

UNIVRSITE SAAD DAHLED DE BLIDA

Faculté des lettres et des sciences sociales
Département de français

MEMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : didactique de FLE

LES DIFFICULTES DES ELEVES DE LA SIXIEME ANNEE EN EXPRESSION ECRITE

Par

MAKHLOUF Leila

Devant le jury composé de :

A. BEKKAT
M. RISPAIL
I. KHERFI
M. WAUTHION

Professeur, U. de Blida
Maître De conférence U. de Grenoble
Chargé de cours, U. de Blida
Maître de conférence, U. de Nouméa

Présidente
Examinatrice
Examineur
Rapporteur

Blida, mai 2007

ملخص

إن الهدف من بحثنا هذا يتمحور في تسليط الضوء على الصعوبات التي تعتري تلاميذ السنة السادسة أساسي في التعبير الكتابي. لقد فرضنا أن التلاميذ يعانون من مشاكل عويصة في التعبير الكتابي بسبب الاختلاف الموجود بين نطق الكلمات وكتابتها التي تميز اللغة الفرنسية إضافة إلى صعوبة المرور من المعجم الشفهي إلى المعجم الكتابي الذي يعد تمرين شاق بالنسبة للتلاميذ حتى الذين يتكلمون الفرنسية بطلاقة . هذا الانتقال يولد الأخطاء الإملائية التي تتسم بها كتاباتهم والتي تعد في نظرهم عائق صعب وفي بعض الأحيان مستحيل تجاوزه . لدينا كذلك الإدراكات والتصورات العقلية التي يكونها الأطفال بالنسبة للكتابة والتي تعرقلهم في تناولها. وفي الأخير جهلهم لمعنى كلمة " نص" التي لم تدرس لهم بوضوح لكي يتمكنوا من إدراك المطلوب منهم. لقد فضلنا في بحثنا هذا تسليط الضوء على الجانب التعليمي حيث حاولنا فحص فراضيتنا عن طريق استجواب كتابي محضر بعناية لتلاميذ السنة السادسة أساسي. النتائج المحصل عليها ودراسة الاستجابات سمحت لنا إثبات الافتراضات السابقة. لقد أعطينا اقتراحات بيداغوجية يستطيع أن يركز عليها معلمي الابتدائي في تلقين التعبير الكتابي .

RESUME

L'objectif de notre recherche consiste à mettre en lumière les difficultés des élèves de la sixième année en expression écrite. Nous avons supposé que nos élèves éprouvent des difficultés à l'écrit à cause de l'inadéquation grapho-phonétique qui caractérise la langue française et qui rend le passage du code oral au code écrit une tâche pénible pour les enfants mêmes ceux qui parlent bien. Ce passage dégenère les « fautes » d'orthographe qui parsèment leurs productions et qui constituent pour eux un obstacle insurmontable.

Nous avons aussi les représentations que se font les élèves de l'écrit. Le rapport à l'écriture peut les gêner dans leur accès au monde de l'écrit. Et enfin leur méconnaissance de la notion de texte qui ne leur a pas été enseignée avec assez de clarté pour qu'ils puissent se représenter ce qu'on attend d'eux. Nous nous sommes alors intéressée au côté apprentissage de l'écrit.

Nous avons essayé de vérifier nos hypothèses par le biais d'un questionnaire écrit élaboré à l'intention des élèves de la sixième année.

Les résultats du questionnaire distribué aux élèves ainsi que l'analyse des données de ce questionnaire ont permis la validation de nos hypothèses de départ.

Nous avons donné des propositions pédagogiques sur lesquelles peuvent s'appuyer les enseignants du primaire dans leur enseignement de l'écrit.

Les mots clés :

Didactique de l'écrit

Production écrite

Écrit / Oral

Communication

Représentations / Rapport à l'écrit

Approche textuelle/ Approche phrastique

REMERCIEMENTS

Je remercie mon promoteur monsieur Michel WAUTHION pour sa compréhension et sa disponibilité.

Je remercie madame Amina BEKKAT qui a tout fait pour que le projet de l'école doctorale réussisse.

Je remercie mes élèves ainsi que toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

TABLE DES MATIERES

RESUME.....	2
REMERCIEMENTS.....	3
TABLE DES MATIERES.....	4
LISTE DES ILLUSTRATIONS, GRAPHIQUES ET TABLEAUX	5
INTRODUCTION.....	6
CHAPITRE 1: LA COMMUNICATION ECRITE.....	10
1. Qu'est-ce que l'écrit?.....	10
1.2. Qu'est-ce qu'une situation d'écriture ?.....	18
1.3. Vers une didactique de l'écrit :.....	25
1.4. Savoir écrire	35
1.5. Ecrit et représentations.....	41
2. Qu'est-ce qu'un texte?.....	46
CHAPITRE 2 : ETUDE DE TERRAIN SUR LES PRATIQUES DE L'ECRIT AU PRIMAIRE	53
2.1. Aspect méthodologique.....	53
2.2. Analyse des ouvrages-ressources.....	58
2.3. Analyse des questionnaires recueillis.....	70
2.4. Réponses à nos hypothèses	96
CHAPITRE3 : PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES	98
CONCLUSION.....	118
APPENDICES.....	122
REFERENCES.....	157

LISTE DES ILLUSTRATIONS, GRAPHIQUES ET TABLEAUX

Figure1.1	Interprétation fonctionnaliste de l'intention de communication	18
Tableau 1.1	Les composants d'une situation de communication.	20
Tableau 2.1	Les critères de réussite	67
Tableau 2.2	Les réponses à la première question	70
Tableau 2.3	Les réponses à la deuxième question	72
Tableau 2.4	Les réponses à la troisième question	73
Tableau 3.1	Activité de rédaction collective	113

Introduction

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, l'expression écrite constitue un pôle essentiel qui doit être pris en charge dès le début des apprentissages. En effet, l'élève algérien vit dans un contexte culturel et linguistique qui favorise l'apprentissage de l'oral au détriment de l'écrit à cause de l'importance de l'oralité dans les langues maternelles. Mais l'apprenant doit faire appel constamment à l'aptitude scripturale pour exprimer quelque chose et s'exprimer mais surtout pour réussir ses examens, surtout l'examen final et éventuellement des études universitaires.

L'importance de l'expression écrite dans l'évaluation finale de sixième année et dans les nouveaux programmes¹ conduit les enseignants à en faire le premier objectif en termes de compétences à faire acquérir. Les inspecteurs à leur tour, dans les journées pédagogiques et les stages, mettent l'expression écrite au centre de leur préoccupation. Ils incitent les enseignants à donner plus d'importance et de temps à cette compétence et aux activités pour la développer. Il est conseillé par exemple de faire suivre les séances d'expression écrite de séance(s) d'autocorrection, de 2^{ème} et même 3^{ème} jets parfois, et d'utiliser, voire de faire construire par les élèves des grilles d'autoévaluation. Dans ce cadre, écrire un texte de façon aisée et maîtrisée devient l'un des objectifs essentiels de l'apprentissage scolaire en langue étrangère.

En effet, tout vient nourrir cette pratique et converge vers elle : les leçons de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, de conjugaison et de lecture sont censées doter l'élève du matériel linguistique qui lui permettra d'écrire un texte

¹ Dans le cadre de la Rénovation des Programmes, de nouveaux programmes paraissent régulièrement chaque année depuis 2003 pour le primaire, le moyen et le secondaire.

satisfaisant, eu égard à chaque niveau scolaire, et tout projet est marqué par une production écrite, lors d'une ou l'autre étape.

Face à ces exigences, notre expérience d'enseignante à l'école primaire ainsi que celle de correctrice dans les épreuves finales de 6^{ème} année primaire nous ont conduite à faire le constat suivant : nos élèves, apprenant le français depuis la 4^{ème} année², et pour la plupart bien avant, trouvent de grandes difficultés à produire de « petits » textes grammaticalement et orthographiquement satisfaisants. Ils préfèrent l'alternative offerte par le sujet³ qui consiste à ordonner des phrases pour obtenir un paragraphe plutôt que de rédiger un texte personnel. Même les bons élèves ne prennent pas ce risque : et cet état de fait déçoit les enseignants après des années de travail avec les élèves. On peut donc s'interroger à la fois sur l'adéquation entre l'objectif poursuivi et les moyens mis en œuvre pour le réaliser, sur les compétences des enseignants à enseigner l'écrit, en termes de formation voire sur leur représentations de l'écrit et des compétences qui en découlent, ainsi que sur les difficultés des élèves algériens à développer des compétences scripturales en français dans le système scolaire actuel. Nous allons donc nous interroger sur cette question, en mettant l'accent sur les élèves (volet de l'apprentissage), pour déboucher sur d'éventuelles pistes didactiques (volet de l'enseignement).

Les questions qui se posent sont alors les suivantes : pourquoi cet échec en expression écrite ? Est-ce un problème de représentations ? Les élèves souffrent-ils du passage de l'oral à l'écrit ? Pour eux, qu'est-ce qu'un texte ? Où sont leurs compétences et leurs difficultés ? Font-ils la différence entre phrases et textes ? Il semble qu'on se trouve dans une situation où des apprentissages multiples (langue, lecture, etc.) conduisent à un échec : nous allons essayer d'interroger cet échec pour lui trouver des causes.

² Signalons que, depuis la mise en place de la réforme, les élèves algériens commencent le français en 2^{ème} ou 3^{ème} année primaire.

En examen final de sixième les élèves ont deux sujets au choix : ordonner des phrases pour obtenir un paragraphe ou écrire un texte de 3 à 4 lignes, étant conscients de la chose ils ne s'exercent pas à la rédaction, ils préfèrent ordonner des phrases et c'est cette alternative qui démotive les élèves et fait qu'ils ne fassent pas d'effort pour écrire, ajoutant à cela qu'ils pensent qu'un texte n'est qu'un ensemble de phrases écrites séparément et collées en suite.

Nous ne mettons pas en cause, a priori, les capacités des élèves, ni leur bonne volonté. En effet, certains sont très bons en expression orale et, « contraints » à produire de l'écrit, souffrent d'incapacité quasi totale. Nous allons essayer d'élucider ce hiatus à travers notre travail qui se subdivisera en trois grands chapitres.

Dans le premier chapitre nous exposerons les notions théoriques liées à l'expression écrite qui permettent de définir l'écrit et la compétence écrite ; puis nous tenterons de faire la distinction entre les deux codes écrit et oral. En effet l'oral devance l'écrit dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français ; il pourrait donc nuire à la maîtrise de l'écriture, vu l'inadéquation grapho-phonétique qui caractérise la langue française, si ces différences ne sont pas évoquées clairement devant les élèves. Nous évoquerons ensuite un point très important introduit en didactique par les approches cognitivistes qui est le rapport des élèves à l'écrit ; les représentations qu'ils se font peuvent les empêcher d'acquérir les techniques de la langue écrite. Nous savons toutefois que cela ne concerne qu'une partie de la situation d'enseignement et qu'il faudrait aussi étudier les représentations que les enseignants se font de l'écrit : mais ce volet du travail n'est pas possible dans le cadre restreint de cette étude.

Nous passerons ensuite à la définition du texte selon deux approches différentes, la première qui privilégie la phrase comme l'unité de sens et la seconde qui prône l'intégralité du texte des points de vue formel et sémantique. Et qui dit texte dit cohérence et cohésion : deux éléments textuels que nous définirons pour clore ce chapitre avec les conséquences didactiques qui découlent de ces deux approches.

Une fois ce cadre théorique mis en place, nous nous tournerons, dans un second chapitre, vers les textes officiels du primaire pour savoir ce que disent les programmes concernant l'écrit et la production écrite

Puis nous mettrons en place notre recherche proprement dite qui consiste à répondre à la problématique suivante : quels obstacles rencontrent les élèves algériens dans leur accès à l'écrit en français ? Pour cela, nous avons formulé

des hypothèses qui tentent de répondre à cette question, et que nous vérifierons par un travail d'enquête. Nous exposerons donc la méthodologie mise en place pour cette enquête et nous analyserons les programmes de la sixième année en matière d'expression écrite, avant d'analyser les résultats et d'en tirer quelques pistes de remédiation concernant l'enseignement de l'écrit au primaire.

Nous espérons donc pouvoir passer en revue les « éventuelles » causes, ou certaines d'entre elles, de l'échec de nos élèves en expression écrite. Nous espérons aussi que le fruit de ce travail pourra venir en aide à nos élèves ainsi qu'aux enseignants ou aux formateurs et qu'il permettra d'améliorer les pratiques de l'écrit dans nos écoles. On peut en effet souhaiter que soient couronnés les efforts que déploient élèves, enseignants et inspecteurs pour parvenir à « une maîtrise » de l'écriture, même si nous savons que cette maîtrise n'est jamais acquise définitivement et qu'elle est toujours à perfectionner au fil des ans, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère.

CHAPITRE 1

LA COMMUNICATION ECRITE

Pour penser et organiser notre questionnement, nous avons besoin de concepts et notions, issus de la didactique de l'écrit : qu'est-ce qu'écrire ? Y a-t-il diverses conceptions de l'écrit ? Quels rapports existent entre écrire et s'exprimer ? Ecrire et communiquer ? Entre écrit et oral ? Entre phrase et texte ? Pour répondre à ces questions, nous avons conçu un champ notionnel autour de la communication écrite, dont nous allons exposer ci-dessous les principaux repères.

1. Qu'est-ce que l'écrit ?

Écrire, c'est d'abord tracer, tracer des signes sur une surface (des signes qui ne sont pas, pour les petits Algériens, qui apprennent le français, ceux de la langue maternelle) avec toutes les difficultés que cela représente. C'est aussi laisser des traces, c'est-à-dire des signes tangibles de soi, derrière soi : « verba volant, scripta manent », disaient les Latins, les paroles s'envolent et les écrits restent. Même quand je ne suis plus là, mes écrits témoignent de mon passage et de ma vie.

Écrire c'est s'exprimer aussi : oui, cela semble évident. S'exprimer parfois, mais pas toujours. « *Écrire c'est d'une manière se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits.* » dit Christine BARRE DE MINIAC [1]. Alors que Philippe LE JEUNE pense qu'écrire est plus qu'un moyen de se dire mais de se retrouver. En effet, une ancienne tradition scolaire confondait écriture et expression écrite : comme si écrire consistait toujours à exprimer quelque chose de soi ! Il n'en est rien. On peut écrire une devinette, une petite annonce, une publicité, sans rapport avec soi. Il faut différencier le sujet

psychologique qui écrit et l'élève scripteur qui apprend à écrire et qui n'est pas obligé de parler de soi dans ses écrits. Particulièrement, CHARMEUX [2] fait remarquer que certains élèves écriront mieux s'ils sont distanciés de ce qu'ils écrivent, s'ils n'y sont pas trop investis. Car l'investissement peut aussi bloquer, faire obstacle. L'enjeu personnel fort peut faire avancer autant qu'il peut bloquer certains. Cet aspect de distanciation de la production est rarement compris ou connu des enseignants. Ce n'est pas toujours ce qu'on connaît le mieux ou ce qu'on aime le mieux qu'on décrit le mieux ! (cf. les travaux de Yves REUTER sur la description par exemple).

A l'école, on demande aux élèves de produire des écrits. Et diverses expressions meublent le vocabulaire de ceux qui évaluent : « expression aisée / malaisée, maladroite, difficultés d'expression, mauvais travail, attention aux fautes d'orthographe... ». Toutes ces formules parlent de langue utilisée. Pourtant écrire, c'est avant tout communiquer. Communiquer, c'est aller au-delà, c'est mettre en commun. C'est partager. La notion d'intérêt et de norme disparaît au profit de la notion du respect de l'autre, de sa prise en compte : écrire c'est écrire pour quelqu'un, ou à quelqu'un (même si ce quelqu'un est soi !). Ecrire n'existe pas sans récepteur. L'information est proposée par l'émetteur et reçue par le récepteur qui l'accepte (ou non). L'individu devient plus important que l'information. Cela permet de remettre en question, en partie, la liaison entre écriture et norme, écriture et correction, écriture et niveau de langue. Si l'essentiel est que mon message passe, que j'arrive à communiquer, la correction de la langue passe au second plan. Ce qui passe au premier plan est la connaissance de l'autre et l'intérêt que je lui porte et la justesse de ce que je veux lui dire. Ainsi JF HALTE [3], dans son ouvrage intitulé *Que sais-je sur la didactique du français*, insiste sur la qualité des écrits produits en situation de projet, car ils ont un vrai récepteur, qui existe hors de la classe et écrire pour ce vrai récepteur fait que le texte produit acquiert un statut autre que scolaire.

Déjà, au début du siècle, Célestin FREINET avait inventé le texte libre, le journal de classe et la correspondance scolaire ; ces écrits qui sortent de la classe, qui sont envoyés à l'extérieur, et qui ne sont donc plus jugés par un enseignant,

mais par des lecteurs qui sont des acteurs sociaux hors de l'école. (cf. Célestin FREINET, *Le texte libre*).

La communication est la production d'un message qu'un émetteur transmet à un récepteur par le biais du langage : d'après JAKOBSON, il faut pour cela un code commun qui est la langue. Mais cette langue n'est qu'un moyen, un outil de la communication, elle est au service de la communication, elle n'est pas le but du message. On ne peut dès lors mettre la « correction » de cette langue au premier plan de ce qu'on attend des écrits des élèves : d'abord il faut leur enseigner comment communiquer à l'écrit, ensuite seulement à le faire dans une langue la plus satisfaisante possible ! Mais il faut bien savoir que des messages peuvent « passer » même dans une langue qui contient des erreurs et qui n'est pas maîtrisée. Claudine GARCIA-DEBANC[4] et Sylvie PLANE[5], didacticiennes spécialistes de l'écrit, disent que la « correction » de la langue viendra petit à petit, au fur et à mesure qu'on écrit et que pour cela il faut écrire souvent et pendant de longues années. Et ce qui est vrai en français langue maternelle l'est d'autant plus en langue étrangère.

Par ailleurs il ne peut y avoir communication que s'il existe un contrat de communication entre l'émetteur et le récepteur, comme il existe un contrat didactique entre le maître et l'élève. Ce contrat comprend la définition de la situation de communication ainsi que son intention. La communication écrite s'inscrit dans une situation de communication. Elle suppose un échange entre un scripteur et un récepteur, en l'occurrence apprenant/enseignant, tout en sachant que si l'apprenant peut écrire pour d'autres récepteurs que son enseignant, ce n'en sera que mieux. Le scripteur selon le mot de Sophie MOIRAND [6] change de rôle à chaque nouvelle situation d'écriture car il est amené à rédiger des textes différents. La rédaction est une activité sociale. La plupart du temps, on écrit pour communiquer quelque chose à quelqu'un, pour un but qui s'inscrit dans un contexte social. C'est ainsi que pour bien enseigner l'écrit, il faut essayer de faire varier au maximum les situations de communication et les récepteurs, afin de garder à l'écriture sa dimension sociale. Car seul l'enjeu social fera que l'enfant essaiera de mobiliser au maximum ses compétences. S'il n'y a qu'un enjeu scolaire (avoir une bonne note, faire plaisir à l'enseignant, réussir un examen) on

risque de laisser sur le bord du chemin de nombreux élèves. Ce faisant, on apprend aussi à l'enfant à vivre en société car pour communiquer à l'écrit avec certaines personnes, dans certains cadres informels ou pas, il devra respecter des règles sociales, qu'il apprendra du même coup :

« Il ne s'agit plus seulement d'apprendre en situation le système de la langue, mais véritablement d'apprendre à communiquer en se référant tout autant au code linguistique qu'aux règles sociales et culturelles qui dans un milieu donné régissent l'échange langagier. Tous les paramètres de communication interviennent désormais dans la réalisation de l'acte langagier qui s'opère non plus par le seul réemploi de « structures » mais par l'application de modèles d'interaction verbale hautement élaborés. » [7]

Communiquer à l'écrit c'est donc écrire dans une situation d'écriture donnée, en respectant toutes les composantes qu'elle implique. Nous allons nous interroger d'abord sur les enjeux de l'écrit hors de l'école, puis sur les situations à mettre en place pour en développer l'apprentissage.

1.1. Pourquoi apprendre à écrire ?

A l'école on apprend d'abord à lire, à compter et à écrire. Mais l'écrit demeure l'aptitude la plus favorisée. On peut se demander pourquoi l'écrit prend une si grande place à l'école. C'est entre autre à cause des enjeux sociaux qui sous-tendent sa maîtrise.

1.1.1. La dimension sociale de l'écrit

Certes l'écrit n'est pas un apprentissage comme un autre puisque le niveau de maîtrise de l'écrit d'une personne va souvent conditionner son degré d'insertion sociale. Cet apprentissage de l'écrit pose alors deux questions : « Comment l'apprendre ? » mais surtout « Pourquoi l'apprendre ? ». La pédagogie de l'écrit a toujours privilégié la première question car répondre à la seconde paraissait évident à tous. Ce n'est malheureusement plus vrai aujourd'hui pour les nouvelles générations d'apprenants. Beaucoup de jeunes, et surtout ceux qui sont en échec

scolaire associent majoritairement l'écriture à une activité purement scolaire. Les notions de communication, d'expression, d'échange arrivent bien après. Très peu associent ces activités à leur insertion sociale et professionnelle. Peu nombreux sont les apprenants qui croient que l'écriture permet d'exprimer sa singularité, de communiquer avec les autres et par là même de se socialiser et de former dans le même temps sa structure identitaire.

Il y a longtemps dans l'école de FREINET, on parlait déjà de socialiser le texte de l'élève. FREINET a mis systématiquement et réellement en jeu le texte libre par le biais de l'imprimerie, du journal, de la correspondance et l'a intégré dans une structure de diffusion sociale. Ainsi, aux yeux des enfants, le texte apparaît comme un authentique objet d'échange, pris en charge et pris en compte par la collectivité qui le met en page, le fabrique, le lit et le critique. Le texte crée de la communication entre la classe et le reste de la société hors de l'école.

L'écriture revêt alors un rôle social que l'on ne peut occulter. Et si l'on pousse la réflexion sur rôle social du texte écrit, nous parlerons alors des facteurs sociaux qui entrent en jeu lors de la production des textes et nous nous référerons à ce niveau aux propos de HAYES :

« La rédaction est d'abord une activité sociale. La plupart du temps, nous écrivons pour communiquer. Mais l'acte d'écrire n'est pas simplement social en raison de ce but. Il l'est aussi comme produit socialement façonné et réalisé dans un milieu social. Ce que nous rédigeons, comment nous rédigeons et à qui nous écrivons, est modelé par des conventions sociales et par l'histoire de nos interactions sociales (...) nous n'écrivons pas de la même façon pour un destinataire familier et pour un public d'étrangers. Les genres textuels que nous employons ont été inventés par d'autres rédacteurs. (...) . Ainsi notre culture fournit les mots, les images et les formes à partir desquels nous façonnons le texte. » [8]

Mais les apports de cette pensée qui s'intéresse au rôle des facteurs culturels et sociaux dans l'activité scripturale restent encore timides surtout dans des pays comme l'Algérie où cela se heurte à une autre conception de la lecture et de l'écriture en langue maternelle. Cette recherche est encore jeune selon le mot de HAYES. On se limite à sensibiliser l'élève au rôle social que peut remplir toute

écriture. La simulation est donc nécessaire. Prenons par exemple une consigne ainsi formulée : *Racontez vos vacances*. La communication se situe dans un cadre uniquement scolaire, puisque l'apprenant raconte une histoire, dans une copie destinée à son professeur, pour obtenir une bonne note. Situation de communication que l'élève ne rencontrera jamais hors de l'école, et dépourvue de tout objectif pratique. Il conviendrait de reformuler la consigne, de la façon suivante par exemple : *Vous écrivez une lettre à un ami pour lui raconter ce que vous avez fait pendant vos dernières vacances d'été*. Et dans ce cas, l'apprenant sera dans une situation de communication authentique. Il le sera encore davantage s'il écrit à un véritable correspondant qui, lui aussi, lui racontera en échange ses propres vacances. C'est donc par la mise en situation authentique que l'expression écrite pourra remplir son but : mettre l'apprenant dans une situation de communication déterminée à laquelle il devra approprier son discours, conformément aux contraintes linguistiques, discursives et socioculturelles qu'elle contient. On comprend dès lors que l'écriture, située dans un contexte, ne peut être confondue avec la capacité à produire une phrase correcte dans un exercice de grammaire. L'écriture est donc inscrite dans l'ensemble de la vie sociale. Elle s'exerce toujours avec les autres activités de l'élève comme celle de parler. Ecrire et parler sont deux formes, deux codes, d'une seule langue, même s'ils impliquent des utilisations différentes et parfois complémentaires suivant les situations de communication.

1.1.2. La dimension socialisante de l'écrit :

Il est évident que les élèves ne sont pas tous égaux face à l'écrit. L'écrit est une tâche physique, matérielle qui va absorber toute l'activité ; les élèves n'ont pas les mêmes attitudes. Certains élèves lorsqu'ils écrivent ne peuvent pas écouter en même temps celui qui parle. Or, à l'école, on parle souvent pendant que l'autre écrit. Toute une partie de ces interactions est perdue parce que l'élève écrit et n'entend pas ; l'écrit absorbe les enfants puisqu'il est différent de l'oral et il a ses propres fonctions. L'écrit remplit donc plusieurs fonctions. Rappelons simplement la fonction de socialisation de l'oral face à l'écrit. On parle pour faire passer l'écrit du statut individuel (l'écrit fait partie de l'univers de la solitude) à la

mutualisation de l'écrit. C'est un savoir à construire. Nous avons également la fonction cognitive : on parle sur un écrit pour le comprendre. L'école se sert constamment de cette fonction : la parole vient interroger l'écrit. Alors une question se pose à laquelle nous devons répondre : « A quoi sert l'écrit par rapport à l'oral ? »

L'écrit joue certes le rôle de trace mémorielle : ceci est une autre fonction sociale. Le besoin de se souvenir est un besoin d'adulte. Alors plus l'enfant est jeune, moins il a besoin de repères mémoriels, en tout cas pas de manière consciente. Il va falloir qu'il comprenne qu'oublier est un embarras. L'école privilégie la trace. En classe, on est sans arrêt en situation de trace : le tableau lui-même sert de trace : « *L'écriture est en effet une pratique par laquelle le sujet laisse des traces de ce qu'il inscrit, s'inscrivant par là même dans une situation ou un contexte institutionnel* ». [1]

Aussi l'écrit est un support à la parole et une trace de parole. Certains élèves écrivent pour se souvenir de ce qu'ils vont dire, de la parole qu'ils doivent différer. On peut aussi écrire pour se souvenir de ce qu'on a dit. L'école met souvent les élèves dans ces situations. L'écrit a une fonction cognitive très importante. En écrivant, nous activons toute une série d'opérations que l'on est incapable de faire à l'oral mais qui nous sont faciles à l'écrit, comme par exemple trier, classer, faire des liens, des rapprochements, des différencesetc.

Cependant l'écrit a une autre fonction, c'est la fonction régulatrice. Cette fonction socialisante particulière est travaillée lorsque l'on gère par exemple des activités de groupes. Certains élèves n'arrivent pas à réguler leur comportement au sein du groupe car ils ne maîtrisent pas suffisamment cette fonction. A l'inverse, l'écrit trouvera parfois une fonction nullement pacificatrice : l'écrit est symbole du pouvoir, il installe une autorité, parfois une tyrannie. J'écris pour empêcher l'autre de parler, j'écris pour lui montrer que, lorsqu'il parle, il dit n'importe quoi. J'écris pour ridiculiser les autres par exemple. On peut considérer que la grande majorité des élèves de l'école primaire n'ont pas la maîtrise de toutes ces fonctions. Mais certains élèves sont déjà relativement habiles et suivent le maître dans ces micro situations qui se succèdent ou sont articulées les unes sur les autres. On voit ces

élèves s'adapter constamment à tous ces phénomènes et être très efficaces. Ils prennent aussitôt conscience de la différence entre les deux codes, et de la supériorité de l'un sur l'autre. Mais il ne suffit pas que les enfants prennent conscience qu'on n'écrit pas comme on parle. Il faut aussi qu'ils deviennent capables de manipuler ces deux registres de la parole pour ensuite manipuler aisément leurs textes et réfléchir plus efficacement à ce qu'ils écrivent, ou à ce que d'autres ont écrit. On voit alors qu'écriture et lecture sont deux faces de la même activité. Cela nous rappelle les propos de Pierre GUIBERT et Michel VERDELHAN : *« Ayant découvert les exigences particulières de la tâche, il ne peut plus s'appuyer sur son oral spontané, cette prise de conscience est le signe positif qu'il est en train d'évoluer (plus ou moins vite) vers une réelle énonciation écrite. »*[9]

Il est préférable alors d'enseigner les deux codes conjointement ; cela permet la maîtrise des deux réalisations possibles face à une intention de communication en n'oubliant jamais que ce qui importe le plus est le sens.

Dans certaines situations, l'écrit peut s'avérer plus fonctionnel et plus approprié que l'oral et vice versa. Compte tenu des motifs de commodité matérielle, ou humaine, mais aussi tout simplement pour ses vertus inhérentes, telle la sauvegarde de l'information. L'écrit permet de garder une trace, de mémoriser, de s'adresser au lecteur quand il aura décidé de lire. Ainsi un règlement ou un itinéraire distribué par écrit à chaque membre d'un groupe sera plus efficace qu'un exposé sur ses règles ou cet itinéraire fait à tous au même moment. En se demandant systématiquement : qui parle ? A qui parle-t-il ? Qui écrit ? A qui écrit-il ? Qui lit ? Pour qui lit-il ? Quelle est l'intention de communication ? Quelles sont les conditions de réception de celui à qui je veux m'adresser ? Je développe des capacités d'écoute moi-même et d'attention aux autres, j'apprends à m'adapter et à comprendre les autres, bref j'apprends à m'inscrire dans la communauté sociale. Nous empruntons à Vigner le schéma qui suit :

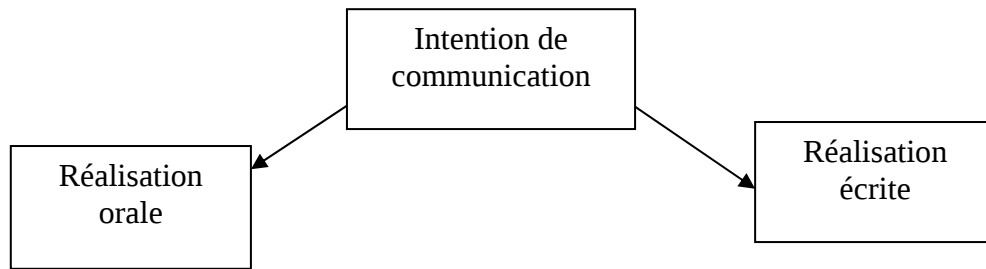


Figure1.1 : interprétation fonctionnaliste de l'intention de communication

Mais avant de développer les deux voies qu'il illustre, nous allons nous attarder un moment sur la définition, prépondérante en didactique, d'une situation d'écriture.

1.2- Qu'est-ce qu'une situation d'écriture ?

Ecrire est un moyen d'action mis en œuvre par un destinataire sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue et au discours produit par cette langue. Produire un écrit ne revient donc pas à écrire, mais à écrire dans une situation et surtout à « écrire pour » : l'écrit a toujours un but. Ecrire peut par exemple avoir pour but de combler un manque, chez le destinataire (à qui l'on donne une information) ou chez le destinataire (qui demande une information). Le destinataire ne connaît pas le contenu du message qu'il va recevoir. Il a certes la possibilité de le prévoir, d'anticiper avec une plus ou moins grande précision, mais il demeure une part essentielle de découverte. Si l'on veut placer l'apprenant dans une situation de communication authentique, il conviendra de préserver cet enjeu de la communication : le déficit d'information et l'enjeu de la découverte. Donc, l'authenticité est à rechercher par la mise en situation réelle de la production. C'est la raison pour laquelle l'enseignant de français langue étrangère doit garder à l'esprit que les activités de production écrite proposées aux apprenants doivent se trouver dans une situation de communication précise : définition du destinataire, de la fonction de la

communication, de l'objectif de l'écrit, du moyen de cette communication et des circonstances spatio-temporelles, sélectionnés de telle sorte que l'apprenant soit amené à utiliser ce qu'il aura appris antérieurement. Nous utilisons ici la définition de Robert GALISSON et Daniel COSTE :

« La situation est l'ensemble des conditions de production d'un énoncé, extérieur à l'énoncé lui-même. Tout énoncé résulte en effet d'une intention, laquelle peut trouver sa raison dans la personnalité de celui qui écrit et de celui qui reçoit cet écrit, dans l'environnement (lieu), dans le moment (temps) où il est émis. Tous ces facteurs qui influent sur la réalisation de l'énoncé forment la situation. » [10]

Ecrire n'est donc pas une activité isolée dans le temps et l'espace, elle doit être non seulement adaptée à une situation mais aussi au niveau de celui qui écrit : on n'attendra pas, à l'écrit, les mêmes choses d'un enfant de cinq ans et d'un enfant de sept ans : c'est pourquoi avant de parler des questions proprement pédagogiques relatives à l'écrit, il est incontournable de réfléchir sur les conditions de production de textes, qui en sont les conditions didactiques. Ces conditions dans lesquelles se trouve l'enfant qui apprend à écrire sont définies par la situation d'écriture : *« La situation d'écriture définit les conditions matérielles, psychologiques et sociales qui régissent l'acte d'écrire. On n'écrit pas n'importe où, n'importe quand, n'importe comment. » [7]*

En effet toute situation d'écriture est une situation d'énonciation dans laquelle on met l'apprenant : il va écrire à quelqu'un, à propos de quelque chose, dans un but précis. Et du moment que toute énonciation s'inscrit dans le réseau complexe des relations entre l'auteur, son lecteur et les autres paramètres du contexte d'écriture, il ne saurait y avoir de mise en fonction réelle du langage hors d'une véritable situation de communication. D'où l'importance d'inscrire toutes les activités dans une relation de ce genre ; tous ces exercices scolaires qui n'appellent pas un véritable acte de langage de l'enfant ne créent pas une véritable situation d'écriture.

De ce fait écrire ne se résume plus à la simple production d'un texte sur l'unique incitation ou la simple demande du maître. Ecrire consiste à transmettre

un message à un interlocuteur précis censé lire et apprécier ce texte en fonction d'un enjeu commun qui les réunit. Ainsi la prise en considération de la fonction de communication du texte écrit contribue à la mise en place d'une véritable activité scripturale : de plus le respect des divers paramètres mis en place permettra de construire des critères d'évaluation, qui ne soient pas le simple fait du hasard ou de la norme, mais dictés par des conditions réelles d'échange. Il est appliqué alors à l'écrit les principes fondamentaux de l'énonciation. Une situation d'écriture est une situation d'énonciation. Cette situation comporte plusieurs composantes qu'on trouve en posant les questions suivantes: Qui écrit ? Où ? Dans quel registre ou quel style écrit-on ? Pour qui ou à qui écrit-on ? À quel sujet ? Dans quelle intention ? Qui sont les utilisateurs du document à venir ? Quel support choisir ? Quelle présentation adopter ? Toutes ces questions permettent à l'émetteur de préciser son projet et de déterminer les formes de l'écrit futur, en fonction de l'effet à produire et du public visé. Donc la situation d'écriture se compose de :

Tableau 1.1. Les composants d'une situation de communication :

L'émetteur : Qui ? C'est celui qui émet le message	Le message ou l'énoncé : Quoi ? C'est ce qui est communiqué	Le destinataire : A qui ? C'est celui à qui s'adresse le message
		Le récepteur C'est celui qui reçoit le message
De circonstances particulières ou circonstances de l'énonciation : le lieu Où ? le moment QUAND ? le moyen COMMENT ?		

Le récepteur par exemple est soumis à de nombreuses variations. L'émetteur et le récepteur peuvent être la même personne – au moins théoriquement – dans le cas d'un journal intime, d'une liste de courses, de notes prises en cours, d'un brouillon, de pensées que l'on veut noter. Dans certaines circonstances, un message peut être reçu par quelqu'un à qui il n'était pas adressé : par exemple, si un journal intime est trouvé et lu par des proches, ou dans le cas d'une lettre découverte par une autre personne que son premier destinataire. L'écrit est aussi, le plus souvent, destiné à un tiers : lettre, roman, article de journal, manuel scolaire, etc. A ce moment-là, le destinataire et le récepteur sont deux personnes différentes. Nous empruntons l'explication des éléments compositionnels de la situation d'écriture cités ci-dessus à Pierre GUIBBERT et Michel VERDELHAN :

« En partant du schéma classique de Jakobson qui permet d'analyser toute situation de communication nous avons retenu comme éléments décisifs :

L'auteur : émetteur ou le destinataire, son degré d'implication donne au texte un caractère subjectif ou objectif.

Le projet : la diversité des intentions de l'auteur peut se ramener :

a) A une volonté de faire agir.

b) à une volonté de distraire ou d'affirmer.

c) à une volonté d'informer.

Le lecteur : la prise en considération de la nature du destinataire permet de distinguer selon les cas les écrits des correspondances des autres types d'écrit.

La lecture : les différents types de lecture sont à mettre en relation avec la nature de l'écrit qui induit chez le lecteur averti un comportement adapté.

L'écriture : liée au choix d'un support adéquat les caractéristiques rédactionnelles dépendent encore des divers média auxquelles l'écrit peut être associé. » [9]

Sophie MOIRAND dans son livre *Situations d'écrit* [6] classe ces composantes d'une situation de production en les mettant en relation. Elle distingue les relations entre scripteur/ lecteur(s) : le scripteur qui écrit pour un ou des lecteurs entretient des relations particulières avec ces derniers. Les connaissant ou pas, le scripteur en écrivant se fait une image de son récepteur, chose qui influe directement sur le choix des mots et tournures qu'il emploiera. Il existe aussi des relations entre scripteur/lecteur(s) et document : le scripteur désire véhiculer un sens précis par son message. Il écrit souvent pour faire agir, ou penser, étant donné que la pensée peut être assimilée à une action. De ce fait

son message comporte toujours des marques de subjectivité qui le désignent lui qui écrit, et qui désignent l'autre qui va lire. Et enfin elle parle des relations scripteur/document et extralinguistiques : il s'agit de l'importance du lieu, du moment, de la forme linguistique du document et du sujet du texte : de quoi est-il question dans le message ? C'est aussi à ce paramètre que devra s'adapter la langue du message.

Donc toute situation d'écriture est à la fois une situation d'énonciation et une situation de communication. VIGNER [7] pense que trois aspects de la communication écrite sont envisageables. La communication écrite serait à la fois :

1.2.1. Une communication différée : quand on écrit on produit un texte à l'intention d'un récepteur absent. Il lira ce texte dans un temps différent de celui de l'écriture. De plus, cette absence de l'interlocuteur engendre des comportements particuliers relatifs à l'écrit. Vigner parle à ce niveau des signaux d'accompagnement : les déictiques, la façon de désigner l'espace, le temps et éventuellement les personnes. Vu l'absence du langage non verbal qui accompagne l'échange oral, des unités graphiques lui sont substituées. L'émetteur doit tout expliciter par le biais des mots : « *Il sera nécessaire d'explicitier tout ce que dans un dialogue, pouvait être laissé à l'implicite ou se suffire de simples déictiques.* » [7]

Dans une situation d'écriture, l'émetteur et le récepteur ne changent pas de statut contrairement à la communication orale où l'émetteur devient récepteur et vice versa. L'éloignement de l'émetteur et du récepteur nécessite que le message soit complet et lisible. Il doit susciter la réflexion et surtout l'intérêt. La compréhension à son tour peut être différée. Selon VIGNER toujours : « *Le discours écrit tire ses propriétés de la nature particulière des conditions matérielles de communication. Écrire dans cette perspective, c'est s'efforcer de compenser, par des procédures discursives et linguistiques spécifiques, le fait que les deux interlocuteurs ne puissent être présents au moment de la communication.* » [7]

1.2.2. Une communication distanciée : en communication écrite, l'émetteur prend du recul par rapport à l'intention de communication. Cela efface toute spontanéité du texte produit (on n'écrit pas comme on parle) et induit une activité réflexive exclusive à l'écrit : en effet entre le moment où je décide d'écrire et celui où j'écris,

il se déroule toujours un laps de temps, parfois un changement de lieu ou de disposition qui entraînent une réflexion sur le message à transmettre et la façon de le transmettre. Il convient d'observer que ce recul par rapport au message à émettre joue un rôle non négligeable dans le choix des mots et les structures à employer. Ajoutons à cela le fait qu'il faut savoir vivre la situation d'écriture, savoir se mobiliser, mobiliser son savoir faire et s'adapter à chaque situation d'écriture : cela demande réflexion et énergie, deux éléments qui peuvent et doivent être enseignés.

1.2.3. Une communication contrôlée : La communication orale se déroule en interaction avec un auditoire, cela signifie qu'elle permet d'adapter continuellement, et à l'instant même, le discours aux circonstances. La communication écrite, par contre, doit être "prête à l'emploi" et offrir tous les éléments nécessaires à la compréhension, avant la réception du message. Dans la communication écrite, le scripteur ne doit pas perdre de vue son lecteur d'où la nécessité de contrôler son message, pour éviter de tomber dans des quiproquos ou malentendus. Dans la communication écrite, il faut prévenir ces malentendus. Si l'on cherche à transmettre un sens précis, l'équivoque ou l'ambiguïté seront à proscrire : c'est dans ce sens qu'on pourra demander aux élèves d'utiliser une syntaxe précise ou un vocabulaire rigoureux. Car leur absence risque de brouiller le sens. Mais la langue, on le voit, n'est pas à produire pour elle-même. Le sens que le scripteur veut transmettre par son message doit être clair et facilement saisissable. Ecrire un texte c'est prévenir toutes les difficultés susceptibles de gêner le lecteur. Ecrire un texte alors c'est avant tout se mettre à la place du futur lecteur, prévoir ses réactions et « *incorporer au message son propre programme de lecture* » [7]

Pour que la communication écrite « passe » bien, il est préconisé d'éviter au maximum les malentendus. Pour ce faire Gilles FERREOL et Noël FLAGEUL [11], dans leur livre *Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale*, p46 et passim, parlent de la communication adaptée dans laquelle « *l'émetteur doit se doter d'un langage approprié, afin de transmettre efficacement son message en fonction des objectifs poursuivis et de l'identité du destinataire.* » [11]. Ils proposent deux procédés qui contribuent à améliorer la communication écrite :

1. L'illustration par l'exemple : ce procédé permet d'un côté au concepteur du message de clarifier ses idées et d'étayer son raisonnement pour faciliter à son lecteur la compréhension « exacte » du message ; de l'autre au récepteur de mieux saisir la pensée que l'émetteur désire lui transmettre.

2. La détermination du registre de langue : écrire à quelqu'un suppose qu'on choisisse un registre, une façon de parler qui soit en partie la sienne, ou du moins dans laquelle il puisse entrer sans difficulté. Sinon les mots n'auront pas la même signification pour l'émetteur et le récepteur, ou même ils ne seront pas compris du tout. Cela suppose aussi que le même registre, sauf exception, soit gardé du début à la fin du message : « *Le mélange des genres est toujours possible mais doit être pratiqué avec discernement. Sauf à rechercher des effets de style.* » [11]

REUTER [12] pense qu'il existe plusieurs situations d'écriture. Il parle des situations réelles dans lesquelles les apprenants produisent des textes. Et d'autres qui sont distanciées dans lesquelles les apprenants se contentent d'observer seulement des textes. Cette observation de texte sert d'étape préliminaire à la réelle production de textes. Elle permet aux apprenants l'acquisition des préalables indispensables à l'activité scripturale :

« D'un côté existent des situations distanciées. Ce sont celles pendant lesquelles, centralement, les élèves n'écrivent pas. Ils réfléchissent, écoutent des cours, se livrent à des analyses à propos de l'écriture et/ ou des textes produits. Ils sont censés apprendre à écrire en dehors d'une pratique scripturale immédiate. L'apprentissage passe par la distance à la pratique ; par la réflexion, par des discours sur l'écriture et les écrits. » [12]

Nous devons former nos apprenants par l'observation et l'analyse à la production de tout type de texte authentique en français, qui pourraient exister tels quels dans la réalité sociale. Il est nécessaire alors de diversifier les textes à observer, les situations d'écriture et d'apprentissage comme réponse à la diversité des élèves et des contenus. Les situations distanciées selon Reuter toujours sont de plusieurs ordres. Nous avons celles visant l'objectivation, d'autre la conscientisation, les représentations et d'autres situations centrées sur

l'importance de l'écriture dans la vie de chacun de nous [12]. Nous reviendrons plus loin sur la notion de représentation, que nous aborderons après avoir différencié communications écrite et orale., et défini donc le « savoir écrire » : trois paramètres fondamentaux d'une didactique de l'écrit.

1.3. Vers une didactique de l'écrit :

On a depuis toujours ou presque enseigné à écrire à l'école, ce mot incluant à la fois la graphie d'une langue, l'orthographe de ses mots et la formation de textes. A présent, on peut différencier ces trois étapes et appeler «écrire» seulement la troisième. Car enseignement et didactique ne sont pas synonymes : le deuxième est une réflexion sur le premier, une façon réflexive et basée sur des données scientifiques pour le mettre en œuvre. C'est ainsi qu'on peut se demander : quelles sont les conditions d'une didactique maîtrisée de l'écrit ?

1.3.1. Ecrit vs oral :

Il est établi que les hommes ont parlé bien avant d'écrire, d'ailleurs de nombreuses langues n'ont jamais eu de forme écrite, certaines n'en ont plus, d'autres pas encore : bref la relation à l'écrit varie dans le temps et l'espace, et elle ne paraît pas une nécessité pour la survie d'une langue. Cette évidence est confirmée par l'observation : l'enfant s'exprime oralement bien avant de savoir écrire. Mais nous savons que la communication à l'aide de mots est la communication verbale. Elle peut être orale ou écrite. Dans les deux cas, l'outil utilisé est le même : c'est le langage, combinaison d'un signifiant (sa forme) et d'un signifié (son sens). Qu'il soit oral ou écrit, le message s'appelle énoncé. Le code utilisé est le système linguistique produit par un énonciateur vers un énonciataire. Pourtant ce code ne sera pas utilisé de la même façon dans les deux cas. En effet, didactiquement parlant, il est nécessaire de distinguer, dans la communication verbale, la communication orale de la communication écrite :

1.3.1.1. Dans la communication orale, l'émetteur (ou locuteur) et le récepteur (ou interlocuteur) sont en principe en présence l'un de l'autre. D'autres éléments sont

ainsi importants : l'expression du visage, les gestes, les intonations de la voix, sont perceptibles et ajoutent au sens. La grammaire est spécifique, axée sur la communication directe, parfois complétée par une grammaire des gestes. On utilise souvent des phrases juxtaposées qui paraissent disloquées ou inachevées par rapport au code écrit. Le vocabulaire est varié : il peut aller du plus familier (communication quotidienne) au plus soutenu (discours académiques ou institutionnels). Ce qui marque avant tout la communication orale est, par essence, sa spontanéité : la parole est vivante, inscrite dans le temps, souvent non prévue (sauf en cas de discours préparé), sans modification possible au moment où on l'émet.

1.3.1.2. Dans la communication écrite, le destinataire est éloigné. Le message doit donc être complet, achevé, lisible (cf. ci-dessus). La grammaire doit à son tour correspondre à un usage courant de la langue, perceptible par tous, non soumis aux aléas individuels. Cela est valable pour la ponctuation et l'orthographe, qui participent à la construction du sens du message puisqu'ils remplacent des éléments verbaux de l'oral (pauses, liaisons, etc.). Le vocabulaire est souvent plus élaboré qu'à l'oral, parce qu'on a le temps de réfléchir à ce que l'on écrit, de le corriger éventuellement, de penser à la trace qu'on va laisser. Ce qui marque avant tout la communication écrite est le souci d'être compris du destinataire, à qui on ne pourra pas toujours expliquer une deuxième fois le message que l'on veut lui transmettre. On l'a dit, toute communication requiert l'emploi d'un code commun à l'émetteur et au récepteur du message délivré. Le signifiant sera employé avec le moins d'ambiguïté possible pour que le message soit clair. L'apprenant aura présent à l'esprit tous ces éléments tout en rédigeant son message. Il est conscient qu'il est dans une situation de production mais écrite spécifique (cf. ci-dessus). Il va de soi que cette différence entre l'oral et l'écrit est loin d'être un facteur facilitateur de l'écriture.

1.3.1.3. En FLE :

Cependant dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie, on continue à pratiquer l'écrit comme ce qui vient après l'oral, autrement dit comme le simple passage d'un code à un autre et on continue aussi à enseigner

l'oral bien avant d'introduire l'écrit dans nos écoles, et non parallèlement, comme si l'oral avait pour seul but de préparer l'écrit. On voit bien que cette fausse hiérarchie ne peut être que préjudiciable aux deux apprentissages, à la fois de l'écrit et de l'oral. En effet, cette chronologie qui situe l'écrit après l'oral dans l'ordre des acquisitions s'appuie sur la thèse qu'un bon niveau de performances orales est l'une des conditions sine qua non de l'apprentissage de l'écrit.

Certes, le degré de performance atteint à l'oral est une variable à prendre en considération dans l'apprentissage de l'écrit ; et la conscience phonologique dans une langue par exemple, c'est-à-dire la capacité à bien en distinguer les phonèmes, aura des conséquences sur la capacité à les transcrire à l'écrit. Toutefois, qu'on parle ou qu'on écrive, il s'agit de deux mises en oeuvre différentes du langage ; il s'agit de deux activités de la mise en fonction de la même langue en l'occurrence le français, donc de deux compétences différentes à développer simultanément, grâce à des didactiques différenciées. Mais dire que savoir écrire se limite au fait de savoir parler, d'être capable d'analyser la langue orale ou encore de connaître simplement le système de correspondance entre signes phoniques et graphiques, serait réduire l'activité scripturale à un simple acte de transcodage. L'écrit deviendrait alors la transcription de l'oral. Alors qu'il ne s'agit nullement, quand on écrit, de transposer un code oral préalable pour la simple sauvegarde de traces ; il s'agit de développer et de structurer un texte à partir d'éléments d'informations notés par écrit et liés à une situation de communication qui ne peut être confondue avec une situation orale « *L'écriture n'a plus pour fonction de transmettre la parole qui serait en quelque sorte la vérité de la langue, mais selon des conventions particulières de manifester visuellement le sens.* » [12]

Finalement ce qui se joue dans une classe, pour un jeune élève, dans les interactions entre l'oral et l'écrit est fondamental. Nous sommes convaincue que c'est un axe central essentiel. Certains élèves vivent ces passages de l'oral à l'écrit et vice versa dans une continuité alors que d'autres élèves vivent des ruptures.

Les quelques observations qui précèdent sont évidemment loin d'épuiser la problématique des différences entre langue écrite et langue orale et les problèmes de langue que cela risque d'engendrer chez les élèves dans leur processus d'apprentissage de l'écrit. On retient toutefois que cette différence façonne leur conception de la compétence scripturale et qu'elle sera à prendre en compte dans les apprentissages.

1.3.2. Apprendre à écrire :

Cependant l'enfant qui apprend à parler vit déjà dans une société « parlante, lisante et écrivante ». On constate donc que très tôt l'enfant acquiert ce qu'on pourrait appeler une intuition de l'écrit. L'enfant apprend l'oral au même titre que l'écrit bien avant sa scolarité, grâce à ses échanges avec les adultes ou grâce à son observation du monde adulte. Il parvient progressivement à maîtriser différents registres de langue qu'il adaptera à chaque situation d'énonciation.

Si écrire est une utilisation spécifique du langage, son apprentissage s'inscrit dans le prolongement direct de celui du parler. Mais cela n'implique pas que l'un découle de l'autre, et encore moins de donner à l'enfant des connaissances linguistiques lui permettant de passer du code oral au code écrit. Autrement dit le fait que les élèves comprennent l'oral et sachent parler avant de savoir écrire n'engage point l'instituteur à leur enseigner une somme de connaissances théoriques sur le fonctionnement de l'écrit par rapport à l'oral. Il s'agirait plutôt de leur donner une réflexion, une façon d'analyser les situations de communication, qui leur permette d'appréhender les deux codes, et les situations qui demandent tantôt l'un, tantôt l'autre. Par exemple il y a des traits distinctifs de l'écrit non apparents à l'oral comme les marques du pluriel, les signes typographiques, les signes de ponctuation, les majuscules. En revanche, l'oral comprend les intonations phrastiques, les pauses, les liaisons, etc.

L'enseignant qui apprend à l'enfant à écrire en partant de ses propres capacités verbales et avec l'objectif d'exploiter directement la parole de l'enfant ne fait apprendre à cet enfant que la graphie d'une énonciation verbale. Il faut

prendre en considération l'intuition de l'écrit qui est déjà acquise par l'enfant grâce aux nombreux écrits variés que l'adulte lui a rendus accessibles. Après cela l'enfant prend lui-même la plume en bénéficiant toujours d'une interaction avec l'adulte. Il s'agit dans tout cet apprentissage non pas d'une copie, ni de l'application d'un modèle, ni de l'application d'une quelconque grammaire, mais d'une activité intellectuelle et réflexive représentant un engagement personnel. Il est certain que c'est en écrivant qu'on apprend à écrire ; savoir écrire c'est utiliser un code tout en respectant les différences régissant ce type de communication.

On s'appuiera en particulier pour enseigner l'écrit sur une différence fondamentale mise en valeur ci-dessus, entre la communication orale et la communication écrite : c'est le fait que cette dernière est différée, c'est-à-dire qu'expression et compréhension ne sont pas simultanées à l'écrit. La difficulté pour les apprenants sera alors d'adapter leur discours à cette non spontanéité. Ils sont habitués à l'immédiateté de l'oral, vu la co-présence de l'émetteur et du récepteur ; celle-ci entraîne une rétroaction immédiate (questions, mimiques), il est impossible de revenir en arrière. Par contre, à l'écrit l'élève aura la possibilité de s'arrêter, de relire, d'étudier, et il faudra qu'il apprenne à utiliser ces possibilités pour améliorer son texte.

Si la communication orale est immédiate et en situation (*énonciation* et *déictiques* : *je, tu, ici, aujourd'hui*), avec une élaboration et une émission simultanées, en revanche la communication écrite sera planifiée, parce que différée et hors situation. Cela fera partie donc de l'enseignement : il faudra à la fois apprendre à planifier un écrit, avant la production écrite, et à le relire et éventuellement réécrire après sa production.

Nous ne devons pas faire comme si les élèves avaient déjà certains usages de l'oral ou de l'écrit préconstruits. Rien n'est évident, aucune fonction n'est naturelle, si ce n'est la fonction communicative, elles sont donc toutes à construire. Si l'on a l'impression d'un continuum fondamental qui se fait de manière naturelle, les discours oraux et écrits ne sont jamais au même niveau. Par exemple, le passage générique / particulier qui ne pose pas de problème à l'oral va produire des erreurs à l'écrit. Un élève doit pouvoir reconvoquer hors de la

situation d'apparition les discours qui lui permettent de comprendre le monde. Il doit pouvoir se souvenir de ce qu'on lui a dit, de ce qu'on a écrit, etc. Ce ne sont plus les mêmes interactions. Les bons élèves sont ceux qui sont capables de reconvoquer le discours oral lorsqu'ils écrivent, tout en le mettant à distance. Parler pour se souvenir de ce qu'on a dit et de là pouvoir écrire est fondamental pour quelques élèves. Mais cette démarche est passagère car l'élève sait que l'écrit est jugé moins impur, moins chaotique, moins diffus, plus régulier et plus précis, plus « correct » grammaticalement et socialement plus prestigieux que le langage oral auquel il sert trop souvent et avec inexactitude de norme, de modèle.

Bien sûr ces différences s'amenuisent ou deviennent discutables avec le développement de la technologie, la généralisation de l'utilisation de l'ordinateur, le minitel, la possibilité d'enregistrer l'oral. La thèse de l'oral qui passe et l'écrit qui dure tend à s'estomper dans plusieurs situations. De nos jours, les écrits varient et font varier la pratique, selon qu'on en conserve provisoirement ou durablement les traces. Ils peuvent même être quasiment simultanés avec le fax ou internet. De même l'oral peut laisser des traces.

Il découle de tout cela que c'est à l'élucidation de la situation d'écriture qu'il s'agit d'apporter le plus grand soin. Il s'agit aussi d'aider l'élève à comprendre qu'il existe à l'écrit des unités significatives, les mots, et des unités distinctives, les graphèmes, auxquelles correspondent rigoureusement des unités orales ayant les mêmes fonctions. Donc il faut faire prendre conscience à l'enfant de l'existence des deux chaînes parallèles de l'oral et de l'écrit et des relations strictes d'unité à unité qui permettent de passer de l'une à l'autre dans les deux sens. L'oral permet de prendre conscience de la nature alphabétique et phonétique du français. Mais la prise de conscience des particularités du signe linguistique peut passer par d'autres voies. Enfin, pour tenter d'enlever définitivement à l'écriture son poids culturel, son statut de norme esthétique, il importe de travailler des situations banales, quotidiennes, allant ainsi à l'encontre de l'idée courante qu'à un type de texte correspondent un type de situation et un type de lecteur : on peut écrire de façon familière comme on peut parler de façon soutenue. Il faut donc partir de situations vécues ou vraisemblables dans l'expérience journalière.

1.3.3. Le rapport phonie / graphie en français :

Toutefois il est certain que le rapport phonie / graphie du français et l'inadéquation grapho-phonétique qui caractérise cette langue dressent des difficultés devant les élèves, qu'ils soient natifs ou non natifs : *« il y a un fort décalage entre ce qu'ils sont capables d'exprimer à l'oral et ce qu'il sont capables de faire par écrit. »*[1]. Donc travailler l'oral et l'écrit s'avère une tâche malaisée puisqu'à un même phonème correspondent des graphies différentes et qu'à l'inverse à une même graphie correspondent des phonies différentes :

« L'absence de correspondance si souvent reprochée à l'écriture, entre phonème et signes graphiques, est un argument supplémentaire en faveur de cette autonomie de la langue écrite. Les signes graphiques inférieurs en nombre aux phonèmes – 26 lettres pour un plus de 35 phonèmes- constituent un système à la fois plus économique et plus puissant que le système phonologique, puisqu'il ne peut, comme ce dernier, s'appuyer sur les éléments paralinguistiques (accent, intonation, gestes, mimiques, etc.) qui complète le registre vocal d'expression. » [7]

1.3.3.1. L'orthographe :

Même si celle-ci n'est pas première dans la compétence écrite, cela nous conduit inéluctablement à parler de l'orthographe, cette *« face visible de l'écriture, constitue souvent un véritable obstacle à l'écriture (...) les élèves identifient souvent leur niveau en français à celui de leur orthographe. »* [13] car ils savent qu'elle participe à la clarté du sens pour celui qui lit un texte et c'est dans ce sens seulement qu'elle doit, didactiquement, être justifiée auprès des élèves, et non pas présentée comme l'application de règles gratuites. Evidemment savoir écrire a pendant longtemps pris le sens de savoir orthographier alors que la mauvaise orthographe n'est pas une tare ni une maladie dangereuse ou irréversible, et qu'on peut très bien écrire et avoir une mauvaise orthographe ! *« L'orthographe française donne une image fixe et, de ce fait, idéalisée des mots de la langue qui, dans la pratique orale, sont susceptibles de recevoir des réalisations variées. »* [14]

L'enseignement de l'orthographe est souvent perçu comme un enseignement difficile, appelant des activités nécessairement répétitives,

extrêmement coûteuses en temps et généralement assez peu rentables. On s'efforce de faire mémoriser des règles, puis des exceptions pour obtenir des mises en application que l'on souhaiterait pertinentes et qui déçoivent le plus souvent. Dans le même temps, l'enseignement de l'orthographe est perçu comme absolument nécessaire, dans la mesure où, sans orthographe correcte, il n'est pas de communication écrite possible et parce que savoir orthographier correctement un texte est considéré souvent comme une compétence indispensable, fortement discriminante et parfois discriminatoire. Il convient d'intégrer son enseignement à celui de l'écrit et de développer ces apprentissages par la pratique même et la diversification des situations d'écriture.

1.3.3.2. Le traitement de l'erreur :

Par ailleurs, l'orthographe est la seule discipline sanctionnée par la négative (on enlève des points quand des "fautes" apparaissent). Or, ce processus tend à bloquer les élèves et peut les amener à multiplier les erreurs et encore fausser complètement leur rapport à leur texte :

« L'identification de la faute d'écriture à la faute d'orthographe est néfaste : elle freine le développement des compétences d'écriture en donnant des représentations faussées de ce qu'écrire représente et implique (...) Il est difficile de ne pas voir les erreurs d'orthographe quand on lit un texte. Mais attirer l'attention d'abord sur elle, au détriment du contenu, fausse et gâche le rapport de l'élève à son texte. » [13]

Il paraît donc essentiel de développer, pour l'orthographe, une didactique spécifique et particulièrement des formes d'évaluations positives : par exemple, on retient un phénomène orthographique précis, on l'étudie, et on évalue le degré de réussite de l'élève par rapport à ce phénomène, on peut ainsi mettre autant de points que de chaînes d'accord réussies dans un texte.

Le traitement de l'erreur est déterminant dans l'enseignement de l'orthographe. Et c'est l'enseignant qui en décidera en fonction des besoins de ses élèves:

« Tous les écrits des élèves n'exigent pas une mise au point orthographique. C'est l'enseignant qui en décidera et prendra en charge la composante orthographique, soit en jouant le rôle du secrétaire, soit en corrigeant les erreurs sur les copies des élèves pour que ces derniers puissent se concentrer sur d'autres aspects du texte à produire. Si les écrits des élèves ne sortent pas de la classe, il est possible aussi de faire un travail de réécriture avant l'étape orthographique. » [13]

Il est donc important que les diverses formes d'évaluation débouchent toujours sur un temps d'analyse, par l'élève, de ses erreurs : quelles stratégies a-t-il voulu mettre en œuvre pour tenter de résoudre les difficultés rencontrées ? Pourquoi s'est-il trompé ? Comment aurait-il pu l'éviter ? Qui a réussi dans la classe ? Comment est-on arrivé à cette réussite ? Il est important de faire verbaliser les cheminements pour arriver à telle ou telle solution (bonne ou mauvaise) de façon à dégager les chemins qui mènent à la réussite, et à les faire intérioriser par les élèves.

1.3.3.3. Une didactique de l'orthographe :

Nombreux sont les exercices d'orthographe mais tous les honneurs sont rendus à la dictée. La dictée est souvent le seul exercice orthographique culturellement reconnu et il continue à se pratiquer dans nos classes. Pourtant : qui n'a jamais fait des progrès en orthographe grâce à la dictée ? En fait, la dictée apparaît plutôt comme une vérification de savoirs orthographiques que comme un moyen d'apprentissage. Face à cette situation et pour tenter de fonder un enseignement véritable de l'orthographe, il est important de ne pas présenter le système orthographique du français comme une réalité intangible ou un absolu intemporel : c'est la position de l'équipe de Nina CATACH, de chercheurs comme Jacques DAVID ou de Jean Pierre JAFFRE, spécialistes de l'orthographe

française et de son enseignement. Il convient plutôt de faire acquérir aux élèves quelques rudiments d'histoire de la langue afin de montrer des évolutions, des doutes, des hésitations ou des hasards... et d'expliquer du même coup certaines graphies ou certains choix orthographiques qui sont parfois purement arbitraires : par exemple, les pluriels en x, les accords des participes, l'origine de l'accent circonflexe. Un livre comme *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français* d'André CHERVEL [15] est, à cet égard, très éclairant. Il est essentiel, aussi, pour organiser les apprentissages, de définir nettement quelques axes didactiques précis, autour desquels on pourra organiser ensuite les enseignements. Par exemple privilégier dans les apprentissages tous les exercices montrant que l'orthographe est un élément constitutif du sens des énoncés, et inventer des situations où les marques orthographiques font nettement sens (opposer, par exemple, "Les pilotes ferment la porte" à "les pilotes fermes la portent") s'appuyer sur les tables de fréquence pour établir un ordre dans les apprentissages (faire étudier prioritairement la conjugaison des dix verbes les plus usités de la langue française, les pronoms les plus usités et leurs accords, ...) ; enseigner l'orthographe comme système, c'est-à-dire privilégier l'étude des phénomènes relativement stables et réguliers par rapport à celle des exceptions diverses et successives, enseigner des « facilités de langue » plutôt que des difficultés (le futur en aller / infinitif, les formules c'est ... que ou qui, etc....) plutôt que d'énoncer des règles - dites d'orthographe - pour ensuite donner des exemples, toujours tout faits et artificiels.

Il paraît préférable, afin de proposer aux élèves une réflexion véritable dans le domaine orthographique, d'avoir recours à une démarche résolument inductive, partant de l'observation d'un corpus judicieusement constitué, appelant une phase d'analyse, et aboutissant à la formulation d'une ou plusieurs règles. La méthode déductive est à bannir, les enseignants continuent à partir des phrases pour tirer des règles que l'on porte au tableau et que l'on demande à l'enfant de mémoriser infailliblement. Il s'avère du coup incapable de l'employer ultérieurement dans ses productions : on crée des savoirs passifs et non actifs. De la sorte, les élèves sont amenés à observer, à étudier, à comparer, à mettre en relation, à décomposer certaines formes, à opérer diverses substitutions. Ils

construisent donc progressivement leurs savoirs et se les approprient plus aisément.

Il est déterminant enfin, pour l'enseignement de l'orthographe, de repenser son évaluation. Cela aboutit à considérer l'orthographe comme un ensemble de conventions dont le respect est imposé par la réalité d'une situation de communication. L'enfant apprend à orthographier au même titre qu'il apprend la mise en page, la présentation, le choix du support. Et il n'est pas question de déifier l'orthographe plus que n'importe quel autre élément conventionnel de l'écriture.

Savoir écrire devient alors savoir gérer les interactions entre oral et écrit, en se servant de l'orthographe pour renforcer le sens du message. Voyons si nous pouvons à présent affiner cette définition.

1.4. Savoir écrire :

1.4.1. La compétence scripturale :

Ces préalables une fois posés, nous pouvons nous demander en quoi consiste la compétence d'écriture, autrement dit : qu'est-ce que savoir écrire ? Pour écrire il faut disposer d'un ensemble de savoir faire scripturaux, syntaxiques, lexicaux et textuels, que l'on met en pratique en s'adaptant à la situation de communication dans laquelle on se trouve. Pour produire un texte, quelle que soit la situation de production et la nature du texte à produire, il ne s'agit pas seulement de mobiliser des compétences et des attitudes mais aussi et surtout de poser une décision, celle d'accepter d'écrire ce texte et donc d'accepter de se mobiliser et avant tout de s'accepter comme scripteur, scripteur possible, compétent, ayant quelque chose à transmettre à l'autre et les moyens pour le lui transmettre : en d'autres termes, il faut s'autoriser à écrire, autorisation que, en-dehors de leurs réelles compétences ou incompétences linguistiques, les élèves qui choisissent de faire un assemblage de phrases le jour de l'examen, ne s'accordent sans doute pas.

Savoir écrire prend donc le sens de savoir produire du sens dans des situations différentes où on occupe une place spéciale de producteur de sens pour les autres. On ne pourrait pratiquer un enseignement qui séparerait systématiquement la forme du sens ; mais on voit aussi, et sans s'y attarder, combien cette démarche vers l'écriture a à voir avec la construction de soi et de l'identité. J'écris parce que je crois en moi et parce que je sais qui je suis ; et écrire va m'aider à le savoir encore mieux.

Par la suite, l'apprenti scripteur apprendra progressivement les diverses fonctions de l'écrit. Entrer dans le monde de l'écrit comprend toujours, selon Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU [16], trois dimensions inhérentes à son apprentissage:

- Une dimension linguistico-conceptuelle : il s'agit dans cette étape de la compréhension du système écrit.
- Une dimension culturelle : c'est la diversification des expériences d'écriture et la multiplication des situations d'écriture pour développer chez l'enfant une culture spécifique à l'écrit.
- La dernière dimension relève plutôt de l'aspect social, c'est le fait de pouvoir agir et interagir avec les personnes qui savent écrire dans tous les domaines de la vie, autrement dit d'adapter ses écrits à l'interlocuteur et à la situation dans laquelle on se trouve. Car on ne peut pas enseigner à écrire sans envisager la fonction sociale du texte : *« Apprendre à écrire est avant tout s'employer à mettre en fonction le langage pour produire des écrits adaptés à des conditions sociales d'échange. »* [9]

Cet ensemble très complexe de savoirs et de savoir-faire se combinent pour donner la compétence d'écriture, qu'on appelle compétence scripturale, qui n'est jamais totalement acquise et qu'on est amené à perfectionner durant toute sa scolarité et si l'on veut même toute sa vie. Savoir écrire est savoir convoquer ses connaissances dans une situation d'écriture déterminée. C'est savoir réfléchir, remanier ses écrits, repenser et « agir » sur ses mots :

« Ce corps-à-corps a une toute autre allure quand les mots sont là, physiquement, sur la page devant moi, que je peux faire des ratures, des déplacements, des substitutions, que je peux me livrer sur eux à un travail de réflexion. Et, comme on l'a suggéré, une fois qu'on a introduit, dans le contexte écrit, cette attitude de réflexion, elle vient aussi s'imposer à la composition orale elle-même. » [9]

Ce corps à corps permet le développement de l'enfant et l'amélioration de ses écrits.

1.4.2. Enseigner la compétence scripturale

La pédagogie de l'écrit a longtemps prôné l'enseignement des règles formelles seulement, ignorant ainsi qu'au-delà des contraintes propres à l'écrit essentiellement d'ordre graphique et orthographique prenaient rang d'autres obligations de nature extralinguistique. Ainsi la réduction de l'écrit à un code et la réduction de l'enseignement de l'expression écrite à la transmission d'un savoir sur ce code sont l'une des raisons de l'échec de la pédagogie traditionnelle de l'écrit. Cet échec se manifeste dans le refus théorique et pratique de considérer la totalité des contraintes propres aux diverses situations d'écriture, envisagées dans leur complexité et dans leur originalité. (cf. Daniel GAONAC'H)

L'enseignement de l'écrit n'est qu'un aspect de l'enseignement de la langue. L'enseignant établit dans sa pratique des relations entre les diverses compétences à faire acquérir à l'enfant : lire, parler et écrire. Les performances sont relativement observables et liées aux situations d'écriture, d'où la nécessité de diversifier ces dernières, voire les classer par familles.

Dans ce sens on l'a dit, pour acquérir une compétence scripturale, il est indispensable de posséder un certain nombre de savoirs. Nous pouvons répartir ces savoirs nécessaires dans la mise en pratique de la compétence scripturale sous trois composantes que nous empruntons à Yves REUTER [12]: celles des savoirs, celles des opérations et finalement celles des représentations :

1.4.2.1. La composante des savoirs : Elle comprend plusieurs domaines. Il est question des savoirs linguistiques et textuels : ce sont les savoirs relatifs au fonctionnement de la langue (syntaxe, orthographe, figures de style.....) et à la maîtrise de la configuration textuelle (types de textes à produire, genres...) sans oublier les savoirs sur les relations texte-contexte (la dimension pragmatique, les interactions.....). Il y a aussi les savoirs sémiotico-scripturaux : ils concernent le

fonctionnement des signes écrits. Ces savoirs sont liés au fonctionnement de l'écrit dans la société. Il y a enfin des savoirs sur le fonctionnement de la lecture et de l'écriture.

1.4.2.2. Les opérations : Elles se subdivisent aussi en plusieurs catégories : celles de planification et de maturation de la tâche à accomplir renvoient à l'analyse de l'activité à réaliser. Dans une deuxième partie, l'apprenant déterminera une stratégie discursivo-textuelle qui lui permettra d'activer ses savoirs dans le but d'organiser son écrit. Cela induit la détermination d'une stratégie d'action : il s'agit à ce niveau de la gestion du temps, du choix des outils etc.

Les opérations de textualisation sont relatives à la macro et micro structure du texte à produire. Les opérations de scription sont spécifiques au savoir-graphier, et les opérations de révision désignent la relecture et la rectification du texte produit.

Le groupe EVA parle des savoirs pour faire et des savoirs sur. Les premiers sont les savoirs pour écrire, il s'agit de savoir planifier, sélectionner des informations, choisir des principes de mises en page....

Les seconds sont les savoirs sur les écrits et le fonctionnement de la langue. Il s'agit de savoir distinguer un conte d'une recette de cuisine, savoir quelles sont les fonctions du titre dans les différents types d'écrits. Selon le même groupe toujours les savoirs pour faire constituent la base des savoirs sur. [13]

Ces différentes opérations ne se présentent pas dans un ordre chronologique immuable. Elles font appel aux savoirs, aux représentations, aux investissements et démontrent à quel point l'enseignement de l'écrit est difficile. Le travail d'écriture est une tâche très complexe, dans laquelle de nombreuses opérations entrent en jeu, il est important de montrer aux apprenants qu'en s'entraînant à la maîtrise de ces tâches, ils finiront par les automatiser, ce qui leur permettra de se consacrer à des tâches plus complexes. Toutefois la compétence scripturale n'est jamais complètement maîtrisée dans toutes les situations d'écriture et les types de textes à produire.

1.4.2.3. Les représentations : c'est une composante qu'il convient d'examiner à part. Nous lui consacrons une partie de notre travail, vu l'importance qu'elle revêt

dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit, comme dans toute action d'enseignement / apprentissage (cf. ci-dessous 1.5)

1.4.3. Avoir un projet d'écriture : c'est vouloir écrire un texte qui aura bien sûr un *contenu* (dimension sémantique), mais qui aura aussi une *forme* particulière, tant du point de vue de sa structuration que du support choisi (dimension syntaxique) et qui sera inscrit dans une situation de *communication* (dimension pragmatique). Dès l'instant qu'un enseignant se propose d'apprendre à ses élèves d'écrire un texte, il va se poser la question du *type* auquel appartient le texte attendu. Pour cela, il faut des pré requis bien sûr, Anne Marie CHARTIER et al. pensent que pour commencer à écrire des textes, il est impératif de savoir les dicter, savoir segmenter la chaîne verbale, savoir graphier et finalement savoir copier.[17]

Réduire le savoir écrire au savoir orthographier, comme les élèves le pensent trop souvent, est une vision erronée de la tâche à accomplir : on étudiera plus loin cette représentation, que les élèves n'ont sans doute pas créée de toutes pièces, et qui leur a été transmise soit par leurs enseignants, soit par le milieu extérieur. En effet, quand l'élève écrit, il doit « *activer en mémoire à long terme des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle qu'ils n'avaient pas à l'origine, et enfin, gérer des suites d'énoncés en tenant compte simultanément de contraintes locales et globales* » [18]

Ce moment est très important puisque le projet va être montré à d'autres, le travail des élèves va être reconnu par d'autres. C'est la dimension de projet, clairement inscrite dans les nouveaux programmes algériens autant que soulignée par les didacticiens, qui va donner aux élèves la sensation de la dimension sociale de leur écrit. Faire un projet d'écriture, c'est prévoir que le ou les textes des élèves vont sortir de la classe, qu'ils vont être confrontés à la réalité sociale, être lus par d'autres que les enseignants et les camarades. C'est aussi prévoir une planification car on s'engage avec toute la classe sur un calendrier : c'est la communauté de la classe toute entière qui écrit, et pas seulement des individus séparés. Ensuite on n'écrit jamais « pour rien » dans un projet : tout texte a un objectif, un enjeu, qu'il faut réussir au maximum : obtenir une autorisation, faire une exposition, écrire un livre, etc. Ce n'est donc plus pour obtenir une note qu'on travaille, mais surtout pour réussir une entreprise collective décidée ensemble : la

notion d'évaluation est ainsi transformée. Pour finir, c'est une plus grande lisibilité, pour réussir au mieux la communication avec ceux à qui on s'adresse que les savoirs linguistiques ou orthographiques sont mobilisés : cela relativise et donne un autre sens aux apprentissages grammaticaux.

1.4.3. La compétence scripturale en langue étrangère :

Tout ce qui précède est valable pour toute entreprise d'écriture, quelle que soit la langue utilisée. Toutefois, le fait d'écrire dans une langue étrangère complique encore la tâche de l'élève, et ceci dans deux sens :

D'abord, si l'élève a appris à écrire dans sa langue maternelle, ou dans une première langue de l'école, l'apprentissage en langue 2 (ou langue étrangère, le français en l'occurrence) va entrer en contact avec ce nouvel apprentissage. Si les deux vont dans le même sens, il y aura complémentarité et renforcement de l'un par l'autre. Mais si les deux apprentissages ne vont pas dans le même sens, l'enfant va être dans un système de conflit, comme pris en tenaille entre deux ordres contradictoires : il croira peut-être qu'il faut renier l'un au profit de l'autre et qu'il lui faut choisir entre les deux. Seule l'explicitation de ces différences (chaque langue, parce qu'elle fait partie d'une culture précise, a ses spécificités didactiques et scripturales) peut lui montrer que deux systèmes différents peuvent cohabiter, afin d'éviter ou de lever des blocages possibles. Dans la situation qui nous intéresse (des enfants algériens ayant appris des savoir-faire en arabe, et confrontés à d'autres exigences en français), on peut se demander si ces explicitations ont lieu.

Par ailleurs, il se peut vraiment que, au-delà de la didactique et des traditions d'enseignement, les pratiques sociales de l'écrit recouvrent des domaines et des habitudes différents, dans une et l'autre société. Ainsi l'écrit est-il utilisé de la même façon dans la société francophone et dans la société arabophone ? Dans quel rapport avec l'oral ? Avec quels enjeux ? Ces différences, culturelles avant tout, méritent elles aussi d'être éclairées, sous peine de devenir des obstacles très pénalisants pour les élèves.

Après avoir éclairé les définitions d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit, nous voudrions, avant de nous interroger pour savoir ce qu'est un texte, aborder à présent la notion de représentation, fondamentale dès qu'il s'agit de savoirs à transmettre.

1.5. Ecrit et représentations

Nous aborderons dans la partie ci-dessous les points suivants : quelle définition peut-on donner des représentations ? Quel rapport ont-elles avec les apprentissages ? Particulièrement concernant l'écrit ?

1.5.1. La notion de représentations :

Il se peut que toute vie sociale n'existe que par les représentations en cours dans les interactions entre les gens. En effet, nous fonctionnons grâce à des idées, des visions, que nous nous forgeons, de nous, des autres et du monde, qui nous permettent d'agir et de penser. Ces représentations, décrites par JODELET [19] comme le ferment de la vie en société, sont partagées par d'autres autour de nous, ce qui nous permet d'être liés à nos congénères, ou aux membres de la même communauté, par des conceptions communes des choses et de la vie.

On appelle représentations « les visions, pas obligatoirement justifiées ou explicitées, que nous avons du réel, et qui nous permettent d'imaginer un objet, avant de l'étudier ou de nous en approcher » [19]. Ainsi tout enfant a une « représentation du cercle » avant d'étudier le cercle en mathématique, tout Algérien se fait une « représentation » de la France, même s'il n'y est jamais allé, etc. La notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans tous les travaux portant sur l'acquisition des langues. Nous reproduisons la définition des représentations donnée par Danièle MOORE dans son article intitulé *Les représentations des langues et leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques* :

« Les représentations sont les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et s'en user. » [20]

De quoi sont faites ces représentations ? Elles viennent de données personnelles et de données extérieures. Les données personnelles sont la somme de nos espoirs, de nos goûts, de nos déceptions, de nos expériences du réel ; les données extérieures viennent de tout ce qui nous influence autour de nous, notre famille, notre entourage, nos professeurs, les discours des media, etc.

Les représentations d'une chose peuvent être conscientes ou inconscientes, pauvres ou complexes, positives ou négatives. Elles influent sur notre comportement à l'égard de cette chose ou de cette personne. Elles évoluent aussi dans notre confrontation à la réalité : par exemple, ceux qui voient la France comme un Eden, déchantent souvent quand ils vont en France, et leur représentation de ce pays évolue, parfois à l'opposé de ce qu'elle était.

Comment se manifestent les représentations ? Nous ne pouvons bien sûr jamais les toucher du doigt ou les voir concrètement. Elles se manifestent toujours sous des formes secondes : des discours, des actes, des réactions. C'est ainsi que nous essaierons de traquer les représentations de nos enquêtés à travers leurs réponses à notre questionnaire. Faire surgir des représentations, puis les analyser, n'est jamais donc chose aisée ou directe, quand on fait une recherche.

1.5.2. Représentations et apprentissages :

On entend parfois dire qu'enseigner, c'est faire évoluer les représentations de l'apprenant sur un objet donné. Pourquoi donc s'intéresser aux représentations ? Parce qu'elles risquent d'être sources de compréhension pour expliquer des phénomènes parfois obscurs. Ainsi l'échec scolaire, au-delà des capacités de travail des élèves et des actes d'enseignement des enseignants, peut prendre sa source, ou une de ses sources, dans les représentations que les acteurs

concernés (parents, élèves, enseignants) se font de l'école, par les discours qu'ils tiennent sur elle, par les attitudes qu'entraînent ces discours, etc. Même si ce n'est pas la seule cause possible, exploiter les représentations des acteurs en présence dans une situation de recherche est devenu, à l'heure actuelle et dans les sciences dites sociales, un passage incontournable en termes de recherche.

Ainsi nous postulons que les représentations que les élèves, mais aussi les enseignants, se font de l'écriture, de l'écrit, les définitions qu'ils en donnent, les expériences qu'ils en ont faite dans leur vie, influenceront sur leurs façons d'appréhender les écrits dans la classe : en termes d'apprentissage pour les élèves, en terme d'enseignement pour les enseignants. Si un objet d'apprentissage est paré du prestige de la nouveauté, ou de la modernité, ou de l'utilité, dans la tête des élèves, il y a fort à parier qu'ils se lanceront plus facilement et volontiers dans son approche que dans le cas inverse.

Si des enseignants ont vécu une expérience difficile, quand ils étaient élèves, à propos de telle ou telle discipline, ou tel ou tel savoir, il y a fort à parier qu'ils risquent de reproduire pour leurs élèves ce qu'ils ont vécu ou au contraire qu'ils fassent tout pour le leur éviter. Mais dans tous les cas, leur expérience influera sur leur pratique. Si des parents ont regretté toute leur vie de ne pas avoir fait d'études, ils risquent d'être, avec leurs enfants, beaucoup plus exigeants que des parents pour qui faire des études est normal et ordinaire.

Ces simples exemples montrent qu'on ne construit jamais sur rien, que tout enseignement s'enracine sur du « déjà-là », et que prendre en compte ces éléments garantit une action dans la classe plus éclairée et consciente, susceptible d'être plus adaptée à son objet qu'un enseignement qui ne s'occuperait que de l'objet de savoir à transmettre.

En clair, tout enseignant doit se demander avant d'enseigner : quelles sont les représentations de mes élèves sur ce que je vais leur enseigner ? Et travailler à « faire sortir » ces représentations pour orienter son apprentissage. Et tout chercheur gagne à récolter et étudier les représentations susceptibles d'être construites autour de son objet de recherche.

1.5.3. Les représentations de l'écrit :

C'est la raison pour laquelle nous allons à présent nous pencher sur les représentations véhiculées autour de l'écrit.

L'écrit inscrit en son sein des formes de rapport au monde. D'ailleurs de nos jours, on ne peut évoquer l'apprentissage de l'écriture sans parler des représentations. Elles conditionnent les apprentissages et jouent un rôle sur les autres processus cognitifs (saisie, mémorisation et réemploi). Certains didacticiens, à la suite de BAUTIER et ROCHEX, parlent du rapport à l'écriture. Nous retenons le nom de Christine BARRE DE MINIAC [1] pour qui l'écriture n'est pas une affaire purement technique. Souvent élèves et enseignant gardent à l'esprit cette image sacralisée d'un parfait écrit. Cela a des conséquences sur les pratiques des uns et des autres.

1.5.3.1 Chez les élèves

Cette survalorisation de l'écrit peut engendrer des inhibitions, qui seraient à l'origine des maladroites des élèves ou d'une pédagogie d'échec dans l'apprentissage amenée par l'enseignant, pour qui seul importe le respect de la norme syntaxique et orthographique. Les représentations et les valeurs liées à la tâche, à la situation d'écriture, à l'émetteur, au récepteur, au message à produire, constituent une composante non négligeable dans l'acte d'écriture. Il y a aussi des enfants qui pensent que l'écriture est un don.

Il existe aussi des représentations de soi, du rapport entre soi et l'écriture et, si l'on pousse un peu plus loin, les rapports à l'école, aux camarades, aux exercices, à l'enseignant, à la manière dont est enseignée cette compétence. Toutes ces représentations ont leur poids dans l'apprentissage de l'écrit. Yves REUTER [12] parle à ce propos des tensions qui interviennent lors des opérations citées ci-dessus et qui séparent parfois le projet d'écriture de sa réalisation.

1.5.3.2. Chez les enseignants

L'écriture est investie de représentations et d'affects. L'enseignant y a sa part, qui centre son enseignement puis son évaluation sur l'orthographe ou la syntaxe par exemple. On rencontre aussi des représentations spatio-temporelles de l'écrit : on écrit plutôt à la maison ou en classe, plutôt en week-end ou en vacances...

Par ailleurs, les représentations en tant que système d'explication empirique du monde aident l'individu à accomplir nombre d'actions et rendent l'apprentissage plus facile voire agréable. Enfin on rencontre aussi des représentations iconiques de l'écrit auxquelles les élèves doivent ensuite se conformer, à moins que l'enseignant n'en prenne conscience de façon à ouvrir sa tolérance.

Autant d'éléments à prendre en considération dans une pédagogie de l'écriture, afin que ces représentations ne constituent pas des obstacles. Car les représentations peuvent être d'une grande utilité didactique. Elles sont avant tout en relation étroite avec les performances et peuvent constituer des aides à la pratique et à l'apprentissage de l'écrit et vice versa. De plus, on l'a vu, elles sont modifiables car elles sont susceptibles d'évoluer et de changer.

Certains enseignants peuvent avoir des représentations de l'écrit autres que linguistiques : ce serait plutôt une ouverture vers la réflexion et l'abstraction. Pour eux, écrire, c'est aussi le lieu d'élaboration de la pensée. Ce n'est peut être pas seulement dire une pensée déjà là, c'est aussi et surtout produire une pensée à venir ...c'est l'écriture qui permet à la pensée d'être plus précise.

Il est important d'insister sur cette conception de l'écrit, surtout quand on a en charge des apprenants qui présentent des troubles graves à dominante psychologique. Si nous limitons notre définition de l'écriture à " expression ", nous aurons beaucoup de mal à proposer une démarche d'écriture et d'apprentissage à ces jeunes en grande difficulté. Il ne s'agit pas de nier la dimension *expression* de l'écrit, mais de ne pas la considérer comme exclusive ni comme première. La démarche d'écriture est une *production* de quelque chose à *venir* et non la

transcription de quelque chose *déjà là*. Au contraire, l'écrit aide à advenir ce qui n'est pas encore là (affects ou pensées).

Par l'ampleur des représentations soulevées, l'acquisition de l'écrit, par sa difficulté même, confère une structuration personnelle, logique, affective et sociale, unique : ce qui souligne la responsabilité des moments d'enseignement / apprentissage, et la nécessité de les réussir à tout prix, en prenant en compte les représentations de tous les acteurs en jeu : leurs représentations de l'activité scripturale, du texte à écrire et comment le conçoivent-ils ? Comme une suite de phrase ou comme un tout réfléchi et construit en un seul moment, Le point qui va suivre tentera de définir la notion « texte ».

2. Qu'est-ce qu'un texte ?

Il est nécessaire, avant d'aller plus loin, de fixer la définition de quelques termes que nous allons utiliser tout au long de ce travail. Et il faudra aussi se demander si cette définition est compatible avec celle sur laquelle s'appuient les textes officiels. On parle fréquemment de texte sans pour autant définir ce « mot ». R.GALISSON et D. COSTE [10] définissent le texte comme « *un ensemble fini d'énoncés écrits qui constituent un discours suivi correspondant à une constante dans la situation de production* ».

Shirley CARTER THOMAS [21] préfère accoler l'adjectif « bon » à sa définition du texte. Il insiste sur la fonction communicative du texte. Sa définition attire particulièrement notre attention : « *tout texte qui réussit à déclencher un processus d'interprétation dans une situation donnée est d'un point de vue communicatif une réussite.* ». Accepter cette affirmation c'est se ranger du côté de ceux qui considèrent le texte comme résultat d'une interaction. Un texte n'est jamais écrit dans le vide. Cependant le paramètre interactionnel ne suffit pas à lui seul à décrire tous les attributs d'un texte. Il est important de souligner qu'un texte est un ensemble, une unité de communication un réseau de coréférences et non pas une suite de phrases disjointes.

Cette fonction communicative du texte est complètement occultée dans nos écoles et pourtant on parle constamment de texte et de production de textes, de phrase et de texte. Mais la question qui se pose est la suivante : peut-on passer de la phrase au texte ? La didactique de l'écrit a-t-elle évolué sur ces points ou n'y a-t-il qu'une façon d'aborder l'écrit en classe ? En quoi l'approche communicative que nous avons présentée dans la première partie de ce travail a-t-elle influé sur les questions ci-dessus ?

2.1. L'approche phrastique

Pendant longtemps, et dans de nombreux pays, on a enseigné le français (en particulier) grâce à la notion de phrase : celle-ci, définie par une vision scripturale de la langue, était ce qui est contenu, sur une page, entre une majuscule et une ponctuation forte : point, point d'interrogation ou d'exclamation. Cette vision est encore très en vogue dans de nombreux pays, mais pose plusieurs problèmes :

- Que faire alors de l'oral, où la structure en phrases n'est pas pertinente ? Et où on a à faire à une chaîne parlée insécable ?
- Comment passer de la phrase au texte ? Ne serait-ce qu'une question de quantité et donc d'addition ? Suffit-il d'ajouter des phrases les unes aux autres pour faire un texte ?

Cette vision a été battue en brèche par l'approche linguistique descriptive qui a montré qu'une phrase n'avait pas une structure normée mais pouvait prendre des formes diverses (phrases nominales, etc.), et que l'aspect sémantique était peut-être plus important que l'aspect grammatical : une phrase pourrait être une unité de sens, un segment linguistique qui a du sens de façon autonome, plutôt qu'un segment entre deux ponctuations. Dans ce cadre : « Attention ! » est une phrase, « Oui » aussi et « Arrivée précoce de l'été » aussi.

Outre cette difficulté à délimiter ce qu'est une phrase et à lui donner une forme reconnaissable, il a fallu reconnaître à l'approche phrastique un aspect

artificiel. En effet, où, en-dehors des livres de grammaire trouve-t-on des phrases isolées ? Existe-t-il des phrases isolées d'un contexte ? Un sens peut-il exister en-dehors d'un cadre qui aide à le construire ? C'est ainsi que les élèves ont trouvé dans les livres de grammaire des exemples linguistiques qu'ils ne rencontreront jamais dans des textes ou dans la vie sociale. C'est ainsi qu'une représentation de la langue a été construite en-dehors de sa pratique réelle. Et qu'on a fait croire faussement aux élèves que savoir construire des phrases normées pouvait les aider à maîtriser la production dans cette langue. Des didacticiens comme Claudine GARCIA-DEBANC, Josette JOLIBERT ou Yves REUTER se sont depuis longtemps élevés contre cette vision, en s'appuyant sur les travaux de linguistes comme Bernard COMBETTES ou Jean-Michel ADAM. On passe donc d'une approche micro linguistique qui privilégie la phrase à une approche globalisante qui prône l'intégralité du texte.

2.2. L'approche textuelle :

On a ainsi développé une autre approche, qui consistait non pas à chercher et étudier ce qui se passe entre deux ponctuations fortes, mais plutôt à identifier ce qui, dans une suite de phrases, relie ces phrases et les fait passer de l'une à l'autre. On s'est alors rendu compte, en étudiant des textes écrits, c'est-à-dire dans des activités de lecture, que les éléments qui relient les phrases entre elles étaient peut-être aussi importants, voire davantage, que ce qui relie les mots entre eux à l'intérieur de la phrase. Bernard COMBETTES [22], à sa suite Roberte TOMASSONE [22], ont répertorié ces éléments, de façon à chercher s'ils étaient récurrents dans tous les textes étudiés.

Ils sont arrivés à catégoriser des phénomènes linguistiques et les textes où on les retrouve, définissant ainsi des « types de textes » que J.M ADAM a décrit dans *Les textes : types et prototypes* [23]. Pour 6 types de textes (certains disent 5 ou 7, les catégories varient suivant les auteurs et les époques), on s'est donné pour objectif de fixer quelques critères de reconnaissance qui permettraient à la fois d'identifier un texte à lire et d'écrire un texte à produire. L'idée de base était que raconter une histoire ne répond pas aux mêmes caractéristiques qu'édicter un règlement ou donner une information. Il fallait alors arriver à déterminer, en

fonction de l'objectif de communication poursuivi, quels procédés linguistiques étaient à l'oeuvre pour tel ou tel type de texte.

Qui dit communication dit prise en compte de tous les éléments définis ci-dessus : contexte, interlocuteur ou lecteur, objectif du texte, etc. Le texte est alors apparu comme une action à exercer sur autrui, pour laquelle certains outils étaient plus efficaces que d'autres : temps de verbes, utilisation de certains pronoms, liaisons diverses, etc. Certes cette approche permet de retomber sur des notions grammaticales connues en grammaire phrastique, mais elles ne sont pas travaillées pour elles-mêmes, mais en fonction d'un but qu'elles concourent à faire atteindre.

Pour définir les notions que l'approche textuelle a mises en valeur, on s'est demandé (cf. Josette JOLIBERT, *Former des enfants producteurs de textes*) : qu'est-ce qui fait l'unité d'un texte ? Qu'est-ce qui permet de dire que tel assemblage de phrases est un texte ? On a découvert des éléments de continuité, des fils conducteurs, autres que sémantiques, qui tissent la toile d'un texte. Et ces procédés, découverts en activités de lecture, peuvent être reproduits en activités d'écriture. On voit donc le bénéfice didactique que l'on peut tirer de cette approche.

Nous allons à présent essayer de définir les deux éléments qui assurent l'unité textuelle, puis de montrer quelques conséquences didactiques entre les deux approches phrastique et textuelle présentées ci-dessus.

2.3. Cohérence et cohésion :

Chercher ce qui fait l'unité de textes étudiés revient à définir d'où viennent leur cohérence et leur cohésion. Nos lectures nous montrent que ces mots sont souvent employés l'un pour l'autre et que leur définition n'est pas clairement différenciée. Il semble toutefois qu'un consensus se dégage autour des idées suivantes : la cohérence serait l'unité sémantique d'un texte, le fait que ses différents éléments ne se contredisent pas et se complètent les uns les autres : « La notion de cohérence est généralement caractérisée par une approche plus

large qui souligne l'importance du rôle du récepteur dans l'interprétation du texte. » [21] ; alors que la cohésion serait plutôt les moyens linguistiques mis en œuvre pour réaliser cette cohérence : « *La notion de cohésion est généralement mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchaînements. »* [21] (cf. les travaux de HALLIDAY & HASAN sur la cohésion). Il faut avouer que parfois cette distinction est difficile à établir. En « grammaire de texte », JOLIBERT [25] distingue (cf. p. 25) :

- Les éléments d'enchaînement (anaphores et connecteurs principalement)
- Les éléments organisateurs du texte (énonciation, structure du message, temps de verbes...), qui existent dans tous les types de textes, mais varient de l'un à l'autre. Elle précise aussi qu'à l'intérieur et à côté de ces grands procédés qui président à l'écriture d'un texte, prennent place des « éléments de microstructure » grammaticale, qui reviennent à la grammaire de phrase « plus familière à tous ».

De leur côté, GROMER et WEISS [26], dans leur ouvrage *Dire, écrire*, s'appuient d'entrée sur une citation de JM ADAM : « *Tout texte est un signe produit par et pour quelqu'un* » [23]. Adam insiste par là sur l'aspect communicatif d'un texte, qui fait ajouter aux deux auteurs : « *Nous ne nous occuperons pas de ce qui relève de la linguistique phrastique* » [26]. Et elles continuent en précisant les règles de cohérence : répétition, progression, non contradiction et relation (cf. B. COMBETTES, *Pour une grammaire textuelle*), l'ensemble répondant à un objectif premier de communication, à une « *intention de l'acte de communication* ».

2.4. Conséquences didactiques de ces deux approches :

Il suit de ce que nous venons d'exposer que l'approche textuelle ne remplace pas l'approche phrastique mais qu'elle la précède, dans un enseignement cohérent de l'écrit. Il faut que l'élève sache ce qu'il veut écrire, à qui et pourquoi, avant de se demander quels mots il va employer.

De plus l'approche textuelle consiste à faire des choix préalables à l'écriture, qui vont lui donner son unité : à quelle personne raconter une histoire ? À quel temps, etc. On voit alors qu'écrire commence avant le contact entre le stylo et la feuille : le premier travail d'écriture se fait dans la tête du scripteur, c'est une étape de réflexion et de choix, de planification, de conception. Cela aura des conséquences sur les pratiques dans la classe.

Une autre conséquence consiste à souligner le lien entre lecture écriture : c'est parce qu'on observe des textes écrits par d'autres qu'on en retire des procédés à utiliser ensuite. Cela s'appelle la méthode inductive (cf. Sylvie PLANE, *Ecrire au collège*). Autrement dit, ce n'est pas à l'enseignant de dire à l'élève ce que doit contenir son texte, c'est à l'élève, ou à la classe de déterminer des éléments efficaces dans des textes lus, pour les utiliser à leur tour dans leurs propres productions.

Enfin on déduit de ce qui précède que cette façon de travailler ne peut qu'avoir des effets sur la façon d'évaluer les textes écrits. S. PLANE insiste particulièrement sur ce point puisqu'elle lui consacre un chapitre entier : *chapitre 8, Apprendre aux élèves à utiliser et à construire des critères*. Non seulement elle dit que les exercices de lecture servent à fixer les critères d'écriture, mais encore elle ajoute que ces critères doivent être construits par les élèves, et non pas par l'enseignant : il s'agit d'une construction collective qui peut donc varier d'une classe à l'autre. Les élèves deviennent ainsi maîtres de leur propre évaluation. [5]

Tous ces points, importants et développés particulièrement dans l'ouvrage du groupe EVA [13], seront repris, après éclairage par notre enquête, dans la dernière section de notre mémoire qui ouvre des pistes didactiques pour la classe, concernant l'enseignement de l'écrit.

Conclusion :

Au sortir de cette longue partie théorique, on voit que l'écriture est inscrite dans un contexte de communication, culturelle et sociale, et qu'un texte correspond donc d'abord à une intention de communication. La norme linguistique

passé donc au second rang. Et c'est à prévoir, planifier, organiser leur texte qu'il faudra convier les élèves, avant de leur faire corriger leurs erreurs linguistiques.

Suite à ce tour d'horizon notionnel, sur les plans didactique et linguistique, nous pouvons à présent préciser notre problématique et avancer quelques hypothèses de travail.

Nous nous demanderons principalement à quels obstacles peut se heurter le développement de la compétence scripturale en français pour des élèves algériens du primaire. Nous postulons que :

- hypothèse 1 : les élèves vivent douloureusement le passage de l'oral à l'écrit. Ce passage est susceptible de les bloquer dans leur accès au monde de l'écrit.
- hypothèse 2 : les représentations des élèves viennent gêner leur accès à l'écrit.
- hypothèse 3 : la notion de texte ne leur a pas été enseignée avec assez de clarté pour qu'ils puissent se représenter ce qu'on attend d'eux.

Nous essaierons de répondre à ces hypothèses grâce à un protocole de recherche que nous allons exposer ci-dessous avant de détailler l'analyse de notre recueil de données et son interprétation : cela constituera notre deuxième chapitre. Le troisième tirera les conséquences didactiques des résultats de notre enquête.

CHAPITRE 2

ETUDE DE TERRAIN SUR LES PRATIQUES DE L'ECRIT AU PRIMAIRE

Dans ce chapitre, nous allons procéder à la recherche préparée par la partie conceptuelle qui précède. Afin de répondre à la question sur les difficultés des élèves algériens en français écrit, nous allons essayer de vérifier nos hypothèses, d'abord en étudiant la place et la fonction de l'écrit dans les programmes officiels de l'enseignement algérien, ensuite en dépouillant les réponses à une enquête sur les pratiques d'écriture à l'école, que nous avons mise en place auprès des élèves.

Ces deux volets de notre recherche seront précédés par une partie méthodologique, en début du présent chapitre ; ils seront suivis d'une synthèse des obstacles rencontrés par les élèves, d'après leurs discours.

Pour décrire les pratiques de l'écrit au primaire, nous avons fait le choix d'examiner d'abord les outils dont disposent les maîtres (programmes et manuels) puis de voir ce qui peut se passer dans les classes grâce aux méthodes préconisées, avant de demander aux élèves leurs représentations des tâches d'écriture en français.

2.1. Aspect méthodologique :

Notre protocole de recherche est constitué d'une recherche documentaire : sur quels documents s'appuient les enseignants pour enseigner l'écrit dans les classes ? Et d'une recherche par enquête : que disent les élèves de leurs pratiques scolaires de l'écrit ? Le recueil de données est donc double :

- d'une part les programmes, documents d'accompagnement, manuels et guides du maître du primaire en français.
- d'autre part les réponses aux questionnaires écrits distribués aux élèves, traduites par nos soins.

2.1.1. La recherche documentaire :

Avant de nous pencher sur ce que disent les élèves et ce qui se passe sur le terrain, nous nous sommes demandée de quelles ressources disposent les enseignants pour enseigner l'écrit. Bien sûr ils ont leur expérience d'élève, parfois leur expérience de francophone dans la vie sociale, leur expérience d'enseignant forgée au fil des années, et les informations glanées au fil de discussions diverses avec leurs collègues. De façon plus formelle, ils disposent aussi de leurs savoirs de formation (pour ceux qui ont suivi une formation institutionnelle) et des informations que dispensent les inspecteurs, lors d'activités de formation continue.

Mais en-dehors de ces éléments souvent hétéroclites, qui n'entrent pas toujours en concordance, les enseignants disposent-ils de documents fiables et agréés par leurs instances supérieures, qui leur donneraient les bases du travail dans la classe et de la réflexion didactique qui les sous-tend ?

Pour cette raison, nous avons décidé de commencer notre recherche par une analyse des ouvrages qui sont, normalement, au service des enseignants : il s'agit des programmes officiels et des manuels scolaires.

Les programmes, on le sait, sont conçus par des instances du Ministère de l'Education Nationale (MEN) ; ils donnent les principes directeurs d'un enseignement et sont toujours complétés par des documents d'accompagnement qui les explicitent et les exemplifient. Ils sont en principe distribués gratuitement dans tous les établissements scolaires par les directeurs ou les inspecteurs. Depuis 2003, le MEN a lancé une Rénovation des Programmes ; il en résulte des « nouveaux programmes », publiés régulièrement, à la vitesse d'une année

d'enseignement par an, parallèlement au primaire, au moyen et au secondaire. Les enseignants ont, en théorie, profité de formations spécifiques pour comprendre et être capables d'appliquer les nouveaux programmes. Toutefois, sur le terrain, la réalité n'est pas si simple :

- certains n'ont jamais reçu de formation ;
- d'autres n'ont jamais vu arriver les textes des nouveaux programmes dans leur établissement ;
- d'autres ont reçu les programmes mais pas les documents d'accompagnement ;
- d'autres ont reçu les manuels, avec ou sans guide du maître, et les prennent pour les programmes officiels.

Ces manuels ont un statut semi-officiel ; ils ont été conçus par des équipes choisies par le Ministère ou des instances dépendant de lui. Bien sûr, ils s'inspirent des programmes, mais en constituent déjà une première interprétation. Les enseignants se donnent rarement la peine d'en comparer le contenu aux textes institutionnels qui les ont inspirés. On le voit, tout concourt à ce que les pratiques de terrain soient diverses et hétérogènes. Cela nous a poussée à étudier ce que disent ou suggèrent ces ouvrages ressources (programmes et manuels), puis à voir leur application possible sur le terrain, enfin à analyser les discours qu'ils suscitent chez les enseignants.

Nous verrons donc dans un premier temps ce que disent les nouveaux programmes quant à l'entrée dans l'écrit des élèves débutants scripteurs que sont les 3^e AP (troisième année de primaire). Puis nous examinerons ce qui est proposé aux élèves dans les manuels de 6^e AP et aux enseignants dans le guide du maître qui les accompagne. Enfin nous ferons un gros plan sur une séquence d'écrit pour voir comment elle se développe sur le papier et quelles compétences elle tend à développer chez l'apprenant. Ce cadre des outils-ressources une fois posé, nous nous approcherons encore davantage de la réalité de la classe en recueillant les discours des élèves sur leurs activités d'écriture.

2.1.2. L'enquête :

Ces discours seront recueillis au cours d'une enquête par questionnaires. Nous présupposons les insuffisances des mises en application de l'enseignement/apprentissage d'une véritable compétence scripturale au primaire. Nous nous sommes proposée de mener une enquête auprès des élèves de la sixième année dans le but de mettre en lumière les difficultés des apprenants en matière d'expression écrite et de dégager un certain nombre de représentations et d'attitudes face à cet enseignement de l'écrit. Nous avons aussi recherché à savoir comment les élèves suivent ces séances de production écrite et rédigent des textes. Ceci dit, notre enquête s'intéresse exclusivement aux apprenants, à leur conception de l'écrit et aux stratégies qu'ils développent pour apprendre à écrire. Autrement dit c'est l'examen de l'apprentissage que nous privilégions et non l'enseignement.

2.1.2.1. Le choix du public :

La population concernée par cette enquête est formée d'élèves de la sixième année primaire. Pourquoi la 6^{ème} AP ? D'abord pour une raison de commodité puisque nous avons facilement accès, par notre profession, à cette catégorie d'élèves. Ensuite, plus didactiquement parlant, parce que nous pensons qu'on peut espérer des élèves, après trois ans de français, qu'il soient capables d'une part de lire des questions simples et d'y répondre par écrit, d'autre part de faire un premier bilan des enseignements qui leur ont été dispensés, entre autre concernant l'écrit. Enfin notre expérience nous permet d'affirmer que ce n'est qu'en sixième année que les élèves commencent à pratiquer réellement l'écrit.

2.1.2.2. Les élèves interrogés :

Les élèves interrogés sont scolarisés dans la même école et dans la même classe. L'école se situe au centre d'Ouled Yaich, un milieu citadin proche de Blida. Cette dernière est une petite ville au pied de l'Atlas à 50 kilomètres au sud d'Alger. Les élèves sont des deux sexes : 19 filles et 11 garçons. Ils ont entre

11 et 15 ans. Les plus jeunes (10 ans) sont ceux qui ont bénéficié de la dérogation d'âge et les plus âgés (13-15) ans sont des élèves qui ont redoublé. Nous avons:

10 ans	—————→	08 élèves (06 filles/02 garçons)
11 ans	—————→	20 élèves (12 filles/ 08 garçons)
13 ans	—————→	01 élève (01 fille)
15 ans	—————→	01 élève (01 garçon)

Ces élèves sont pour la plupart du temps des enfants de militaires. Ces derniers viennent des quatre coins du pays et changent souvent de ville. Ils parlent les deux langues locales (arabe et tamazight) ainsi que le français. La majorité est issue de familles aisées dont les parents sont instruits. La plupart de ces élèves manipulent l'ordinateur, possèdent des dictionnaires et des livres et/ou des CD de leçons de grammaire, orthographe..... On peut donc dire qu'ils sont issus de catégories socioculturelles aisées et même favorisées, même si leur origine géographique est variée.

2.1.2.3. Choix du questionnaire écrit :

L'enquête a été menée au moyen d'un questionnaire qui nous a semblé particulièrement approprié pour localiser les difficultés des élèves lors la production de textes. Nous avons opté pour des questions écrites, qui garantissaient le même traitement à chaque enquêté. De plus, à l'écrit, un élève peut réfléchir, hésiter, raturer, et cela peut garantir un moins grand stress devant les réponses à donner. Enfin l'écrit nous permettait d'enquêter, dans le même temps, auprès de toute une classe et d'interroger une trentaine d'élèves, ce qui nous aurait été impossible avec des entretiens oraux et enregistrés.

Le questionnaire a été soumis aux élèves dans la langue arabe, vu les difficultés qu'ils éprouvent en expression écrite en français, pour leur donner la possibilité de s'exprimer de façon aisée car ils écrivent relativement bien en arabe. C'est donc sous la forme de traductions qu'on trouvera des références aux réponses des élèves, dans les analyses qui suivent. Le lecteur trouvera en

Appendices le questionnaire traduit et quelques exemples de documents complétés dans la langue d'origine des répondants.

2.1.2.4. Composition du questionnaire :

Le questionnaire compte vingt questions qui s'articulent autour des hypothèses que nous avons formulées précédemment. Il a pour objectif de mettre en lumière les difficultés que rencontrent les élèves dans leurs activités scripturales et de recenser les représentations qu'ils se font de la production de texte.

Les premières questions (1-2-3) sont d'ordre général, il s'agit de définir le profil linguistique de l'enfant, savoir quelles sont les langues qu'il parle dans sa vie de tous les jours et celles qu'il comprend seulement.

Les questions (4-5-6-7-8-9) visent à dégager les représentations des élèves vis-à-vis de l'écrit en général, de sa pratique dans les langues qu'ils connaissent ainsi qu'en français, et à voir finalement si les élèves sont conscients de l'importance de l'écrit.

Les questions (10-11-12-13-14) s'intéressent à la définition que donne l'enfant au mot « texte » et aux difficultés qu'il rencontre lors de la production écrite.

La question (15) consiste à comprendre les procédures mentales que l'élève met en œuvre dans son activité scripturale. Écrit-il au fil de la plume ou mûrit-il ses écrits ?

Les dernières questions (16-17-18-19-20) touchent à la fonction sociale du texte. Il est question de savoir si l'enfant est conscient de l'utilité de l'écriture, surtout en français après la scolarité et de la dimension pragmatique et sociale de l'écrit.

2.2. Analyse des ouvrages-ressources :

2.2.1. L1 et L2 :

L'élève algérien pratique l'activité rédactionnelle en langue arabe classique depuis la première année primaire. L'élève de sixième année est déjà familiarisé

avec l'écrit en arabe grâce à ses propres productions et en français grâce à l'aide des adultes, aux textes qu'il lit, qu'il entend lire, qu'on écrit en sa présence ou encore ceux qu'il nous dicte : une lettre pour une personne adulte par exemple. Bien sûr l'apprentissage de l'écrit en arabe serait à regarder de près pour comprendre les mécanismes mis en place et les conceptions sous-jacentes de l'écrit qui président à cet enseignement. Il faudrait aussi savoir quelles difficultés rencontre l'élève algérien qui parle l'arabe dialectal à la maison et doit apprendre à parler, lire et écrire en arabe classique. Mais, même si cela peut avoir des répercussions importantes sur notre problématique, ce domaine n'est pas notre sujet.

Pour éviter de traiter la question des langues maternelles ou pas des enfants, nous préférons donc parler de langue 1 pour la langue introduite en première position à l'école (l'arabe classique) et de langue 2 pour le français qui vient juste après, chronologiquement parlant, dans le cursus scolaire.

A l'école primaire, l'enfant apprend donc certaines règles de l'écriture en langue 1. L'enseignement de l'écrit se résume en fait à deux moments-clés :

1. D'abord apprendre à l'enfant les rudiments de l'écriture, c'est-à-dire la calligraphie.
2. Apprendre à l'enfant le fonctionnement de la langue par le biais des écrits des adultes.

En découvrant les règles qui régissent la phrase, il est supposé devenir apte (magiquement ?) à produire des textes courts dans tous les types de textes étudiés en classe. Donc on apprend la graphie (différente en L1 et L2) puis on lit des textes, et entre les deux, par leur osmose, est censée se construire une compétence d'écriture.

Or, et sans doute à cause de ce qui précède, pour l'élève algérien, parler, écouter ou lire s'avère plus facile qu'écrire. Il vit dans une situation complexe et rebutante à l'égard de l'écrit, qui lui paraît artificiel, difficile, plein de risques, y compris en L1, tous les enseignants en témoignent.

On peut constater que l'élève qui fréquente les cybercafés pour jouer, qui suit assidûment les dessins animés sur les différentes chaînes françaises, qui

commence à entendre la L2 depuis sa tendre enfance - car l'arabe dialectal est parsemé de mots français qui sont généralement articulés avec l'accent arabe - se trouve dans une extrême difficulté quand il s'agit de passer de l'oral qui l'entoure et de ses cours de métalangue (cours de grammaire) à la production de textes. Et il semble alors que la référence aux apprentissages en L1 ne l'aide pas ou ne soit pas sollicitée.

2.2.2. Que disent les programmes ?

L'apprentissage de l'écrit est dispensé par un enseignant qui se réfère aux textes officiels pour en tracer les objectifs et répondre à la question suivante : quel est le profil de sortie que ses apprenants doivent avoir à la fin du cycle primaire ?

En L1, l'élève est surtout invité à recopier de petits fragments, mots ou courtes phrases qui illustrent le plus souvent des illustrations censées représenter la vie quotidienne d'un enfant. La calligraphie y prend beaucoup de place au début mais elle est vite dépassée par la copie, et les textes (lecture et écriture) apparaissent le plus souvent comme des redondances de l'image, si on se réfère au manuel.

Quand arrivent les débuts en L2, l'enfant est surtout invité à identifier et reconnaître des mots, de courts énoncés, voire de petits textes en s'aidant d'éléments visuels reconnaissables. Les programmes commencent à parler de « reconnaissance phonie / graphie » pour introduire l'orthographe, de « majuscules et cursive » pour introduire les diverses graphies en français, et de « passage du script au cursif ». La production écrite est toutefois déjà présente : « répondre à une consigne simple », « répondre à une question par une phrase simple à deux ou trois constituants »

Si l'on se base sur notre recherche conceptuelle du premier chapitre, on peut se demander : quelle définition du savoir écrire proposent les programmes ? Et comment engagent-ils l'entrée dans l'écriture ?

On voit que la notion de « texte » n'apparaît pas, ou du moins pas tout de suite, et qu'on s'en tient à des éléments parcellaires de l'écrit, loin de tout projet planifié et construit personnellement. On lit un peu plus loin dans les « choix méthodologiques » que l'écrit se fera par « reproduction, substitution, réemploi de mots dans de courtes phrases et par production de courts énoncés ». Malgré la « centration sur l'apprenant » annoncée à la page précédente, on ne semble pas loin de la « pédagogie du modèle » et de la reproduction qui a si longtemps sévi en France et ailleurs. Bien sûr, la copie semble une phase à dépasser, mais on ne sait pas trop comment : on peut lire dans le guide du maître : *« L'acte d'écrire continuera à faire l'objet d'un entraînement régulier et méthodique à travers des activités d'écriture qui ne seront plus seulement de la copie. L'élève sera amené à réaliser de courtes productions (une ou deux phrases) »*.

L'expression « sera amené à » cache un flou didactique qui embarrasse sans doute bien des enseignants. Il faut avouer que le « projet » préconisé ensuite doit sans doute donner du sens à ces productions, et que la partie « compétences » éclaire un peu la route. Mais on y retrouve la correspondance phonie / graphie, sans allusion à des productions de textes même dictés à l'adulte ou conçus collectivement.

2.2.3. Programmes, manuels et objectifs :

Que peut donc faire l'instituteur qui se propose d'apprendre aux élèves à rédiger en français ? Il essaie d'établir son projet d'enseignement par rapport aux instructions officielles. Celles-ci donnant peu d'éléments concrets de travail, il va se tourner vers le manuel des élèves et le guide du maître pour organiser concrètement son enseignement. Les suggestions qu'il contient sont prises comme des directives par les enseignants qui ont tendance à les suivre à la lettre au lieu de s'en inspirer seulement. C'est ainsi que, ces difficultés de lecture jointes à la difficulté parfois de se procurer les programmes officiels, les maîtres ont tendance à confondre manuels et programmes et à prendre les uns pour les autres.

A la question des objectifs pédagogiques de l'écrit, les guides du maître répondent hâtivement qu'il s'agit de donner aux élèves la possibilité de s'exprimer par écrit et de les entraîner à l'expression écrite. Nous pouvons lire dans le guide du maître de la 6^{ème} année, où nous n'avons aucun nom des concepteurs de ces programmes, *Enseignement du français : guide du maître*, Alger, IPN, ,1986 :

« Les objectifs généraux de communication et d'expression assignés à la langue orale restent valables pour la langue écrite. L'élève doit être à même d'écrire ce qu'il est capable de faire.

- *Les activités d'expression orale trouveront un prolongement à l'écrit.*
- *Toutefois, il faudra habituer l'élève à utiliser l'écrit, directement, comme moyen d'expression premier sans passer par la médiation de l'oral. »*

Pour réaliser ces objectifs, il est préconisé de

« Poursuivre l'acquisition du système de transcription et l'entraînement à l'écriture courante.

- *Poursuivre l'apprentissage méthodique de l'orthographe.*
- *Poursuivre l'acquisition du système de la conjugaison.*
- *Développer les compétences grammaticales. »*

On peut faire ici les remarques suivantes :

- l'écrit n'est pas défini en tant que tel ;
- il est placé en vis-à-vis de l'oral, sans indication de passage de l'un à l'autre ;
- il est vu sous son aspect normatif : langue correcte issue de l'orthographe, la conjugaison.
- le sens et la communication sont, sinon absents, du moins non premiers ;
- aucun travail n'est suggéré concernant la construction d'un texte, l'approche textuelle, les types de textes, etc.
- enfin on retrouve l'ancien paradigme avec les mots « expression », « s'exprimer », etc..., non justifiés ni explicités.

Cette idée qu'un enseignement systématique de l'orthographe, de la conjugaison et de la grammaire explicite contribue à améliorer les performances

de l'enfant à l'écrit fait en sorte que les activités d'écriture proposées s'inscrivent toutes dans une perspective de réinvestissement : emploi des structures étudiées, des savoirs grammaticaux et orthographiques enseignés, réemploi des modèles d'organisation de textes, des modèles de typographie....etc. Peut-être parce que l'on estime que la simple observation ou lecture d'un type de texte fournit à l'élève la capacité de (re)produire aisément un nombre indéfini de textes imitant la même organisation d'un ou deux textes étudiés en classe. Il s'agit bien d'un enseignement normatif et par imitation, qui ignore la construction par l'élève de ses propres savoirs et savoir-faire. La méthode inductive n'est même pas suggérée, pas plus que l'utilisation de la lecture et de la construction du sens pour produire de l'écrit.

On estime aussi que l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire suffit à rendre possible la production écrite à l'enfant, d'où la nature des exercices d'écrit que l'enseignant doit proposer à ses élèves :

- « *Des exercices de construction de phrases.*
- *Des exercices de construction de paragraphes et de textes.* »

Par ailleurs, où sont les paragraphes et les textes dont on se réclame ? Où en est la définition ? Quelle approche en est proposée ? Grâce à quelle progression ?

Au niveau phrastique, il est question d'apprendre à l'élève à construire des phrases simples répondant généralement à la structure grammaticale encore en application dans nos classes : Une phrase = Sujet + Verbe + Complément. Cet exercice consiste à apprendre à l'enfant à rédiger séparément des phrases simples qu'il collera par la suite. Au niveau rédactionnel, il s'agit d'activités d'imagination ; dans le meilleur des cas, des exercices qui appellent des productions longues sont réalisées en classe sous la conduite de l'enseignant. Les élèves sont autorisés à utiliser leurs livres de lecture sauf lorsque l'exercice est une reconstitution. Dans ce cas, les élèves ont tendance à compiler des phrases

des textes de lecture pour « écrire » leurs textes. Certains deviennent très experts dans ce genre de manipulations.

2.2.4. L'enseignement de l'écrit au primaire :

Finalement, que demande-t-on, à l'écrit, aux élèves de 6^{ème} année sur lesquels va porter notre enquête ? L'enseignement de l'écriture proprement dit intervient en sixième année. Pendant les deux précédentes années, l'enseignement du français se base plutôt sur l'oral (expression et compréhension), le fonctionnement de la langue (la métalangue), et quelques rares exercices d'expression écrite. On propose à l'enfant des textes lacunaires, exercices à trous, des phrases à compléter, reconstitutions de texte, des phrases à ordonner : bref une initiation à l'écrit, mais rien de créatif. La plupart de ces écoliers ne s'investissent pas davantage dans ces exercices de production que dans les exercices de grammaire par exemple.

La progression annuelle compte 14 dossiers complets. Les dossiers sont répartis par typologie de textes à étudier en compréhension de l'écrit, et finalement à produire en expression écrite, et la boucle est bouclée. Sur le chemin qui mène de la lecture à l'écriture interviennent des leçons de fonctionnement de la langue censées doter l'élève des outils nécessaires à la production du type de texte qu'on attend de lui.

2.2.4.1. Une unité didactique

Dans l'enseignement primaire, on utilise encore le dossier ou ce que l'on a appelle actuellement l'unité didactique : il s'inscrit dans un enseignement / apprentissage dans lequel toutes les activités langagières convergent vers la production d'un texte. A titre d'exemple, nous présentons le déroulement proposé par une unité didactique contenue dans la progression annuelle véhiculée par les inspecteurs que les enseignants appliquent.

Cette unité didactique s'intitule : Le texte descriptif (Le portrait physique et moral). Elle est composée de 3 phases : compréhension / fonctionnement de la langue / synthèse, production écrite, ce qui pourrait ressembler au découloisonnement prôné par les nouvelles « séquences ». Voyons comment s'organisent ces trois phases.

- Phase de compréhension, on travaille sur un ou deux textes de portraits en lecture : Portrait physique et moral de grand-mère (un texte fabriqué) cf. Appendices
- Phase de fonctionnement de la langue : 4 phases sont proposées
 En vocabulaire : les familles de mots (la suffixation)
 En grammaire : l'adjectif qualificatif
 En orthographe : l'accord de l'adjectif qualificatif.
 En conjugaison : l'imparfait des verbes être et avoir.
 On peut en effet faire un lien entre ces points de grammaire et le texte descriptif, au moins pour les trois derniers.
- Phase de synthèse/ production écrite : finalement en expression écrite, il est demandé de faire le portrait d'une personne. L'élève est supposé réinvestir (par quel miracle ?) tous les acquis des phases précédentes.

On observe donc entre ces trois phases une certaine logique linguistique, mais pas didactique : en effet, à quel moment les élèves apprennent-ils à réinvestir leurs acquis ? Quel lien explicite est fait entre le portrait de la grand-mère et le portrait à produire ? Comment s'actualisent et prennent sens les savoirs linguistiques mis en place ?

Nous remarquons que la phase de production est l'aboutissement de toutes les autres activités. Il semble que les deux premières phases servent de prétexte pour produire des textes, mais surtout que les élèves n'apprennent pas explicitement à faire un portrait, n'en dénombrent pas les caractéristiques, ne construisent pas ces critères de réalisation puis d'évaluation. Ils sont sans doute incapables, au sortir de l'unité, de lister les compétences nécessaires pour écrire un portrait.

Et surtout, en lien avec les notions mises en place dans le premier chapitre, on remarque que :

- aucune allusion n'est faite aux mêmes activités en langue arabe (quelles ressemblances ? quelles différences ?) ce qui aurait pu servir de point de repère aux élèves ;
- aucune situation de communication n'est construite, qui aurait pu motiver la nécessité d'écrire un portrait.

Voyons à présent de plus près comment se construit, dans ce contexte, une séance « d'expression écrite ».

2.2.4.2. Une séance d'expression écrite :

Nous allons, pour réaliser ce gros plan, nous baser sur le guide du maître et sur une observation effectuée auprès d'un collègue⁴.

Cette séance intervient, comme nous l'avons vu plus haut, à la fin de l'unité didactique. Elle s'ouvre par une synthèse orale de toutes les leçons précédentes. L'enseignant rappelle aux élèves le texte étudié, par exemple celui du portrait de grand-mère. Il réexplique les caractéristiques du texte descriptif et sa progression : faire le portrait physique (décrire les yeux, la bouche, les mains, la taille.....) ensuite le portrait moral. Puis l'enseignant recense les cours réalisés en phase d'analyse de langue. Enfin il inscrit la consigne au tableau :

« Décris une personne que tu connais en quelques lignes / phrases. (Traits physiques et traits moraux).

Avant d'aller plus loin, on peut noter que seul l'enseignant fait cette récapitulation, qu'il impose un ordre au portrait, et qu'il ne questionne pas la nécessité d'un portrait : qui écrit un portrait ? À quelle occasion ? Dans quelles circonstances ? Dans quel but ? Pour qui ? etc.

⁴ Merci à lui d'avoir accepté cette observation.

Si nous observons une classe, nous constatons que les élèves sont en fait livrés à eux-mêmes, malgré une apparente structure de l'unité. Quelques élèves font un continuel va et vient entre leurs feuilles et le dictionnaire et notent quelques mots sur le papier, d'autres écrivent sans conviction mais directement un texte sur leur feuille, d'autres enfin se contentent de recopier le texte de *Grand-mère*.

A la fin de la séance, l'enseignant ramasse les copies pour les corriger à la maison. A la séance suivante, il propose une phase dite « d'auto-correction » et communique aux élèves les critères de réussite sous forme de tableau. On peut dès lors regretter que ces critères, quelle que soit leur valeur, ne soient pas construits en collaboration avec les élèves, et en liaison avec les textes lus en classe. Et surtout que rien n'aide aux phases de réalisation ou ne prévienne des difficultés possibles. À titre d'exemple voici la grille de critères du texte descriptif. Elle a été réalisée par notre collègue qui a suivi les directives des inspecteurs :

Tableau 2.1. Les critères de réussite

Les critères de réussite	Oui	Non
J'ai respecté la progression de texte : traits physiques traits moraux		
J'ai accordé les adjectifs que j'ai employés		
J'ai conjugué correctement être et avoir		
J'ai utilisé des familles de mots		
J'ai écrit de petites phrases correctes		

Remarquons d'abord que cette grille telle qu'elle est constituée plutôt le tableau d'un *check-up* sur le respect de consignes rédactionnelles. Pour commenter en deux mots cette grille, on peut se demander si le fait de respecter les 4 critères proposés va faire du texte de l'élève un portrait réussi. La dernière ligne laisse particulièrement rêveur : en quoi les « petites phrases correctes » font-

elles partie du portrait ? Et qu'est-ce que des « petites phrases correctes » ? Peut-on même imaginer qu'un élève écrive volontairement des phrases « incorrectes » s'il sait en écrire de correctes ?

A partir de cette grille, les élèves réécrivent leurs textes (le deuxième jet) et l'unité didactique est bouclée. On peut observer que la procédure didactique préconisée en expression écrite consiste à conduire l'enfant par degrés du mot à la phrase et de la phrase au texte. Un long travail sur la phrase précède impérativement l'apprentissage de la rédaction des paragraphes. Cela contredit évidemment l'approche textuelle qui devrait précéder l'approche phrastique, et la prise en compte des types de textes.

Dans ces activités hors situation, seuls les bons élèves sont capables de tirer profit des trois phases décrites et de réussir le passage difficile des exercices à la réalité de la production écrite. D'ailleurs, les spécialistes disent que ces bons élèves arriveraient de toute façon à écrire, quelle que soit la méthode utilisée.

Cependant il faut reconnaître que dans le jargon scolaire on ne qualifie jamais les productions des apprenants de « texte » car il se trouve que ce mot est exclusivement réservé à l'écrit des manuels scolaires, aux écrits de l'enseignant ou aux écrits d'écrivains. C'est un peu comme si les élèves n'écrivaient pas de « vrais » textes.

Pour conclure, nous dirons que les exercices proposés paraissent servir la production écrite finale, mais qu'en fait ils restent des prétextes pour consolider les leçons de grammaire, conjugaison... Ils ne visent pas à aider l'élève à résoudre ses difficultés d'écriture et à lui faire acquérir les stratégies d'apprentissage intrinsèques à la mise en place d'une compétence de communication en expression écrite. Les activités proposées sont artificielles et étanches. Elles n'offrent pas la possibilité aux élèves de prendre leur place dans une situation de communication ni de se débarrasser de *leur insécurité scripturale* selon le mot de William Labov, ni d'apprendre finalement à écrire. On ne peut par ailleurs savoir si cette insécurité dont nous faisons l'hypothèse, à voir le comportement des élèves, ne provient pas de leur expérience en L1. Les deux principaux points

d'interrogation soulevés par ces pratiques et outils d'enseignement, brièvement survolés sont :

- d'une part la place du métalangage et de l'étude de la langue : comment les réinvestir dans les productions ?
- d'autre part l'ordre dans lequel on « apprend » à écrire. On sait qu'on ne passe pas du mot puis à la phrase puis au texte, mais à l'inverse de la conception et de la planification d'un texte à ses unités plus petites (parties, puis paragraphes, phrases et mots). Comment les élèves vont-ils faire pour acquérir la phase de conception / planification, indispensable pour devenir des scripteurs autonomes ?

« Les exercices structuraux découlent essentiellement sur l'axe paradigmatique, permettant de produire des phrases grammaticales (...) mais ne fournissent aucune indication quant à la manière de produire un texte cohérent. (...) pour bien des enseignants, au-delà de la phrase il n'y a que d'autres phrases, agencées en séquences non prévisibles dans leur déroulement. » [7]

La pratique de l'écrit devrait permettre l'épanouissement de l'enfant, si on fait appel à sa motivation : où est la motivation dans la séquence analysée ? Par ailleurs tous les écrits fonctionnels sont exclus : à aucun moment, l'écriture n'apparaît motivée par une fonction d'utilité (lettre à une autorité hiérarchique, etc.). Les exercices de production écrite privilégient les écrits décontextualisés. Ils ne placent même pas l'écopier en situation de production pour un destinataire. L'élève est conscient d'écrire dans l'école et pour le maître. Comment peut-il y croire et s'investir ?

En conclusion, nous dirons que l'organisation de l'unité didactique nécessiterait un profond remaniement pour être efficace. L'objectif qui consiste à amener l'élève à rédiger un texte cohérent et adapté à une situation de communication ne peut être atteint à la lumière de la progression proposée, malgré les ambitions des concepteurs de ces programmes/objectifs/manuels et la bonne foi des enseignants. On peut espérer que la pédagogie du projet, prônée dans la réforme et les nouveaux programmes, va faire évoluer cet état de choses et combler les manques constatés.

Après ce tour d'horizon, on peut aborder la phase d'enquête de notre recherche. Que pensent et que disent les élèves de ce qu'ils vivent dans leurs pratiques scolaires écrites ? C'est ce que nous allons voir dans la partie qui suit.

2.3. Analyse des questionnaires recueillis :

Nous allons maintenant présenter les principaux résultats du questionnaire proposé aux élèves. Rappelons que celui-ci a pour but, à la fois de repérer leurs représentations et leurs discours sur leurs pratiques de l'écrit en français, après avoir fait un état des lieux de leur situation sociolinguistique.

Nous suivrons les questions dans l'ordre où nous les avons posées, puisqu'elles sont regroupées d'après de grands objectifs que nous rappellerons.

2.3.1. Les profils linguistiques des élèves :

Voici les réponses données à la première question : Quelle est la langue que tu parles ? Les réponses sont classées par ordre décroissant d'importance et nous les avons regroupées en tableaux pour en simplifier la lecture.

Tableau 2.2 : les réponses à la première question

Avec Langue(s) Parlée(s)	Ta mère	Ton père	Tes amis	A l'école
Arabe dialectal	30	29	30	/
Arabe classique	/	/	/	30
Français	16	17	/	30
Kabyle	04	05	/	/
Espagnol	01	/	/	/
Anglais	/	01	/	/

La lecture de ce tableau appelle plusieurs remarques : D'abord on remarque la prépondérance absolue de l'arabe dialectal dans tous les échanges de la vie quotidienne. Toutefois, cette majorité n'est que relative et elle se teinte de nuances car on est clairement dans une situation de plurilinguisme : seulement 13 et 10 élèves utilisent l'arabe dialectal (désormais AD) seul avec leurs parents, respectivement leurs mères et leurs pères. C'est donc une grosse minorité, mais pas tout à fait la moitié. En fait ce sont les situations de contacts des langues qui prédominent, puisque l'AD est mêlé au français, au kabyle, voire à l'espagnol ou à l'anglais. Ainsi se dessinent aussi des origines variées des élèves, puisque certains ne parlent pas exactement les mêmes langues avec leur père et leur mère : on peut donc imaginer que certains parents ont transmis leur langue d'origine ou leur langue de travail à leurs enfants (kabyle, espagnol ou anglais) sans que celle-ci devienne une langue familiale partagée par tous, et entre autre par l'autre membre du couple s'il vient d'une autre communauté linguistique.

Sans surprise, l'arabe dit classique apparaît comme langue de l'école, tous les élèves affirment parler cette langue à l'école « avec la maîtresse d'arabe » : mais s'agit-il des contacts dans la classe ? Ou hors de la classe aussi ? Et avec les autres enseignants ? Autant de points qu'il serait intéressant d'approfondir en entretiens.

En revanche, en-dehors du cadre familial, la langue de socialisation (école et amis) est clairement l'AD, qui joue ainsi un rôle à la fois de ciment et de gommage des différences. Ainsi se dessine un paysage multilingue fait d'une langue « du dehors » et de plusieurs langues « du dedans », faisant de l'élève un plurilingue capable de s'adapter à des situations de communication différentes suivant avec qui et où il parle.

Evidemment on peut se demander ce qu'il advient de ce plurilinguisme à l'école, et surtout ce qu'il devient à l'écrit. Mais avant de nous intéresser à ces questions, on va examiner la façon dont les élèves se représentent leurs compétences langagières et linguistiques.

Maintenant nous exposons les réponses obtenues à la deuxième question. On sait que, dans la confection du questionnaire, le mot « connaître » a été choisi

à dessein pour que les élèves soient libres d'y mettre le contenu qu'ils veulent. Le terme ne fait en effet partie ni du vocabulaire didactique, ni du vocabulaire linguistique, « connaître » indique ainsi seulement, en langage courant, une familiarité.

Question 2 : Quelle(s) langue(s) connais-tu ?

Tableau 2.3 : les réponses à la deuxième question

Langues connues	nombre d'élèves	Pourcentage
l'arabe et le français.	17	56.66 %
l'arabe, le kabyle et le français.	05	16.66 %
l'arabe, le français et l'anglais.	03	10 %
l'arabe, le kabyle, le français et l'espagnol.	01	3.33 %
l'arabe, le français et l'italien.	01	
l'arabe, le français et l'allemand	01	3.33 %
l'arabe, le français, l'anglais et l'hindou.	01	3.33 %
l'arabe, le français et l'espagnol.	01	3.33%

Ici aussi, on ne peut être que frappé par la pluralité des réponses. Tous les élèves disent connaître plusieurs langues. Bien sûr (cf. ci-dessus), nous avons employé volontairement le mot « connaître » pour ne pas préciser de quelle compétence il s'agit : parler, comprendre, écrire, lire, etc. Les élèves déclarent pour la majorité connaître 2 langues, arabe / français, et plus du tiers 3 langues. La 3^{ème} langue peut être soit anglais, soit allemand, soit espagnol, soit kabyle, soit italien. Bien sûr on ne peut pas savoir si cette déclaration touche des langues parlées dans la famille ou apprises à l'école. Enfin 2 élèves disent connaître 4 langues.

Le plurilinguisme pour les usages de la première question est donc confirmé au niveau des connaissances (connaître) : cela renforce le fait que

l'arabe dialectal est vécu en contact direct avec d'autres langues, dans tous les environnements de l'enfant, et que celui-ci considère son répertoire linguistique comme plurilingue. On peut en déduire que le passage d'une langue à l'autre, soit pour comprendre, soit pour parler, est une opération mentale fréquente chez tous les élèves.

Les questions suivantes vont préciser cette connaissance, puisqu'on va entrer plus avant dans les capacités langagières déclarées des enquêtés.

La question 3 demandait : Quelle(s) langue(s) comprends-tu ?

Tableau 2.4 les réponses à la troisième question

Les langues que les élèves comprennent	nombre d'élèves	pourcentage
l'arabe, le kabyle et le français.	11	33.66 %
l'arabe et le français.	10	33 %
l'arabe, le français et l'anglais.	03	10 %
l'arabe, le français, l'anglais et l'hindou.	01	3.3 %
l'arabe, le kabyle, le français et l'italien.	01	3.33 %
l'arabe, le kabyle, le français et l'espagnol.	01	3.33 %
l'arabe, le kabyle, le français et l'anglais.	01	3.33 %
l'arabe, le français et l'allemand.	01	3.33 %
l'arabe, le français et l'espagnol.	01	3.33 %

Il est intéressant de comparer les réponses aux questions 1 et 2. En effet, de connaître 2 langues à comprendre ces 2 langues, on passe de 17 à 10 élèves : donc la compréhension apparaît comme un niveau de connaissance supérieur. Mais 11 élèves disent comprendre, alors que seuls 5 disent connaître ces 3 langues : cette apparente contradiction est difficile à comprendre, peut-être certains élèves avaient-ils « oublié » de citer certaines langues connues parce que la réponse leur paraissait évidente ? Pour les cas particuliers, il y a adéquation

entre la connaissance et la compréhension en espagnol, anglais, italien, allemand, ce qui semble faire croire qu'il s'agit de langues étrangères apprises à l'école, et que l'apprentissage y aurait coïncidé avec la découverte - mais ce n'est pas certain.

On remarque aussi que les deux premières catégories sont quantitativement quasi équivalentes, ce qui revient à dire que les plurilinguismes arabe / français et arabe / français / kabyle sont les plus répandus dans cette classe, et représentent chacun un tiers de la classe. S'y retrouvent aux premières places les langues arabe et française, comprises donc par les deux tiers de la classe, d'après leurs dires. Deux tiers auxquels s'ajoutent les autres élèves puisque s'ils affirment comprendre d'autres langues, c'est toujours après la base arabe / français, qui fait donc l'unanimité et le terreau commun.

Ces trois questions définissent le profil linguistique des élèves, ou plutôt l'image qu'ils ont et qu'ils veulent donner de leur propre profil. Quelques remarques générales se dégagent donc de ces premiers résultats.

2.3.1.2. Bilan des trois premières questions sur le profil linguistique des élèves :

De prime abord le plurilinguisme qui se dégage de ces réponses témoignent de la diversité des langues pratiquées par les enfants. Le plurilinguisme affiché qui contredit en partie le monolinguisme officiel du pays. Ces langues ne sont pas toujours enseignées au primaire comme l'anglais, l'espagnol, l'italien et l'allemand. On trouve une autre langue qui n'est pas enseignée dans le pays en l'occurrence l'*hindou*. Il s'agit certainement de l'hindou des films diffusés dans de différentes chaînes de télévision – ou d'une langue familiale. Autre chose, les enfants issus de mariages mixtes, entre Kabyles et Arabes, ou avec un parent issu d'une autre communauté, connaissent la langue du parent étranger, ils la comprennent parfois. Plus de la moitié des élèves sont au moins bilingues, parfois tri- ou quadrilingues, aucun n'est monolingue. Remarquons que les élèves donnent le statut de « dialecte » à l'arabe algérien et qu'ils parlent de plurilinguisme dans un contexte extrascolaire seulement. Par rapport à une langue « arabe », on

distingue plusieurs « arabes dialectaux », c'est-à-dire parlés dans des zones géographiquement différentes – Tunisie, Maroc, Algérie par exemple – entre lesquels il y a des différences, mais surtout intercompréhension.

Mais ce plurilinguisme de savoir n'est pas toujours un plurilinguisme de pratique puisque les langues en contact ne sont pas utilisées de la même façon par deux individus différents et encore ne jouissent pas toutes du même usage chez un même individu. Entre autres, on l'a vu, quelles que soient les compétences des élèves, entre eux c'est en arabe dialectal qu'ils échangent. Les langues qu'ils connaissent ne sont donc pas soutenues par les mêmes pratiques quantitatives, c'est à la maison que subsiste la plus grande variété et on peut se demander si ce plurilinguisme de l'enfance va se perpétuer à travers la vie adulte s'il n'est pas relayé par des pratiques plus variées – ou par une volonté affichée de l'école de le prendre en compte et de le développer.

2.3.2. Les langues et l'écriture :

Pour la partie suivante du questionnaire, c'est l'écrit qui devient le thème général. En effet, les 4 questions suivantes (4, 5, 6, 7) explorent les pratiques d'écriture, en termes de goût, puis de langues, puis par rapport principalement au français, qu'on aborde enfin sans que ce moment soit désigné comme le plus important du questionnaire. C'est la raison pour laquelle la question 6 arrive après des questions qui en masquent un peu l'importance.

2.3.2.1. Les questions :

Vu l'espace qu'elles risquent d'occuper nous avons préféré annexer les réponses aux questions qui vont suivre dans la partie Appendices et en exposer les analyses seulement dans l'immédiat.

La question 4 demandait : Aimes-tu écrire en général ? Si oui pourquoi ? Si non Pourquoi ? Elle contenait donc une partie fermée (réponse en oui / non et quelques exceptions supplémentaires) et une partie ouverte (pourquoi ?) après

laquelle on peut attendre une infinité de réponses. Ces deux parties ne seront pas analysées avec la même méthode et nous allons donc les examiner séparément. On en trouvera le détail en Appendices.

Sur 30 réponses, 21 soit les 2 / 3 disent un « oui » massif et sans hésitation. Parmi elles, on distingue un « oui j'aime beaucoup écrire » où l'adverbe intensifie l'affirmation. Sur les 9 réponses négatives, 2 expriment un avis mesuré : « je n'aime pas trop » et « ça dépend de la langue », alors qu'une seule réponse est très catégorique : « je n'aime pas du tout ». On remarquera enfin 2 réponses ambiguës. Est-ce par maladresse linguistique ou parce que, réellement, les deux élèves en question hésitent entre deux attitudes ? Il s'agit des réponses suivantes, l'une classée dans les 21 « oui », l'autre dans les 9 « non » : « oui, j'aime écrire mais j'ai une mauvaise écriture et écrire me fait mal à la main » « : non, je n'aime pas du tout écrire », « j'aime parce que cela me donne du plaisir et me permet d'améliorer mon écriture et d'éviter la lassitude. »

Si l'on analyse à présent les causes déclarées par les élèves, autant dans les réponses affirmatives que négatives, on se rend compte qu'on peut les classer dans les catégories suivantes :

- Celles qui sont liées au paradigme scolaire, qu'il soit vu positivement (faire des progrès, apprendre des choses) ou négativement (faire des erreurs, etc.) « J'ai peur d'avoir de mauvaises notes », « je fais beaucoup d'erreurs », « écrire me permet m'améliorer mon écriture », « (écrire) m'apprends des mots », etc.

Les deux volets de ces réponses sont l'avvers et le revers d'un même sentiment : on a l'impression que ce n'est pas l'écriture elle-même qui rebute, pour les réponses négatives, mais son corollaire en termes de peur et de résultats négatifs. Par exemple, il semble que, si l'on supprimait la peur des erreurs et donc des mauvaises notes, peut-être les élèves aimeraient-ils écrire. On touche là à une incidence pédagogique et didactique : si l'on arrivait à faire vivre de façon agréable les activités d'écriture, les élèves y découvriraient peut-être un nouveau plaisir, donc une nouvelle motivation. L'écriture devrait être vécue dans une autre optique que celle de l'évaluation à laquelle elle semble être réduite pour les élèves. Nous développerons cette idée dans notre chapitre sur les pistes pédagogiques ouvertes par notre travail.

De la même façon, les réponses du type « bon élève » qui écrit pour apprendre dénotent sans doute une certaine « perversion » des pratiques d'écriture. Écrit-on pour apprendre des mots, la grammaire, etc.? Ou pour dire quelque chose à quelqu'un ? Ou dire quelque chose de soi ? Où est la nécessité de l'écrit ? Sa motivation interne ? A voir l'écrit seulement comme un exercice scolaire, même s'il convient à une majorité d'élèves, ne risque-t-on pas d'en perdre l'essence, de ne jamais faire comprendre la littérature, de ne jamais accéder au plaisir d'écrire ?

- L'autre catégorie des réponses est liée au paradigme affectif et personnel, voire corporel, toujours dans le positif et le négatif : « Cela me donne du plaisir », « j'y trouve beaucoup de plaisir », « cela me distrait », « Le fait d'y penser me met en colère et m'énerve extrêmement », « Cela me fait mal à la main » (2 fois). On sent que c'est l'enfant plus que l'élève qui s'implique et s'exprime, et que son expérience dépasse la sphère scolaire pour interférer peut-être sur la sphère personnelle. Ces réponses sont toutefois en beaucoup moins grand nombre que les précédentes, ce qui n'est pas étonnant, vu que les enquêtés ont répondu à cette enquête dans le cadre scolaire, que le questionnaire leur a été distribué par une enseignante : la plupart en ont donc conclu implicitement qu'on attendait d'eux une attitude d'élève plus que d'enfant. Ils ont même sans doute, pour beaucoup, voulu se montrer « bons élèves », que ce soit parce qu'ils ont intégré inconsciemment cette attitude comme une demande des adultes, ou qu'ils aient voulu faire plaisir à une enseignante qu'ils aiment bien.

Notons cependant que certaines réponses dénotent, au-delà des préoccupations typiquement scolaires, un rapport à l'écrit de type « identitaire », qui les déstabilise et va chercher plus loin, dans les couches profondes de l'individu, ce qui le structure et lui donne confiance ou pas en lui pour l'avenir. Nous pensons à des réponses du type : « je suis incapable de m'exprimer par écrit », ou encore : « devoir écrire me fait terriblement peur », dont la force va plus loin, pensons-nous, que la simple peur de la mauvaise note. Dans le cadre d'une plus large enquête, c'est évidemment sur ces réponses qu'il faudrait se baser pour faire quelques entretiens semi-directifs qui approfondiraient les réponses des élèves. Par exemple, au dernier élève, nous pourrions demander : « qu'est-ce qui

te fait peur dans le fait d'écrire ? », question dont la réponse nous orienterait peut-être vers d'autres dimensions de l'écrit dans la vie des élèves. Dans le même ordre d'idées, le « mal à la main » aussi serait à creuser.

En d'autres termes, on peut repérer à travers ces réponses, à la fois le discours des adultes (avec la récurrence par exemple des mots « apprendre » ou « erreurs »), discours largement intériorisé par les enfants, et un discours plus personnel qui parle, au-delà de l'écriture, de l'enfant lui-même.

La dernière réponse recensée, à laquelle nous avons déjà fait allusion ci-dessus, « : ça dépend de la langue dans laquelle je dois écrire », nous permet de valider la pertinence de la question suivante.

La question 5 demandait en effet : Dans quelle(s) langue(s) ? Pourquoi ? Là aussi, nous aurons une partie des réponses à exploiter quantitativement (la partie fermée de la question) et une partie à exploiter qualitativement (la partie ouverte).

11 élèves disent clairement « j'aime écrire en arabe »

10 disent « j'aime écrire en français »

7 disent « j'aime écrire en arabe et en français »

1 élève écrit « j'aime écrire dans toutes les langues », et 1 autre « je n'aime pas écrire, j'aime parler » !!

Cette répartition confirme celle du bilinguisme et plurilinguisme de départ : les élèves sont partagés entre deux langues au moins, qu'ils utilisent différemment mais à parts à peu près égales à l'écrit. Il est intéressant de voir que 7 déclarent aimer écrire dans les deux langues, auxquels il faut ajouter l'élève qui dit qu'il aimerait écrire « dans toutes les langues, malheureusement cela n'est pas possible », le multilinguisme ouvert est devenu pour lui un idéal.

Dans la répartition l'écrit semble moins mis en cause que les langues elles-mêmes et leur facilité / difficulté d'accès. On va voir, en examinant les raisons données, ce qu'il en est, et si les élèves invoquent d'autres causes que des raisons scolaires, comme ci-dessus.

Nous passons donc à la partie ouverte de la question : pourquoi les élèves aiment-ils/ n'aiment-ils pas écrire en telle ou telle langue ?

On trouve d'abord des raisons de type personnel, de rapport à la langue, avec tout ce que cela comporte de subjectif, voire d'émotionnel :

On signalera d'abord une réponse atypique, représentative de cette catégorie : « Parce que j'aime beaucoup ma maîtresse elle est formidable », qui marque une adhésion à la langue à travers l'attachement à l'enseignante, puis des avis plus mesurés : « Cette langue me plaît beaucoup » (2 fois), « (elle) me remplit de bonheur et me donne beaucoup d'énergie », « je la trouve amusante », « je l'aime beaucoup », « j'adore cette langue » (2 fois), ces opinions se trouvant indifféremment pour l'une et l'autre langues.

On trouve une réponse tournée plutôt vers des caractéristiques (subjectives bien sûr) de la langue choisie : « c'est une belle langue et elle a une agréable prononciation », tandis que les autres caractéristiques sont énoncées en termes de facilité / difficulté, donc déjà plus proches des préoccupations scolaires : « car l'arabe est facile par contre le français est très difficile », « j'ai beaucoup de difficultés dans cette langue », enfin le paradigme scolaire se précise dans d'autres réponses avec les mots « erreurs », « maîtresse », « apprendre », « maîtriser » : « je les maîtrise bien », « car les deux me permettent d'apprendre », « cela me permet de faire des progrès et d'éviter les erreurs ».

Certaines réponses sont tautologiques : on écrit parce qu'on comprend bien mais on sait qu'on comprend parce qu'on pratique et donc qu'on écrit ! Signalons toutefois que pour certains, difficultés et nécessité de progresser sont des raisons pour « aimer écrire » et pour d'autres au contraire pour « ne pas aimer écrire » ..., les mêmes causes produisant parfois des effets contraires.

Quelles que soient les langues, c'est parfois le seul fait d'écrire qui emporte les suffrages, plutôt que le fait d'écrire dans une langue ou une autre : cela est notable dans 4 réponses au moins, et entre autre chez ceux qui regrettent de ne pouvoir écrire dans davantage de langues (2 élèves).

Le questionnaire se resserrait ensuite sur le seul français, objet de notre interrogation : Question 6 : Aimes-tu écrire en français ? Si pourquoi ? Si non pourquoi ?

Normalement, on devrait avoir une confirmation de la question précédente, à savoir 10 élèves qui disent oui au moins, auxquels, on pourrait ajouter ceux qui ont répondu « oui » pour les deux langues et « oui » pour plusieurs langues, soit en tout 19 élèves. Qu'en est-il ?

Quantitativement, les réponses vont dans ce sens puisqu'on a 16 oui. Pour les autres, les difficultés font reculer les réponses vers le non. Ce qui est intéressant est la zone entre oui et non où les élèves hésitent, car ils aimeraient écrire s'il n'y avait pas les erreurs possibles, le spectre des mauvaises notes, etc. : « C'est une langue qui me fatigue », « Un peu parce que je ne la maîtrise pas bien », « Pour m'entraîner », « Mais j'ai peur de l'orthographe », « Je veux apprendre à ordonner des phrases ».

Ces deux derniers extraits ciblent à la fois les difficultés et les objets de progrès possibles, tout en faisant allusion, pour le dernier, aux exercices dont nous avons parlé pour les évaluations, ce qui renvoie à la définition sous-jacente de l'écrit : qu'est-ce qu'écrire pour ces élèves ? On voit apparaître une représentation parfois normée, parfois ludique, de l'écrit, parfois affective (rappel de la relation à la maîtresse), liée au désir d'être un bon élève et de progresser. Les 9 réponses négatives sont aussi très instructives. En effet, on y épingle des résistances cognitives à la langue et de vraies difficultés des élèves arabophones concernant le français L2. Répertorions ces causes linguistiques et didactiques : « J'ai peur des fautes d'orthographe » (06 élèves), « Parce quand je la « prononce » parle je la trouve facile mais quand je l'écris elle est très difficile », « Parce que je ne fais pas la différence entre les lettres de cette langue », « C'est une langue complément déformée ».

Ainsi, à part la dernière réponse qui mériterait un éclaircissement en entretien, les précédentes ont le mérite de la clairvoyance : elles montrent où les élèves situent, à tort ou à raison, leurs difficultés en français écrit. Il s'agit des domaines de l'orthographe (grand gagnant), de la graphie et du passage phonie / graphie. On reprendra ces points dans les suggestions didactiques, en se

demandant s'il faut dédramatiser ces domaines et être moins exigeants sur ces points avec les élèves, ou au contraire s'il faut renforcer l'enseignement de ces domaines graphiques pour donner plus de sécurité scripturale aux élèves. En tout cas, ce sont des points névralgiques sur lesquels il faut réfléchir. Ce point sera approfondi par la question 14.

Une seule réponse évoque la cause de l'« utilité », qu'on trouve en général chez des apprenants plus âgés ; il se peut que cette réponse reflète une opinion entendue dans la bouche d'adultes, parents, entourage ou enseignants.

2.3.2.2. Bilan des questions sur la langue d'écriture :

On sent dans les réponses aux questions qui précèdent combien est délicate la question de l'adhésion à telle ou telle pratique d'écriture, et combien ses sources sont à rechercher dans des domaines différents, où cognitif et affectif se mêlent. En tout cas, aucune représentation négative de la langue elle-même n'apparaît explicitement, ce qui montre que des pratiques didactiques adéquates seraient à même de faire progresser les élèves, car leur bonne volonté n'est pas en cause. Certains montrent même un vrai enthousiasme pour l'apprentissage de la langue ou de l'écriture, atout sur lequel peut s'appuyer un enseignement du français écrit qui se poserait la question de son efficacité. Toutefois il semble évident que les références à la L1 sont inévitables comme voie d'accès à la L2, si l'on veut éviter le risque d'une concurrence entre les deux langues, et accéder au contraire à une complémentarité didactique.

2.3.3. Les pratiques des élèves :

Le groupe de questions suivantes portait sur les pratiques des élèves, et ensuite plus précisément sur leurs pratiques scolaires.

La question 7 était : Préfères-tu écrire à la maison ou en classe ? Pourquoi ? On voulait savoir par là si l'école présentait, en tant que cadre, des éléments défavorables à l'activité d'écriture, et aussi si les élèves avaient des

pratiques d'écriture hors de l'école, ce qui devrait permettre d'élargir la conception de « écrire » des élèves : est-ce une activité typiquement scolaire ou débordet-elle de la classe ?

Une grosse majorité des élèves choisit la classe (18), et l'explique par les conditions de travail proposées. L'école est en effet le lieu : « Où règne le silence », « où la maîtresse m'explique ce que je ne comprends pas » (10 réponses). De plus, on y est moins fatigué qu'à la maison : « quand j'arrive à la maison je suis déjà fatigué ».

Par ailleurs, la maison est désignée par certains comme le lieu du « vacarme » ou au contraire l'endroit où on est tranquille pour travailler : « je peux bien réfléchir, me concentrer et personne ne me dérange alors qu'à l'école il y a beaucoup de bruit ».

De ces avis apparemment contradictoires, ce qui ressort est la nécessité de calme pour écrire, que celui-ci se trouve en classe ou à la maison ; pour écrire il faut aussi du temps « écrire à la maison parce que je prends tout le temps qu'il me faut pour le faire », de la concentration « à la maison je ne peux pas me concentrer » et il faut être en forme. L'activité est donc vue comme contraignante « à l'école parce que je suis contraint de le faire », fatigante et coûteuse en temps et énergie. On voit toujours se profiler le risque des fautes « l'ordinateur me corrige mes fautes ». Et surtout sans doute les différences socioculturelles des enfants, dont certains ont un cadre favorable de travail à la maison et d'autres non.

Il semble par ailleurs que ce soient les mêmes activités scolaires qui se déroulent en classe ou à la maison, on ne voit affleurer aucune allusion à des pratiques d'écriture ludiques, personnelles ou de loisir (écrire des poèmes, un journal, des lettres, etc.).

Venait ensuite une question destinée à faire émerger les représentations à « l'état brut » des élèves, grâce à la technique connue des « associations automatiques » de mots. La question 8 était la suivante : Dis-moi tous les mots qui te viennent à l'esprit si je te dis : « écriture ». ».

Les réponses avaient pour objectif soit de renforcer les résultats qui se sont dessinés ci-dessus, soit de faire apparaître de nouveaux aspects de l'écriture, non encore révélés.

Dans les réponses, on est frappé par l'amplification du thème de la peur, décliné dans un champ lexical émouvant : « : la panique et la peur », « la difficulté, la douleur ; je tremble et j'ai peur », « la peur et je pense aux fautes », « la peur, la terreur, l'angoisse et je me mets en colère », « la peur et la tristesse », « la peur, la terreur, la tristesse, l'angoisse et le tremblement », « j'ai envie de pleurer et je tremble », « le dégoût, la peur », « la peur, le stress, la haine d'écrire », « une grande peur, le dégoût, la difficulté, l'angoisse »....

Cette quasi unanimité a de quoi inquiéter, elle bouleverse les avis de « bons élèves » qui précèdent et montre une vraie souffrance chez les élèves, avec des mots très forts comme : « haine » ou « angoisse ». Sont évoqués autant des sentiments que des sensations physiques, le tremblement, l'envie de pleurer, et des gestes « je regarde ma montre » ou des souhaits « je prie pour que la cloche sonne. » pour échapper à ce qui apparaît comme un supplice. On ne peut que lire ici l'urgence de dédramatiser les moments d'écriture ; on se demandera comment dans notre dernière partie.

Bien sûr, quelques voix s'élèvent pour dire qu'écrire est agréable « je pense que c'est un exercice comme les autres et je n'ai pas du tout peur et que je dois avoir une écriture lisible pour que la maîtresse comprenne le sens de mon texte » ou peu traumatisant, mais elle sont très minoritaires. C'est la peur de l'échec qui domine « je sens que c'est un exercice que je ne pourrai jamais réussir » avec, au moins une fois explicitement, l'allusion aux langues 1 et 2 : « si je dois écrire en arabe c'est la joie mais si je dois écrire en français c'est la tristesse et l'extrême chagrin. ». Tout cela nous permet bien sûr de relativiser les réponses aux premières questions, ce qui est bien le but du questionnaire. On s'attend bien sûr à ce que la question 9 renforce ces résultats.

Question 9 : Pour toi, que veut dire « l'expression écrite » ? À quoi ça sert ?
Telle qu'elle était posée, cette question invitait à plus de retenue que la précédente : d'abord parce que la formule « expression écrite » fait plus

directement allusion à un exercice scolaire, ensuite parce que la question portant sur l'utilité éloigne un peu l'esprit de l'affectif, enfin parce que la forme « que veut dire » mène davantage à une explication qu'à l'expression d'un ressenti.

Pourtant, malgré ces indicateurs de distanciation, l'expression négative liée à l'écriture (donc il semble y avoir synonymie entre « écriture » et « expression écrite ») reste prépondérante : 17 élèves emploient de nouveau les mots de « peur », « tristesse », « fatigue », « haine », « dégoût », « détester », « cauchemar », etc. ..., ils ne répondent donc pas à la partie « que veut dire » de la question, mais à la partie « pour toi ».

Parmi les autres réponses, on trouve quelques tentatives de définitions :

« C'est la culture », « C'est un paragraphe », « C'est ordonner des phrases », « C'est un ensemble de phrases », « C'est un devoir ».

Ajouter ces sens dénotés les uns aux autres permet d'obtenir une définition assez traditionnelle de l'exercice d'expression écrite à l'école : la référence aux notions de « phrases », « paragraphe » le montre. Les raisons de l'utilité déclarée vont dans ce sens :

10 élèves disent que l'expression écrite « aide dans l'apprentissage » (lequel ? cela reste vague), que cela aide à s'exprimer, à parler, à apprendre, à « mieux articuler les sons quand on lit », à avoir de la culture, à apprendre du vocabulaire, et plus tard « à rédiger des lettres, des rapports quand on sera grand ».

On notera que, curieusement, plusieurs réponses disent que écrire va aider à parler : il serait intéressant de savoir ce que ces élèves signifient par là.

On voit que les fonctions vont du plus scolaire au social, en passant par le culturel et le professionnel éventuellement, faisant de l'écrit un passage incontournable, ce qui explique que les élèves s'y prêtent, même si écrire est générateur de souffrance, comme on l'a vu. D'ailleurs beaucoup de réponses sont organisées autour d'un « mais » qui fait pivot. En gros le message est le suivant : « c'est pénible MAIS je l'accepte car c'est utile. »

Les deux questions suivantes n'avaient pour but que de confirmer ce qui précède, et peut-être aussi de voir si les élèves faisaient une différence entre

« écrire un texte » et « un texte », par l'allusion possible à la lecture. La question 10 était : écrire un texte pour toi c'est :

- ☐ Un plaisir
- ☐ Un devoir comme les autres
- ☐ Une corvée

Autre.....

Pour susciter un changement d'optique, la notion de « plaisir » avait été suggérée, mais bien peu d'élèves s'en sont emparés : 3 sur 30 seulement, par contre 2 autres qualifient l'écriture de « cauchemar », mot qui n'était pas proposé. Les autres se répartissent entre la corvée (15 sur 30) et « un devoir comme les autres » (8 sur 30) qui montre une résignation sans enthousiasme. Ces réponses confirment donc ce qui précède, et on pouvait quasiment deviner les élèves qui répondraient aux extrêmes.

Avant de passer à la tâche d'écriture proprement dite, il était utile enfin de savoir quelle définition donnent les élèves de ce produit qui leur fait si peur : un texte. La question 11 demandait : Qu'est-ce qu'un texte pour toi ? L'unanimité est ici frappante : 25 réponses sur 30 définissent le texte comme une suite de phrases, dans des formules plus ou moins variées : « un ensemble de phrases », « des phrases ordonnées », « des phrases liées », etc. l'unité qui fait le texte est donc la phrase : on ajoute des phrases les unes aux autres et cela donne un texte.

Quand on sait qu'un texte est d'abord une structure, un projet, une planification, avant d'être mis en forme dans des phrases, on ne peut s'étonner de l'échec des enfants en écriture, ni du cauchemar que représente l'exercice qui consiste à inventer des phrases les unes à la suite des autres. En effet, on sait que la représentation claire de l'objet à produire joue dans la réussite de sa production, tous les didacticiens le disent.

Une des pistes didactiques consistera donc à faire découvrir aux élèves ce qu'est un texte, dans sa définition, dans son essence. Certaines réponses sont toutefois plus près de la réalité des linguistes, mais elles sont l'exception : « Un grand paragraphe composé de plusieurs phrases qui ont un sens », « C'est une histoire qui parle des saisons par exemple ou d'autres choses. », « Un texte est un dialogue » car on voit apparaître entre les lignes les notions de sens et de communication. Enfin un élève rappelle de façon obsessionnelle le thème premier des questions précédentes : « C'est la panique des erreurs » qui explique psychologiquement, par le mot choisi, panique, l'incapacité à faire bien un travail.

2.3.3.2. Bilan sur les pratiques d'écriture :

Les représentations disparates et négatives de l'écriture, du fait d'écrire, de ce qu'est un texte, expliquent sans doute en partie les échecs des élèves et leur difficulté à comprendre ce qu'on attend d'eux. Car s'ils imaginent à quoi sert l'écrit, ils ne savent pas dire clairement en quoi consiste sa production, se limitant à sa forme extérieure et finale. Donc des interrogations telles que : « Donc comment écrit-on ? » ou « Que faut-il faire pour écrire ? » échappent peut-être aux appréhensions des élèves. C'est ce que nous avons vérifié par le dernier groupe de questions :

2.3.4. Ecrire en classe :

Les questions suivantes envisagent la façon de faire, la procédure par laquelle passent les élèves pour parvenir à cette écriture qui leur fait si peur. Cette section contient 5 questions : de 12 à 16.

2.3.4.1. Les questions :

La question 12 avait pour but de repérer si les enfants avaient une méthode pour écrire, un déroulement des opérations fixé voire figé, un guide de travail en quelque sorte. Sa formulation était pensée pour suggérer un processus déroulé dans le temps.

Question 12. Quand tu es en classe, comment tu fais pour écrire un texte quand l'enseignant te donne un sujet de rédaction ? Complète les phrases :

D'abord je.....

Puis je.....

Et enfin je.....

Les réponses sont très instructives, par ce qu'elles révèlent des stratégies des élèves et mettent en valeur une phase importante passée jusque-là sous silence, et qui est la réflexion.

En effet, deux stratégies se font jour : ceux qui écrivent / ceux qui réfléchissent, et cette partition est très encourageante, même si elle est très déséquilibrée.

Commençons par ceux qui disent « réfléchir » : 6 sur 30 commencent par réfléchir pour « chercher », « savoir ce que je vais écrire ». Ce temps de suspension de l'activité permet de travailler le « sens » de l'écrit ; il précède l'écriture elle-même, c'est-à-dire le fait de coucher concrètement des mots sur le papier. Il s'oppose à ceux qui écrivent tout de suite : « d'abord j'écris des phrases », qui produisent d'abord et se posent ensuite la question du sens, et représentent la grande majorité des élèves interrogés (17).

Il en reste quelques-uns, dont la démarche est mixte, ou originale, ou hors des sentiers battus :

- ceux qui commencent par écrire en arabe, puis traduisent en français (stratégie peut-être efficace sur le plan de la production écrite, mais tout à fait négative en termes d'acquisition et d'autonomie linguistiques) ;
- ceux qui enfin utilisent des phases intermédiaires : celui qui « lit » d'abord : on peut s'étonner qu'une seule personne signale le temps de « lecture de consigne » comme une étape indispensable à l'acte d'écrire ; celui qui dit : « je cherche les mots et les phrases ».

Ensuite alternent chez les uns et les autres des phases de « collage », on « colle des mots et des phrases » et de relecture / correction / recopiage. Il est certain que le modèle prédominant est le texte vu comme une « addition » d'éléments isolés et non comme un projet, une trajectoire vers un objet ou un sujet. Les citations suivantes le confirment : « Puis les mots deviennent des phrases », « je

construis des phrases que je collerai à la fin pour obtenir un texte ». Comment passer d'une vision parcellaire, additive, à une vision qui va du plus grand ensemble à la plus petite unité ? Il faudra un changement de point de vue.

Cela aura des conséquences didactiques car il s'agira de changer la représentation que les élèves ont du texte si l'on veut changer leurs pratiques et donc leur réussite /échec.

L'approche textuelle peut certainement aider à cette conception globale de la pratique d'écriture, où phrases et mots n'apparaîtraient que dans une deuxième phase. Bien sûr, la phase dite de « correction » est présente dans de nombreuses réponses sous des formes variées : « je corrige les fautes », « je relis », « je découpe avec des virgules », « je recopie au propre », etc. On aura du mal à reconnaître, dans ces opérations, les définitions données par les linguistes et didacticiens de la tâche d'écriture. Car les élèves mettent en avant des moments concrets et fort peu des tâches mentales qui mènent à la construction d'un « sens ». Il est significatif à cet égard de lire la phrase suivante, qui fait croire que le sens surgirait miraculeusement en fin de parcours, au lieu d'être préconçu au départ et de conduire l'ensemble : « Et enfin je les lis et je les comprends ». On a l'impression que les enfants travaillent à l'aveuglette, pour une tâche dont sont exclues les préoccupations de communication à quelqu'un et d'expression d'une idée ou d'un objet.

Pour cerner davantage à présent leurs éventuelles difficultés, la question 13 faisait, sans le dire, allusion à l'orthographe, autrement dit au passage de la phonie à la graphie. On voulait savoir par là si l'élève passait par l'oral ou l'oralisation avant d'écrire en L2. La question 13 était : Quand tu te mets à écrire en français, est-ce que la différence entre la prononciation des mots et leur écriture te pose problème ? Explique davantage si tu veux.

Comme prévu, cette formulation d'une difficulté a répondu à l'attente de la majorité des élèves puisque 100% disent oui, et parmi eux 21 sur 30 disent oui en invoquant le mot « orthographe », ce qui montre bien que la vision normée de la langue (= ne pas faire de faute) est plus importante pour eux que ce qu'ils écrivent

ou à qui ou pourquoi ils l'écrivent. Il est donc clair que la vision pragmatique de l'écrit ne leur a jamais été présentée (autre piste didactique).

4 autres s'en tiennent à l'évocation de la difficulté « c'est difficile » qu'un seul autre explicite : « je trouve des lettres en plus et que l'on prononce pas dans certains mots », alors qu'un autre indique sa stratégie d'évitement : « cela m'oblige à changer le mot que je désire employer. ».

On touche donc là un point sensible de l'écrit tel qu'il a été enseigné aux élèves : la peur de la faute qui l'emporte sur le souci de ce qu'on peut dire, comment et à qui ?

Après avoir pointé la phase de correction, puis la difficulté orthographique, la question 14 élargissait l'enquête aux autres difficultés possibles. La question 14 : Quelles sont tes difficultés principales quand tu écris en français ?

On n'apprend rien de nouveau dans ces réponses, sinon un classement des obstacles. La notion de passage arabe / français prend davantage de sens car 11 élèves la désignent, soit en difficulté principale, soit parmi d'autres ; 8 autres élèves désignent l'orthographe, et 4 autres la difficulté à « coller », notion qu'il faudrait décidément approfondir avec les élèves et les enseignants, tant elle contredit tout ce qu'on sait sur l'écrit et l'écriture.

2 autres élèves enfin, sans répondre directement, parlent encore de « peur » et de sentiment de leur incapacité : « : je ne comprends pas quelques mots et je ne sais pas m'exprimer ».

Il faudrait évidemment prendre toutes ces réponses en compte avec précision dans une optique qui voudrait rénover la didactique de l'écrit en français en Algérie.

La question 15 demandait : Comment écris-tu un texte ?

☐

En réfléchissant à l'avance à ce que tu as écrit.

☐

Un mot après l'autre en inventant au fur et à mesure

☐

En t'arrêtant après chaque phrase pour réfléchir

☐ Explique davantage si tu veux

Cette question permettait de vérifier si, après des questions sur les difficultés, on obtiendrait les mêmes résultats qu'en question 12, dans une question plus synthétique, introduite seulement par « comment », au lieu de suggérer des phases opérationnelles. Et de fait, on aboutit à peu près aux mêmes résultats, la procédure sépare toujours ceux qui réfléchissent de ceux qui écrivent d'entrée, mais dans des proportions un peu différentes puisque 3 solutions étaient proposées :

18 s'arrêtent après chaque phrase,

8 élèves disent réfléchir d'abord,

4 écrivent un mot après l'autre.

Certains ont explicité leur réponse et les détails donnés renforcent la majorité ci-dessus :

« Je réfléchis au préalable pour ne pas me tromper », « quand je finis une phrase je passe à l'autre car je ne peux pas réfléchir à toutes les phrases au même temps », « quand j'écris un texte je m'arrête après chaque phrase pour réfléchir à la phrase qui vient après ».

Cette réflexion sur la façon de faire se devait d'interroger pour finir le but poursuivi. C'est pourquoi la dernière question de cette section, changeant d'optique, portait sur l'idéal poursuivi, la notion de réussite. Alors la question 16 était la suivante : Pour toi, qu'est-ce qu'un texte réussi ?

Les réponses des élèves font écho à la définition du texte, dans la section précédente, à quoi il faut ajouter la notion scolaire d'erreur, de correction donc de norme. Y dominent en effet les notions de mots, phrases, de fautes, de correction, et on voit que l'arabe y intervient de façon curieuse : autant l'arabe était chez certains le premier pas vers l'écriture en français, autant il devient critère de réussite si on peut y revenir après le détour par le français ! La vision morcelée de la langue et de l'écrit y est majoritaire.

5 réponses, malgré tout, font passer d'abord la notion de « sens » et de « compréhension », 1 la notion d'apprentissage « un texte qui nous apprend quelque chose », tandis qu'un autre évoque la notion de « compétence » « que celui qui l'a produit est compétent », autant de visions qu'il faudrait développer pour les rendre majoritaires auprès de tous.

2.3.4.2. Bilan sur les façons d'écrire en classe :

Les analyses qui précèdent montrent, si besoin était, que toute procédure (ici pour écrire) s'appuie sur des représentations de l'objet à produire. Si ces représentations génèrent des obstacles, ce sont ces représentations qu'il faut essayer de modifier en séances d'écriture plus que les procédures elles-mêmes. Un enseignement basé sur la « chasse aux fautes » et l'obsession de la « correction » ne peut qu'entraîner un sentiment de crainte et des erreurs, au détriment de l'envie d'écrire et de s'exprimer qu'il faudrait développer avant toute notion normative. Une fois la motivation et le besoin d'écrire installés, on pourrait alors passer au « toilettage » des textes comme disait FREINET. Commencer par ce toilettage ne peut qu'assécher l'envie d'écrire, si toutefois elle existait « au naturel », en préalable.

Par ailleurs, il faudrait bien sûr exploiter, en séances d'écriture, la relation à la langue 1, visiblement très présente pour les élèves, mais niée en général par les enseignants de français.

2.3.5. Valeurs sociales de l'écrit :

Dans cette dernière section, ouvrant notre champ de vue, nous avons décidé de questionner les élèves sur l'avenir de leurs savoirs en français pour leur vie future. On passe donc à la vie sociale hors de l'école, qu'elle soit professionnelle ou non.

2.3.5.1. Questions

On peut penser que les 3 questions qui suivent se ressemblent ; elles se ressemblent sans se répéter. Elles explorent chacune un aspect de la représentation de l'écrit, et de l'écrit en français, dans l'imaginaire des élèves. L'utilité n'est qu'une façon de sonder par ailleurs leurs propres pratiques d'écriture en dehors de la classe.

La question 17 : D'après toi quand est-il utile d'écrire en français dans la vie ?

La France est un des premiers attraits de l'écrit en français, et par-delà ce pays mythique où tous les enfants souhaitent s'y rendre, la possibilité de communiquer et de passer les frontières : la moitié des réponses évoquent donc des parents en France, le désir d'aller en France, ou le projet d'y travailler. Vient ensuite la nécessité du français pour les études, qu'on retrouvera plus tard : 5 élèves y font clairement allusion, qu'il s'agisse d'études en Algérie ou en France.

Puis se profilent des visions de la vie future, familiale « quand j'apprendrai à mes enfants à écrire en français », ou professionnelle : « quand je serai journaliste d'expression française. C'est mon grand rêve », 9 réponses se classent dans cette catégorie.

Enfin arrivent des réponses plus particulières ou marginales, qu'elles portent sur une appréciation de la vie sociale « quand un illettré me demande de lui écrire une lettre » ou linguistique algérienne « car tout se fait en français » ou « car le français est partout dans notre pays », ou sur la référence à des média modernes comme le téléphone portable ou l'ordinateur « tous les portables fonctionnent en français. ».

L'unanimité de l'ensemble vient nuancer les connotations négatives des expériences scolaires, moindre mal semble-t-il pour un « bien » futur. Les réponses suivantes vont sans doute préciser ces avis positifs et convaincus.

La question 18 prépare la suivante, où on passera de l'écrire en général à l'écrire en français. L'idée était de décentrer l'élève, de son expérience immédiate vers son expérience à venir.

Question 18 : A ton avis serait-il utile de savoir écrire plus tard ?

Pourquoi ?

Comme d'habitude, le « pourquoi » est ambivalent. Il signifie pour certains la désignation de la cause, et pour d'autres du but poursuivi. Parmi les causes, on distingue :

- la cause religieuse (3 élèves) : « notre prophète nous a ordonné d'apprendre à écrire. »
- la cause sociolinguistique : « surtout apprendre à écrire en arabe et en français car ce sont les deux langues dominantes en Algérie. »

Parmi les objectifs visés, on distingue :

- les déclarations générales : dans notre vie future nous aurons toujours besoin de l'écriture (16 élèves), « pour réussir dans la vie », « pour ne pas se faire passer pour un con »,
- les buts particuliers : « pour envoyer des lettres », « pour pouvoir écrire sur mon ordinateur », « pour correspondre avec des personnes des cinq continents », « pour pouvoir écrire des lettres sur le portable », « pour savoir remplir des factures »,
- une réponse « collective » : « nous développer et à notre nation de progresser et s'épanouir ».

Ainsi la communication sociale l'emporte, ainsi que la certitude de l'écrit comme élément indispensable de la modernité. On notera, et cela se retrouvera plus loin, l'intégration des nouvelles technologies dans la vie des enfants et leur représentation de leur vie future. Mais il ne faut pas oublier le milieu relativement favorisé d'où viennent ces élèves, comme nous l'avons souligné au début.

Question 19 : A ton avis serait-il utile de savoir écrire en français ?

Pourquoi ?

Mettant encore une fois le doigt sur l'utilité, cette question voulait montrer si les élèves s'étaient appropriés le fait d'apprendre le français, par rapport à un projet d'avenir.

3 objectifs différents se dessinent dans les réponses :

- l'utilité pratique en Algérie, pour les études ou la vie sociale, qu'il s'agisse d'une utilité générale : « tout se fait dans cette langue en Algérie » (11 élèves), « nous aurons toujours besoin de cette langue » (9 élèves), « cette langue permet

l'intégration dans notre société », ou particulière dans la communication : « pour écrire des lettres », « pour écrire des messages, des lettres et pour tchatcher sur le Net », « pour envoyer des messages de mon portable », ou liée à un projet universitaire ou professionnel : « pour passer les examens », « elle m'aidera à trouver un travail », « pour suivre des études en médecine à l'université et écrire des ordonnances en français. Il n'y a pas de médecin qui écrit en arabe ».

- l'utilité hors d'Algérie : « pour partir en France ».

- la déclaration de foi en la langue française, comme en une valeur « le français est la plus belle langue au monde. Elle permet l'enrichissement de la culture. ».

Ces objectifs sont parfois paradoxaux : comment une langue dite étrangère peut-elle favoriser l'intégration dans une société donnée ? Ils montrent en tout cas le désir de communication et d'ouverture, qui permet sans doute de transcender les « souffrances » désignées dans les premières séries de réponses. De toute façon, on voit aussi que le succès scolaire passe par le français, au moins au niveau universitaire, et ces enfants, pourtant jeunes, le savent parfaitement.

Question 20 : Penses-tu qu'on peut écrire par plaisir ? Peux-tu donner un exemple ?

Par cette dernière question, on pensait sortir l'écrit de l'orbite de l'école, ou du moins proposer cette sortie. On remarquera que la langue n'était plus précisée. Mais 22 élèves sur 30 ont répondu « non ». Pour eux l'écriture est liée à l'école, qu'elle soit en français ou pas. On peut se demander quelles réponses on aurait obtenu si l'on avait posé cette question à des personnes non scolarisées ; mais pour l'instant, la prégnance de l'expérience scolaire est la plus grande. Le « plaisir » est donc opposé à « apprendre » (20 réponses), ce qu'on peut regretter, mais qui marque l'impact des sentiments négatifs accumulés pendant les années de classe et détaillés dans les questions ci-dessus.

Toutefois 7 élèves apportent des nuances à ce constat négatif qui, pour être général, n'en est pas pour autant unanime. Sur ces 7, 2 restent très scolaires et disent pouvoir écrire par plaisir, mais « pour améliorer leur écriture ». La notion de progrès et d'apprentissage reste donc primordiale pour eux. 2 autres avancent

des causes plus ludiques ou corporelles : « pour meubler notre temps », « pour travailler mes muscles », ou des conditions matérielles : c'est devant l'ordinateur qu'écrire devient un plaisir (2 réponses). Enfin 4 réponses évoquent le but de ce plaisir : « se sentir bien », « écrire de belles histoires », « écrire un journal intime », être complimentée par la maîtresse « Je me sens heureuse quand j'écris à la maison et la maîtresse me flatte devant mes camarades ». Ici apparaît enfin la notion de créativité « écrire de belles histoires » ou de la nécessité interne « j'écris et je me sentirai bien. ». Ecrire peut donc être une pratique personnelle qui se développe en-dehors de l'école. On pourrait faire de cette pratique minoritaire un objectif à répandre dans une optique didactique idéalisée.

2.3.5.2. Bilan sur les valeurs sociales de l'écrit:

Le rapport à l'écrit en général et à l'écrit en français se précise grâce à cette dernière section. Si sa pratique est pénible à l'école, elle est acceptée pour son utilité dans la vie future. Les élèves y voient, outre une chance de réussite scolaire et sociale, une occasion d'ouverture et d'intégration dans la modernité. On lit dans leurs réponses un enthousiasme que ne laissait pas supposer leurs premières réponses.

On peut donc raisonnablement penser que cet élan, inscrivant la langue française écrite dans une utilité sociale, pourrait être mis à profit dans une pédagogie du projet, qui donnerait à l'écrit, dès sa période scolaire, une dimension sociale s'il était impliqué dans des fonctions utilitaires : écrire à des personnes hors de l'école, demander des autorisations, créer une communication avec des gens éloignés, joindre des personnes d'autres pays, etc. Il semble que les enfants soient mûrs pour accepter ce genre d'activités et s'y épanouir. Nous reprendrons cela dans nos pistes didactiques.

Suite à ces analyses, nous pensons pouvoir désormais répondre à nos hypothèses.

2.4. Conclusion et réponse aux hypothèses :

Il nous est à présent possible, avant de tracer quelques pistes pour une didactique de l'écrit plus adaptée aux élèves du primaire en Algérie, de répondre à notre problématique en tentant de valider nos hypothèses.

Nous avons écrit en fin du chapitre I que nous voulions identifier les obstacles à l'écriture des élèves algériens en français, grâce en particulier aux hypothèses que nous rappelons :

- hypothèse 1 : les élèves éprouvent des difficultés pour passer de l'oral à l'écrit.
- hypothèse 2 : les représentations des élèves gênent leur accès à l'écrit.
- hypothèse 3 : la notion de texte n'a pas été enseignée avec assez de clarté pour qu'ils puissent se représenter ce qu'on attend d'eux.

Concernant l'hypothèse 1, elle nous semble validée dans la mesure où tous les élèves déclarent vivre difficilement ce passage de l'oral à l'écrit. Cette difficulté serait liée, selon eux, à l'impossibilité de résorber les problèmes d'orthographe dont souffrent leurs productions et qui constituent pour eux un obstacle insurmontable. Cela dit les apprentissages linguistiques en français, c'est-à-dire les connaissances orales ne sont pas non plus exploitées visiblement, pour passer des productions orales aux productions écrites, sauf pour causer un problème angoissant de plus aux élèves, celui de l'orthographe ! Ce qui est clairement contreproductif ...

Concernant l'hypothèse 2, les représentations des élèves apparaissent bien dans leurs réponses. Outre le désir de bien faire et de satisfaire l'image qu'on attend d'eux, à leur avis, ils montrent que la situation d'écriture est pour eux génératrice d'angoisse plus que de plaisir, que s'y mêlent des notions de normes et de fautes, plus que d'expression, et que l'écrit comme communication est absent de leur vision de l'activité scripturale. Autant de représentations qui viennent s'interposer entre le but à atteindre (produire un texte) et l'élève bloqué par les images que lui a transmises l'expérience scolaire. Pourtant il croit à la

nécessité de savoir écrire en français, et sur cette représentation, on peut bâtir un enseignement fécond.

Enfin, concernant l'hypothèse 3, on a bien vu qu'elle est validée aussi puisque les élèves voient le texte comme une suite de phrases, voire de mots, qu'à aucun moment n'est évoqué le lien de ces phrases entre elles ou la cohérence de l'ensemble. Le verbe qui revient le plus souvent est « coller », ce qui en dit long sur la conception d'un texte. Si quelques élèves disent « réfléchir », ce n'est pas pour planifier leur texte ou se demander ce qu'ils vont écrire et pour qui ou pour quoi, c'est pour choisir leurs mots ou leurs phrases.

Bien sûr, nous nous sommes appuyée, pour valider ces hypothèses, sur les réponses majoritaires. Heureusement, elles ne sont pas unanimes, montrant par là qu'une voie d'amélioration est ouverte puisque certains élèves, même dans les conditions actuelles d'enseignement, réussissent à aimer écrire et veulent créer du sens dans leurs productions écrites.

C'est à la poursuite de ces réponses positives et pour les généraliser à l'avenir que nous allons faire quelques propositions de remédiation dans le dernier chapitre de notre travail.

CHAPITRE 3

PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES

Dans ce chapitre nous proposons des pistes de travail issues des conclusions de nos analyses qui pourront concourir à des pratiques de l'écrit peut-être plus efficaces dans nos écoles.

3.1. Enseigner aux élèves à penser un texte :

Pour éviter que les élèves conçoivent un texte comme une suite de phrases mises bout à bout, on pourrait travailler à leur faire observer des textes d'auteurs, même difficiles, des livres pour enfants, etc. (cf. le premier chapitre les situations distanciées. Yves REUTER), en leur demandant pourquoi l'auteur a écrit ce texte et non pas qu'est-ce qu'il veut dire, comme on le fait trop souvent dans les classes ; le but serait de leur faire découvrir qu'on n'écrit jamais gratuitement mais parce qu'on a quelque chose à dire à quelqu'un ; qu'on écrit toujours avec une intention de communiquer, quel que soit le contenu intentionnel effectif. C'est ainsi qu'une unité textuelle existe, non pas au seul niveau phrastique mais au niveau de l'unité discursive en tant que telle donnée par l'intention de départ.

Ensuite seulement intervient l'expression linguistique et stylistique qui soutiendra un tel contenu. On peut se demander comment on va le dire et chercher dans le dictionnaire ou les grammaires. Et enfin lire des textes, qui vont dans le même sens que des textes de référence et seront donnés en exemple pour s'imprégner de ces techniques d'expression, non pas pour copier les produits d'autrui mais dans le but d'exhorter ces apprentis à se demander ce qu'ils ont à dire, ce qu'ils ont envie d'écrire, quel est le rapport peut-être entre leur vie et leur écriture etc.

On peut travailler les points de vue et leur variation. Ce n'est ainsi plus ce qui est écrit qui compte mais qui l'écrit et pourquoi est-ce qu'il l'écrit ? Est-ce qu'on écrit le même texte qui raconte, par exemple, un jour de fête, dans une lettre à une amie, à un grand-père ou à une maîtresse ? Faire varier les points de vue peut inciter les élèves à varier leur registre, leur vocabulaire, leur syntaxe, à faire varier le regard qu'ils portent sur le monde et sur leur vie en se mettant dans la peau d'autres personnages. Ainsi l'écriture ne serait plus la simple expression de soi.

On peut aussi, en classe, travailler par projets d'écriture, toutes les propositions sont recevables : panneau d'affichage, journal d'école, menu, affiche pour un spectacle, nouvelle policière, recueil de poèmes, écriture et spectacles de chansons, adaptation théâtrale d'une nouvelle, album de la classe pour raconter la vie de l'année passée ensemble, pour envoyer des épisodes à des correspondants etc. :

« La vie d'une classe est suffisamment riche de situations qui se prêtent à la production d'écrits divers :
- correspondre de toute nature.
- échange entre classes de recettes de cuisine, de notice de fabrication, de règles de jeux sportifs.....
- annonce d'événements par affiches, invitations, article de presse..... » [13]

On voit que pour donner du sens aux textes à écrire, le projet est une piste car il les inscrit dans un objectif final qui les rend indispensables. Par exemple, pour faire une sortie, il faudra écrire pour demander des autorisations, faire un planning, des demandes, rédiger un compte-rendu, faire un budget et le présenter aux parents, à la direction, écrire ensuite des lettres de remerciement, etc., et tout cela donnera sens aux écrits. Si l'on veut faire un spectacle ou confectionner un recueil de poésies, on trouvera les mêmes contraintes, et on se demandera chaque fois : comment faire pour que cet écrit soit le plus réussi possible, c'est à dire qu'il atteigne son but ?

Enfin, travailler en projet collectif permettra de contrer la pratique solitaire qui prédomine dans les représentations des élèves ; il faudra leur proposer parfois des réalisations à plusieurs, des textes à 4 ou 6 mains, de façon à engendrer des discussions et débats autour de l'écrit et des choix à faire pour que le texte touche son but et soit accepté de tous.

C'est aussi l'objectif que se tracent les ateliers d'écriture. Ces ateliers offrent aux enfants la possibilité d'écrire sans être sanctionnés ni pénalisés. On crée d'abord un climat de confiance et de calme, où on peut prendre son temps. Dans un atelier d'écriture, l'activité d'écriture n'est pas un temps gratuit de rupture, elle constitue à elle seule le projet d'écriture. On met l'accent sur la création, sur le cheminement à travers l'écrit, sur la réécriture pour améliorer et se rapprocher de l'intention première. On lit ensemble à haute voix, on propose des modifications, sans juger, écrire devient un plaisir.

On peut lier cette activité à notre proposition de départ, en donnant une consigne d'écriture déduite à partir de l'observation d'un texte. Cela permet de baliser au préalable le cheminement du texte à produire et de désinhiber les enfants et par conséquent donner envie de produire. Laisser le choix du thème aux enfants constitue des fois un facteur facilitateur dans la production. On essaie de mettre ses pas dans les traces d'un auteur, on identifie ses procédés et on s'essaie à les imiter dans un contexte autre, bref on apprend le métier d'écrivain.

Il est certain que dans ces ateliers le véritable enjeu est l'écriture collaborative et la confiance en soi qu'elle donne :

« Sur les lieux de travail, la coopération se révèle d'un intérêt vif parce que de nombreux textes doivent être produits par des groupes de travail. Les processus collaboratifs méritent une attention particulière parce que (...) en ce qui concerne leurs interactions les résultats de l'activité du groupe dépendent à la fois des qualités du groupe et des individus. » [8]

Au fur et à mesure de l'apprentissage, la longueur et la complexité des productions des apprenants progresseront selon un ordre croissant. Dès la

première production, il faut insister sur la structuration et la cohérence des textes, et surtout sur l'originalité de chacun, sur le fait que chacun peut écrire quelque chose de bien, d'original, de personnel sans souci de note.

On peut travailler autant sur le fictif que sur le familial, il est important de demander aussi des productions correspondant à des besoins pratiques de la vie quotidienne. C'est pourquoi la forme épistolaire est l'une des premières introduites en production écrite car l'expression écrite ne peut être une activité gratuite, sans aucun sens ni but. La forme de la lettre permet de visualiser la personne à qui on écrit, de lui donner corps, d'en faire un interlocuteur réel.

On peut ajouter un côté ludique grâce à l'ordinateur, même si garder le charme de l'écriture à la maison peut avoir aussi un intérêt. Mais l'écriture sur PC influe négativement le processus rédactionnel selon HAYES :

« Le changement de médium de rédaction peut affecter la facilité de mobilisation de certains processus impliqués dans la rédaction. Par exemple nous écrivons plus malaisément avec un traitement de texte qu'avec un papier crayon (...). Pourtant, les traitements de texte permettent plus commodément de déplacer des parties du texte d'un endroit à un autre, d'expérimenter des polices de caractères ou de vérifier l'orthographe. Le problème n'est pas qu'un médium soit meilleur qu'un autre, bien que cela soit possible, mais plutôt que les processus rédactionnels soient influencés par le médium de production lui-même. » [8]

L'écriture sur ordinateur peut aider le scripteur débutant ou faux débutant, mais elle ne doit pas rester qu'un moyen parmi d'autres d'écrire.

3.2. Enseigner aux élèves à produire un texte

Les élèves algériens se trouvent incapables de produire un texte de quelque ligne en français, ils renâclent à la tâche, exercice qu'ils font aisément en arabe. Sur le plan linguistique, pour que les élèves trouvent une expression propre, on pourrait leur expliquer comment se servir de leur oral puisé parfois dans l'arabe algérien et/ou dans le kabyle pour écrire en français, les ressemblances et les

différences, les pièges possibles, comment mettre en valeur tout leur répertoire linguistique. On peut leur présenter même cela comme un jeu si possible, une richesse dont il faut tirer parti, dont on peut faire de la poésie, de l'humour ou avec laquelle on peut atteindre une plus grande expressivité.

Comment passer de l'oral à l'écrit ? On peut donc faire d'abord parler les élèves, les enregistrer, puis leur demander d'écrire un texte à partir de ce qu'ils ont dit ; même chose s'ils font parler des personnes francophones, ou écoutent une émission en français, à la radio ou à la télévision, pour en faire un texte. L'essentiel est de les amener et les aider à passer de l'un à l'autre et de rechercher avec les apprenants les moyens d'y arriver. Les élèves découvriront alors que parler n'est pas écrire : ils garderont des éléments et en élimineront d'autres, ils en ajouteront aussi certainement. Mais ils découvriront aussi que l'oral et l'écrit ne sont pas séparés, qu'il existe des différences et des liens de l'un à l'autre qu'il faut apprendre à connaître et exploiter.

Comment faire par ailleurs devant leur orthographe défailante ? Bien sûr écrire sans faute n'est ni un but, ni surtout le premier but de l'écrit. Mais il arrive un moment où ce que l'on écrit doit être « toiletté » comme disait FREINET. Pour cela, tous les moyens sont bons : les dictionnaires à disposition, les relectures par les camarades, le travail à deux sur un texte, l'impression lettre à lettre, le correcteur orthographique (l'ordinateur) etc....

On peut proposer aux élèves par exemple une série de forme isolées et décontextualisées (par exemple : « fatigués », « surpris », « marchaient », « sont venues », etc.) et on demande leur contextualisation, c'est-à-dire leur insertion dans un texte en tenant compte des indices donnés par les marques orthographiques. On peut demander aux élèves d'écrire le plus long texte possible sans indices permettant de savoir si le narrateur est féminin ou masculin. Tous ces jeux amèneront les élèves à se préoccuper de l'orthographe mais de façon quelque peu détournée

Il est certain que c'est en écrivant que l'on apprend à écrire. Il faut donc tâtonner, barrer, écrire, réécrire, mais dans la liberté, sans la crainte de la faute ou de la note, en travaillant avec les autres, en co-évaluation pour faire plusieurs

versions et toujours le mieux possible. L'enseignant encouragera l'usage des brouillons. Il les ramassera même pour les mettre en valeur. Il montrera des brouillons d'écrivains pour prouver qu'il n'y a pas de véritable écrit sans rature, sans texte recommencé plusieurs fois sur la feuille.

Du côté de l'enseignant, quelques consignes sont à observer : il vaut mieux abandonner le « n'écris pas ceci, écris cela » et adopter une attitude positive qui permette au scripteur de travailler son texte à partir de son projet à lui, et compte tenu du contexte de l'énonciation incluant le destinataire éventuel qu'il aura choisi. Il faudra ainsi insister sur la liberté de choix de chacun, sur ce qu'il préfère, pourquoi ? Et faire expliquer leurs différentes positions aux élèves avant ou après la rédaction de son texte.

Dans toute la démarche de rédaction, c'est sur la cohérence de l'ensemble, l'unité du ton, du thème....qu'on insistera davantage que sur la correction formelle et normée de tel ou tel aspect de la langue. Apprendre à concevoir un texte personnel est plus important que de l'écrire sans faute :

« L'absence de conscience du texte dans son organisation globale et dans sa visée communicative, et par une focalisation symétrique sur des unités limitées (en général les phrases) dans leur aspect morphologique (syntaxe, orthographe). Ces représentations fréquentes sont sans doute tributaires de différents facteurs : développemental: (avec les difficultés de décentration ou la gestion pas à pas), scolaire (centration sur l'orthographe et la syntaxe phrastique), social (manque de clarté quant aux fonctions de l'écrit). » [12]

Dans ce contexte, la rédaction collaborative est à mettre en avant par l'enseignant surtout dans les premiers moments. Nous soutenons les propos de HAYES :

« A l'école, la rédaction collaborative constitue une méthode efficace pour développer les habilités rédactionnelles (...) l'usage de la rédaction collaborative peut améliorer par la suite les performances en rédaction individuelle. » [8]

En résumé, changer les représentations des élèves et des enseignants sur l'écrit et surtout sur ce qu'est un texte, le leur faire expérimenter comme un plaisir et une activité collective, leur faire découvrir son sens par le projet, s'appuyer sur ce qu'ils savent à l'oral et aussi en arabe, ne pas brandir la norme avant tout : autant de voies pour développer les compétences scripturales.

3.3. La formation des enseignants :

On ne peut pas devenir/être un producteur d'écrits averti sans avoir reçu une formation appropriée. Une formation initiale et pour les enseignants continuée devrait donc être prévue à l'usage des maîtres des écoles élémentaires. La soumission à des normes de langue immuables tant orales qu'écrites doit cesser. Il faut substituer les notions d'adaptation de tout ce qui est parlé ou écrit au contexte situationnel de l'énonciation ainsi qu'à l'interlocuteur quel qu'il soit.

On comprend mieux les limites de l'efficacité de certaines pratiques (reconstitution de textes, ordonnancement de phrases...) abstraits de toute communication réelle. Seuls les bons élèves bien adaptés à l'école et anxieux de plaire à leur maître auront quelque chance d'entrer dans ces jeux linguistiques non motivés pour en faire des actes de langage. Mais la plupart des élèves ne vivent pas ces exercices plus authentiquement que les exercices de grammaire d'autrefois : *« L'écrit produit dans le cadre de l'école primaire doit se présenter comme le résultat d'un projet individuel d'auteur et comme le produit d'un acte de fabrication qui peut être collectif. »*[9]

Il faudra donc travailler surtout sur la formation théorique des enseignants, et leur faire expérimenter eux-mêmes des pratiques d'écriture variées.

3.4. Quel enseignement/apprentissage de l'écrit :

Nous nous inscrivons dans la même optique que Yves REUTER [12] et nous plaçons pour un enseignement/apprentissage constructiviste. Cette perspective

permet aux apprenants de s'impliquer dans la construction des savoirs. Ils deviennent des acteurs et non plus de simples récepteurs. Ils construiront les savoirs compte tenu de leur compétences et représentations. La construction n'est jamais définitive, ni exhaustive mais soumise sans cesse à des destructions, des rajustements et d'autres constructions.

A ce niveau l'erreur prend quasi totalement un autre sens c'est celui de marque de progrès, de travail et non de défaillance ou de lacune grave à combler. L'enseignant devra ainsi apprendre à s'appuyer sur les erreurs des élèves, à les valoriser, pour montrer tout ce qu'on peut en tirer pour la classe et pour progresser.

En effet la démarche de projet permet aux enfants de s'extraire du présent et de se tourner vers l'avenir. L'avenir, dans le cadre d'un projet d'écriture, c'est la réalisation finale. Montrée aux autres, appréciée par les autres, elle va renvoyer aux élèves une image positive d'eux-mêmes. Mais si le projet met l'accent sur le résultat, il met aussi l'accent sur le processus (l'élève pourra réfléchir sur les démarches qu'il met en œuvre).

Le projet permet d'établir une communication dynamique et fructueuse avec et entre les élèves. Tous les projets d'écriture fonctionnent de la même façon, quel que soit le texte à produire : conte fantastique, nouvelle, panneau d'affichage... Quel que soit l'âge des élèves, quelles que soient leurs difficultés, quand on décide de travailler dans le cadre d'un projet d'écriture, on a le souci d'articuler un contenu et des processus d'apprentissage.

Cependant si les élèves ne sont pas motivés, le projet n'aboutira pas. Même si l'idée vient de l'enseignant, il faut que les élèves se la réapproprient. Les élèves ont des idées, on peut leur laisser le temps de faire des propositions. Les propositions peuvent également venir de l'institution (projet d'établissement), de la municipalité (lancement d'un concours) etc.

Un projet s'inscrit obligatoirement dans une situation de communication (dimension pragmatique) : le projet sera vu (puisqu'il s'agit d'écrit) par d'autres. Il faut donc que les élèves, dès le début, aient une idée précise du groupe de

lecteurs auquel ils destinent leur(s) écrit(s). La pédagogie de projet permet alors de construire l'utilité de l'écriture.

3.5. Construire l'utilité de l'écriture :

Il est indispensable de valoriser le texte de l'enfant à l'échelle scolaire : imprimer le journal, la correspondance, intégrer le texte dans une structure de diffusion. Ainsi aux yeux de l'enfant le texte apparaît comme un authentique objet d'échange pris en charge et en compte par la collectivité qui le met en page, le fabrique, le lit et le critique. (cf. Célestin FREINET et le texte libre). Dès lors qu'il n'a pas la conviction que quelqu'un lira véritablement ses écrits, l'enfant cesse de s'impliquer dans ses textes et de les assumer. Les raisons d'écrire disparaissent et la qualité de ses écrits rédigés dans l'ennui et la contrainte s'avère médiocre.

Nous avons remarqué que les élèves interrogés faisaient tous preuve d'une conscience de l'utilité de l'écriture à l'avenir et dans leur future vie estudiantine ou professionnelle et même des fois conjugale malgré leurs représentations négatives. Donc la question qui se pose est la suivante : comment construire l'utilité de l'écriture ? Nous retenons les moyens didactiques présentés par Yves REUTER [12]:

- des entretiens, des questionnaires, des discussions, des enquêtes, que les élèves peuvent mener au sein de leur famille dans leur environnement et/ou au sein de la classe.
- des recherches réalisées par les enfants sur l'histoire de l'écriture dans la vie sociale.
- des monographies de métier pour y étudier la place de l'écriture ou la vie d'un écrivain.
- des discussions avec des professionnels du sujet de l'écriture et son importance dans la vie de tous les jours. Des rencontres avec des personnes qui exercent

différents métiers et qui pratiquent l'écriture par intérêt ou simplement pour leur propre plaisir.

- des réflexions et des commentaires sous forme de jeux ou d'écrits fictionnels sur la vie des personnes qui ne maîtrisent pas l'écriture.
- des invitations et des témoignages d'anciens élèves sur la place et la fonction des écrits dans les cursus ultérieurs.

L'élève changera sans doute sa conception de l'écrit s'il s'aperçoit que son texte est utile et qu'il est lu et admiré loin de la simple correction de son maître, une correction axée généralement sur la forme. D'où la nécessité de montrer à l'élève que son texte est inclus dans un projet et qu'il dépasse les murs de la classe.

Certes il est important de construire l'utilité de l'écriture mais avant tout il faut sécuriser l'enfant pour pouvoir le motiver. D'où l'importance de créer un climat favorable aux interactions élèves/enseignant, élèves/élèves/, élèves/tâches...

3.6. Construire le climat de la classe :

Le climat de la classe joue un rôle déterminant pour l'enfant. Si l'enfant se sent protégé et encouragé par son enseignant et ses camarades, il sera sécurisé et peut être plus spontané et plus productif. Pour ce faire l'enseignant en est l'acteur principal, selon Yves REUTER [12] toujours :

- l'enseignant doit protéger et revaloriser chaque élève dans le but de lui redonner confiance en lui.
- rassurer l'élève compte à son importance pour l'enseignant et sa place au sein du groupe. L'enseignant doit écouter ses élèves et les rassurer surtout concernant son approche de l'erreur et son « mode de traitement ».
- rassurer l'élève compte à ses relations avec ses camarades, à leur non agressivité à son égard.

- le rassurer compte à sa possibilité de s'améliorer, de faire des progrès et de la volonté de l'enseignant de lui venir en aide.
- le rassurer compte à l'utilité et l'importance des programmes « de la sixième année ».

Nous n'avons pas cité tous les modes d'intervention de l'enseignant selon REUTER car il revient à l'enseignant d'apporter sa part compte tenu des comportements de ses élèves.

Cependant les moyens de construire un climat favorable au travail peuvent porter sur les phases de travail avec une accentuation par exemple sur tout ce qui concerne la conscientisation des pratiques et représentations de l'écrit ainsi que des activités de libération par rapport à l'écrit. Il est souhaitable d'accorder tout le temps qu'il faut aux premiers pas dans le monde de l'écrit et au choix des tâches à effectuer : celles que les apprenants puissent effectuer et y connaître une certaine réussite : [12]

1. Des activités où les apprenants peuvent se présenter et se connaître mutuellement.
2. Des activités où les apprenants peuvent se sensibiliser d'une façon ludique aux diverses dimensions de l'écrit par exemple mettre en commun les écrits des enfants, confronter les solutions et finalement réécrire.
3. Les enfants peuvent se découvrir et découvrir l'intérêt et le pouvoir de l'écriture : choisir des mythes, des histoires connues par les enfants et les transformer en changeant l'itinéraire des personnages, les époques et les lieux, choisir des textes supports susceptibles d'intéresser l'enfant, plus ou moins ludique tout en tenant compte des goûts des apprenants.
4. Un autre facteur très important : l'écoute de l'autre le respect de son texte et de ses erreurs.

Donc l'écriture devrait être vécue dans une autre optique que celle de l'évaluation ou de la sanction à laquelle elle semble être assimilée par nos élèves

L'évaluation doit aller dans le sens de prise en compte des dysfonctionnements mais aussi de mettre l'accent sur ce qui est réussi, aux progrès enregistrés.....

L'enseignant par ses pratiques et le climat de la classe peut agir sur les représentations qu'en font ses élèves de cette activité. Si l'enseignant arrivait à faire vivre de façon agréable les activités d'écriture, les élèves prendraient peut-être un nouveau goût à cette activité qu'ils fuient, donc une nouvelle motivation. L'enseignant doit s'interroger sur le comment dédramatiser les moments d'écriture en classe et hors de la classe. Et principalement prendre en compte le rapport des élèves à l'écrit.

3.7. La prise en compte du rapport à l'écrit

Comme nous l'avons remarqué dans l'analyse du questionnaire, nos enfants n'ont aucune représentation négative de la langue elle-même, ce qui montre que des pratiques didactiques adéquates seraient à même de faire progresser les élèves, car leur bonne volonté est loin d'être la source de leurs difficultés. Certains montrent même un vrai zèle pour l'apprentissage de la langue ou de l'écriture, atout sur lequel peut s'appuyer un enseignement du français écrit. Dès lors la dimension affective doit être prise en charge.

En didactique des langues on s'est longtemps soucié des savoirs et savoir faire à enseigner et comment les enseigner. Les programme faisaient: « *comme si l'écriture était une résultante automatique et naturelle de l'acquisition de savoirs.* » [12] alors qu'il est déterminant d'intégrer à l'enseignement/apprentissage une autre composante qui est le rapport à l'écrit :

« Dès lors que l'écriture n'est plus envisagée comme l'application de règles linguistiques ou comme l'imitation de modèles textuels et littéraires, mais qu'elle est aussi envisagée sous l'angle de l'appropriation par un scripteur d'un outil avec lequel il entretient un rapport complexe, il faut trouver le moyen d'introduire dans la didactique les différentes facettes du rapport à l'écrit » [1]

Christine BARRE DE MINIAIC pousse sa réflexion encore plus loin en affirmant que toute la didactique du français doit être revue au profit de la notion de rapport à l'écriture : « *L'introduction de la notion de rapport à l'écriture dans le champ de la didactique nécessite que soient revisitées des notions de base de la didactique, et en particulier de la didactique du français.* » [1]

Cependant d'autres représentations sont à prendre en considération comme celles qui sont en relation avec les représentations de soi (valorisation/dévalorisation ; sûreté /insécurité). Si l'élève se sent peu intéressant, que ses textes n'ont aucune originalité, il ne s'autorise jamais peut être à prendre la plume.

La prise en compte du sujet scripteur est indispensable dans une didactique centrée sur l'activité de l'apprenant. Les représentations peuvent freiner l'apprentissage de l'écrit. Elles « *peuvent constituer un véritable obstacle à la construction et à l'appropriation de savoirs.* » [12]. Mais elles peuvent en même temps constituer des aides à l'apprentissage de l'écrit. Même si les représentations s'avèrent décisives dans l'appropriation des savoirs, elles ne sont heureusement pas immuables, elles sont modifiables et changent avec le temps, l'espace et la différence dans les pratiques.

D'emblée une formation initiale des enseignants s'impose. Déjà ils ont un rôle prépondérant dans l'élaboration des représentations de l'enfant. Ce dernier se laisse guider des fois par ses sentiments à l'égard de son enseignant pour se positionner vis-à-vis de l'écrit, nous avons un exemple parlant dans le questionnaire : « j'aime écrire en français parce que j'adore ma maîtresse ». Le comportement de l'enseignant lui-même vis-à-vis de l'écrit vient nourrir les représentations de ses élèves. L'enseignant est amené donc à centrer son travail sur l'élève plus que les savoirs à véhiculer. Christine BARRE DE MINIAIC [1] pense qu'une formation des enseignants sur le rapport à l'écriture est incontournable. Elle propose trois types de formation :

1. Formation à l'observation des élèves : il s'agit de repérer la manière dont l'élève aborde les tâches scolaires de l'écriture. Comment fait l'enfant pour écrire ?

Quel est son mode d'entrée dans l'écriture ? Comment procède-t-il pour produire un texte ?

2. Formation à l'observation des pratiques de classe : il est important de former l'enseignant à l'observation de sa classe, à observer le déroulement de la classe lors d'une séance de production écrite. Quelles sont les différences entre les élèves dans leur comportement scriptural ?

3. Repérage du rapport à l'écriture des élèves qui passe par le repérage par l'enseignant lui-même de son propre rapport à l'écriture : pour une bonne prise en compte des représentations des élèves dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture, l'enseignant doit être au clair sur ces questions : « *faute de quoi, le processus inconscient de projection risque de lui faire prêter à ses élèves ses propres opinions et conceptions.* » [1]. Il est indispensable donc d'envisager dans ces formations d'enseignants des mises en situation susceptibles de permettre à ces derniers de faire le point sur leur propre rapport à l'écriture. La liste proposée par Yves REUTER [12] nous semble bien élaborée ; pour ce faire il propose des questionnaires, des discussions collectives, des entretiens, des observations de performances...

Il résulte de tout ce qui précède qu'il est important de prendre en considération les représentations de l'élève à l'égard de l'écrit dans le but de les faire évaluer dans un sens positif.

Pour finir nous proposons quelques suggestions d'activités de production écrite à réaliser en classe de sixième année.

3. Activités de production écrite

Premièrement, l'enseignant peut utiliser comme déclencheur les supports suivants :

- des cartes postales
- des cartons d'invitation

- des messages
- des télégrammes
- des publicités
- des catalogues
- des lettres amicales
- des lettres formelles
- des courriers électroniques
- des interviews
- des extraits de reportages
- le téléphone portable
- des programmes touristiques...

Ces supports aideront l'enseignant à trouver un objectif langagier et communicatif, grâce auquel il va créer des tâches à réaliser à l'écrit.

1. Exemples d'activité rédactionnelle collective :

Objectifs : construire un récit à plusieurs, structurer à l'aide d'articulateurs et apprendre en jouant.

Support à utiliser : une ou plusieurs grilles sur lesquelles sont inscrites les contraintes.

Démarche à adopter : Cette activité d'écriture n'a pas d'autres destinataires que les apprenants eux-mêmes. Il s'agit simplement de jouer avec des mots et des contraintes, afin de produire du sens, de telle sorte que la production finale soit satisfaisante.

L'enseignant fera circuler plusieurs grilles dans la classe. Elles passeront de main en main sans ordre prédéfini. La personne qui reçoit une grille doit rédiger la suite de l'histoire en écrivant une phrase complète qui respecte les contraintes. L'humour est le bienvenu. L'enseignant donnera les éléments lexicaux qui manquent. Les grilles finalisées seront proposées à un vote qui déterminera

laquelle est la plus satisfaisante. Dès l'apparition d'un thème, les apprenants n'ont plus le droit d'en changer.

Tableau 3.1 : activité de rédaction collective

Mots	Articulateurs	Constructions obtenues
1 mot		<i>L'Aïd (le premier mot est donné)</i>
2 mots		<i>J'aime</i>
3 mots		<i>Je l'attends</i>
4 mots		<i>Je mettrai mes nouveaux vêtements</i>
5 mots	mais	<i>Mais j'ai peur de la pluie</i>
6 mots	alors	<i>Je ne sors pas ce jour</i>
7 mots		<i>Des voix m'appellent dehors</i>
8 mots	donc	<i>Mes amis sont venus me voir avec leurs frères</i>
9 mots		<i>Je leur offre les bons gâteaux de ma mère</i>
10 mots	pourtant	<i>Je suis fatigué et je n'aime pas ramadhan. je me couche.</i>
11 mots	et	<i>Je rentre mon chien dans sa niche, il a très faim</i>
12 mots	enfin	<i>J'accompagne mes parents chez ma grand-mère, elle me donnera quelque pièce.</i>

Nous avons dans la colonne de droite en italique la production des apprenants. On ne distribue que la grille avec les contraintes données en nombre de mots et en précisant les articulateurs que l'on veut qu'ils utilisent. Parfois dans la production des apprenants, l'enseignant constatera qu'ils n'ont pas respecté une des contraintes, mais l'objectif n'est pas le respect total des contraintes, mais plutôt de les amener à inventer un texte cohérent.

Pour la cohésion on peut proposer des activités de rédaction avec une liste d'articulateurs logiques. Par exemple raconter une expérience collective, un voyage, une exposition des élèves des autres classes ou d'autres écoles.

2. Exemples de sujets guidés en production écrite

Exemple 1 : Tu viens de recevoir une carte postale de ton ami, Kamel, et celui-ci ne parvient pas à te joindre à la fin des vacances. Pour lui répondre, suis le plan ci-dessous :

- o Tu salues Kamel
- o Tu lui expliques pourquoi tu n'étais pas chez toi lorsqu'il a téléphoné
- o Tu lui dis quand tu pourras le rencontrer
- o Tu signes

Exemple 2 : Tu cherches un correspondant en France. Tu dois répondre à une annonce que tu as vue sur internet. Pour rédiger ton mail, tu vas suivre les éléments suivants :

- o Tu lui dis où tu as trouvé ses coordonnées
- o Tu lui dis pourquoi tu avais choisi son annonce
- o Tu te présentes (identité, goûts, adresse...)
- o Tu le salues et tu signes

Exemple 3: Te rappelles-tu de l'histoire de la princesse Sali, riche héritière anglaise que sa famille a décidé de vivre aux Indes dans les années 1900. Tu as vu cette histoire à la télévision. Ecris-là.

- o Tu présentes la princesse Sali
- o Tu racontes pourquoi elle a quitté son pays pour les Indes et en quelle année
- o Tu racontes la perte de ses parents
- o Tu diras comment elle a retrouvé son oncle et elle est rentrée chez elle en Angleterre.

Cette activité peut se réaliser de la manière suivante : répartir les élèves en trois groupes. Le premier groupe se chargera d'écrire la situation initiale, le second présentera le déroulement des événements et le dernier tracera la fin de

l'histoire. Une mise en commun permettra de sensibiliser les enfants à la cohérence et la cohésion textuelles.

3. Exemples de sujet libre en production écrite :

1. Voici une liste d'animaux et d'objets :

Un chat

Un chien

Un poisson

Une armoire

Un aquarium

Consigne :

- Invente une histoire en utilisant ces animaux et ces objets. Tu peux utiliser tous les mots ou en choisir quelques uns.
- Donne un titre à ton histoire. [13]

2. Ecris un petit slogan dans lequel tu sensibiliseras tes camarades à l'importance de la propreté dans l'école. Tu les inviteras à sauvegarder l'environnement de l'école propre. [13]

4. Exemple d'un projet d'écriture :

Projet d'écriture : planter des arbres et des fleurs dans le jardin de l'école. [13]

Premièrement : écrire une lettre au directeur pour lui demander la permission.

Deuxièmement : écrire des demandes d'aide aux autres classes pour ramasser l'argent qu'il faut pour acheter des plants et un arrosoir.

Et finalement : demander au gardien le matériel nécessaire.

Premier temps : du projet de vie au projet d'écriture :

Inciter à écrire : pourquoi écrire ? Pour qui ? Pourquoi faire ? Expliquer les composants de la situation de communication dans le but d'impliquer l'enfant.

Deuxième temps : écrire par petits groupes les premiers jets.

Troisième temps : évaluer les premiers jets : lecture des productions et débat sur la prise en compte effective du destinataire et l'enjeu de l'écrit. Attirer l'attention des élèves sur des aspects de la mise en page et de présentation ; viennent après les questions de syntaxe et d'orthographe qui sont en liaison directe avec la signification et l'enjeu de l'écrit, par exemple faut-il écrire : « est-ce que tu permets de planter des arbres ? » ou « est-ce que vous permettez de planter des arbres ? » Et pourquoi ?

Quatrième temps : observer les lettres et formuler des critères pour la réalisation d'une lettre administrative : le mode d'indication de l'énonciateur, la présentation matérielle de la lettre administrative.....

Cinquième temps : la rédaction finale de la lettre : c'est la réécriture de la lettre avec la prise en compte de tout ce qui précède.

Les enfants feront le même travail pour écrire aux autres classes et au gardien aussi. Ils seront amenés à argumenter ces demandes et à défendre le projet en écrivant respectivement au directeur, à leurs camarades et au gardien de l'école. Le projet servira à introduire quelques leçons d'orthographe qui n'en sont pas la finalité bien évidemment. Mais qui aideront les enfants à travailler leur texte du point de vue formel et sémantique.

En résumé il semble important d'observer toutes les activités quotidiennes de la classe dans sa banalité absolue en utilisant les outils présentés. Il faut fonctionnaliser les apprentissages, donner du sens aux tâches. Avant de songer à demander aux élèves de figurer leur texte, il faut s'assurer d'abord qu'il est construit sans faute de sens. Il reste à le toiletter non seulement afin de satisfaire une préoccupation purement esthétique, encore qu'elle ne soit pas à dédaigner; mais aussi, et c'est le plus important, pour préciser, clarifier la pensée indissociable de son expression.

Conclusion :

Dans ce dernier chapitre nous avons essayé de donner des directives de travail et des points à prendre en considération quand on se propose à apprendre à écrire aux élèves. Les enseignants peuvent s'appuyer sur les propositions pédagogiques que nous avons énoncées ci-dessus pour faire progresser leurs élèves dans leurs pratiques de l'écrit en classe et/ou en dehors de la classe.

Ainsi notre travail tire vers sa fin. Notre approche de l'écrit au primaire s'est intéressée aux difficultés des élèves de la sixième année en production écrite, nous avons examiné les causes de l'échec des élèves algériens en matière d'écrit. Nous avons clos notre travail en proposant des pistes de remédiation.

Conclusion

Notre recherche est arrivée à son terme, notre approche de l'écrit a consisté à mettre en lumière les difficultés des élèves de la sixième année (dernière année du cycle primaire) en expression écrite et la relation des élèves à l'activité d'écriture proprement dite. Nous nous sommes interrogée sur les causes de ces difficultés.

Nous avons supposé que c'est un passage mal maîtrisé de l'oral à l'écrit qui constitue un obstacle majeur à la maîtrise de l'écriture. Ajoutons à cela les représentations que se font les élèves eux-mêmes de l'écrit, suivant en cela nombre de leurs enseignants qui accroissent leur difficulté d'accès au monde de l'écrit et enfin leur ignorance de ce qu'est un texte qui freine des fois le désir d'écrire mais surtout qui met en veilleuse le sens et l'envie, l'élan de l'écrit au détriment de la forme.

Pour ce faire, nous avons conçu un champ notionnel autour de l'écrit. Le premier chapitre de ce travail s'est penché sur les notions à convoquer quand on aborde l'écrit. Nous avons expliqué la fonction sociale et la fonction socialisante de l'écrit. Ensuite nous avons défini la situation d'écriture ainsi que ses caractéristiques et ses composants. La distinction entre le code oral et le code écrit nous a amenée à parler d'orthographe et à définir par la suite la compétence scripturale.

Aux multiples difficultés liées aux différences entre les deux codes viennent s'ajouter les représentations renforcées souvent par les pratiques de l'enseignement de l'écrit dans nos écoles. Nous avons été amenée à examiner alors un facteur capital dans l'apprentissage de l'écrit que la didactique des langues met en avant : les représentations : « *le second aspect, fondamental en*

ce qui concerne l'écriture, consiste à analyser ses pratiques et ses représentations en ce domaine. C'est d'autant plus crucial que, comme le montrent les travaux de sociologie, les pratiques scripturales et lecturales et les conceptions du « bon » texte varient selon les catégories socioculturelles. » [12]

Nous avons souligné dans notre partie théorique un autre point qui touche aux représentations de l'enfant concernant le texte. Nous avons présenté les deux approches : phrastique et textuelle. Ce point nous a conduite à définir la cohérence et la cohésion qui sont deux éléments capitaux dans la rédaction de tout type de textes.

Dans le second chapitre, nous avons présenté les programmes du cycle primaire et nous avons tenté de décrire l'enseignement de l'écrit dans ce palier. Cette partie nous a permis de passer au questionnaire écrit que nous avons soumis à nos élèves. Après avoir décrit la population concernée et les objectifs de notre questionnaire, nous avons essayé de passer en revue les causes des difficultés de nos élèves en expression écrite. Après quoi nous avons confirmé nos hypothèses de départ. Nous avons confirmé que nos élèves éprouvent des difficultés en expression écrite à cause du passage difficile du code oral au code écrit. Nous avons les représentations aussi qui, décidément, gênent les élèves dans leur accès à l'écrit et finalement leur méconnaissance de ce qu'est un texte qui fait en sorte qu'ils rédigent des phrases séparées qu'ils collent par la suite.

Le dernier chapitre nous a amenée à proposer des pistes de remédiation pour résoudre ou contourner quelques-unes des difficultés que rencontrent les apprenants dans la production des textes. Nous souhaitons que ces pistes pédagogiques puissent contribuer à concourir au succès des élèves de la sixième année en expression écrite, et surtout leur faire découvrir le plaisir d'écrire.

Nous pensons qu'une remise en question de la didactique de l'écrit est plus que nécessaire en Algérie. Une didactique qui ne parte pas de la langue à apprendre, de façon normée et figée, mais de ce que savent déjà les élèves dans cette langue et pourquoi pas en langue 1 ; et de ce qu'ils ne savent pas, de la différence entre ce qu'on leur demande à l'écrit en français et ce qu'ils savent

déjà dire à l'oral. Il s'agit de ce que Michel REVERBEL appelle « une didactique de pas à pas ».

Nous ne nous prétendons pas avoir la solution définitive pour apprendre aux élèves à écrire plus aisément en cette ère qui se veut être celle de la communication car on n'a jamais fini d'apprendre à rédiger et nos propres errements, nos propres faiblesses en sont la preuve. Nous sommes loin d'être performants; pourtant la diversité des approches et les ouvrages sur le sujet abondent. Avec les réformes du système éducatif, de nouvelles approches voient le jour.

En attendant les nouveaux programmes de la dernière année du cycle primaire, il faut sans attendre apprendre à écrire aux écoliers. La capacité d'écrire n'est jamais définitivement acquise, pas plus qu'elle n'est donnée à la naissance. Il s'agit donc de la créer, de la développer et de l'entretenir en indiquant aux écoliers par l'exemple de l'adulte écrivant sous leurs yeux, à quoi sert d'écrire et comment se comporter dans l'exercice si particulier de l'écriture. Et quel bonheur on peut en tirer au-delà de son utilité scolaire.

En effet chaque point traité soulève des interrogations et ouvre de nouvelles pistes de recherche. Chaque nouvelle cause découverte au cours de notre analyse est une invitation renouvelée à l'intention de nombreux chercheurs en didactique des langues*.

*Une autre approche de l'écrit permettra de mettre au clair d'autres difficultés que nous avons mentionnées et que nous n'avons pas eu le temps d'examiner ce qui aurait dévié l'orientation de notre recherche :

1. nous avons le plurilinguisme : un aspect que nous n'avons pas examiné et qui nous a frappé lors du dépouillement.

2. Si l'on s'appuie en didactique de l'écrit sur les acquis des enfants sur ce que certains appellent « les préalables » ou « les déjà-là », on ne peut que se poser la question épineuse suivante : que savent-ils avant d'entrer en classe de français ? Que savent-ils de l'écrit ? En réception (lecture des écrits sociaux autour d'eux, sur les murs, les panneaux....) et en production (ils ont appris à écrire en arabe). Comment prendre appui sur leur compétence dans la langue 1 pour passer à la langue 2 ? Et puis quel est le rôle de la langue 1 dans l'apprentissage de la langue 2 ? Les enfants aiment écrire en arabe et non pas en français ? Pourquoi ?

Nous avons aussi la réécriture.... Autant de pistes de recherche qui se dessinent dans le champ de la didactique du FLE en Algérie.

Le domaine de recherche en didactique de l'écrit reste ouvert. On peut surtout souhaiter qu'il aille vers une adaptation toujours plus grande aux élèves et à leur spécificité. Ce qui veut dire pour les élèves algériens il faut encore inventer une façon spécifique d'enseigner l'écriture vu la particularité de leurs usages langagiers et de leur contexte linguistique.

APPENDICE A

Copies du guide du maître

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Éducation Nationale

ENSEIGNEMENT du FRANÇAIS

6^{ème} année fondamentale

LIVRE DU MAITRE

- GUIDE du MAITRE
- FICHES



Institut Pédagogique National

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN 6^e A. F.

METHODE.

A. Hypothèses.

1. Les données.

Les deux premières années d'enseignement du Français (350 à 400 heures environ) se proposaient d'installer les mécanismes de base du langage et de la lecture.

(Programmes de 6^e AF)

Par mécanismes de base, il faut entendre :

- dans le domaine de l'expression,
 - la maîtrise des structures syntaxiques fondamentales,
 - la maîtrise des conjugaisons qu'elles impliquent,
 - la maîtrise du vocabulaire usuel correspondant, pour l'essentiel aux inventaires du FF1 et particulièrement du FF2,
 - ou d'une manière générale,
 - la maîtrise des moyens linguistiques et langagiers habituellement mobilisés dans les situations de communication usuelle (situations simulées de la vie courante, situations didactiques engendrées par l'apprentissage lui-même).
- dans le domaine de la lecture, la maîtrise des mécanismes de la lecture courante, soit :
 - un déchiffrement sûr,
 - une identification rapide de la structure syntaxique des phrases, fondée sur le sens et sur les repères grammaticaux,
 - éventuellement une réalisation correcte
 - du point de vue de la prononciation,
 - du point de vue de l'intonation,
 - du point de vue de l'expression.

2. Les perspectives.

Les programmes de 6^e AF définissent, globalement, 4 objectifs :

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

1.5. Expression écrite.

Programmes.

- Les objectifs généraux de communication et d'expression assignés à la langue orale restent valables pour la langue écrite. **L'élève doit être à même d'écrire ce qu'il est capable de dire.**
- Les activités d'expression orale trouveront un prolongement à l'écrit.
- Toutefois, il faudra habituer l'élève à utiliser l'écrit, directement, comme moyen d'expression premier, sans passer par la médiation de l'oral.

Mise en œuvre :

- L'expression libre sera motivée par un projet durable lié à la vie scolaire, ou à la vie sociale.
 - L'expression libre peut être également suscitée par les situations vécues par l'enfant, par le libre cours d'une imagination alimentée par les lectures, les films ...
- L'essentiel est de faire bon accueil à toutes les productions libres pour encourager les moins doués à s'exprimer.

Traduction :

- Poursuivre l'acquisition du système de transcription et l'entraînement à l'écriture courante,
- Poursuivre l'apprentissage méthodique de l'orthographe,
- Poursuivre l'acquisition du système de la conjugaison,
- Développer les compétences grammaticales :
 - a) intuitivement, par des manipulations portant sur la structure de la phrase,
 - b) de manière réfléchie, par des exercices d'analyse mettant en évidence les constituants et les fonctions, et sous-tendues par une terminologie élémentaire.
- Développer une compétence lexicale :
 - acquisition d'un vocabulaire usuel,
 - acquisition de règles simples de formation des mots,
 - initiation aux mécanismes de la transformation nominale.
- Poursuivre, en liaison avec l'expression orale, l'acquisition de nouveaux modèles d'expression,
- Initier l'élève à des modèles d'organisation des textes.

Réalisation :

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

1. L'exercice écrit oblige à l'effort individuel, alors que l'exercice oral est essentiellement collectif.
2. L'écrit, parce que les conditions de production sont particulières, s'organise de manière plus réfléchie : il fait appel aux compétences langagières (on écrit bien quand on parle bien) mais aussi à des

compétences qui relèvent de la connaissance des règles de fonctionnement de la langue (recours aux modèles formels pour atteindre une meilleure qualité, une meilleure rigueur de l'expression).

1.6. Les exercices.

On retrouve les mêmes exercices que dans la méthode de 5^e AP :

- 1) des exercices de construction de phrases,
 - 2) des exercices de construction de paragraphes et de textes.
1. Exercices visant à installer des compétences du niveau de la phrase. Ils prolongent les exercices de systématisation orale.
- a) On trouvera dans le livre :
 - 1.1. des exercices de syntaxe,
 - 1.2. des exercices de vocabulaire,
 - 1.3. des exercices d'orthographe appliquée,
 - à la syntaxe,
 - à la conjugaison,
 - au lexique.
 - b) Chacun de ces exercices se déroule en deux temps :
 - 1) la première partie de l'exercice est consacrée au réemploi, d'une structure syntaxique (1.1.) du vocabulaire utile, et en liaison avec le thème (1.2.)
 - 2) la deuxième partie de l'exercice est consacrée à l'acquisition méthodique des règles de fonctionnement
 - initiation à la grammaire (1.1.)
 - initiation aux règles de formation du lexique (1.2.)

● Initiation aux règles de l'orthographe (1.3.)

1 Exercices écrits de syntaxe.	Réemploi d'une structure systématisée à l'oral : - réponse à une question - mise en ordre d'une phrase - mise en ordre d'une succession de phrases	Initiation à une description syntaxique et à une terminologie élémentaire : - Exercices d'analyse syntaxique prolongés par des applications.
2 Exercices de vocabulaire.	- Réemploi du vocabulaire des textes.	- Initiation aux règles de formation des mots. Initiation à l'utilisation du dictionnaire.
3 Exercices d'orthographe	Dictées de synthèse (après 3 dossiers d'orthographe méthodiques)	Initiation aux règles de appliquée à la syntaxe (règles d'accord) - appliquée au vocabulaire (orthographe « d'usage ») - appliquée à la conjugaison (terminaisons)

APPENDICE B

Le texte descriptif

Voici le texte du portrait de grand-mère distribué aux élèves de la sixième année. Le texte ne contient pas de références. Ce texte est fabriqué par notre collègue.

Grand-mère

Grand-mère est petite de taille, elle a de petits yeux noirs et des cheveux grisonnants. Son visage est sillonné de rides, elle a de petites mains blanches. A soixante ans, grand-mère est toujours active. Le matin elle nous prépare de délicieuses galettes et le soir elle nous raconte de belles histoires. Tout le monde aime grand-mère. Elle est tendre et gentille.

APPENDICE C

Le questionnaire

Vous pouvez répondre, au choix, dans la langue que vous voulez. Ce test est anonyme et ne sera pas noté.

1. Quelles langues parles-tu ?

Avec ta mère :.....

Avec ton père :.....

Avec tes amis :.....

A l'école :.....

2. Quelle(s) langue(s) connais-tu ?

.....

3. Quelle(s) langue(s) comprends-tu ?

.....

4. Aimes-tu écrire en général ? Si oui pourquoi? Si non Pourquoi ?

.....

.....

5. Dans quelle(s) langue(s) ? Pourquoi ?

.....

.....

6. Aimes-tu écrire en français ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?

.....

.....

..

7. Préfères-tu écrire à la maison ou en classe ? Pourquoi ?

.....

.....

8. Dis-moi tous les mots qui te viennent à l'esprit si je te dis : « écriture »

.....
.....

9. Pour toi, que veut dire « l'expression écrite » ? À quoi ça sert ?

.....
.....

10. Ecrire un texte pour toi c'est :

☐

Un plaisir

☐

Un devoir comme les autres

☐

Une corvée

☐

Autre

11. Qu'est-ce qu'un texte pour toi ?

.....
.....

12. Quand tu es en classe, comment tu fais pour écrire un texte quand l'enseignant te donne un sujet de rédaction. Complète les phrases :

D'abord, je

Puis je.....

Et enfin je.....

13. Quand tu te mets à écrire en français, est-ce que la différence entre la prononciation des mots et leur écriture te pose problème ? Explique davantage si tu veux.

.....
.....

14. Quelles sont tes difficultés principales quand tu écris en français ?

.....

.....

15. Comment écris-tu un texte :

☐

En réfléchissant à l'avance à ce que tu as écrit.

☐

Un mot après l'autre en inventant au fer et à mesure

☐

En t'arrêtant après chaque phrase pour réfléchir

☐

Explique davantage si tu veux

16. Pour toi, qu'est-ce qu'un texte réussi ?

.....

.....

17. D'après toi quand est-il utile d'écrire en français dans la vie ?

.....

.....

18. A ton avis serait-il utile de savoir écrire plus tard ? Pourquoi ?

.....

.....

19. A ton avis serait-il utile de savoir écrire en français ? Pourquoi ?

.....

.....

20. Penses-tu qu'on peut écrire par plaisir ? Peux-tu donner un exemple.

.....

.....

APPENDICE D

Le questionnaire (version arabe)

بإمكانك الإجابة على الأسئلة الآتية بالعربية أو بالفرنسية إجابتك ستبقى مجهولة وغير منقطة .

(1) ما هي اللغة التي تتكلمها :

- مع أمك

- مع أبيك

- مع أصدقائك

- في المدرسة

(2) ما هي اللغات التي تعرفها ؟

.....

.....

(3) ما هي اللغات التي تفهمها ؟

.....

.....

(4) هل تحب أن تكتب على العموم ؟ لماذا ؟

.....

.....

(5) في أية لغة تحب أن تكتب ؟ لماذا ؟

.....

.....

(6) هل تحب أن تكتب بالفرنسية ؟ لماذا ؟

.....

.....

(7) هل تفضل الكتابة في البيت أم في القسم ؟ لماذا ؟

.....

.....

(8) قل لي كل الكلمات التي تأتي في ذهنك حين أقول لك " الكتابة "

.....

.....

9) بالنسبة لك، ماذا يعني " التعبير الكتابي " ؟ بماذا يفيدنا؟

.....

.....

10) كتابة نص يعد بالنسبة لك :

- متعة ☐
- فرض مثل كل الفروض ☐
- عقاب ☐
-

آخر.....

11) ما معنى " نص " بالنسبة لك؟

.....

.....

12) عندما تكون في القسم، كيف تفعل لتكتب نصا عندما يعطيك المعلم موضوعا للتعبير ؟ أكمل الجمل الآتية:

-
- أولا.....
- ثم.....
- وأخيرا.....

13) عندما تكتب بالفرنسية، هل الفرق بين نطق الكلمات وكتابتها يعرفك ؟

.....

.....

أشرح أكثر إن أردت.

.....

.....

14) ما هي الصعوبات الأساسية التي تعترضك حين تكتب بالفرنسية ؟

.....

.....

15) كيف تكتب نصا :

- بالتفكير مسبقا فيما تكتب ☐
- كلمة بعد الأخرى، تعبر وتبحث عن الكلمات في نفس الوقت ☐
- بالتوقف بعد كل جملة للتفكير ☐

اشرح أكثر إن أردت

.....
.....

16) ماذا يعني بالنسبة لك " نص ناجح " ؟

.....
.....

17) بالنسبة لك متى يكون من الضروري معرفة الكتابة بالفرنسية في حياتنا ؟

.....
.....

18. في رأيك هل من النافع معرفة الكتابة في حياتنا القادمة ؟ لماذا ؟

.....
.....

19) في رأيك ، هل من المفيد الكتابة باللغة الفرنسية ؟ لماذا ؟

.....
.....

20. هل تعتقد أننا نستطيع أن نكتب للمتعة فقط ؟ هل بإمكانك أن تعطي مثل

.....
.....

APPENDICE E

Les réponses au questionnaire

Voici toutes les réponses au questionnaire. Elles sont classées par ordre décroissant d'importance.

1. Quelle est la langue que tu parles ?

A/ avec ta mère :

Réponse 1 : l'arabe dialectal. (13 élèves)

Réponse 2 : l'arabe dialectal et le français. (12 élèves)

Réponse 3 : l'arabe dialectal, le kabyle et le français. (04 élèves)

Réponse3 : l'arabe dialectal et l'espagnol. (01 élève)

B/ avec ton père :

Réponse 1 : l'arabe dialectal et le français. (13 élèves)

Réponse2 : l'arabe dialectal. (10 élèves)

Réponse 3 : l'arabe dialectal et le kabyle. (03 élèves)

Réponse 4 : l'arabe dialectal, le français et le kabyle. (02 élèves)

Réponse 5 : le kabyle et le français. (01 élève)

Réponse 6 : l'arabe dialectal, le français et l'anglais. (01 élève)

C/ avec tes amis :

Il y a une seule réponse dans toutes les copies :

L'arabe dialectal.

D/ à l'école :

Il en est de même pour cette question :

L'arabe classique avec la maîtresse d'arabe et le français avec la maîtresse de la matière.

2. Quelle(s) langue(s) connais-tu ?

.....

Réponse 1 : l'arabe et le français. (17 élèves)

Réponse 2 : l'arabe, le kabyle et le français. (05 élèves)

Réponse 3 : l'arabe, le français et l'anglais. (03 élèves)

Réponse 4 : l'arabe, le kabyle, le français et l'espagnol. (01 élève)

Réponse 4 : l'arabe, le français, l'anglais et l'hindou. (01 élève)

Réponse 5 : l'arabe, le français et l'allemand. (01 élève)

Réponse 6 : l'arabe, le français et l'italien. (01 élève)

Réponse 7 : l'arabe, le français et l'espagnol. (01 élève)

3. Quelle(s) langue(s) comprends-tu ?

.....

Réponse 1 : l'arabe, le kabyle et le français. (11 élèves)

Réponse 2 : l'arabe et le français. (10 élèves)

Réponse 3 : l'arabe, le français et l'anglais. (03 élèves)

Réponse 4 : l'arabe, le français, l'anglais et l'hindou. (01 élève)

Réponse 5 : l'arabe, le kabyle, le français et l'italien. (01 élève)

Réponse 5 : l'arabe, le kabyle, le français et l'espagnol. (01 élève)

Réponse 6 : l'arabe, le kabyle, le français et l'anglais. (01 élève)

Réponse 7 : l'arabe, le français et l'allemand. (01 élève)

Réponse 8 : l'arabe, le français et l'espagnol. (01 élève)

4. Aimes-tu écrire en général ? Si oui pourquoi? Si non Pourquoi ?

.....

.....

Réponse 1 : oui, j'aime écrire cela me distrait et m'apprends des mots que je ne connaissais pas. (04 élèves)

Réponse 2 : oui parce que cela me permet d'apprendre et de me cultiver. (03 élèves)

Réponse 3 : oui j'aime écrire pour m'améliorer et pour m'exprimer. (03 élèves)

Réponse 4 : non, je n'aime pas écrire parce que je fais beaucoup d'erreurs et écrire me fait mal à la main. (02 élèves)

Réponse 5 : oui, écrire me permet m'améliorer mon écriture car j'ai une mauvaise écriture. (02 élèves)

Réponse 6 : oui j'aime écrire pour enrichir mon vocabulaire. (02 élèves)

Réponse 7 : oui, j'aime écrire car j'y trouve beaucoup de plaisir.

Réponse 8 : oui, j'aime beaucoup écrire parce que quand j'écris tout devient facile à comprendre et à mémoriser.

Réponse 9 : oui, j'aime écrire des fois quand je ne fais pas d'erreur.

Réponse 10 : oui, j'aime écrire car cet exercice m'est très utiles dans mon apprentissage

Réponse 11 : oui, j'aime écrire pour pouvoir écrire plus rapidement car cela me permet de maîtriser l'expression écrite.

Réponse 12 : oui, j'aime écrire un peu parce que cela me donne du plaisir et me permet d'améliorer mon écriture et d'éviter la lassitude.

Réponse 13 : oui, j'aime écrire cela me fait apprendre mais malgré ça je fais beaucoup d'erreur.

Réponse 14 : non, je n'aime pas écrire parce que je fais beaucoup d'erreurs.

Réponse 15 : non, je n'aime pas écrire car j'ai une mauvaise écriture et écrire me fait mal à la main.

Réponse 16 : je n'aime pas trop écrire car cela me fait mal à la main.

Réponse 17 : non, je n'aime écrire parce que je suis incapable de m'exprimer par écrit et je fais beaucoup d'erreurs.

Réponse 18 : non, je n'aime pas du tout écrire, je hais écrire et le fait d'y penser me met en colère et m'énerve extrêmement et devoir écrire me fait terriblement peur.

Réponse 19 : non, je n'aime pas écrire car j'ai peur d'avoir de mauvaises notes.

Réponse 20 : ça dépend de la langue dans laquelle je dois écrire. Oui j'aime écrire en arabe mais je déteste les exercices.

5. Dans quelle(s) langue(s) ? Pourquoi ?

.....
.....

Réponse 1 : j'aime écrire en arabe et je n'aime pas écrire en français car l'arabe est facile par contre le français est très difficile pourtant j'aime bien cette langue.
(04 élèves)

Réponse 2 : j'aime écrire en arabe et en français car les deux me permettent d'apprendre. (03 élèves)

Réponse 3 : j'aime écrire en arabe parce que je la comprends bien. (03 élèves)

Réponse 4 : j'aime écrire en arabe. Mais en français j'ai peur des erreurs sinon j'aime bien écrire dans cette langue. (02 élèves)

Réponse 5 : j'aime écrire en français parce que j'ai beaucoup de difficultés dans cette langue. (02 élèves)

Réponse 6 : j'aime écrire en français car cette langue me plaît beaucoup. (02 élèves)

Réponse 7 : j'aime écrire en français parce que j'adore cette langue. (02 élèves)

Réponse 8 : j'aime écrire en arabe et en français car je les comprends bien. (02 élèves)

Réponse 9 : j'aime écrire en arabe car j'adore cette langue.

Réponse 10 : j'aime écrire en arabe et en français car cela me permet de me distraire et de passer d'agréables moments.

Réponse 11 : j'aime écrire en français parce qu'elle m'est utile et me remplit de bonheur et me donne beaucoup d'énergie.

Réponse 12 : j'aime écrire dans toutes les langues mais malheureusement je ne peux pas le faire.

Réponse 13 : j'aime écrire en français parce que c'est une belle langue et elle a une agréable prononciation.

Réponse 14 : j'aime écrire en français et en arabe du moment que je les maîtrise bien et je voudrais écrire en kabyle et en italien mais malheureusement je ne sais pas le faire.

Réponse 15 : J'aime écrire en arabe car cela me permet de me cultiver et en français parce que je la trouve facile.

Réponse 16 : j'aime écrire en arabe et en français mais pas les exercices.

Réponse 17 : j'aime écrire en français parce que je comprends très bien cette langue et je la trouve amusante.

Réponse 18 : j'aime écrire en français parce que j'aime beaucoup ma maîtresse elle est formidable.

Réponse 19 : j'aime écrire en arabe parce que c'est ma langue naturelle et je l'aime beaucoup.

Réponse 20 : je n'aime pas écrire j'aime parler.

6. Aimes-tu écrire en français ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?

.....
.....

Réponse 1 : non je n'aime pas écrire en français parce que je ne maîtrise pas cette langue et j'ai peur des fautes d'orthographe. (06 élèves)

Réponse2 : oui, j'aime écrire dans cette langue parce que j'adore cette langue. (05 élèves)

Réponse3 : j'aime écrire en français mais j'ai peur de l'orthographe. (02 élèves)

Réponse 3 : oui, je veux écrire en français pour l'apprendre et améliorer mon niveau. (02 élèves)

Réponse 4 : oui, j'aime écrire en français pour m'entraîner et parce que j'aurai besoin de cette langue à l'avenir. (02 élèves)

Réponse 5 : oui parce que elle m'aide à apprendre et à élargir mes connaissances. (02 élèves)

Réponse 6 : oui parce que je désire apprendre tout ce qui concerne cette langue.

Réponse 7 : oui, j'aime écrire en français pour me cultiver et parce que je la trouve facile.

Réponse 8 : oui j'aime écrire dans cette langue parce que j'adore ma maîtresse.

Réponse 9 : oui un peu parce que je ne la maîtrise pas bien.

Réponse 10 : oui parce que cette langue a une belle orthographe et une belle prononciation.

Réponse 11 : oui un peu parce que c'est une langue qui me fatigue.

Réponse 12 : oui parce que je veux apprendre à ordonner des phrases.

Réponse13 : oui parce que j'écris en français tout le temps sur mon ordinateur.

Réponse 14 : non je n'aime pas écrire en français parce quand je la « prononce » parle je la trouve facile mais je l'écris elle est très difficile.

Réponse 15 : non parce que je ne fais la différence entre les lettres de cette langue.

Réponse 16 : non, je n'aime pas du tout écrire dans cette langue parce que c'est une langue complément « déformée ».

7. Préfères-tu écrire à la maison ou en classe ? Pourquoi ?

.....
.....

Réponse 1 : je préfère écrire à l'école où la maîtresse m'explique ce que je ne comprends pas. (10 élèves)

Réponse 2 : j'aime écrire à la maison où je peux bien réfléchir, me concentrer et personne ne me dérange alors qu'à l'école il y a beaucoup de bruit. (08 élèves)

Réponse 3 : j'aime écrire à l'école où règne le silence, à la maison il y a beaucoup de vacarme. (03 élèves)

Réponse 4 : je préfère écrire à la maison parce que je prends tout le temps qu'il me faut pour le faire. (02 élèves)

Réponse 5 : je préfère écrire à la maison parce que à l'école nous avons beaucoup de matières et cela me fatigue et je ne trouve pas les mots.

Réponse 6 : j'aime écrire à l'école et à la maison pour apprendre.

Réponse 7 : je préfère écrire à l'école car quand j'arrive à la maison je suis déjà fatigué.

Réponse 8 : je préfère écrire à l'école pour m'amuser avec mes camarades.

Réponse 9 : je préfère écrire à l'école parce que je suis contraint de le faire.

Réponse 10 : je préfère écrire à l'école cela me distrait.

Réponse 11 : je préfère écrire à la maison parce que l'ordinateur me corrige les fautes d'orthographe.

Réponse 12 : je n'aime pas écrire à la maison car je ne peux pas me concentrer.

8. Dis-moi tous les mots qui te viennent à l'esprit si je te dis : « écriture »

.....
.....

Réponse 1 : la panique et la peur. (06 élèves)

Réponse 2 : la difficulté, la douleur ; je tremble et j'ai peur des fautes d'orthographe. (05 élèves)

Réponse 3 : je pense que c'est un exercice comme les autres et je n'ai pas du tout peur et que je dois avoir une écriture lisible pour que la maîtresse comprenne le sens de mon texte.

Réponse 4 : la peur et je pense aux fautes d'orthographe et de ne pas réussir mon texte.

Réponse 5 : la peur, la terreur, l'angoisse et je me mets en colère à cause des fautes d'orthographe.

Réponse 6 : la peur, la difficulté et je n'arrive pas à me concentrer.

Réponse 7 : la peur, la terreur, la tristesse, l'angoisse et le tremblement.

Réponse 8 : je pense aux mots que je vais écrire.

Réponse 9 : je réfléchis aux phrases et j'ai peur de ce qui va venir après.

Réponse10 : la peur, la difficulté, j'ai envie de pleurer et je tremble et je sens que c'est un exercice que je ne pourrai jamais réussir.

Réponse 11 : la peur de l'erreur.

Réponse 12 : si je dois écrire en arabe c'est la joie mais si je dois écrire en français c'est la tristesse et l'extrême chagrin.

Réponse 13 : le dégoût, la peur, j'aime écrire mais j'ai peur.

Réponse 14 : la peur, l'inquiétude, le stress, l'échec et j'ai peur de me tromper dans les terminaisons.

Réponse 15 : je prie pour que la cloche sonne.

Réponse 16 : exercice lourd et obligatoire, une corvée insupportable.

Réponse 17 : la peur, le stress, la haine d'écrire en français, je préfère plutôt parler en français.

Réponse 19 : la peur et le dégoût car je déteste écrire en arabe et en français.

Réponse20 : une grande peur, le dégoût, la difficulté l'angoisse et je ne cesse de regarder ma montre je trouve que ses aiguilles s'immobilisent.

9. Pour toi, que veut dire « l'expression écrite » ? À quoi ça sert ?

.....
.....

Réponse 1 : c'est la peur mais elle nous aide dans notre apprentissage. (05 élèves)

Réponse 2 : c'est la culture et ça nous aide dans l'apprentissage. (05 élèves)

Réponse 3 : c'est les sentiments intérieurs. Ça nous aide à nous exprimer et à parler des autres. (03 élèves)

Réponse 4 : c'est la peur et la tristesse. C'est un ensemble de phrases qui élargit notre culture. (03 élèves)

Réponse 5 : c'est un cauchemar, un exercice difficile qui nous cultive. (03 élèves)

Réponse 6 : c'est ordonner des phrases. (02 élèves)

Réponse 7 : c'est la peur et un exercice irréalisable.

Réponse 8 : ça nous aide à améliorer notre écriture et à mieux articuler les sons quand on lit les phrases que nous avons écrites.

Réponse 9 : c'est un paragraphe qui nous aide à apprendre.

Réponse 10 : c'est un ensemble de phrases qui nous aident en expression écrite.

Réponse 11 : c'est la peur. Cet exercice m'aide à apprendre et à améliorer mon écriture.

Réponse 12 : c'est la tristesse, le dégoût et la fatigue mais ça nous apprend l'orthographe et nous aide à perfectionner notre oral.

Réponse 13 : c'est l'échec mais elle nous aide à apprendre.

Réponse 14 : je déteste l'expression écrite pourtant elle nous permet d'apprendre et d'enrichir notre vocabulaire.

Réponse 15 : c'est un devoir qui me fait peur pourtant il nous aide à apprendre et à mieux parler.

10. Ecrire un texte pour toi c'est :

☐

Un plaisir

☐

Un devoir comme les autres

☐

Une corvée

Autre

.....

Réponse 1 : une corvée. (15 élèves) : 50%

Réponse 2 : un devoir comme les autres. (08 élèves) : 26.66%

Réponse 3 : Autre : un cauchemar. (04 élèves) : 13.33%

Réponse 4 : un plaisir. (03 élèves) : 01%

11. Qu'est-ce qu'un texte pour toi ?

Réponse 1 : c'est un ensemble de phrases/ collées. (20 élèves)

Réponse 2 : c'est ordonner des phrases. (02 élèves)

Réponse 3 : un grand paragraphe composé de plusieurs phrases qui ont un sens.

Réponse 4 : un ensemble de phrases liées par des virgules et des points.

Réponse 5 : un texte est un dialogue.

Réponse 6 : c'est la panique des erreurs.

Réponse 7 : c'est une histoire qui parle des saisons par exemple ou d'autres choses.

Réponse 8 : c'est des phrases ordonnées.

Réponse 9 : c'est un ensemble de phrases ordonnées avec exactitude.

12. Quand tu es en classe, comment tu fais pour écrire un texte quand l'enseignant te donne un sujet de rédaction. Complète les phrases :

D'abord je.....

Puis je.....

Et enfin je.....

Réponse1 : d'abord j'écris des phrases. Puis je les colle. Et enfin je les recopie et je relis ce que j'ai écrit. (17 élèves)

Réponse 2 : d'abord je réfléchis et je cherche les mots. Puis je les écris sur une feuille. Et enfin je colle les phrases pour former un texte. (02 élèves)

Réponse 3 : d'abord je cherche les mots et les phrases. Puis je les colle. Et enfin je recopie au propre. (02 élèves)

Réponse 4 : d'abord, j'écris le texte en arabe. Puis je le traduis en français. Et enfin je corrige les fautes. (02 élèves)

Réponse 5 : d'abord je réfléchis aux phrases. Puis j'écris sur un brouillon. Et enfin je recopie sur le cahier et je corrige les fautes.

Réponse 6 : d'abord je réfléchis aux phrases. Puis je les ordonne bien. Et enfin je les lis et je les comprends.

Réponse 7 : d'abord je réfléchis à ce que je vais écrire. Puis, j'écris les mots l'un après l'autre. Et enfin je construis des phrases que je collerai à la fin pour obtenir un texte.

Réponse 8 : je réfléchis très bien. Puis j'écris sur un brouillon et je corrige les fautes et les phrases. Et enfin je recopie toutes les phrases que j'ai écrites.

Réponse 9 : d'abord je lis la consigne. Puis je commence à écrire un ensemble de phrases. Et enfin j'ordonne mes phrases.

Réponse 10 : d'abord je réfléchis aux mots en arabe et je les traduis en français. Puis les mots deviennent des phrases que je découpe avec des virgules. Et enfin je relis tout ce que j'ai écrit.

13. Quand tu te mets à écrire en français, est-ce que la différence entre la prononciation des mots et leur écriture te pose problème ? Explique davantage si tu veux.

.....
.....

Réponse1 : oui parce que j'ignore l'orthographe du mot que désire écrire. (21 élèves)

Réponse2 : oui parce que c'est difficile. (04 élèves)

Réponse 3 : oui parce qu'il y a une grande différence entre la prononciation et l'écriture des mots. J'hésite entre les lettres que je dois écrire. (03 élèves)

Réponse 4 : oui parce que je trouve des lettres en plus et que l'on prononce pas dans certains mots.

Réponse 5 : oui l'orthographe est difficile parce que cela m'oblige à changer le mot que je désire employer.

14. Quelles sont tes difficultés principales quand tu écris en français ?

Réponse 1 : la traduction des mots que je veux employer de l'arabe au français. (09 élèves)

Réponse2 : la peur des fautes d'orthographe. (06 élèves)

Réponse 3 : les fautes d'orthographe et comment coller les phrases. (04 élèves)

Réponse 4 : comment traduire les mots et coller les phrases. (03 élèves)

Réponse 5 : les fautes d'orthographe, comment traduire les mots et coller les phrases. (02 élèves)

Réponse 6 : comment coller les phrases. (02 élèves)

Réponse 7 : l'ordonnancement des phrases et leur traduction de l'arabe au français.

Réponse 8 : la difficulté de construire des phrases.

Réponse 9 : c'est la peur qui me bloque.

Réponse 10 : je ne comprends pas quelques mots et je ne sais pas m'exprimer.

15. Comment écris-tu un texte :

.....
.....

Réponse 1 : en t'arrêtant après chaque phrase pour réfléchir. (18 élèves) 60%

Réponse 2 : en réfléchissant à l'avance à ce que tu as écrit. (08 élèves) 26.66%

Réponse 3 : un mot après l'autre en inventant au fur et à mesure. (04 élèves)
13.33%

Explique davantage si tu veux :

Réponse1 : je réfléchis au préalable pour ne pas me tromper.

Réponse2 : quand je finis une phrase je passe à l'autre car je ne peux pas réfléchir à toutes les phrases au même temps.

Réponse 2 : quand j'écris un texte je m'arrête après chaque phrase pour réfléchir à la phrase qui vient après.

16. Pour toi, qu'est-ce qu'un texte réussi ?

.....
.....

Réponse1 : c'est un texte sans fautes et qui a un sens. (06 élèves)

Réponse2 : un ensemble de phrases correctes sans fautes d'orthographe. (05 élèves)

Réponse 3 : un texte sans fautes. (04 élèves).

Réponse 4 : c'est un texte que je peux comprendre sans difficulté. (03 élèves)

Réponse 5 : un texte qui a un sens. (02 élèves)

Réponse 6 : c'est un texte que je peux comprendre et que je peux traduire.
(02 élèves)

Réponse 7 : des phrases correctement ordonnées que je peux traduire en l'arabe.

Réponse 8 : c'est des phrases ordonnées compréhensibles.

Réponse 9 : un texte qui nous apprend quelque chose

Réponse 10 : un ensemble de phrases correctes sans fautes d'orthographe qui a un sens.

Réponse 11 : un texte réussi est un texte qui contient des mots que je comprends et des phrases ordonnées avec exactitude.

Réponse 12 : c'est-à-dire que celui qui l'a produit est compétent.

Réponse 13 : un ensemble de mots écrits sans fautes

17. D'après toi quand est-il utile d'écrire en français dans la vie ?

.....
.....

Réponse 1 : dans notre future vie professionnelle car tout se fait en français. (05 élèves)

Réponse 2 : quand je réponds aux lettres de mes cousins qui habitent en France. (02 élèves)

Réponse 3 : quand je serai à l'université pour passer brillamment mes examens. (02 élèves)

Réponse 4 : à l'université, pour remplir des formulaires, aux examens..... (02 élèves)

Réponse 5 : quand je réponds aux messages électroniques que je reçois dans ma boîte. (02 élèves)

Réponse 6 : on écrit toujours en français, quand je passe mes examens, quand j'écris des lettres à mes amis, à ma maîtresse quand j'irai faire des études à l'étranger. (02 élèves)

Réponse 7 : pour obtenir une bourse d'étude en France.

Réponse 8 : quand un illettré me demande de lui écrire une lettre, une demande....

Réponse 9 : quand mes parents rentrent de France.

Réponse 10 : quand j'irai en France je saurai remplir les formulaires, écrire des lettres à ma famille...

Réponse 11 : quand j'envoie des messages téléphoniques. Tous les portables fonctionnent en français. Dans notre future vie professionnelle, dans des formations et à l'université.

Réponse 12 : écrire des lettres/articles aux magazines locaux et étrangers.

Réponse 13 : quand je serai journaliste d'expression française. C'est mon grand rêve.

Réponse 14 : quand j'apprendrai à mes enfants à écrire en français.

Réponse 15 : quand je serai grand je suis sûr que j'aurai besoin d'écrire dans cette langue.

Réponse 16 : quand j'irai en France chez ma tante.

Réponse 17 : je ne sais rien tout ce que je sais que plus tard je regretterai de ne pas avoir appris à écrire en français car le français est par tout dans notre pays.

Réponse 18 : quand je chercherai un travail du moment que l'on exige toujours la maîtrise de cette langue dans le recrutement, quand j'écris sur mon ordinateur et quand j'écris des lettres.

18. A ton avis serait-il utile de savoir écrire plus tard ? Pourquoi ?

.....
.....

Réponse 1 : il faut apprendre à écrire car dans notre vie future nous aurons toujours besoin de l'écriture. (16 élèves)

Réponse 2 : oui parce que notre prophète nous a ordonnés d'apprendre à écrire. (03 élèves)

Réponse 3 : oui, pour envoyer des lettres. (02 élèves)

Réponse 3 : oui pour ne pas se faire passer pour un con.

Réponse 4 : oui il est impératif de savoir écrire pour réussir dans la vie.

Réponse 5 : oui, pour me satisfaire moi-même et pour pouvoir écrire sur mon ordinateur.

Réponse 6 : écrire nous permet de nous développer et à notre nation de progresser et s'épanouir.

Réponse 7 : oui, pour correspondre avec des personnes des cinq continents.

Réponse 8 : oui, c'est très important surtout apprendre à écrire en arabe et en français car ce sont les deux langues dominantes en Algérie.

Réponse 9 : oui pour pouvoir écrire des lettres sur le portable.

Réponse 10 : oui, pour savoir remplir des factures....

Les réponses données a la dix neuvième question

19. A ton avis serait-il utile de savoir écrire en français ? Pourquoi ?

.....
.....

Réponse 1 : oui, il est très important de savoir écrire en français car tout se fait dans cette langue en Algérie. (11 élèves)

Réponse2 : oui, nous aurons toujours besoin de cette langue. (09 élèves)

Réponse 3 : oui, pour écrire des lettres. (05 élèves)

Réponse 4 : oui, pour écrire des messages, des lettres et pour tchatcher sur le Net. (02 élèves)

Réponse 5 : oui, elle m'aidera à trouver un travail.

Réponse 6 : oui, pour envoyer des messages de mon portable et pour suivre des études en médecine à l'université et écrire des ordonnances en français. Il n y a pas de médecin qui écrit en arabe.

Réponse 7 : la connaissance de cette langue permet l'intégration dans la notre société.

Réponse 8 : pour passer les examens

Réponse 9 : oui, pour partir en France.

Réponse10 : certainement parce que le français est la plus belle langue au monde. Elle permet l'enrichissement de la culture.

20. Penses-tu qu'on peut écrire par plaisir ? Peux-tu donner un exemple.

.....
.....

Réponse 1 : non, on écrit pour apprendre seulement. (20 élèves) 66.66%

Réponse 2 : oui, je peux écrire pour le plaisir pour améliorer mon écriture seulement. (02 élèves)

Réponse 3 : je n'ai jamais pensé à écrire par plaisir.

Réponse 4 : je n'écris pas pour le plaisir mais j'écris pour apprendre de nouveaux mots ou pour améliorer mon écriture.

Réponse 5 : oui, sur l'ordinateur et sur le portable.

Réponse 6 : oui, pour meubler notre temps libre ou pour travailler les muscles de nos bras.

Réponse 7 : oui, on peut écrire de belles histoires.

Réponse 8 : oui, j'écris et je me sentirai bien.

Réponse 9 : écrire par plaisir nous permet d'apprendre dans un cadre extrascolaire. Je me sens heureuse quand j'écris à la maison et la maîtresse me flatte devant mes camarades.

Réponse 10 : oui, mais en face de mon ordinateur seulement, j'écris mon journal intime.

Appendice F

Exemple de questionnaire

Réponses d'élèves

بإمكانك الإجابة على الأسئلة الآتية بالعربية أو بالفرنسية إجابتك ستبقى مجهولة وغير منقطة. أنشئ 10 ص

(1) ما هي اللغة التي تتكلمها :

- مع أمك فرنسية. دارجة

- مع أبك. دارجة

- مع أصدقائك. دارجة

- في المدرسة : عربية. فرنسية

(2) ما هي اللغات التي تعرفها ؟

فرنسية. ألبانيا. عربية

(3) ما هي اللغات التي تفهمها ؟

عربية. فرنسية. ألبانيا

(4) هل تحب أن تكتب على العموم ؟ لماذا ؟

نعم أحب لأنيها مختلفة

لأنني عندما أكتب نص بالفرنسية أكون متحمسة

(5) في أية لغة تحب أن تكتب ؟ لماذا ؟

بالفرنسية

لأنها مختلفة في الكتابة والنطق

(6) هل تحب أن تكتب بالفرنسية ؟ لماذا ؟

نعم أحب الكتابة بالفرنسية

لأنها مختلفة والنطق

(7) هل تفضل الكتابة في البيت أم في القسم ؟ لماذا ؟

أحب أن أكتب في البيت

لأنني أستطيع أن أكون في الغفوة

(8) قل لي كل الكلمات التي تأتي في ذهنك حين أقول لك " الكتابة "

أفكر في الفوف. والصعوبة. ولا أرى

(9) بالنسبة لك ، ماذا يعني " التعبير الكتابي " ؟ بساذا يفيدنا ؟

التعبير الكتابي هو مكتوب من الجمل

تفيدنا في التعبير

(10) كتابة نص يعد بالنسبة لك :

- متعة ☒

- فرض مثل كل الفروض ☐

- عقاب ☐

- آخر

(11) ما معنى " نص " بالنسبة لك ؟

النص هو مجموعة من الكلمات التي تعبر عن فكرة واحدة.

(12) عندما تكون في القسم ، كيف تفعل لتكتب نصا عندما يعطيك المعلم موضوعا للتعبير ؟ أكمل الجمل الآتية .

- أولا أفكر في الموضوع

- ثم أكتب ما أتذكره في ذهني

- وأخيرا أضيف الأفكار التي أتذكرها

(13) عندما تكتب بالفرنسية ، هل الفرق بين نطق الكلمات وكتابتها يعرفك ؟

نعم لأن الإلهام الذي يولد في ذهنك لا يكتب بالفرنسية.

أريد أن أكتب بالفرنسية

أشرح أكثر إن أردت .

(14) ما هي الصعوبات الأساسية التي تعترضك حين تكتب بالفرنسية ؟

أعرف أن المسبق الجمل

أعرف أن الأخطاء الإملائية

(15) كيف تكتب نصا :

- بالتفكير مسبقا فيما تكتب ☐

- كلمة بعد الأخرى ، تعبر وتبحث عن الكلمات في نفس الوقت ☒

- بالتوقف بعد كل جملة للتفكير ☐

أشرح أكثر إن أردت

(16) ماذا يعني بالنسبة لك " نص ناجح " ؟

نص مفهومي يدون الأفكار والملازمة

(17) بالنسبة لك متى يكون من الضروري معرفة الكتابة بالفرنسية في حياتنا ؟

لجميع الرسائل ومالية باللغة الفرنسية بالكمبيوتر

(18) في رأيك هل من النافع معرفة الكتابة في حياتنا القادمة ؟ لماذا ؟

نعم الكتابة ضرورية في حياتنا القادمة

لأن الرسائل ومالية أو كون جمل في التفسير

(19) في رأيك ، هل من المفيد الكتابة باللغة الفرنسية ؟ لماذا ؟

نعم مفيد في الكتابة باللغة الفرنسية لكي

الكتابة ومالية في الأنواع الثلاثة

(20) هل تعتقد أننا نستطيع أن نكتب للمتعة فقط ؟ هل بإمكانك أن تعطى مثالا ؟

نعم نستطيع أن نكتب للمتعة فقط ، نكتب في الكمبيوتر

الكتابة والتقاليد

ذكر 11

بإمكانك الإجابة على الأسئلة الآتية بالعربية أو بالفرنسية إجابتك ستبقى مجهولة وغير منقطة .

(1) ما هي اللغة التي تتكلمها .

- مع أمك باللغة الأصلية والفرنسية والدارجة .

- مع أهلك بالقبائلية والدارجة .

- مع أصدقائك بالدارجة .

- في المدرسة بالعربية مع معلمة العربية والفرنسية مع معلمة الفرنسية .

(2) ما هي اللغات التي تعرفها ؟

اللغة القبايلية والعربية والفرنسية .

(3) ما هي اللغات التي تفهمها ؟

اللغة القبايلية والعربية والفرنسية .

(4) هل تحب أن تكتب على العصور ؟ لماذا ؟

نعم ، لأنني فيحن في التعلم الكلمات وتحسين
الخط .

(5) في أية لغة تحب أن تكتب ؟ لماذا ؟

أحب أن أكتب اللغة الفرنسية ، لأنني لا أعرف أن أكتب
جديدها ، فستتعلم .

(6) هل تحب أن تكتب بالفرنسية ؟ لماذا ؟

نعم ، لأنني أحب أن أكتب بهذه اللغة ، لأنني
أحب الجمال والكلمات .

(7) هل تفضل الكتابة في البيت أم في القسم ؟ لماذا ؟

أنا أحب أن أكتب في المنزل ، لأنني لست أستطيع
أن أكتب في المدرسة .

(8) قل لي كل الكلمات التي تأتي في ذهنك حين أقول لك " الكتابة " .

أفكر أنني سأخلق في الكتابة ، فأنا أحب جدا .

(9) بالنسبة لك ، ماذا يعني " التعبير الكتابي " ؟ لماذا يفيدنا ؟

يعني لي التعبير الكتابي مجموعة من الجمل و

يفيدني التعبير على التعلم الكتابة والإملاء .

(10) كتابة نص يعد بالنسبة لك :

- متعة ☐

- فرض مثل كل الفروض ☐

- عقاب ☒

- آخر كتاب يدرس

(11) ما معنى " نص " بالنسبة لك ؟

يخبرني لي التقى، جعل من تبة، بد فقه

(12) عندما تكون في القسم ، كيف تفعل لتكتب نصا عندما يعطيك المعلم موضوعا للتعبير ؟ اكمل

الجمال الآتية

- أولا أفكر بعناية في الجمل التي سأكتبها

- ثم أكتبها وأرى الأخطاء

- وأخيرا أرتبها ثم أنقلها على الورقة الموجهة

(13) عندما نكتب بالفرنسية ، هل الفرق بين نطق الكلمات وكتابتها يعرفك ؟

نعم جدا لأن الفرنسية تكتب بعقود كبير عن

النطق وهذا يعني قلوب

أشرح أكثر إن أردت

(14) ما هي الصعوبات الأساسية التي تعترضك حين تكتب بالفرنسية ؟

المصعوبات التي تعترضني حين أكتب بالفرنسية

أخاف أن أخطئ في الكتابة أو ترتيب الجمل

(15) كيف تكتب نصا :

- بالتفكير مسبقا فيما تكتب ☒

- كلمة بعد الأخرى ، تعبر وتبحث عن الكلمات في نفس الوقت ☐

- بالتوقف بعد كل جملة للتفكير ☐

أشرح أكثر إن أردت

(16) ماذا يعنى بالنسبة لك " نص ناجح " ؟

بالنسبة لي النص الناجح هو النص الذي يكون
يجوز أن يخطأه

(17) بالنسبة لك متى يكون من الضروري معرفة الكتابة بالفرنسية في حياتنا ؟

عندما نحتاج إلى فرنسية أو نرسل الرسائل
إلى الممثل الحسن حبيبة

(18) في رأيك هل من النافع معرفة الكتابة في حياتنا القادمة ؟ لماذا ؟

نعم لأنها تفيدنا في حياتنا اليومية

(19) في رأيك ، هل من المفيد الكتابة باللغة الفرنسية ؟ لماذا ؟

نعم لأنني جلدنا كل شيء بالفرنسية

(20) هل نعتقد أننا نستطيع أن نكتب للمتعة فقط ؟ هل بإمكانك أن تعطي مثلاً ؟

لا لأنني نكتب للمتعة بل نكتب لتعلم

دكي 11 هذينة

بإمكانك الإجابة على الأسئلة الآتية بالعربية أو بالفرنسية إجابتك ستبقى مجهولة وغير منقطة .

(1) ما هي اللغة التي تتكلمها :

- مع أمك الماراجية

- مع أهلك الماراجية القبايلية

- مع أصدقائك الداريجة

- في المدرسة التي بدتة الفرنسية

(2) ما هي اللغات التي تعرفها ؟

..... اللغة الماراجية اللغة الفرنسية اللغة القبايلية

(3) ما هي اللغات التي تفهمها ؟

..... الفرنسية القبايلية

(4) هل تحب أن تكتب على العموم ؟ لماذا ؟

أحب الكتابة

..... أحب الكتابة و طريد التفسير

(5) في أية لغة تحب أن تكتب ؟ لماذا ؟

الفرنسية و الماراجية

..... لأن الماراجية خفيفة و طرية الفرنسية سهلة

(6) هل تحب أن تكتب بالفرنسية ؟ لماذا ؟

نعم

..... لأنها خفيفة و طرية و تزيد في المعلومات

(7) هل تفضل الكتابة في البيت أم في القسم ؟ لماذا ؟

في القسم

..... لأنني و فاسل في المعلومات و أحب أن أكتب في المنزل و طرية الفوضلة

(8) قل لي كل الكلمات التي تأتي في ذهنك حين أقول لك " الكتابة "

..... التعب ، أخطاء الكتابة ، الخوف ، القلق

(9) بالنسبة لك ، ماذا يعني " التعبير الكتابي " ؟ لماذا يفينا ؟

الخوف

..... ينفعني و يزيد في المعلومات و المحسن في الكتابة

10) كتابة نص يعد بالنسبة لك :

- متعة ☐

- فرض مثل كل الفروض ☐

- عقاب ☒

- آخر

11) ما معنى " نص " بالنسبة لك ؟

مجموعة من الجمل مترابطة

12) عندما تكون في القسم ، كيف تفعل لتكتب نصا عندما يعطيك المعلم موضوعا للتعبير ؟ أكمل
للجمل الآتية .

- أولا أبحث عن أفكار

- ثم أكتبها

- وأخيرا أراجعها

13) عندما تكتب بالفرنسية ، هل الفرق بين نطق الكلمات وكتابتها يعرفك ؟

نعم

الفرق بين النطق والكتابة

أشرح أكثر إن أردت .

14) ما هي الصعوبات الأساسية التي تعترضك حين تكتب بالفرنسية ؟

أعرف ربط الجمل

15) كيف تكتب نصا :

- بالتفكير مسبقا فيما تكتب ☐

- كلمة بعد الأخرى ، تحرير وتبحث عن الكلمات في نفس الوقت ☐

- بالتوقف بعد كل جملة للتفكير ☒

أشرح أكثر إن أردت .

(16) ماذا يعني بالنسبة لك " نص ناجح " ؟

..... نحن نحتاجها في العمل اليومي جيداً
..... نحن نحتاجها.

(17) بالنسبة لك متى يكون من الضروري معرفة الكتابة بالفرنسية في حياتنا ؟

..... في العمل ، كتابة رسائل ، أعلام التعريف ، دي

(18) في رأيك هل من النافع معرفة الكتابة في حياتنا القادمة ؟ لماذا ؟

..... دفع ، لأننا نحتاجها في العمل اليومي ، نحن نحتاجها
..... على ذلك.

(19) في رأيك ، هل من المفيد الكتابة باللغة الفرنسية ؟ لماذا ؟

..... دفع ، لأننا نحتاجها في العمل اليومي ، نحن نحتاجها

(20) هل تعتقد أننا نستطيع أن نكتب للمتعة فقط ؟ هل بإمكانك أن تعطى مثلاً ؟

..... نحن نكتب للمتعة بل للمتعة فقط

REFERENCES

1. Barré De Miniac, Christine, « Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques », Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000, p19, 12, 82, 121,119
2. Charmeux, Eveline, « L'écriture à l'école », Paris, CEDIC, 1983
3. Halté, Jean-François, « La didactique du français », Paris, PUF, coll. Que sais-je ? 1992
4. Garcia-Debanco, Claudine, « L'élève et la production d'écrits », Metz, Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz, coll. didactique des textes, 1990
5. Plane, Sylvie, « L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire », Paris, revue Repères n°26/27 nouvelle série 2002/2003, pp 58-110
6. Moirand, Sophie, « Situations d'écrit compréhension/production en français langue étrangère », Paris, Clé international, 1979
7. Vigner, Gérard, « Ecrire », Paris, Clé international, 1982, p4, 15, 23, 24, 27, 19, 12.
8. Hayes, J.R, Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction, in La rédaction des textes, approche cognitive, Paris, Delachaux et Niestlé, 1998, pp51-101, p57, 59, 60, 61,58
9. Guibert, Pierre, Verdelhan, Michel, « Ecrire et rédiger à l'école », Paris, Ed ESF, 1980, p99, 70, 15, 69
10. Galisson, Robert, Coste, Daniel, « Dictionnaire de didactique des langues », Paris, Hachette, 1976, p 504
11. Ferréol, Gilles, Flageul, Noël, « Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale », Paris, Armand Collin, 1996, p46, 47, 56.
12. Reuter, Yves, « Enseigner et apprendre à écrire », Paris, ESF éditeur, 1996, p106, 14, 71, 74, 98
13. Groupe Eva, « Evaluer les écrits à l'école primaire », Paris, Hachette, 1991, p13, p14, 22, 23,69
14. Richler Béguelin, Marie-José, Denervaud, Monique et Jespersen, Janine, « Ecrire en français », Paris, Delachaux et Niestlé, 1988,1990, p21 et passim.
15. Chervel, André, « Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français », Paris, Fayot, 1977
16. Rogavas-Chauveau, Eliane, Les jeunes enfants et l'entrée dans la culture écrite, in La lecture pour tous, Paris, A.Colin, 1993, pp17-32, p20
17. Chartier, Anne Marie, et al, « Lire, écrire, produire des textes », Paris, Hatier, 1998

18. Fayol, Michel, « approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle », Paris, revue Repères n°63, Mai 1984
19. Jodelet, « Les représentations sociales », Paris, PUF, 1989, p 9, p12
20. Moore, Daniel, « Les représentations des langues et leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », Paris, Didier, 2000, pp9-22
21. Carter-Thomas, Shirley, « La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit », Paris, L'Harmattan, 2000, p 17, p30, p 31,
22. Combettes, Bernerd, Tomassone, Roberte, « Le texte informatif, aspects linguistiques », Bruxelles, Prisme, 1988
23. Adam, Jean-Michel, « Les textes types et prototypes », Paris, Nathan, 2001, p126, p 130
24. Garcia-Debanc, Claudine, Roger, Apprendre à rédiger des textes explicatifs, Pratiques, n°51, 55-76, 1986
25. Jolibert, Josette, « Former des enfants producteurs de textes », Paris, Hachette, 1988, p 26
26. Gromer, Bernardette, Weiss, Marlise, « Dire, écrire », Paris, Armand Colin, 1990