réforme scolaire, ainsi que les modalités de recrutement. Pour cela, il est indispensable de mettre à leur disposition tous les moyens qui leurs permettront une meilleure réalisation d'un tel travail ; mais pour que cela se réalise, il faudrait une sérieuse prise en charge afin que ces formateurs maîtrisent tous les concepts de la langue en général, et de la cohérence en particulier. Ainsi que le renforcement de l'esprit de créativité chez les enseignants du FLE et cela par des stages de formation (dans des régions différentes).

Notre recherche a certes ses limites, mais elle a permis d'aborder un domaine assez délicat, celui de la production écrite. Étant donné les difficultés rencontrées par les élèves de la première année moyenne à produire des textes, nous estimons que la langue est la première source du problème, mais qu'il existe, d'autres sources qui influencent l'apprentissage de l'écrit en langue française. Notre but est de savoir lesquelles ? Quelles sont les vraies causes qui empêchent les élèves en général et ceux du collège en particulier de produire des textes cohérents ? Pour cette raison et pour beaucoup d'autres, nous pensons qu'il serait louable d'orienter nos recherches et d'approfondir notre travail, Ne serait il pas judicieux de faire une analyse comparative des productions d'élèves d'origines différentes (langue maternelle, langue seconde et langue étrangère), en espérant cette fois-ci que la faille sera trouvée et comblée ainsi, le problème sera localisé et géré.

Ce que nous pouvons dire pour conclure, c'est qu'apprendre à écrire est un acte pour toute la vie, et non seulement pour un jour ou une année, il faut accorder à

l'élève la chance, et le temps pour écrire. De ce fait YVES REUTER [2] estime qu' :

« Apprendre à écrire, c'est un geste pour toute la vie, un geste qui devrait être naturel, comme apprendre à marcher, à parler (...) on donne bien le temps à un enfant de faire ses premiers pas. On accepte qu'il trébuche, qu'il tombe, on lui tend les bras. Pourquoi ne pas avoir la même attitude face à l'écriture ? ».

ANNEXE1 (b) : LE QUESTIONNAIRE
Questionnaire sur les programmes

1- Vous qui avez acquis une certaine expérience dans le domaine de l'enseignement. Préférez-vous :

- L'ancien ou Le nouveau programme (après 2003). Et pourquoi ?

.....
.....

2- Comment trouvez-vous le nouveau programme et pourquoi ?

.....
.....

3- L'enseignement de l'écrit vous est-il devenu plus facile après cette réforme scolaire ?

.....
.....

4- Disposez vous d'outils ou de matériaux pour enseigner l'écrit et former des élèves scripteurs ?

.....
.....

5- Avez-vous bénéficié d'une formation pouvant vous aider à former des élèves scripteurs ?

.....
.....

6- Elaborez - vous une grille d'analyse lors de l'évaluation des produits de vos élèves ?

.....
.....

7-Quelles sont les solutions d'après-vous ? Et quels sont les moyens pour remédier à ce problème ?

.....
.....

ANNEXE1 (c) : LES RESULTATS OBTENUS

Voici toutes les réponses qu'il nous a été donné de recueillir, lors de notre enquête.

1^{er} Question :

« Comment trouvez-vous le nouveau programme ? »

- Sujet 1 : Je trouve que le programme est bien conçu pour répondre aux besoins de l'élève.
- Sujet 2 : Intéressant.
- Sujet 4 : Plus intéressant, les thèmes sont actuels sauf qu'il n'est pas à la portée de tout le monde, surtout les élèves ayant commencé le français tard.
- Sujet 5 : Beaucoup de nouveautés, textes motivants ainsi que le projet.
- Sujet 6 : Intéressant, surtout pour les gens qui ont plus ou moins un bon niveau.
- Sujet 7 : Riche, intéressant, mais pas à la portée de tout le monde.
- Sujet 8 : Il n'est pas adapté au niveau des élèves.
- Sujet 9 : Trop chargé.
- Sujet 10 : Riche et intéressant, apporte beaucoup de nouveautés.
- Sujet 11 : Intéressant par rapport à l'ancien programme (implication des élèves).
- Sujet 12 : Ce qui est positif dans ce nouveau programme, c'est la diversification des textes.
- Sujet 13 : Ce qui me plaît le plus, ce n'est pas le contenu des manuels (fond) mais plutôt la forme, je trouve que ce nouveau manuel de l'élève est plus adapté à l'âge des élèves (les illustrations- qualité des feuilles...etc.).
- Sujet 14 : Riche, apporte beaucoup de choses.
- Sujet 15 : Pas adapté au niveau des élèves.

- Sujet 16 : Les activités dépassent les capacités intellectuelles des élèves.
- Sujet 17 : Je préfère l'ancien programme.
- Sujet 18 : Peut être amélioré encore plus.

- Sujet 19 : Intéressant, mais pour la production écrite il n'apporte rien, ne lui apprend pas grand-chose.
- Sujet 20 : Le nouveau programme a des avantages et des inconvénients, il est plus accessible à l'élève, mais en même temps trop ambitieux.

2ème Question :

« Préférez-vous l'ancien ou le nouveau programme et pourquoi ? »

- Sujet 1 : Le nouveau programme est mieux que l'ancien, à cause du choix des textes, les thèmes et les capacités visées
- Sujet 2 : Je préfère le nouveau programme : thèmes actuels, récents.
- Sujet 3 : Dans le nouveau programme, on travaille avec des textes variés.
- Sujet 4 : Je préfère le nouveau programme, puisqu'il répond aux objectifs (la réalité de l'enseignement du français en Algérie).
- Sujet 5 : Le nouveau programme, varié, riche et actuel.
- Sujet 6 : Le nouveau puisqu'il travail en projet ce qui fait l'implication de l'élève.
- Sujet 7 : Le nouveau, varié, clair, riche, l'élève sort avec quelque chose.
- Sujet 8 : L'élève n'est plus passif. Il est actif, et participe à la réalisation des projets.
- Sujet 9 : Je préfère le nouveau, car il est clair dans ses objectifs.
- Sujet 10 : Dans le nouveau programme, l'élève s'investit plus, il fait partie du groupe.
- Sujet 11 : Moi, je préfère l'ancien, il ne suit pas les événements, mais il est à la portée de tous les élèves.
- Sujet 12 : Le nouveau programme favorise le travail du groupe, une tâche qui implique tous les élèves.
- Sujet 13 : Nos élèves se sont habitués à un certain type de programme, ils se sont familiarisés avec lui, donc je préfère l'ancien programme.
- Sujet 14 : J'estime que le choix de certains termes dans le nouveau programme dépasse les capacités intellectuelles de nos élèves dont le niveau est en dessous de la moyenne.
- Sujet 15 : Le nouveau programme suit le cours des événements.
- Sujet 16 : Le choix des textes est plus approprié.
- Sujet 17 : Les textes sont plus motivants.

- Sujet 18 : Le nouveau programme implique l'élève dans le travail alors que l'ancien l'effaçait.

- Sujet 19 : Les élèves sont plus attirés par le nouveau manuel scolaire, la présentation du manuel est plus intéressante.
- Sujet 20 : Le nouveau, car les textes et même la façon de communiquer avec l'élève sont meilleurs.

3^{ème} question :

« La réforme scolaire (2003) avec son nouveau programme favorise-t-elle l'apprentissage de l'écrit (comme production) ? »

- Sujet 1 : La réforme scolaire favorise surtout l'oral.
- Sujet 2 : Il y a une non adéquation entre oral et écrit.
- Sujet 3 : Oui, je trouve que l'écrit avec la réforme a plus de considération.
- Sujet 4 : Nous sommes restés au même point de départ, l'écrit n'a toujours pas sa place.
- Sujet 5 : Enfin l'écrit a repris sa place, il est mieux considéré.
- Sujet 6 : Nos élèves ne souffrent pas de l'écrit, ils souffrent plutôt du problème linguistique.
- Sujet 7 : Je ne vois pas de changement, les choses sont restées telles qu'elles l'étaient (oral et écrit).
- Sujet 8 : Oui, la réforme avec son nouveau programme favorise l'apprentissage de l'écrit étant donné qu'elle a fait le projet (des ateliers d'écritures).
- Sujet 9 : Plus ou moins l'écrit recommence à prendre de la considération.
- Sujet 10 : L'écrit est toujours défavorisé par rapport à l'oral.
- Sujet 11 : Nous ne devons pas favoriser une activité par rapport à une autre, le plus important c'est que chacun doit compléter l'autre (entre oral et écrit).
- Sujet 12 : Aucune différence avec l'ancien programme.
- Sujet 13 : Comme l'ancien programme, la réforme ne donne pas à l'écrit une place importante, il est toujours classé vers la fin.
- Sujet 14 : Par rapport à l'oral, l'écrit n'a toujours pas sa place.
- Sujet 15 : Oui, il y a un côté positif dans cette réforme, l'élève apprend à réaliser des textes et même des phrases.
- Sujet 16 : Le volume horaire destiné à l'écrit est insuffisant, nous trouvons que deux heures par séance ce n'est pas suffisant.
- Sujet 17 : Je trouve qu'elle a pu donner à l'écrit une certaine importance.
- Sujet 18 : Certes ce n'est pas suffisant, mais il y a une amélioration.
- Sujet 19 : L'étude de la langue a plus d'importance pour la première année.
- Sujet 20 : L'écrit comme le français commence à reprendre sa place.

4^{ème} Question :

« Avez-vous été formé pour apprendre aux élèves à produire des textes ? Comment était votre formation ? »

- Sujet 1 : La formation de l'ITE était basée surtout sur la formation de l'enseignement lui-même.
- Sujet 2 : Nous n'avons reçu aucune formation qui pourrait contribuer à la réalisation (production) d'élèves- scripteurs.
- Sujet 3 : Je suis de formation universitaire, aucun rapport avec l'enseignement.
- Sujet 4 : On nous a appris à transmettre des faits de langue.
- Sujet 5 : Non, ma formation n'a pas de rapport avec l'enseignement, ni le français.
- Sujet 6 : C'était une formation globale, mais non spécifique à la production écrite.
- Sujet 7 : On nous a appris comment enseigner, transmettre des connaissances (point de langue).
- Sujet 8 : Notre formation était peu détaillée et rapide.
- Sujet 9 : On ne nous a pas appris comment faire de ces élèves de bons scripteurs.
- Sujet 10 : J'ai un certificat d'étude, je n'ai pas été formé mais les années et l'expérience m'ont appris comment gérer ma classe.
- Sujet 11 : Non, je n'ai pas été formé.
- Sujet 12 : Comme j'ai fait sociologie, je n'ai pas eu droit à une formation spécifique, mais avec les journées pédagogiques et le recyclage, je commence à mieux travailler.
- Sujet 13 : On nous a appris comment être un enseignant et non comment enseigner.
- Sujet 14 : Ayant une formation littéraire (licence de français en littérature, on ne m'a jamais appris à enseigner ou à former des gens).

- sujet 15 : Nous avons une licence d'enseignement, mais on ne nous a pas formé pour cette tâche.
- Sujet 16 : J'ai un certificat d'étude certes, mais je trouve que mon niveau et mes capacités sont meilleurs que ceux qui ont fait l'université.

- Sujet 17 : En suivant le nouveau programme du nouveau projet nous essayons d'apprendre aux élèves à produire des textes.
- Sujet 18 : Une formation de deux ans, c'est insuffisant
- Sujet 19 : Je suis de formation universitaire (didactique), j'ai pu m'adapter avec le nouveau programme et les élèves
- Sujet 20 : Bac + 2 (une formation générale).

5^{ème} Question :

« Quels sont les matériaux et les outils dont vous disposez pour former des élèves- scripteurs ? »

- Sujet 1 : Aucune réponse.
- Sujet 2 : Textes supports avec leurs ingrédients qui seront copiés, réemployés en production écrite.
- Sujet 3 : Je ne dispose d'aucun matériau, mais j'essaie de travailler avec ce que j'ai (textes déjà vus).
- Sujet 4 : Je reprends toujours pour la production écrite des textes abordés en compréhension de l'écrit.
- Sujet 5 : Je multiplie les exercices d'activités d'écriture.
- Sujet 6 : Je travaille toujours avec des textes supports exemple le texte narratif avec ses différentes situations, les temps du récit, les articulateurs, le merveilleux.
- Sujet 7 : Avant d'entamer la séance d'expression écrite, nous demandons toujours à nos élèves de lire des textes qui sont du même type et qui ont la même structure que le texte qui va être étudié.
- Sujet 8 : Aucune réponse (case vide).
- Sujet 9 : Aucune réponse (case vide)
- Sujet 10 : Je travaille selon le programme officiel.
- Sujet 11 : Nous ne disposons d'aucun matériau.
- Sujet 12 -13 -14 : Case vide..
- Sujet 15 : Je choisis toujours les textes relatifs aux thèmes, le conte par exemple (je reprends toujours celui de Cendrillon).
- Sujet 16 : Des textes qui font partie du manuel.
- Sujet 17 : Pas de matériaux.
- Sujet 18 : Les activités proposées et les textes sont adéquats.
- Sujet 19 : Nous travaillons selon les orientations des inspecteurs et le programme officiel.
- Sujet 20 : Aucune réponse.

6^{ème} question :

*« Elaborez-vous une grille d'analyse lors de votre évaluation des produits
(production écrite) de vos élèves ? »*

- Sujet 1 : Nous suivons la grille d'évaluation présentée dans le livre d'accompagnement.
- Sujet 2 : Moi, dans mon évaluation, je travaille surtout les points de langue.
- Sujet 3 : Je n'élabore aucune grille, j'évalue mes élèves selon leur niveau.
- Sujet 4 : Elaborer une grille non, comme mes élèves ont un problème au niveau linguistique, je travaille surtout cela.
- Sujet 5 : Notre inspecteur nous a remis une grille d'analyse, que nous n'utilisons pas.
- Sujet 6 : Nous évaluons les textes de nos élèves du point de vue sémantique et non du point de vue langue.
- Sujet 7 : J'ai des documents de l'étranger que j'utilise pour élaborer ma grille.
- Sujet 8 : Je n'élabore aucune grille, je travaille les textes de mes élèves de façon générale (j'évalue les textes globalement).
- Sujet 9 : Non, je n'élabore aucune grille.
- Sujet 10 : Nous évaluons quelqu'un qui a la capacité de produire, or nos élèves sont incapables de le faire ; Alors comment les évaluer ?
- Sujet 11 : Je corrige les fautes d'orthographe, ainsi que la structure phrastique.
- Sujet 12 : Si mes élèves arrivaient à donner un sens à leurs textes, je peux considérer cela comme correct.
- Sujet 13 : Je ne dispose d'aucune grille d'analyse.
- Sujet 14 : J'essaye de travailler en collaboration avec des enseignants d'autres régions (par Internet) pour voir les différentes façons d'analyse et d'évaluation.
- Sujet 15 : Nous ne disposons d'aucune grille, nous évaluons de façon générale les textes de nos élèves.
- Sujet 16 : Nous suivons la grille élaborée par le ministère.

- Sujet 17 : On ne nous a pas appris à élaborer de grille, chacun doit préparer sa propre fiche afin d'évaluer les textes produits.
- Sujet 18 : Je travaille selon la grille du ministère.

- Sujet 19 : J'ai appris à travailler selon une grille que j'ai eu la chance de voir durant mes études (la grille d'évaluation) j'évalue le relation entre les phrases – la cohérence.
- Sujet 20 : J'analyse selon les niveaux des élèves.

7^{ème} Question :

« Quelles sont les solutions et comment y remédier ? »

- Sujet 1 : C'est aux inspecteurs de nous conseiller et de nous orienter, nous demandons plus de journées pédagogiques profitables.
- Sujet 2 : Les journées de formation continue pour acquérir les savoir-faire.
- Sujet 3 : La licence de français n'a aucun rapport avec l'enseignement c'est à ce niveau là qu'il faut remédier.
- Sujet 4 : Initier d'abord à la construction de phrases personnelles courtes et correctes, ensuite passer aux petits paragraphes pour arriver vers la fin aux textes.
- Sujet 5 : Commencer l'apprentissage de l'écrit très tôt (cycle primaire).
- Sujet 6 : Multiplier les activités d'écriture.
- Sujet 7 : C'est à l'élève de dégager l'idée générale et de l'écrire (avec son propre style) (vocabulaire), après passer au résumé.
- Sujet 8 : Inciter les élèves à lire chez eux des textes accompagnés de questions.
- Sujet 9 : Je propose de travailler avec l'audio-visuel.
- Sujet 10 : Les activités d'écriture (de production écrite) doivent accompagner chaque séance (lecture- grammaire...etc.).
- Sujet 11 : Demander aux élèves de trouver des solutions à des problèmes posés à l'écrit.
- Sujet 12 : Travailler avec les mêmes textes supports.
- Sujet 13 : Entraîner les élèves à écrire (produire) dès leur jeune âge.
- Sujet 14 : Il faut une formation et un recyclage pour les enseignants qui ne sont pas de formation universitaire.
- Sujet 15 : favoriser la lecture au primaire.
- Sujet 16 : donner plus d'activité, faire un travail de groupe, à la fin de chaque séquence, chaque élève devrait faire le résumé de ce qu'il a appris, ensuite regrouper les résumés et les classer par groupe.

- Sujet 17 : Je trouve que le problème réside chez les enseignants, l'apprentissage du Français au primaire et même au moyen se faisait chez certains avec la langue maternelle (l'arabe).
- Sujet 18 : Travailler plus avec des textes courts et accessibles, comme le conte par exemple.

-Sujet 19 : L'apprentissage au cycle primaire est plus important, c'est à ce niveau là qu'il faut apprendre à l'élève de produire (produit de petites phrases, l'habituer à ce genre de tâches)

-Sujet 20 : Les élèves n'ont plus de problèmes au niveau de la langue, qu'ils ne maîtrisent pas vraiment, il faut travailler ce niveau là.

ANNEXE 1-d :
Productions d'élèves

Dimanche 5 Mars 2006

Séance d'écriture : un conte pour l'imagination

Par le professeur.

il était une fois un jeune homme qui s'appelait (Eric) Eric mais il était très malheureux parce qu'il n'a jamais peur alors il songea d'aller (partir) partir en voyage.

Dans un soir de son voyage il entra dans une auberge et il leur demanda à ceux qui avait et était avec lui si il n'y a pas un endroit où on peut avoir peur. Alors un vieil homme lui raconta que la princesse & sa était enlevée par un ogre.

Alors il alla voir le roi il lui demanda que qu'il avait besoin de qu'il que pour son.



après
(1)

Mardi 07 Mars 2006
un conte

Il était une fois une chèvre qui vivait dans la forêt avec des autres animaux sauvage. Elle avait deux agneaux.

Soudain, le loup prit les deux agneaux et mangea les. La chèvre revint et vit que ses frères à ses agneaux est se vadia.

Finalement, la chèvre tua le loup et attrapait deux agneaux.

Il était une fois une petite
chein belle ! est soudain il la
vue un gargon qui mange le pain au
chocola il couru kidnape .
le gargon il c'est raché.
à la fin qui les gargon heure
heure on chein
il soire ~~so~~ qu'on heures

Il était une fois une méchant veuve
qui avait deux filles.

La mère aimait beaucoup sa fille
aînée et détestait la cadette, qu'elle
faisait travailler sans cesse et manger
seule, un jour, comme elle arrivait à
la fontaine, une pauvre femme s'
approcha d'elle et lui demanda de lui
donner à boire, vous êtes si bonne, dit
la vieille femme après avoir bu, que je
vais vous faire un don, chaque fois que
vous parlerez, il vous sortira de la bouche
une fleur ou une pierre précieuse.

Quand la jeune fille revint au logis,
sa mère la gronda de revenir si tard.

Il était une fois une très belle fille
que s'appelle "sofe" Il vit avec une famille
riche mais un jour sa mère malade est
morte son père lui demande pour marier
avec une méchant femme "sofe" elle très
heureuse parce que il avait une autre mère
Mais Malheureusement cette femme elle
méchant une jour quand sofe ramasse
les fleurs la femme

Le petit canard

- Le petit canard est sorti pour prendre une douche et en arrivant au lac il a été surpris que le lac a été séché à cause de la chaleur des rayons du soleil qui a évaporé tous les eaux, et il ne reste qu'un petit trou qui ne suffit même pas une petite grenouille. Ou je peu trouvez de l'eau? le petit canard va à la recherche de l'eau, dans une autre place.
- Enfin le petit canard a trouvez de l'eau pour prendre sa petite douche.

Il était une fois une petite fille qui s'appelait
Sandran sa mère elle mourut la femme de
son père méchante elle avait de la jalousie
méchante comme tamar après quelques jours son
père mourut Sandran orpheline la femme
~~de son père~~ per elle maltraitée elle frappa
Sandran tout le jour un jour le prince
il l'a vu à la fête elle restait Sandran
à la maison soudain elle le vit le prince
elle dit ne plus par là parti à la fête elle le
vit Sandran elle le vit le prince et le prince il
le vit Sandran le prince il se maria avec
Sandran il son frère.

Il était une fois, un garçon qui s'appelait Saïd. C'était un vilain gaminement qui n'arrêtait jamais de faire des farces aux autres un jour, il fit semblant de tomber dans la rivière. Les villageois entendirent ses cris et coururent à son secours. L'affolement général le fit rire aux éclats et c'est alors que tout le monde décida de ne plus l'écouter. Mais un beau jour, Saïd glissa et tomba réellement dans la rivière. Il avait beau crier personne ne vint à son secours et il avait failli mourir. Depuis ce jour, le garçon comprit qu'une mauvaise farce pouvait se retourner contre soi.

La belle fille "anaïssé"

Il était une fois une belle fille qui s'appelle anaïssé elle travaille chez une famille comme femme de ménage. Mais cette famille est méchante et égoïste. Le jour de la fête elle a préparé un beau gâteau pour les invités. Parmi ses invitées il y avait le Prince de ce village. Elle demande : Qui a préparé ce délicieux gâteau ? Le patron de la maison a répondu : cette serveuse qui a préparé ce gâteau. Le prince est vraiment épris de cette beauté. Il a demandé la au mariage.

il était une fois une jeune fille
pauvre qui s'appelait hélina,
et vivait seul dans une cabane
au bord de la mer. hélina travaillait
chez une dame riche mais
méchante.

La dame accusait hélina d'être
une voleuse par tout où elle allait.
hélina ~~voulait~~ travailla, va travailler
dans les champs pendant deux ans
jusque au jour où la dame avait
de mourir avait dit la vérité et
lui donna beaucoup de sa fortune.
hélina était de venue riche.

Il était une fois un fermier et sa femme qui allaient vérifier, chaque jour au poulailler si leurs poules avaient pondus des oeufs.

Demain Ils ne trouvent rien et comme ça toute la semaine, mais un jour le fermier entre au poulailler et là il a vu quelque chose qui brillait, c'était un oeuf en or.

Il le prit pour sa femme qui lui pose la question qu'est ce qu'on fera avec son argent, Il répond c'est une surprise et à la fin il achète un bracelet pour sa femme

jeune homme très.

Il était une fois un jeune homme très courage qui s'appelait Shams. Le roi lui avait demandé d'aller tuer un méchant monstre ravisseur de jeunes.

Alors, le jeune héros se mit en route. Tout à coup il vit un vieillard sur son chemin. Il marchait courbé sur son bâton.

Le jeune homme le prit par le poignet et l'invita à partager son repas. Pour le récompenser, le vieillard lui donna son bâton qui tout à coup devint une épée merveilleuse dans les mains du justicier Shams. Ensuite Shams partit à la recherche du monstre pour le tuer.

Bér

Les deux aigle et l'agneau

Il y avait dans une prairie une brebis et son petit agneau, qui mangent de l'herbe au dessus d'eux il y avait un aigle qui regardait l'agneau il voulait tout pris le manger pendant que l'aigle descendait pour attrapper.

Soudain, un autre aigle apparut qui voulait attrapper l'agneau une bagarre s'engagea entre les deux aigles ce qui attirer l'attention de la brebis et l'agneau qui se souleva de son enfin, et signer du danger pour aller vivre ailleurs.

Il était une fois une belle fille qui
s'appelle sondrian la mère de sondrian
est méchant comme les deux mes sœurs
sondrian prépar le mariage de la maison.
la mère et les deux sœurs sont parties
à la fête ^{mes} sondrian dans la maison.
sondrian, elle vu une sorcière elle donne
à sondria des blle vêtements, sondrian
partie à la fête de prince elle lui a plu.
¶ finalement sondrian est marié avec le
prince et elle Ils en vit eurus.

Il été une fois un chat s'appelé TOM.

Il est allé à la chasse. Il a pris un morceau

de fromage pour piéger une petite souris

quand il l'a attrapé, cette dernière lui

a supplié de la lâcher, elle lui a raconté

qu'elle est orpheline et elle n'a pas mangé

depuis deux jours le chat TOM a été

touché par sa malheureuse histoire. Il a

décidé de la libérer en lui donnant le mor

ceau de fromage. Une fois s'éloigné de lui et être

en sécurité, elle a commencé à rire en lui disant

tu n'es qu'un idiot.

Il y avait une fois une adorable fille
qui vivait avec sa famille dans une
grande maison. Elle était dans l'armature
et sa famille, la seule chose qui
cachait cette armature. Sesqu'elle se
sourde, Mes ses parent insistait pour
qu'elle finit ces études, et avec de la
persévérance Elle termine ses études
et elle rentre au FBI elle était d'une
école très précieuse pour les agents
quand il surveille les criminels de
loin parce que elle savait se qu'il
disait crade au camera

Le loup et l'agneau

Autrefois, le loup fait sa sieste, la porte de sa maison est grande ouverte l'agneau passe par là comme il est curieux, il entre chez le loup, le voyant endormi, il lui saute sur le ventre pour le réveiller.

- lis-moi la fable du loup et de l'agneau ! crie l'agneau.
Le loup grimpe sur un escabeau et il prend le gros livre de fables, puis il met ses lunettes cherche la bonne page et il commence à lire. Au bout d'un moment il s'arrête car l'agneau rit trop fort.

- encore, encore ! ordonne l'agneau.

Alors, le loup reprend le livre et recommence à lire. Au milieu de la sixième ligne, il s'arrête brusquement et il se lève d'un bond, il se jette sur l'agneau et le dévore.

Il était une fois un jeune garçon qui aimait aller à la plage. Chaque matin, Il part avec ses amis il prend le bus pour aller à la plage. Un jour, ne s'étant pas réveillé de bonne heure il rate son bus et prend un autre bus mais avait oublié sa destination habituelle et se perd en pleine forêt, soudain il aperçoit une grotte abandonnée et rentre à l'intérieur tout à coup, il aperçoit un serpent venimeux. Le garçon apeuré crie et se sauve. Soudain un aigle attiré par les cris, fonce directement sur le serpent et le prend dans ses griffes et sauve le garçon.

LES ANNEXES D'INFORMATION
ANNEXE 2 (a)

DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT
DU PROGRAMME DE FRANÇAIS

1- Objectifs de l'enseignement de la discipline en 1^{ère} année moyenne :

L'apprentissage du français langue étrangère au collège contribue à développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours. La pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter/parler et lire/écrire) permet à l'apprenant de construire progressivement la langue et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

Il s'agira donc, pour l'élève de collège, à partir de textes variés oraux ou écrits, de se forger des outils d'analyse méthodologiques efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ces compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle.

1.1- Profil d'entrée :

1.1.1- Compétences en compréhension orale et en expression orale :

En 1^{ère} Année Moyenne, l'élève est en mesure de :

- réagir à des sollicitations verbales par un comportement approprié, verbal ou non verbal ;
- prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles ;
- dire un poème ;
- questionner, répondre et s'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel.

1.1.2- Compétences de lecture :

- lire couramment (prononciation correcte, bonne articulation, respect des liaisons et de la ponctuation) ;
- lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation) ;
- connaître des hypothèses de lecture en s'appuyant sur l'image du texte ;
- identifier à partir d'une lecture silencieuse :
 - les personnages d'un récit,
 - les enjeux d'un récit,
 - les actions entreprises,
 - les résultats obtenus,
 - les objets et les lieux ;
- reprendre l'essentiel d'un texte lu ;
- donner un avis personnel sur un texte.

1.1.3- Compétences en expression écrite :

- réaliser correctement les caractéristiques des différents types d'écriture : scripte et

- écrire pour conserver une information ;
- écrire pour communiquer ce qu'il a compris ;
- écrire pour s'exprimer librement dans des situations de communication simples et courantes.

1.1.4- Compétences linguistiques :

1.1.4.1- En vocabulaire :

- chercher la signification d'un mot dans un dictionnaire à partir de l'alphabetique ;
- découvrir le sens d'un mot dans un contexte ;
- constituer quelques familles de mots (champs notionnels) ;
- trouver des synonymes et des antonymes ;
- appliquer les règles simples de formation des mots (préfixation, suffix

1.1.4.2- En grammaire :

- identifier la nature des mots qui accompagnent le nom (déterminant adjectifs qualificatifs) et le verbe (les pronoms, les groupes prépositifs) ;
- identifier les éléments d'une phrase à trois constituants ;
- identifier les différents types de phrases ;
- appliquer les règles d'accord dans le groupe nominal et dans le verbal.

1.1.4.3- En conjugaison :

- utiliser les formes verbales du discours (celles liées au moment parole) ;
- situer les moments d'un récit sur l'axe des temps.

1.2- Profil de sortie :

Les compétences et les objectifs essentiels en 1^{ère} AM visant la construction des acquis du cycle précédent, en pratiques langagières orales et écrites, qu'ils tendent vers l'homogénéisation des niveaux. En matière de plusieurs formes de discours seront retenues : le récit, la description, le dialogue. Cependant, le narratif constituera la dominante vu qu'il correspond aux motivations de la trousse d'âge concernée.

Ainsi, le programme de 1^{ère} AM mettra-t-il en place les savoirs et les compétences nécessaires à des interactions verbales et/ou écrites sur les formes et les fonctions des discours. Ces apprentissages seront développés au cours des années au collège.

Oral

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Acquiescer pour réagir dans une situation sociale (classe-cours-débat-exposé).	- Identifier la nature du message (consigne, définition-information...). - Interpréter un message oral (histoire racontée - texte lyrique - poème) en se basant sur le rythme et le débit. - Utiliser le rythme et le débit adéquat à un message oral. - Adopter le ton qui convient à l'intention de communication dans une interaction. - Identifier les paramètres d'une situation de communication.
Construire du sens à partir d'un message oral.	- Identifier le thème général du propos (message). - Dégager l'essentiel d'un message (idées principales...). - Répéter les éléments de cohérence d'un message (unité de temps-unité de lieu-substitués...). - Extraire des informations explicites (une date - un lieu - un nom).
Construire son discours pour un échange oral.	- Planifier son propos pour interagir. - Prendre la parole en respectant les paramètres de la situation de communication (statut des locuteurs-niveau de langue-référence). - Développer ses idées, ses choix, ses jugements.

L'élève sortant de 1^{ère} AM aura renforcé ses bases en français :

A l'oral, il sera capable d'exposer des idées, d'exprimer un affect et de donner son avis. Il saura dire à haute voix des textes variés. Il sera en mesure de reformuler une histoire, un propos.

En lecture, il sera familiarisé avec la narration, la description et le discours direct et indirect. Il saura retrouver la structure d'un récit, identifier des personnages et repérer des lieux, des actions.

Il sera capable de repérer des passages descriptifs dans un récit, de reconnaître l'objet d'une description. Il sera capable de distinguer le discours direct (à travers les signes de ponctuation) du discours indirect.

A l'écrit, l'élève sera capable de rédiger un récit, d'y insérer un passage descriptif (un personnage, un objet, un lieu) et un passage dialogal.

Il aura acquis un comportement de scripteur (respect d'une consigne, utilisation d'un brouillon, élaboration d'un plan).

Il aura acquis des savoir-faire sur le plan méthodologique :

- faire une recherche documentaire,
- sélectionner une information,
- classer des documents,
- organiser son travail ...

dans le cadre d'une tâche individuelle ou collective.

1-3- Compétences et Objectifs d'apprentissage :

Depuis quelques années déjà, on parle des compétences dans le milieu de l'éducation parce que l'accomplissement est mis sur le développement personnel et social de l'élève. Le défi est de l'amener à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités, tant sur les plans personnel et social que sur les plans scolaire et professionnel.

Ceci implique nécessairement la mise en place d'un nouveau contrat didactique, la pratique d'une évaluation formative et l'ouverture aux autres disciplines. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des connaissances que s'impose l'entrée dans les programmes par les compétences.

La compétence est un ensemble de savoirs, savoir faire et savoir être. Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire. L'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est un instrument fonctionnel intégré dans la logique de mise en place d'unités d'enseignement / apprentissage (séquences).

C'est à partir des objectifs d'apprentissage identifiés que se dégage le dispositif d'enseignement / apprentissage sur la base du triptyque : contenus, activités, tâches.

Produire un énoncé cohérent pour raconter	- Restituer des faits en respectant la logique et l'enchaînement chronologique (substitués, indicateurs temporels...) - Utiliser la syntaxe de l'oral (abréviations, contractions syntaxiques-onomatopées) - Utiliser le schéma narratif (interrogation-ordre-exclamation) - Relier son propos à un message entendu (s'insérer dans un dialogue) - Rapporter des faits, des événements réels ou fictifs
Produire un énoncé organisé pour commenter	- Commenter un tableau, une affiche en respectant un ordre précis - Donner une appréciation sur une situation, un personnage, un événement
Résumer un texte écouté	- Retrouver la structure d'un récit (schéma narratif) - Réduire à l'essentiel un texte écouté

Ecrit

Compétences	Objectifs
Construire du sens à partir d'un texte écrit	- Bâter des hypothèses de lecture en s'appuyant sur les éléments périphériques (image du texte) - Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous-titres, amorces de paragraphes, articulateurs...) - Identifier le type de texte (narratif, descriptif, explicatif...) - Dégager la cohérence d'un texte en se basant sur l'enchaînement des faits, la suite des idées, les substituts...) - Repérer les effets stylistiques dans un texte (la comparaison) - Construire des réseaux de sens à partir d'indices du texte pour reconnaître les intentions de l'auteur - Adapter sa technique de lecture à un type de texte
Acquiescer un comportement de lecteur autonome	- Améliorer sa vitesse de lecture en anticipant sur ce qui suit - Lire en diagonale (lecture balayage) - Adopter une stratégie de lecture en fonction d'un enjeu (pour se documenter, se distraire)
Faire une lecture réflexive	- Interferer le point de vue de l'auteur à travers les marques de l'énonciation (pronoms, adverbes...) - Repérer les marques de cohérence d'un texte - Questionner un texte - Porter un jugement sur un texte lu - Faire des liens avec d'autres textes connus (sur le plan thématique)

Lire pour se documenter.	- Repérer les lieux ressources du livre (bibliothèque de classe, de l'école, de quartier...) - Savoir se constituer une bibliographie en vue d'une tâche donnée. - Exploiter les textes périphériques pour choisir un ouvrage (couverture, posiface). - Connaître les codes et symboles de lisibilité : abréviations, renvois, marge... - Pratiquer une lecture active. (souligner, surligner, encadrer...) - Sélectionner de l'information en fonction d'un objectif. - Adapter des techniques d'écriture à un type de texte demandé(mise en relief, en italique, en gras). - Utiliser les ressources des NTIC pour une recherche en ligne (Internet).
Maîtriser les aspects graphiques du français.	- Utiliser les signes de ponctuation à bon escient. - Procéder à une mise en page en fonction du type d'écrit à produire. - Utiliser les ressources du langage informatique pour écrire.
Produire un écrit en fonction d'une situation de communication.	- Utiliser des supports matériels en fonction d'un objectif ou d'un destinataire (affiche, carte d'invitation, panneau...). - Combiner le texte et l'image (légende, titre, référence) pour en assurer la complémentarité. - Exploiter des codes variés pour traiter l'information (schématisation, abréviation).
Produire des textes variés.	- Ecrire pour répondre à une consigne scolaire. - Exploiter les ressources linguistiques adéquates en fonction de la spécificité du texte à produire (narratif descriptif, expositif dialogique). - Assurer la cohérence logique (ou chronologique) d'un texte

Maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer un écrit.	- Utiliser ses brouillons pour améliorer son texte. - Réécrire en fonction des annotations de l'enseignant. - Améliorer la clarté d'un texte par des procédés explicatifs (synonymie, reformulation, illustration par l'exemple). - Exercer sa vigilance orthographique (orthographe d'usage, orthographe grammaticale). - Restructurer un texte en respectant les règles de cohérence. - Améliorer son texte à partir d'une grille de réécriture et de relecture. - Faire la révision d'un texte produit en tenant compte d'une grille d'évaluation critériée.
--	---

1.4. Contenu :

1.4.1. Types de textes narratifs :

Type de texte	Niveau discursif	Niveau linguistique
Le narratif :		
Le récit (extrait de roman)	- La structure du récit • la situation initiale (équilibre) • développement (déséquilibre) • élément perturbateur (modification) • actions • résolution • la situation finale (rééquilibre) - Les personnages • portrait • discours - Le point de vue	- les temps verbaux - indicateurs de lieu - indicateurs de temps - subordonnée de temps (antériorité, postériorité, simultanéité) - qualificatifs (adjectif qualificatif, subordonnée relative, complément du nom) - niveaux de langue (courant-familiier) - modalisation : adverbess - choix des mots. - les substituts • grammaticaux : • pronoms personnels • pronoms possessifs • pronoms démonstratifs • pronoms relatifs • déterminants : • adjectifs possessifs • adjectifs démonstratifs • lexicaux • synonymes • paraphrase

La BD	- Passage du récit au discours avec les marques de l'énonciation - La planche - La vignette - La bulle - La bande-texte - Le lettrage	Les temps verbaux : - présent de narration - passé composé - imparfait/passé simple • signes de ponctuation (tirets-guillemets deux points) • verbes introducteurs : dire, répondre, déclarer ...
La bande dessinée	• Passage du récit au discours avec les marques de l'énonciation	Signes de ponctuation (tirets, guillemets, les deux points) Verbes introducteurs : dire, déclarer, répondre ... Reprises : • pronom personnels, • démonstratifs, possessifs, • concordance des temps • Onomatopées : rapport signe/son exemple : (Glu-Glu, Craa, Grrr ...) • Formules d'ouverture : il était une fois, jadis ... • Formules de clôture : ils furent heureux ... • Vocabulaire du merveilleux : fée, ogresse, baguette magique ...
Le conte	- la planche - la vignette - la bulle - le lettrage	

Type de texte	Niveau discursif	Niveau linguistique
L'informant : Texte de vulgarisation scientifique	- Structure du texte (silhouette) • image du texte : texte/graphie - Organisation ■ présentation du fait (problématisation, constat, problème soulevé) • explication/démonstration • conclusion - Progression chronologique/ou progression logique - Progression à thème dérivé à thème constant	- Procédés de : • définition • explication • caractérisation • énumération • reformulation • illustration (schéma animé, image-graphies) - Ponctuation : les deux points (:) ; tiret (-) ; - Parenthèses () • présent de l'indicatif • connecteurs logiques (cause-conséquence, but) - coordination : (donc, car, pour) - subordination (parce que, afin que) • lexique spécialisé : en relation avec le contenu du texte support • Cohésion : - titre, sous-titres - chiffres (numérotation) - lettres - typographie (caractères gras) - pronominalisation - substitution

Le prescriptif / l'infonctif : - recette - consigne - mode d'emploi	- Silhouette du texte : - sous-titres/textuel - progression logique/chronologique	- impératif - futur simple - tournure impersonnelle + infinitif (il faut + prendre) - ponctuation - énumération
L'argumentatif : - défendre une thèse - publicité	- progression logique - thèse - arguments - exemples	- présence de modalisateurs (adverbes...) - verbes d'opinion/fa - complétive - expression de la cause car/parce que - subjonctif présent

1.4.2 - Types de textes/pratiques possibles :

NARRATIF / DESCRIPTIF / DIALOGUE :

- Ecrire des lettres d'invitation pour un spectacle de fin d'année.
- Faire le compte rendu de la fête sous forme d'article (journal scolaire).
- Ecrire un conte collectif où chaque groupe rédigera une partie.
- Constituer un recueil illustré de contes pour enrichir un fonds documentaire.
- Monter une bibliothèque de classe (contes, légendes, romans).
- Réaliser un jeu dramatique autour d'un conte (réécriture d'un conte en actes, en scènes...).
- Monter une exposition autour d'un événement historique.
- Afficher sous forme de panneau mural, à travers textes et images, la vie et l'œuvre d'un personnage célèbre (patrimoine universel).
- Jouer une pièce de théâtre dont on aura écrit collectivement le texte.
- Ecrire et jouer un sketch pour un spectacle de fin d'année.
- Construire une monographie sur l'artisanat (tapis, poterie, bijoux...).
- Construire une monographie sur le Sahara algérien (relief, paysages, traditions...).
- Réaliser un dépliant touristique (mer, montagne, désert...) avec photos et légendes.
- Produire un prospectus de la ville ou de la région.

- Faire le compte rendu de la fête de fin d'année sous forme d'article (journal scolaire).
- Participer à une correspondance scolaire (inter-classes, inter-collèges).

ARGUMENTATIF :

- Montrer une exposition autour d'un événement (journée mondiale du livre, journée mondiale de l'enfant, journée mondiale des handicapés ... (affiches, slogans, panneaux ...).
- Confectionner des cartes avec pour slogan : "protégeons notre environnement"

PRESCRIPTIF :

- Ecrire un livre de recettes traditionnelles (une région au choix).
- Elaborer en groupe des affiches pour prévenir des dangers :
 - à la maison (accidents domestiques)
 - à la mer
 - dans la rue

INFORMATIF :

- Montrer une exposition autour d'un thème (journée mondiale du livre, journée mondiale de l'enfant, journée mondiale des handicapés ...)

1.4.3- Types de textes/adaptés possibles :

Texte narratif, descriptif, dialogue :

- Ecouter un texte oral pour extraire des informations.
- Dire de mémoire un poème en prose ou vers.
- Faire une lecture oralisée en marquant l'intonation, le rythme, les groupes de sens.
- Construire oralement des champs lexicaux à partir d'un support et d'un thème donné.
- Rapporter oralement des faits, des propos lus ou écoutés.
- Résumer une histoire écoutée.
- Reinvestir dans une production orale un lexique thématique.

- Donner un titre à une histoire écoutée ou un texte lu.
- Repérer le moment où le narrateur intervient, à travers l'écoute d'une histoire dialoguée.
- Enumérer les personnages principaux d'un récit écouté.
- Suivre une émission radiophonique pour identifier le thème.
- Classer des événements historiques en s'appuyant sur les dates.
- Retrouver l'intrus dans un champ lexical.
- Compléter des phrases avec des mots donnés.
- Ecrire sous la dictée du maître un passage extrait d'un récit.
- Ecrire les nombres en lettres.
- Développer un champ lexical.
- Former une famille de mots.
- Ecrire le début ou la fin d'un texte narratif.
- Compléter un texte en insérant du dialogue ou de la description.
- Ecrire un récit en respectant l'ordre chronologique des événements.
- Remplir un questionnaire.
- Remplir les bulles d'une bande dessinée.
- Mettre en texte une planche de B.D.
- Relever les caractéristiques des personnages décrits dans un récit.
- Relever dans un dictionnaire des synonymes, des antonymes pour améliorer un texte descriptif.
- Prendre place dans un dialogue.
- Ponctuer un texte dialogué.
- Compléter un texte lacunaire (dialogue, récit).
- Réécrire un texte en se servant d'un dictionnaire.
- Transformer un texte en bande dessinée.

Texte expositif :

- Ecouter un texte oral pour extraire des informations.
- Lire un texte.
- Construire oralement des champs lexicaux à partir d'un support et d'un thème donné.
- Réinvestir dans une production orale, un lexique thématique.
- Ecouter des communiqués (EVEAL, SONELGAZ) pour extraire une information utile.
- Développer un champ lexical.
- Donner un titre à un texte lu, à un schéma.
- Remplir un questionnaire.
- Faire correspondre tableaux / textes.
- Ecrire une légende.
- Traduire en texte des tableaux, des graphes.

Texte argumentatif :

- Ecouter un texte oral pour extraire des arguments.
- Faire une lecture oralisée en marquant l'intonation pour convaincre.
- Construire oralement des arguments à partir d'une thèse.
- Chercher des exemples pour illustrer des arguments.
- Retrouver l'enchaînement logique d'un texte structuré.
- Compléter un texte à l'aide d'articulateurs logiques.

Texte prescriptif / injonctif :

- Remettre dans l'ordre les étapes d'un processus.
- Rédiger une recette ou un mode d'emploi en mettant les verbes :
 - à l'impératif présent.
 - au futur simple
 - à l'infinitif.
 - à la forme impersonnelle.

Activités d'ordre méthodologique :

- Rédiger une production personnelle pour l'améliorer.
- Améliorer un texte en se servant d'un dictionnaire.
- Classer les mots par ordre alphabétique
- Utiliser un brouillon : effacer, substituer, ajouter, raturer...
- Ponctuer un texte.
- Extraire des informations d'un texte lu ou écouté.
- Faire une liste (recette, bibliographie ...).
- Faire un plan.

II- Programmation et indications méthodologiques :

2.1- Progression :

Le programme de 1^{ère} Année Moyenne propose une nouvelle gestion du temps et de l'espace-classe dans le respect du volume horaire imparté à la discipline (3 heures par semaine) et une nouvelle organisation de l'enseignement / apprentissage en projets.

2.1.1- Gestion du temps :

- Nombre de projets : 4 à 6 pour l'année scolaire
- Durée d'un projet : entre 15 et 20 heures
- Durée d'une séquence : plus en moins 5 heures
- Durée d'une activité : de 15 à 45 minutes

2.1.2- Gestion de l'espace - classe :

L'aménagement de la classe se fait en fonction :

- du type d'activités proposées
- du type d'interactions
 - en groupe - classe
 - en sous- groupes
 - en binômes
- des objectifs à atteindre
- des domaines (oral / écrit)
- des situations (réception/production)

2.1.3- Organisation de l'enseignement/apprentissage en projets :

Le projet pédagogique réfère à la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant. C'est le cadre intégrateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à installer une ou des compétences prennent tout leur sens. Il implique l'association d'activités multiples pour aboutir à une production écrite/ou orale qui nécessite une organisation rigoureuse et planifiée.

Cela implique la mise en œuvre d'un processus où les apprentissages reconnus indispensables à la finalisation du projet sont inventoriés et organisés.

Le projet est, de fait, le cadre fédérateur des intentions, des activités et des moyens utilisés dans la classe. Ce sera, non pas un projet en marge des apprentissages, mais un projet moteur de ces apprentissages.

En situation de classe, les innovations porteront sur :

- **l'importance accordée à l'oral**, comme forme première dans l'échange langagier. Cela induit l'apprentissage de l'écoute et celui de la prise de parole. Cet apprentissage se poursuivra de la première à la dernière année d'enseignement moyen.
- **la place de l'écrit** comme instrument de communication à part entière et de transmission de l'information à des fins fonctionnelles sur le long terme. L'acte d'écrire fera l'objet d'un entraînement méthodique, réfléchi et consenti à travers des activités de lecture, d'écriture/réécriture constamment liées. La qualité de l'écrit sera toujours fonction de la qualité de la lecture, des aptitudes de réécriture et de l'adéquation à une situation de communication.

2.2- Situations d'apprentissage :

Le point de départ des activités pour la construction de la langue est le texte oral et/ou le texte écrit.

Différentes situations seront mises en place : ateliers d'écriture, ateliers de lecture sur différents supports (scriptural, iconique et audiovisuel) exposés, correspondances scolaires, visites guidées (bibliothèques, entreprises, musées ...), expositions à monter ou à visiter (livres, affiches, panneaux ...). Ces diverses situations pédagogiques offrent à l'élève (tant à l'oral qu'à l'écrit) individuellement et/ou en groupes l'occasion de saisir le fonctionnement de la langue dans une dimension de communication.

2.3- Indications méthodologiques :

Apprendre une langue c'est apprendre à communiquer dans cette langue. C'est donc développer des compétences pour une interaction aisée à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) permettant à l'apprenant d'établir et de maintenir le contact dans différentes situations discursives.

Ce principe fondamental détermine les choix méthodologiques suivants :

Les quatre champs **comprendre/parler, lire/écrire**, répartis en compétences et activités de réception et production dans les domaines de l'oral et de l'écrit seront travaillés de façon équilibrée pendant l'année scolaire.

Pour donner du sens aux apprentissages, la langue ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'**outil au service de pratiques langagières** et communicatives. Le principe fondamental est de favoriser la construction réfléchie de la langue par l'élève. Le tronc commun, l'étiquetage linguistique et la mémorisation gratuite doivent disparaître au profit d'une intégration des activités dans le cadre du projet. **Cela n'empêchera pas que des moments de la classe soient consacrés à des activités de systématisation et de formalisation.**

2.3.1- La centration sur l'apprenant :

Les apprentissages seront centrés sur l'élève qui devient acteur, directement concerné. Prenant conscience de ses stratégies d'acquisition, il fera ainsi l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la méta cognition (réflexion sur ses propres pratiques d'apprentissage).

2.3.2- La démarche d'enseignement/apprentissage :

L'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental : la construction consciente des savoirs et savoir-faire dans la discipline par l'élève lui-même dans une relation de concertation et une démarche de recherche. Cette démarche s'appuie sur l'observation, l'expérience, l'interaction et l'évaluation.

Le cheminement d'apprentissage comprend :

Un moment de découverte, un moment d'observation méthodique (analyse instrumentée), **un moment de reformulation personnelle et un ou des moments d'évaluation.**

Pour atteindre la compétence visée, on propose une typologie d'activités qui couvre tous les niveaux taxonomiques.

2.3.3- Réalisation du projet :

Le projet passe par deux niveaux de réalisation :

- **le niveau pré-pédagogique** : c'est la phase de préparation.

L'enseignant définit clairement le projet et définit l'activité dominante (lecture, écriture ...) exigée par la nature du projet. Il sélectionne les compétences à installer, arrête le nombre d'objectifs, planifie les activités d'apprentissage et

d'évaluation, prépare le calendrier de production, il détermine les moyens à mobiliser. Il communique aux élèves ces éléments qui constitueront la base du contrat pédagogique.

- le niveau pédagogique : c'est la phase de réalisation.

L'enseignant pilote le projet, organise les moments l'enseignement/apprentissage, réajuste les actions menées et les échéances à respecter avec les élèves. Cela se traduit par :

- la confrontation à des situations - problèmes à résoudre individuellement ou collectivement.
- l'intégration d'activités orales (verbalisation, interaction).
- la relation oral / écrit.
- le procédé d'écriture par jets, repris et réécrits selon le principe essai/erreur/amélioration.
- la réalisation d'activités complémentaires (renforcement, remédiation, construction linguistique).

Le projet pédagogique est un véritable plan de formation à deux dimensions : opérationnelle et procédurale - jalonné de pauses-bilan qui permettent par le biais de l'auto-évaluation, de la co-évaluation et de l'évaluation par l'enseignant, de faire le point et de réguler les apprentissages.

2.4- Ressources :

Les moyens : l'équipement sera conforme à celui existant dans les classes avec au moins un matériel audio et un matériel de reprographie.

- le manuel de l'élève,
- le magnétophone + cassettes audio,
- le lecteur de cassettes,
- le fonds documentaire de la bibliothèque de l'école, (livres, albums, affiches, posters, recueils de contes enregistrés, dépliants ...).

Les supports : en matière de supports, il s'agit d'utiliser :

- des documents authentiques (écrits et oraux),
- des documents didactisés,
- une œuvre complète (littérature jeunesse),
- des productions d'élèves.

III- Évaluation :

3.1- Indications méthodologiques :

L'évaluation est un processus systématique qui vise à déterminer dans quelle mesure des objectifs d'apprentissage sont atteints :

- par l'enseignant pour réguler son dispositif d'enseignement
- par l'apprenant pour réguler ses apprentissages
- par le groupe classe pour avancer vers la réalisation du projet prévu.

Elle doit être, avant tout, au service de l'apprenant. Elle ne peut se limiter à une note, une appréciation ou un constat. Elle sert à faire le point sur les acquis de l'élève et sur ses difficultés, à un moment donné du projet ou d'un apprentissage. Elle doit surtout aider l'élève à prendre conscience de ses capacités, des objectifs à atteindre et des exigences qui lui sont liées. C'est en se situant par rapport à cela qu'il peut progresser.

L'évaluation sert aussi à l'enseignant. Elle doit lui permettre de prendre des informations en vue d'améliorer l'enseignement qu'il dispense, de prévoir des remédiations pour consolider les acquis des élèves.

L'évaluation initiale ou diagnostique intervient à l'entrée d'un cycle d'enseignement, au début d'une année scolaire, en début d'apprentissage.

L'évaluation formative intervient au terme de chaque étape à l'intérieur de chaque projet réalisé. Elle permet de mesurer le degré d'atteinte des objectifs et de vérifier si un élève (ou la classe) possède les prérequis pour aborder la tâche suivante. Elle induit une régulation des activités. Elle permet une remédiation aux défaillances constatées. Elle peut être prise en charge par les élèves par le biais de grilles d'auto-évaluation ou de co-évaluation.

L'évaluation sommative revêt le caractère de bilan. Elle s'inscrit à la fin d'une période de formation (durée d'un projet, mois, trimestre, année, cycle). C'est aussi la phase d'estimation finale du produit obtenu.

Elle peut être publique dans la mesure où les résultats sont communiqués aux parents (bulletins scolaires) ou sanctionnés par un diplôme (BEF).

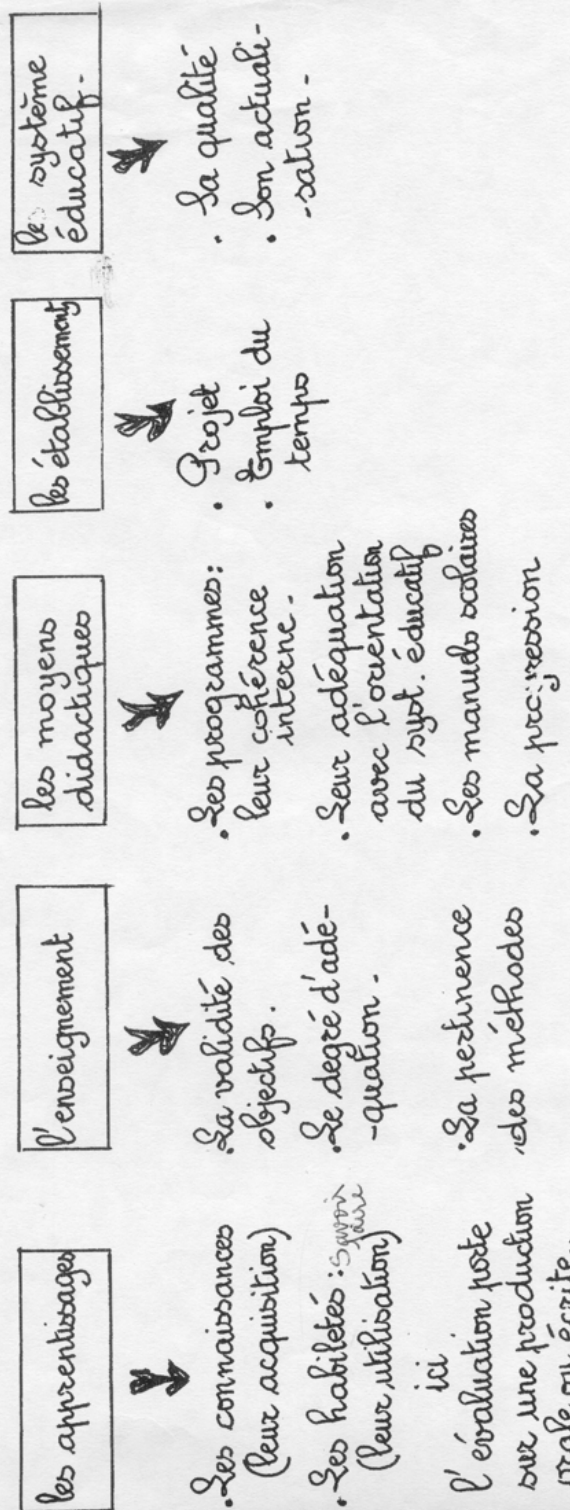
Les questions qui doivent revenir en permanence dans toute évaluation (initiale, formative ou sommative) sont :

- à quoi ont été formés les élèves ?
- sur quoi doit-on les évaluer ?

**ANNEXE 2(b) : L'EVALUATION PROPOSEE PAR
L'EDUCATION NATIONALE**

Objet d'évaluation

Evaluez les performances des apprenants n'est pas le seul objet d'évaluation. On évalue aussi :

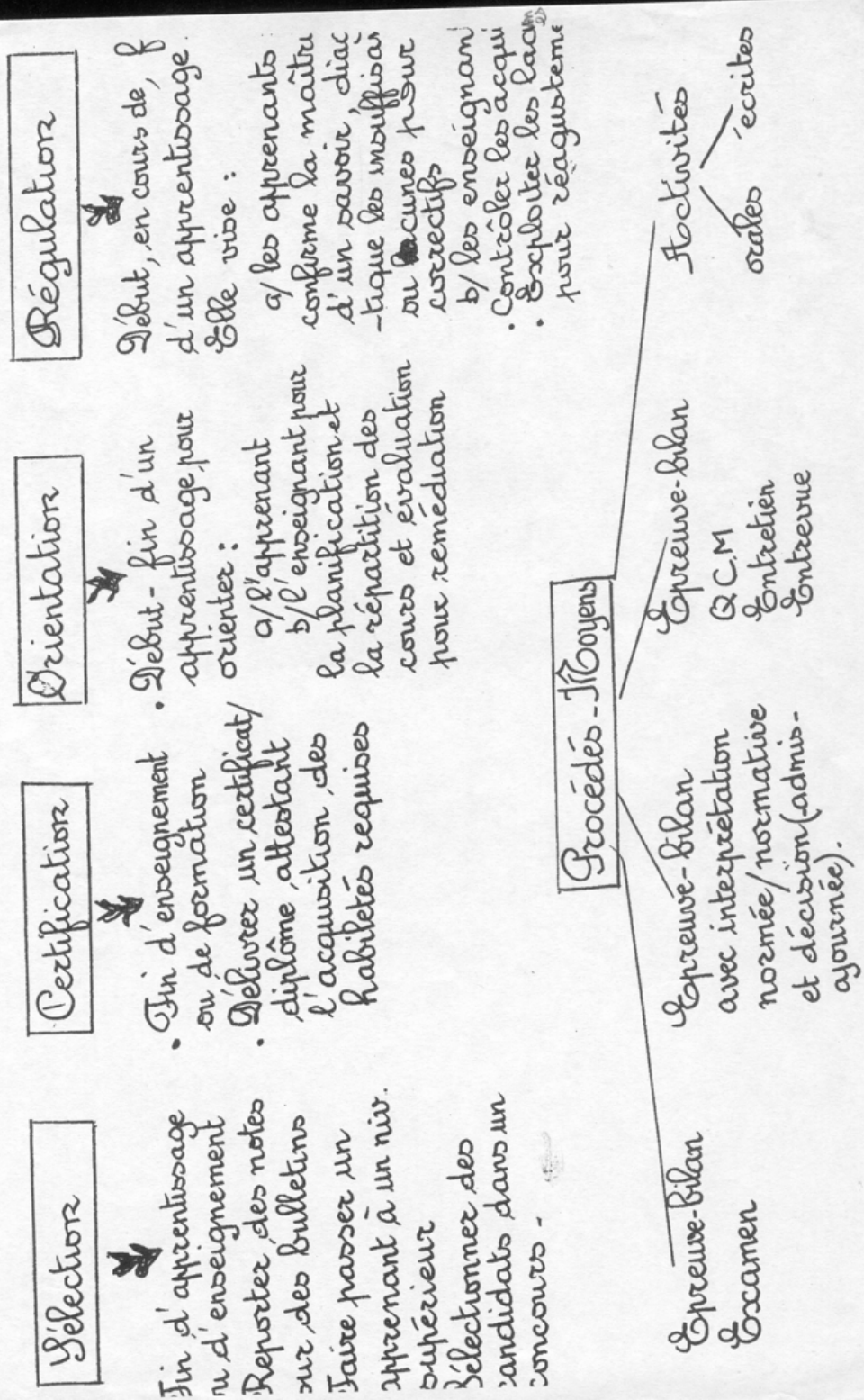


Quel que soit l'objet, l'évaluation est :

- soit sommative
- soit formative.

Les buts de l'évaluation

Les principaux buts sont :



Les objectifs d'évaluation

Les objectifs essentiels sont :

Diagnostic



Permet de déterminer les insuffisances, de les identifier et surtout d'en déceler les causes pour correctifs

Bilan



C'est un constat de l'état d'une situation.
Il permet de faire la somme des points positifs, et de les comparer aux points négatifs.
Il se traduit par une note et un jugement de valeur.

Classement



Informe sur le rang.
Il est utilisé pour la sélection

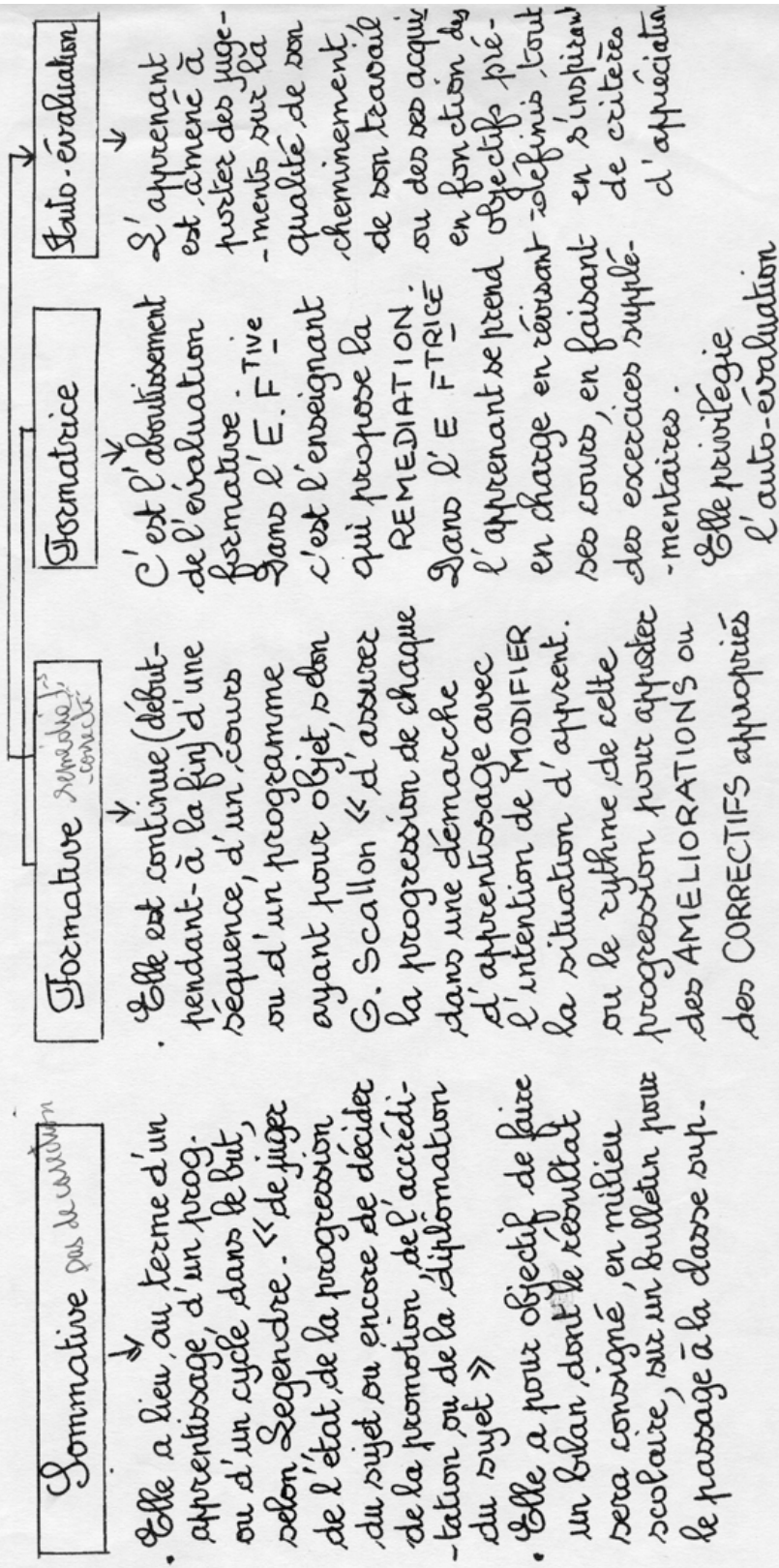
Pronostic



Fournit des informations pour prédire l'ave

Types d'évaluation

Le choix du type d'évaluation dépend des buts, des objectifs que se fixe l'enseignant pour évaluer son objet et enfin du moment de la passation.



REFERENCES

1. Ayouni- Sahnine, K., « La cohérence dans l'écrit d'apprenants en français langue étrangère : étude descriptive », thèse de doctorat. Université Laval, Québec. (2000). p14
2. Lemonnier, F. H., « *Trois approches de l'écrit en enseignement des langues secondes ou étrangères : dialogue et culture* » vol 31, (1988), p174-176.
3. Reuter, Y., « Enseigner et apprendre à écrire », Paris, ESP, (2000), p 02- 39- 40- 137- 138- 145 .
4. Moirand, S., « Situation de l'écrit : compréhension, production en langue étrangère », Paris, Clé international. (1979), p 09-10.
5. BARRE DE – MINIAC, CH., « Le rapport à l'écrit : aspect théorique et pratique », Paris, presses universitaires du septentrion. (2000), p19.
6. Pérey-Woodley, M.P., « Une pragmatique à fleur du texte : approche en corpus de l'organisation textuelle », Publication Le Mirail, Université de Toulouse. (2000), p 21 - 25.
7. Beaugrand, D., & Dressler, W., « Introduction to text linguistique », London, Longman. (1981), p 57.
8. Charolles, M., « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelle, depuis la fin des années 60 », Modèles linguistiques, vol10. (1988).

9. Enkeviste, N., « Impromptu speech: a symposium, publication of the research institute of Abo Academy Foundation" Finland, coll.MSAAF. (1982) , p22.
10. Fernandez, M-J., « Les particules initiatives », Paris, PUF. (1994), p 24-25.
11. Adam, J-M., « Le texte narratif : traité d'analyse textuelle des récits », Paris, Nathan. (1985), p 57.
12. Bremond, C., « La logique des possibles narratives », Communication n°=8, Paris, Le seuil. (1966), p 46.
13. Dumortier, J-L., & Plazanet, Fr., « Pour lire le récit », Bruxelles : de Boeck université. (1985), p 131.
14. Propp, V., « Morphologie du conte », Paris, Le seuil. (1970), p 14.
15. Reinhart, T., « Conditions for text coherence, poetics today's » vol 1, (1980), p 166-180.
16. Carter Thomas, Ch., « La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit », Paris, L'harmattan. (2000), p 37.
17. Hume, D., « Enquête sur l'entendement humain », Paris, Garnier, Flammarion. (1983), p 74.
18. Combettes, B., « Introduction et reprise des éléments d'un texte », pratique 49. (1986).
19. Combettes, B., « Pour une grammaire textuelle : la progression thématique » De Boeck-Duculot, (1983), p 61.

20. Dupont, D., « La dynamique de l'information » De Boeck-Duculot, (1994), 42.
21. Programme d'accompagnement du français de la première année moyenne, (2003), p 33- 40.

Ouvrages complémentaires :

1. Adam, J-M., « Les textes : types et prototypes », Paris, Nathan. (1993).
2. Adam, J-M., « Linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours », Paris, Armand colin (2005).
3. Alvarez, G., Lemonnier, F-H., & Guimont, L., « Cohérence textuelle et didactique des langues », Langues et linguistique n°18, Paris. (1992).
4. Charolles, M., « Cohésion, Cohérence et pertinence du discours », Travaux de linguistique n°29. (1994).
5. Coste, D., « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère », Langue française n°8. (1970).
6. Courtilon, J., « Elaborer un cours en FLE », Paris, Hachette. (2003).
7. Cuq, D., « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, Didier. (2004).
8. Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., & Mevel, J-P. , « Dictionnaire de linguistique », Paris, Larousse. (2002).

9. Ducrot, O., et Todorov, T., « Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage », Paris, Le seuil. (1972).
10. Halte, J-F., « Lire et écrire en situation scolaire », CES de Metz. Langue française. (1978).
11. Halte, J-F., « Pour changer l'écrire ». Pratique n°29. (1981).
12. Moirand, S., « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Paris, Hachette. (1990).
13. Marzano, R-J., & paynter, D.E., « Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants », Animer sa classe. Bruxelles, de Boeck université. (2000).
14. Nespoulous, J-L., « Tendances actuelles en linguistique générale », Neuchâtel, Delachaux. (1993).
15. Puren, Ch., « Histoire des méthodologies de l'enseignement du langage », didactique des langues étrangères, CLE international, (1991).
16. Vigner, G., « Ecrire : Elément pour une pédagogie de la production écrite », didactique des langues étrangères, CLE international. (1982).