

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE.
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE.**

UNIVERSITÉ LOUNICI ALI – BLIDA 2

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Français

MÉMOIRE DE MASTER 2

Option : Sciences du Langage/Didactique

**L'enseignement de la production écrite en 5^{ème} AP à
la lumière de la réforme du système éducatif entre
les textes officiels et les pratiques enseignantes.**

Par :

Meriem MACHI.

Membres du jury :

OUAHIB Imène

LALUEGUE Mohamed

MAKHLOUF Leila

Université de Lounici Ali -Blida 2

Université de Lounici Ali -Blida 2

Université de Lounici Ali -Blida 2

Présidente.

Examineur.

Rapporteur.

Blida, septembre 2018

REMERCIEMENT

Je tiens tout d'abord à remercier mes parents. Merci à toi maman pour tes encouragements quotidiens qui ont pu me remonter le moral et me donner le courage de continuer tout au long de ces années, et toi papa pour ton aide quand je demande de me redonner de l'énergie pour mener à bien mon projet.

Mes remerciements vont aussi à ma directrice de recherche, Mme MAKHLOUF pour son aide, sa disponibilité et ses précieux conseils.

Mes remerciements vont aussi à tous les enseignants de l'université de LOUNICI ALI d'El Affroun, et tous les enseignants qui ont contribué à ma formation depuis le début de mes études universitaires jusqu'à ce jour, leurs connaissances et leurs savoirs m'ont permis de gravir les marches de la recherche.

En dernier, je tiens à remercier tout particulièrement, tous les membres du jury qui ont bien voulu lire ce mémoire et donner leur avis sur le sujet, ainsi que tous les responsables du département de français et tous mes proches. Puissent-ils trouver dans ce modeste travail l'expression de mon profond respect et reconnaissance.

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE :	5
PARTIE THÉORIQUE.	7
CHAPITRE 01 : L'ECRIT	8
Introduction	8
1-Définition de l'écrit :	8
2- Définition de la production écrite :	10
03- Les processus rédactionnels	10
3-1-Le processus de planification :	11
3-2-Le processus de la mise en texte ou (textualisation) :	12
3-3-Le processus de révision :	12
3-4-Le processus de contrôle :	13
04- La cohérence et la cohésion textuelle :	13
4-1-la cohésion :	14
4-2-La cohérence :	14
4-2-1-Règle de répétition :	15
4-2-2-Règle de progression :	15
4-2-3-Règle de relation :	16
4-2-4-Règle de non-contradiction	16
CHAPITRE 02 : L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES DANS LE SYSTÈME	17
ÉDUCATIF ALGÉRIEN	17
Introduction :	17
1- L'approche par les compétences	18
1-1-Définition de l'approche par compétences :	18
1-2-Qu'est-ce qu'une compétence :	19
1-3-Les objectifs de l'approche par compétence :	20
02-La pédagogie de l'intégration :	20
03- La pédagogie du projet :	22
3-1- le projet pédagogique :	22
3-2- Définition de la pédagogie du projet :	23
3-3- Les étapes de la pédagogie de projet :	23
3-4- Le rôle de l'enseignant dans la pédagogie du projet :	24
3-5- Le rôle de l'apprenant dans la pédagogie du projet :	25
3-6- L'enseignement de l'écrit dans le cadre de la pédagogie du projet :	25

3-7- Les objectifs de la pédagogie du projet :	25
4-La nouvelle réforme du système éducatif algérien :	26
4-1- qu'est-ce qu'une réforme éducative :.....	27
4-2- la réforme et la mise en place des nouveaux programmes d'enseignement	27
PARTIE 2 : LA PRATIQUE	29
CHAPITRE 01 : PRINCIPE MÉTHODOLOGIQUE ET MODALITÉS	30
D'ANALYSE DES DONNÉES	30
1- Les méthodes d'enquête :	31
1-1- Lecture analytique des textes officiels :.....	31
1-2- L'observation :	32
1-3- Le questionnaire :.....	33
2- Les choix méthodologiques :.....	35
2-1- Choix du public :	35
2-2- le choix de l'établissement :	38
2-3- le choix d'outil de recueil de données :.....	38
3- Les outils d'analyses :	39
3-1- Les textes officiels :.....	39
3-2- L'observation :	40
3-3- Questionnaire :	40
CHAPITRE 02 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	41
DE L'EXPÉRIMENTATION	41
1 : Lecture/analyse des documents officiels :	41
1.1 : Le programme officiel :	42
1-2- : Le manuel scolaire :	45
2- Observation :	50
2-1- Déroulement de la première séance	51
2-2- Déroulement de la seconde séance	53
2-2-1- Interprétation des résultats :.....	63
CHAPITRE 03 : PISTES DE REMÉDIATION	65
CONCLUSION GÉNÉRALE	67
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :.....	69
ANNEXE	72
RÉSUMÉ :	84

INTRODUCTION GÉNÉRALE :

L'écrit a toujours eu une place prioritaire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dont l'amélioration de la qualité de l'enseignement de ces dernières a constitué la préoccupation majeure des didacticiens afin de permettre aux apprenants la réalisation d'une production écrite de qualité.

L'écrit comme mode d'expression et de communication a longtemps représenté un point de focalisation des professeurs et des inspecteurs de français de l'école algérienne dont l'objectif est de doter les apprenants d'une compétence à l'écrit.

En Algérie, dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère (FLE), la production écrite constitue un pôle essentiel qui doit être pris en charge dès le début des apprentissages car le mode d'évaluation et les épreuves finales en FLE s'effectuent par écrit.

Dans nos écoles, les apprenants ont d'une part, du mal à appliquer les règles de fonctionnement de la langue propres à la production écrite et d'autre part à rédiger les différents types de texte en respectant leur spécificité.

Les enseignants à leur tour éprouvent des difficultés à appliquer efficacement les différentes étapes méthodologiques des séances d'enseignement de la production écrite, pour cette raison et afin de donner au système éducatif algérien un nouveau souffle, des réformes ont touché le programme scolaire, et qui ont eu pour objectifs d'améliorer les résultats de l'école algérienne.

Au primaire, à l'instar des autres cycles une réforme en profondeur a été apportée aux programmes scolaires dont l'élaboration de ces programmes a été effectuée par référence à une nouvelle approche qui est : l'approche par compétences. Cette approche vise un apprentissage concret et actif, centré sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes.

En effet, les concepteurs des nouveaux programmes ont inscrit celui de la 5^{ème} AP dans la pédagogie du projet. L'enjeu de cette pédagogie est de proposer : *« une autre façon d'enseigner, plus motivante, plus variée, plus concrète, de conjuguer logique de l'action et apprentissage. »* Bordalo et Ginestet, (1993, p.8)

Tout projet est marqué par une production écrite, les leçons de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, de conjugaison et de lecture sont censées nourrir cette aptitude.

Dans le cadre de ce mémoire, nous allons axer notre travail sur : ***« l'enseignement de la production écrite en 5^{ème} AP à la lumière de la réforme du système éducatif, entre les textes***

officiels et les pratiques enseignantes » et nous nous sommes intéressés sur la problématique suivante : **À quels obstacles se heurte l'enseignement de la production écrite au primaire ?**

Pour répondre à cette problématique nous avons établi les hypothèses suivantes :

- 1- Les textes officiels ne définiraient pas la méthode à suivre quant à l'enseignement de la production écrite.
- 2- Les pratiques enseignantes favoriseraient l'aspect linguistique (microstructure) au détriment de l'aspect textuel (macrostructure).

Dans le corpus que nous avons choisi pour ce modeste travail, nous avons sélectionné les enseignants de 5^{ème} année primaire comme échantillon et objet de notre enquête.

L'objectif de ce travail est de savoir où résident les difficultés qui encombrent un meilleur enseignement de la production écrite.

Notre travail de recherche est structuré en deux parties :

La première est théorique, nous allons définir dans cette partie les différents mots clés, elle comporte deux chapitres, en l'occurrence : l'écrit, et la nouvelle réforme du système éducatif.

La deuxième partie est pratique, elle se constituera de trois chapitres, Le premier pour justifier les choix méthodologiques, il comprend la présentation du public avec lequel nous allons travailler, les outils de recueil de données et les outils d'investigation (observation de classe plus des questions destinées aux enseignants du cycle primaire et l'analyse des textes officiels). Le deuxième chapitre sera consacré à l'interprétation et l'analyse des données recueillies, et dans le dernier chapitre nous aborderons les pistes didactiques, dans le but d'obtenir des informations nécessaires.

PARTIE THÉORIQUE.

CHAPITRE 01 : L'ECRIT

Introduction

L'enseignement de l'écrit a pris un intérêt considérable dans tout le programme scolaire. Il présente la finalité de chaque séquence d'apprentissage d'une part et d'autre part c'est une compétence que l'apprenant est appelé à maîtriser tout au long de sa vie scolaire. En effet l'enseignement de l'écrit fait partie des objectifs à atteindre dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Pour mettre en lumière le domaine de l'écrit qui est notre objet d'étude, nous allons consacrer le présent chapitre à la définition de l'écrit et quelques concepts qui sont en relation avec ce domaine et son enseignement. L'objectif est d'installer un cadre conceptuel relatif à l'écrit surtout dans son aspect définitionnel.

1-Définition de l'écrit :

L'écrit est un concept vaste qui existe depuis longtemps. Pour bien le cerner, il est incontournable de passer par sa définition. Mais avant de le définir, il nous semble nécessaire de signaler que ce mot est dérivé du verbe « écrire », du latin « scribere ».

Selon R. Galisson et D. Coste, l'écrit représente « *un système de signes graphiques, qui peut se substituer au langage articulé, naturellement fugace pour fixer et conserver un message pour communiquer à distance* » (1980, p.87). Ceci est à nous dire que l'écriture présente la langue parlée sous forme de signes graphiques, elle nous permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent.

D'un point de vue scolaire, l'écrit amène l'élève à former et à exprimer ses idées, pour communiquer, il utilise des connaissances de l'oral pour aborder l'écrit. Pour sa part Essono confirme que : « *l'écriture est un mode de communication qu'utilisent les hommes pour matérialiser leurs pensées et fixer la parole cognitive* ». (2000, p.63).

Selon Cuq et Gruca : écrire est « *produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite* », écrire désigne aussi : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de*

la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières » Jean Pierre ROBERT (2008, p.76).

À partir de ces passages nous pouvons comprendre que l'écrit englobe toutes les activités enseignées à l'école à partir de la lecture qui chapote généralement toutes les séquences du projet pédagogique.

Dr MAKHLOUF ajoute que : *« toutefois, l'écrit demeure l'aptitude la plus favorisée du moment qu'il constitue le couronnement du projet ; toutes les activités viennent le nourrir. »* (2015 p.156).

D'après Christine Barré De Miniac, l'écrit reflète la dimension affective et singulière de l'individu et lui permet d'extérioriser ses pensées et ses réflexions. Elle affirme que : *« l'écriture est un moyen d'expression, c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière [...] C'est d'une certaine manière se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits »*. (2000, p. 19).

Entre autre, l'écrit doit aussi tenir compte des aspects, social et historique, comme le souligne Yves Reuter :

« l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre tendancielle conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets , visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un support, dans un espace socio-institutionnel donné . » (1996, p.19).

Donc, écrire, est aussi produire un texte dans une langue donnée dont la compétence sera de savoir se conformer au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de cette langue dans son usage écrit.

De toutes les définitions citées ci-dessus, il est bien clair que « écrire » est un acte omniprésent dans les classes de FLE. Les apprenants écrivent soit pour appliquer les règles grammaticales, lexicales, syntaxiques... (Pour être lu, évalué ou corrigé), soit pour prendre part des actes de paroles, autrement dit communiquer avec quelqu'un. Donc écrire est une pratique sociale qui consiste à produire du sens en tant que destinataire d'un message par le biais de savoirs, de représentations et de valeurs. Cette pratique se manifeste par des signes graphiques qui permettent d'exprimer les intentions et les émotions du sujet écrivant afin d'atteindre des objectifs visés.

2- Définition de la production écrite :

Dans le domaine du FLE, les didacticiens ont accordé plusieurs appellations à la production écrite, on entend parler de l'expression écrite, de la rédaction des textes, de la compétence scripturale, de l'écriture et de l'acte scriptural..., mais actuellement seule l'appellation : « production écrite » est fréquemment employée.

Nous pouvons dire que la production d'un texte est une tâche très difficile, car, d'une part, elle fait appel à plusieurs compétences comme : les compétences linguistiques, référentielles, cognitives socio-culturelles, et discursives ou (pragmatiques), et d'autre part, l'apprenant doit façonner son message afin que le destinataire doit en mesure de comprendre sa pensée. Autrement dit la production écrite n'est pas une simple transcription, elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire.

La production écrite est donc une activité mentale qui met l'accent sur le processus cognitif de l'apprenant lorsqu'il produit un texte et aussi sur l'aspect communicationnel dans lequel s'inscrit cette activité, réalisée par les apprenants.

Selon Cuq et Gruca, la production écrite implique : « *une série de procédure de résolutions de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer* ». (2005, p.184).

La production écrite est aussi le moyen de maîtriser la langue comme outil de construction individuelle, sociale et culturelle de chacun.

Après avoir définir la notion de la production écrite, il est nécessaire de rappeler que le modèle qui domine sa conception est ancien : forgé en 1980 par les deux psychologues américains John Hays et Linda Flower, qui analysent l'écriture comme la conjonction de sous-processus modulaire, et qui posent les premières définitions des différents processus rédactionnels disponible chez le rédacteur.

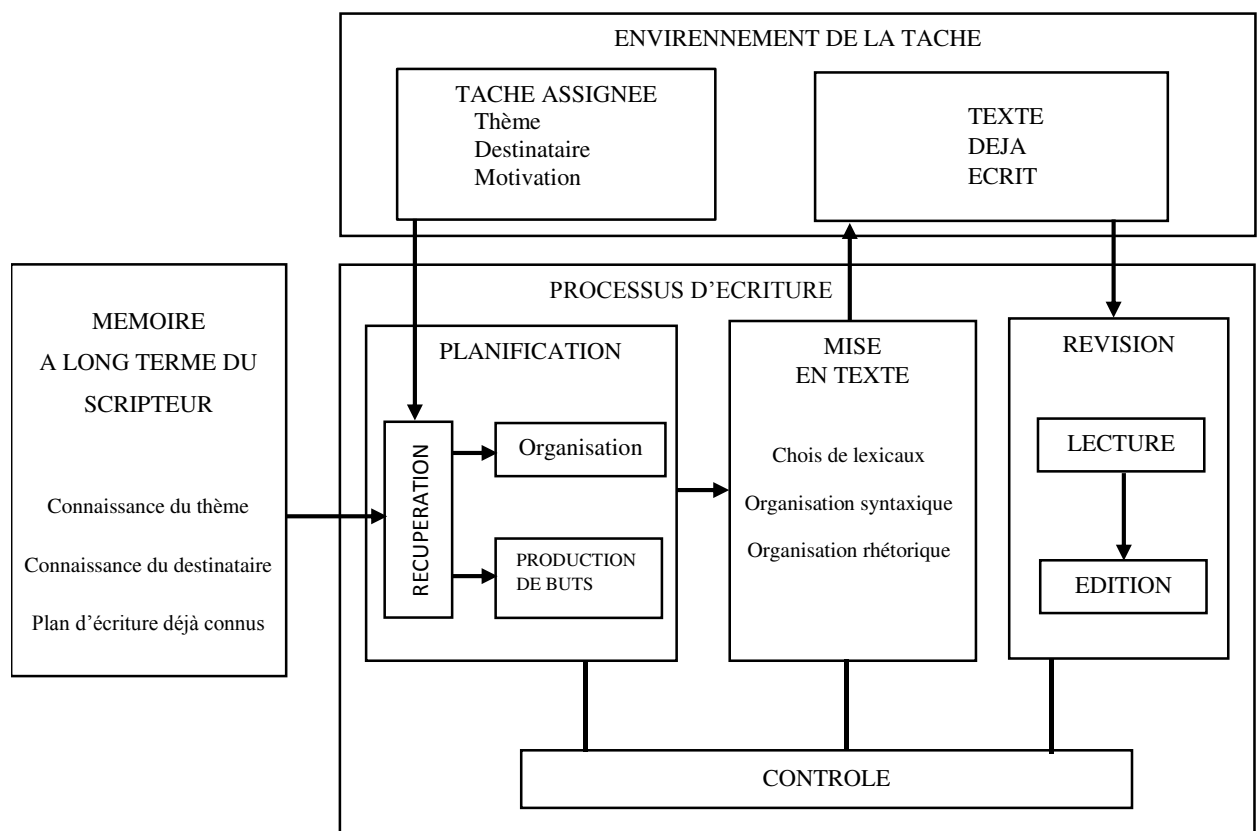
03- Les processus rédactionnels

Hayes et Flower (1980), constatent l'existence de trois composantes dans cette activité (la production écrite) : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et les processus d'écriture.

L'environnement de la tâche d'écriture inclut toutes les variables qui peuvent avoir une

influence sur l'écriture, en particulier l'environnement physique, le sujet du texte et les lecteurs éventuels. C'est dans la mémoire à long terme que le scripteur ira puiser toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte : connaissances concernant le sujet à traiter, connaissances linguistiques, rhétoriques, etc. Ces connaissances seront ensuite actualisées à travers la mise en œuvre de trois grands processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision.

Claire Doquet (2011, p.38), explique les processus rédactionnels dans le schéma suivant :



3-1-Le processus de planification :

Clémence Préfontaine compare la planification d'un texte « *au plan qu'un architecte fait avant de construire une maison, à l'identification du trajet à faire pour aller d'un point x à un point y, ou encore à la préparation des ingrédients lorsqu'on cuisine un mets* ». (1998, p.23).

La planification permet de construire au niveau conceptuel un message préverbal correspondant aux idées que le rédacteur veut transmettre. Planifier et aussi le travail du scripteur lorsqu'il réfléchit au sujet sur lequel il doit écrire.

À ces propos Hays et Flower affirment que la planification est une « *présentation interne des connaissances qui devront être utilisées pour écrire un texte* ». (1981, p. 372).

La planification est aussi définie par Fayol comme « *cette activité au cours de laquelle on recherche des idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message* ». (1997, p.21).

Les définitions citées ci-dessus correspondent à ce que l'on appelle traditionnellement : faire un plan, tout en réunissant des idées, les organisant en une progression qui servira de canevas au texte à écrire, autrement dit le processus de planification a pour but d'instaurer un plan de composition et des buts pour diriger la mise en texte à partir des informations puisées de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche.

3-2-Le processus de la mise en texte ou (textualisation) :

« *Donner une forme linguistique à ce qui a été conçu* », (1993, p.96) est la définition qu'a donnée Moffet J.D. à la mise en texte.

La textualisation est alors la transformation du contenu à écrire en mots et phrases séquentiellement organisés, cette étape correspond donc au moment où le scripteur commence à écrire son premier brouillon. C'est l'instant où les phrases naissent des idées traitées au préalable, lors de la planification.

La mise en texte a pour but de transcrire des représentations soigneusement préparées lors de la planification en représentation graphique.

Clémence Préfontaine ajoute que « *toutefois, une bonne compréhension des composantes de la mise en texte [...], devrait permettre au scripteur de réaliser avec succès sa mise en texte... ce qui facilitera sa révision* ». (Idem, p. 58).

3-3-Le processus de révision :

« *As-tu révisé ton texte ?* », voilà la question que tout enseignant consciencieux pose à l'élève qui remet sa production écrite. Il est essentiel de bien montrer aux apprenants le rôle de la révision en leur signalant qu'écrivains et rédacteurs travaillent et retravaillent leurs textes plusieurs fois avant même de les soumettre à un éditeur.

Selon Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond « *Pour procéder à la révision d'un texte, on doit le lire et le relire très attentivement, en faire en quelque sorte une évaluation en pensant aux destinataires, ce qui amène à entrevoir d'autres possibilités, des points à ajouter, des aspects à améliorer (contenu, organisation, orthographe, grammaire, etc.)* ». (1994, p.119).

Le scripteur peut procéder à des modifications afin d'améliorer son premier jet (soit au niveau de l'organisation du texte, soit au niveau des formes linguistiques, soit au niveau des idées en les changeant ou en ajoutant d'autres, etc.) et de finaliser la rédaction.

Ce processus a pour but de revoir le texte produit afin de l'améliorer, après une lecture minutieuse grâce à laquelle le scripteur peut diminuer la distance entre son intention d'écrire et le texte qu'il a produit.

3-4-Le processus de contrôle :

Ce processus orchestre la réalisation des trois processus rédactionnels précédents en fonction de leurs buts comme il évalue leur pertinence tout au long du processus d'écriture lui-même, en prenant en considération les contraintes de la tâche scripturale.

On peut dire que le processus de contrôle est présent tout au long des autres processus, il émerge chaque fois que les autres processus de rédaction ne se réalisent pas par étape, au contraire, ils sont répétés à chaque fois qu'il y a retour d'un processus dans un autre, le processus de contrôle surgit.

L'application des processus précédemment cités amène le rédacteur à écrire un texte cohérent.

04- La cohérence et la cohésion textuelle :

Les notions cohérence et cohésion sont intimement liées, mais il est nécessaire de distinguer l'une de l'autre. Halliday M. A. K. et Hasan R. (1976), ont, les premiers, défini les contours de ces notions, en spécifiant ce qui constitue les discours comme textes et en analysant comment un écrit est cohérent de deux façons au moins : « *cohérent en regard du contexte institutionnel et cohérent par rapport à lui-même, et donc cohésif* ». (2003, p.).

Autrement dit, la notion de cohérence a une signification plus large que celle de cohésion.

Pour certains auteurs comme Bellert 1970 et Halliday 1976, la cohésion n'est pas suffisante pour la cohérence mais elle est nécessaire, et qu'elle peut être cause d'incohérence. Pour d'autres les plus nombreux comme Charolles 1988, Cornish 1996 et Feries 2004, elle n'est ni suffisante ni nécessaire, en se référant à quelques exemples de texte non cohésif mais susceptible de recevoir une lecture cohérente, ils partent du principe que l'absence de marques cohésives n'empêche pas le lecteur de rétablir des relations sémantiques entre les phrases et de les interpréter comme un texte.

4-1-la cohésion :

« *La cohérence s'inscrit aux niveaux microstructurel (cohérence entre les mots du texte) et macrostructurel (cohérence entre les idées du texte et ses parties)* ». Clémence Préfontaine (1998, p.44).

À la lumière de cette citation, il est bien clair que contrairement à la cohérence qui sert à la bonne interprétation textuelle, la cohésion permet de relier les phrases entre elles (relation interphrastique), grâce aux réseaux lexicaux, aux anaphores, aux marques temporelles et aspectuelles.

Jean Pierre Cuq ajoute que « *La notion de cohésion renvoie davantage aux fonctionnements internes (syntaxique, lexical, etc.) et aux organisations propres des textes* ».

Ainsi les marqueurs de connexité, la substitution, les nominalisations sont autant de procédés qui aident à faire avancer un texte et à assurer sa cohésion.

4-2-La cohérence :

Certains auteurs utilisent les expressions, cohérence globale, comme Van Dijk, et cohérence macrostructurale comme Charolles et Combettes pour exprimer le même concept. Nous lisons souvent dans les productions écrites des apprenants l'appréciation : « texte incohérent », qui demeure ambiguë pour eux. Il ne suffit pas de produire une infinité de phrases qui s'enchaînent pour dire que le texte produit est cohérent.

À ce propos, Michel Charolles, affirme que « *tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte* » (1978, p .67).

De sa part, L.Lundquist ajoute que « *la cohérence fait partie de la compétence linguistique de deux manières : d'une part l'homme est capable de produire des textes, c'est-à-dire des*

suites cohérentes de phrases, d'autre part il est en mesure de décider si une suite de phrases est cohérente ou non et si elle continue un texte ou non », (2013, p.20).

De ce fait, il n'est pas suffisant de produire un ensemble de phrases grammaticalement correctes, mais il faut aussi que ces éléments qui constituent le texte doivent entretenir entre eux un rapport sémantico-syntaxique et pragmatique, donc il faut apprendre aux apprenants à structurer leurs productions écrites en utilisant des relations logiques appropriées, afin d'assurer une cohérence textuelle.

Charolles (1978) propose quatre règles de cohérence qui sont devenues canoniques, et qui sont :

4-2-1-Règle de répétition :

Selon Charolles « *Pour qu'un texte soit cohérent, il doit comporter des éléments à récurrence stricte, dans son développement linéaire* », (1978, p.14).

Clémence Préfontaine, renforce les propos de Charolles en ajoutant qu'ils existent cinq procédés qui assurent la présence d'éléments récurrents : la pronominalisation (présence de pronoms), la définitivisation (présence de déterminants), la substitution lexicale, le recouvrement prépositionnel et la reprise d'inférence. (Idem, p. 44)

4-2-2-Règle de progression :

L'ajout continuuel d'informations nouvelles à celles déjà en place permet de parler de progression thématique. Les types de progression thématique sont : la progression linéaire, la progression à thème constant et la progression à thème dérivés ou thème éclaté.

À propos toujours de la règle de progression, Charolles affirme que : « *pour qu'un texte soit cohérent d'un point de vue microstructurel ou macrostructurel, il faut qu'on son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé* ».idem (1978, p.20).

Cela veut dire que pour qu'un texte soit cohérent, il faut que chaque phrase du texte ajoutée doive apporter une information nouvelle.

4-2-3-Règle de relation :

« *Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés* » ibid. (1978, p. 31).

Autrement dit la règle de relation suppose que le texte respecte les relations entre les phrases. Il faut que la phrase doive appartenir au même domaine que la précédente. Tandis que, le texte qui présente des informations qui entrent en conflit avec les connaissances du destinataire sera considéré comme incohérent.

4-2-4-Règle de non-contradiction

Charolles toujours, ajoute que « *pour qu'un texte soit cohérent pour d'un point de vue microstructurel ou macrostructurel, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence* » idem (1978, p.22).

Autrement dit, pour qu'un texte soit cohérent, il faut que la phrase ajoutée ne doive pas contredire ce qui précède.

Pour synthétiser ce que nous avons défini plus haut, nous pouvons déduire que les notions cohérence et cohésion se complètent en disant que la cohérence est la grammaire de texte alors que la cohésion est la grammaire de phrase.

Pour rédiger un texte cohérent, il ne suffit pas connaître les règles de la grammaire de phrase, mais aussi maîtriser celles de la grammaire de texte. Parfois les élèves apprennent les règles grammaticales et les mots, mais sans savoir dans quel contexte il faut les utiliser, il est très important donc que l'enseignant accorde une importance aux procédés qui permettent de relier et de tisser les phrases entre elles, pour que le texte apparaisse comme un tout et sans coupure.

CHAPITRE 02 : L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN

Introduction :

L'Algérie a, d'une manière constante depuis l'indépendance, placé l'éducation des enfants au centre de ses préoccupations et a consacré une partie importante de ses moyens au développement du secteur de l'éducation nationale et ce à travers l'école, qui est un lieu où l'élève acquiert des connaissances et développe des habiletés, des capacités et des attitudes qui lui permettent non seulement de comprendre divers phénomènes, mais également d'agir éventuellement sur eux pour continuer à apprendre tout au long de la vie.

Ainsi seuls des programmes riches et équilibrés, modernes et puisant leurs fondements dans les valeurs de la société, intégrant les récentes découvertes des sciences et de la technologie, peuvent faire de l'école ce lieu d'apprentissage où s'acquièrent des savoirs pertinents et qui feront que la refonte de la pédagogie soit vraiment le véritable moteur du changement.

Dans le présent chapitre nous allons accorder une attention particulière à l'approche par les compétences et à la pédagogie du projet qui découle de l'approche par compétences, ensuite nous allons mettre en lumière la nouvelle réforme du système éducatif algérien. Finalement nous étudierons la méthode d'enseignement de l'écrit dans le cadre de la pédagogie du projet.

1- L'approche par les compétences

Lors de la refonte du système éducatif en Algérie (2003), l'approche par compétence (désormais APC) est appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et dans le système éducatif, cette approche consiste selon Roegiers « *à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours* » (2006, p.2)

L'objectif principal de l'approche par compétence est de fournir aux élèves le bagage cognitif, gestuel et affectif qui leur permettra d'agir concrètement dans des situations réelles.

1-1-Définition de l'approche par compétences :

Jacqueline Beckers, Jacques Crinon, Germain Simon nous expliquent l'intérêt de cette approche :

« Dans plusieurs pays d'Europe mais aussi d'Afrique et d'Amérique, les réformes du système éducatif ont confié aux écoles la mission de contribuer au développement des compétences chez leurs élèves. Le but est de garantir à ceux-ci la maîtrise d'objectifs ambitieux leur permettant de faire face adéquatement à la complexité du monde qui les entoure en exploitant à bon escient des savoirs valides, des savoir-faire efficaces et des attitudes d'engagement responsable comme citoyen d'un monde solidaire. », (2012, p : 7).

L'APC appliquée dans l'élaboration des programmes d'enseignement est une approche ayant des inspirations plurielles : le constructivisme, le socioconstructivisme, et les théories cognitivistes privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes.

L'APC est un système éducatif développé au début des années 1990 pour favoriser l'autonomie de l'apprenant dans ses apprentissages et ce tout au long de sa vie.

Elle trouve ses origines dans le taylorisme qui est « *une méthode de travail qui préconise l'organisation scientifique du travail (OST) grâce à une analyse détaillée des modes et techniques de production (gestes, rythmes, cadences,...) dans le but d'obtenir la meilleur façon de produire, de rémunérer (salaire horaire), et donc le meilleur rendement possible* » www.henryford.fr/fordis.

Dans cette approche, l'élève est entraîné à agir : chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions ... en fonction de situations- problèmes choisies comme étant des situations de la vie quotidienne (scolaire et sociale) susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence.

Ces activités, incluses dans les situations d'apprentissage, sont l'occasion de faire acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, d'installer des habiletés, des capacités et de consolider des compétences.

1-2-Qu'est-ce qu'une compétence :

La compétence sera défini par Gérard Vicchi comme : « *la capacité d'agir efficacement dans un type de situation complexe, en utilisant des acquis faisant référence à un ensemble de savoir, savoir-faire, mais aussi de savoir être et savoir devenir* » (2014, p.38). Selon cette définition la compétence est la capacité de mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

Pour Philippe Perrenoud, « *la compétence c'est la capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situation* » (1997, p.75).

Suite à ces propos, l'approche par compétence consiste à réorienter les élèves en les rendant plus actifs, autrement dit l'élève est invité de résoudre une famille de situations problèmes, où il peut intégrer ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être pour accomplir un certain nombre de tâches.

Le choix de cette approche constructiviste, qui place l'élève au centre du processus d'enseignement/ apprentissage et l'associe à la construction de ses savoirs n'est pas sans incidence sur la méthodologie de l'élaboration des programmes, sur les approches didactiques et la perception de l'évaluation et de sa fonction.

Jean Claude Beacco affirme que « *l'approche par les compétences implique d'ouvrir à nouveau la question de la nature de la cohésion des différentes activités dont la succession ou l'enchaînement forment l'enseignement* ». (2007, p. 252).

Cette approche est centrée sur les activités de l'élève dans une démarche de résolution de problèmes, impose aux concepteurs de programmes qu'ils prennent en charge les questions inhérentes à :

« *-la fonctionnalisation des différents savoirs assimilés à la résolution de problèmes complexes rencontrés dans la vie scolaire, sociale ou professionnelle ;*

-la coordination entre les différents apprentissages pour rechercher des modes économiques d'organisation des apprentissages à travers interdisciplinaires et transdisciplinaires ;

-la différenciation pédagogique entendue comme prise en charge des besoins de chaque élève dans la singularité de son parcours ;

-l'évaluation dans sa fonction formative permettant les remédiations immédiates des apprentissages ».
Boubaker BENBOUZID, (2009, p.46).

1-3-Les objectifs de l'approche par compétence :

D'après Jacqueline Beckers, Jacques Crinon et Germain Simon l'enseignement par compétence est basé sur les objectifs suivants :

- Améliorer l'efficacité du système éducatif par des situations concrètes où l'élève doit agir.
- Créer des situations didactiques porteuses du sens aux apprentissages et montrer à l'élève à quoi sert ce qu'il apprend à l'école.
- Réduire l'échec et la déperdition scolaire, en garantissant une meilleure fixation des acquis.
- Augmenter la motivation des élèves en proposant des contenus que les élèves auront envie de s'approprier.
- Insister sur les apprentissages qui sont importants et que l'élève va utiliser dans sa vie.
- Mettre en œuvre une pédagogie d'intégration où l'élève aura la chance d'exercer sa compétence.

Le choix de l'entrée par les compétences, qui place l'élève au centre des apprentissages dans une démarche de résolution de problèmes, appelle le choix d'une **pédagogie de l'intégration**.

02-La pédagogie de l'intégration :

Selon Xavier Roegiers « *le terme intégration est pris dans le sens d'une coordination harmonieuse des différents actions* », (2000, p.21).

Il ajoute que l'intégration « *est une opération par laquelle on rend interdépendant différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but* ». Idem, (p. 22).

L'intégration est aussi une opération individuelle, qui : « *ne doit pas faire oublier que l'élève a besoin de mener pas à pas tout un ensemble d'apprentissages ponctuels, et qu'il est nécessaire que l'enseignant l'outille pour qu'il puisse effectuer ces apprentissages* ». Idem, (p.25).

L'intégration consiste donc pour l'apprenant à mettre ensemble des éléments acquis séparément et cela dans une dynamique d'interdépendance

La pédagogie de l'intégration vise à ce que l'élève mobilise ses acquis dans des situations complexes appelées situations d'intégration qui permettent à l'apprenant d'exercer la compétence visée.

Xavier Roegiers affirme que : *« cette approche curriculaire vise à considérer chaque élève, chaque étudiant, en tant que personne à part entière, et à lui reconnaître le droit d'acquérir les outils lui permettant de faire face aux situations de vie grâce à l'usage adéquat de ce qu'il apprend à l'école et en formation »*, (2010. P.12).

La pédagogie d'intégration repose sur le principe de l'alternance entre situations d'enseignement/apprentissage et situation d'intégration.

Les situations dites d'intégration donnent aux apprenants l'occasion de s'entraîner à intégrer leurs acquis. Ce sont des situations de réinvestissement dont les caractéristiques sont :

- elles mobilisent un ensemble d'acquis,
- elles sont significatives (porteuses de sens),
- elles font référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline,
- elles sont nouvelles pour l'élève. (guide d'accompagnement au cycle primaire, 2009)

Mettre l'élève en situation d'intégration c'est l'amener à utiliser ses connaissances de manière correcte en réinvestissant (non en restituant) ce qu'il a appris pour résoudre des situations-problèmes. En classe, l'exploitation de situations d'intégration aura lieu à la fin d'une séquence d'apprentissage réunissant plusieurs objectifs ou à la fin du projet. Les apprenants sont confrontés à des situations appartenant à la famille des situations rencontrées leur permettant ainsi d'intégrer des acquis réalisés antérieurement.

Les situations d'intégration sont proposées à la suite d'activités d'apprentissage censées avoir installé chez les apprenants les savoirs et les savoir-faire en relation avec les compétences ciblées. Il appartient à l'enseignant, au moment de la présentation, de s'assurer de la disponibilité des ressources chez les l'élève (celles relevant des acquis à mobiliser) et de le doter de ressources nouvelles si nécessaires (banque de mots, boîte à outils ...)

Dans la mise en œuvre de cette démarche, **le projet** est un cadre intégrateur privilégié dans lequel les apprentissages langagiers oraux ou écrits vont prendre tout leur sens, permettant la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences. Il se donne pour objectif l'élaboration d'une

production orale ou écrite. Il permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de recherche individuel et/ou collectif. Ce faisant, il est un facteur de socialisation.

03- La pédagogie du projet :

Dans le cadre de la réforme éducative, le Ministère de l'éducation national a fait le choix d'inscrire l'enseignement/apprentissage du FLE dans la pédagogie du projet. C'est une méthodologie qui découle de l'APC.

Cette approche organise les apprentissages en séquences suivant une progression bien précise. Donc la pédagogie du projet se définit comme un processus d'apprentissage, qui organise chaque projet en plusieurs séquences. Mais pour bien comprendre qu'est-ce qu'une pédagogie du projet, il est bien important de définir tout d'abord le projet.

3-1- le projet pédagogique :

Le projet est présenté par Legendre comme « *l'ensemble d'opérations qui vise une réalisation précise dans un contexte particulier et dans un laps de temps déterminé* » (1993, p.97)

Jean-Pierre CUQ ajoute que le projet est « *une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci* » (2003, p.205)

Reliant les définitions de Legendre et Cuq avec le contexte scolaire, le projet pédagogique n'est pas un objectif en soi, il est plutôt une situation d'apprentissage authentique qui vise à installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. C'est aussi un moyen pour confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage significatives, il permet à l'apprenant d'investir et d'utiliser tous les savoirs et savoir-faire pour réaliser une tâche.

Le projet considéré dans sa globalité, constitue l'organisation didactique d'un ensemble d'activités. Il est conçu sous forme de séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques

Les principales phases du projet peuvent s'énoncer de la façon suivante :

***La prise de décision** est marquée par l'établissement du contrat de travail, la définition de ce qui doit être réalisé et la répartition de tâches.

***La réalisation, c'est** l'ensemble des activités qui permettent de mener à son terme la production définie en début de projet.

***La socialisation /évaluation** est la phase où le produit du travail est soumis à son destinataire. Celui-ci porte un jugement sur ce qui lui est transmis.

3-2- Définition de la pédagogie du projet :

La pédagogie du projet est une démarche qui met en œuvre un projet avec un groupe d'élèves pour les placer dans des situations d'apprentissage réelles. Donc le but fondamentale de cette démarche, c'est de faire le lien entre le savoir scolaire et les savoirs sociaux et de développer les compétences de l'élève.

Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, nous donne la définition suivante :

« La pédagogie de projet permet au formé de développer un autre rapport au monde à travers une réappropriation de soi-même, de sa propre histoire, de ses buts et de ses connaissances. Cette démarche met au centre du processus d'apprentissage et de formation la personne concernée davantage que le formateur. Elle est personnalisée et implique donc une individualisation dans l'acquisition des connaissances. La pédagogie s'articule concrètement autour de projets légitimés dans l'esprit des formés pour lesquels les actions mises en œuvre de manière concentrée sont traduites en objectifs et en programmation. », (2001).

Évidemment la pédagogie de projet est une pratique de pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète, en intégrant des savoirs nouveaux. En effet, lors de cette démarche, l'élève est placé en situation de résolution de problèmes, participant de ce fait au processus d'apprentissage. Cette pédagogie est aussi fondée sur la motivation des élèves et qui permet l'objectif de réalisation concrète.

Le système éducatif algérien conçoit la pédagogie du projet comme une nouvelle pédagogie, dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration des savoirs.

En somme, cette méthodologie prend en compte la dimension sociale des apprentissages en vue de développer des compétences.

3-3- Les étapes de la pédagogie de projet :

Toujours selon le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, les étapes de la pédagogie du projet sont les suivantes :

Choisir : le projet doit être défini dans ses buts et objectifs. Pour les enseignants tenant de l'éducation nouvelle, cette étape de choix fait partie intégrante du projet. Rechercher un thème

intéressant, vérifier la faisabilité, rechercher un consensus dans le cas d'un projet collectif ont en eux-mêmes une valeur pédagogique importante.

Quand la démarche de projet est employée dans une pédagogie plus traditionnelle, cette étape est généralement réalisée par l'enseignant, qui propose un choix aux élèves parmi des thèmes qu'il a sélectionné.

Produire : les élèves ou les étudiants, vont mener à bien leur projet de façon autonome. Ils vont chercher les informations, essayer, analyser leurs échecs, leur réussite, chercher encore jusqu'à ce que leur projet aboutisse. Les projets font émerger des besoins en termes d'apprentissage. Tout au long de leur travail, les étudiants sont amenés à faire le bilan de leurs avancées, en fonction des objectifs de départ. Il s'agit bien de l'auto-évaluation.

Faire le bilan : le temps de bilan fait partie intégrante du projet. Tout projet doit aboutir à une production que les autres vont voir et reconnaître. La présentation du travail réalisé à ses pairs, ou à un cercle plus large est un élément important.

Le bilan permet la valorisation des efforts accomplis en vue de la réalisation du projet. Il a pour fonction de rétroceder une partie du travail et des acquis du projet aux porteurs.

Le bilan est un outil de la production de savoirs empiriques. Il crée une pause et de la distanciation propre à formaliser des connaissances ou ajuster des comportements.

Sa pertinence est alors meilleure après un laps de temps suffisant qui tend à objectiver son contenu en écartant les parasites émotionnels générés par l'action.

3-4- Le rôle de l'enseignant dans la pédagogie du projet :

D'après Michel Huber, l'enseignant a ici un rôle d'accompagnement pédagogique, il se doit. :

- *de tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants.*
- *d'agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir.*
- *de négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens.*
- *d'apporter des outils variés et discuter avec les adultes de la méthodologie.*
- *d'organiser les apprentissages nécessaires à la réalisation du projet.*
- *d'aider à régler les problèmes de fonctionnement des groupes, il assure aussi de l'aboutissement du projet et de sa présentation. (1999, p.17)*

3-5- Le rôle de l'apprenant dans la pédagogie du projet :

D'après Michel Huber toujours, l'apprenant est impliqué dans un projet, autrement dit, il est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il apprend à apprendre par une recherche personnelle.

Le projet est réfléchi, calculé, progressif et mesuré : cela implique qu'il soit d'emblée construit puis réglé au fur et à mesure de son déroulement.

3-6- L'enseignement de l'écrit dans le cadre de la pédagogie du projet :

Le programme officiel de la 5^{ème} année primaire vise à pousser l'apprenant à produire des textes de différents types, pour cela l'enseignement de l'écrit dans le cadre de la pédagogie du projet se base sur des étapes qui permettent à l'élève d'écrire de manière autonome avec des mots simples et cohérents.

Selon Courtillon « *savoir écrire, c'est transférer les savoirs acquis de la lecture à l'écriture, ce savoir peut se subdiviser en : savoir décrire, savoir raconter, savoir argumenter* » (2003, p.110), d'après cette définition nous retirons que l'activité de l'écrit implique les élèves dans une véritable situation où ils vont utiliser leurs savoirs acquis tout au long du projet, pour produire des textes pertinents dans des situations précises.

Donc l'enseignement de l'écrit est une tâche difficile qui demande beaucoup d'énergie et de temps, cette tâche exige à l'enseignant de jouer le rôle d'accompagnateur qui pratique une évaluation formative pour rajouter des nouveaux savoirs et guider l'apprenant vers une production correcte.

3-7- Les objectifs de la pédagogie du projet :

D'après Philippe Perrenoud (1999) une démarche de projet dans le cadre scolaire, peut viser un ou plusieurs des objectifs suivants :

- Développer l'autonomie des apprenants et les encourager à s'engager dans la réalisation des tâches ont-ils auront être des acteurs.
- Remotiver les élèves dans leurs apprentissages.
- Tout apprentissage doit être traduit par un comportement observable.
- Créer des activités dans lesquelles tous les élèves doivent s'impliquer et jouer un rôle actif.

- Favoriser une communication régulière et ouverte avec les élèves.
- Développer l'acquisition des méthodes de recherche et d'exploitation chez les apprenants.
- Donner un sens aux activités des apprenants.
- Rendre l'élève capable de produire individuellement des travaux et prendre des décisions.
- Tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants.
- Offrir la possibilité d'ouvrir la classe sur l'extérieur.

Afin d'adopter de nouvelles méthodes et approches d'enseignement/apprentissage des langues étrangères telles que l'APC et la pédagogie du projet qui en découle, il était donc tout à fait légitime de donner au système éducatif algérien un nouveau souffle et cela ne peut se faire que par le lancement d'une nouvelle réforme du système éducatif.

4-La nouvelle réforme du système éducatif algérien :

La réforme du système éducatif algérien lancée en juillet 2002 et signée lors de la Conférence générale de l'UNESCO en octobre 2003 avec le Ministre de l'Education, le professeur Boubaker Ben Bouzid , est une réponse à une période de transformation rapide que connaît le pays depuis une quinzaine d'années aux niveaux politique, économique et social.

Une refonte des contenus et des méthodes d'apprentissage, ainsi qu'une réorganisation des structures de l'éducation nationale sont également devenues indispensables afin de permettre l'adaptation et l'intégration de la société algérienne dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique.

L'importance de la réforme du système éducatif est précisée par Xavier Roegiers qui montre que : « *Le système éducatif algérien s'est fixé un objectif ambitieux : celui de revoir les programmes scolaires dans un laps de temps limité (sur une période de trois années) ; dont le souci de les rendre plus conformes aux besoins de la société* ».

Cela implique également que les méthodes et les moyens d'enseignement, et en particulier le manuel scolaire, soient non seulement adaptés aux besoins et aux rythmes d'apprentissage des élèves mais qu'ils intègrent également tout ce que les nouvelles technologies peuvent apporter de plus à l'acte et aux démarches éducatives.

Tout ce qui vient d'être dit explique et traduit pourquoi le système éducatif algérien s'est attelé à réformer en profondeur les programmes scolaires.

4-1- qu'est-ce qu'une réforme éducative :

L'action et l'effet de réformer est la réforme. Le verbe « réformer » concerne le fait de modifier ou d'apporter des changements dont le but est d'améliorer quelque chose ou de rétablir un ordre à sa discipline d'origine.

Éducative (féminin d'éducatif), à son tour, se dit de ce qui concerne l'éducation, qui peut être définie comme le processus de socialisation des personnes. L'éducation permet aux individus d'apprendre et d'assimiler les connaissances et de développer une prise de conscience comportementale et culturelle.

La notion de réforme éducative (ou réforme scolaire), par conséquent, concerne la modification du système éducatif dans le but de l'améliorer. Ces initiatives ont plusieurs approches, étant donné qu'elles peuvent se développer à partir de différents points de vue et selon l'analyse de la situation réalisée par ceux qui aient encouragé les réformes.

« Une réforme curriculaire s'étend sur de nombreuses années et s'inscrit dans une démarche réflexive. Il faut donc y consacrer du temps, de l'expérimentation, des ajustements conséquents, mais aussi des moyens de réussir ». Patrick Charland et al, (2012, p 24).

La réforme éducative doit être encouragée à partir d'un large consensus social car l'éducation affecte l'ensemble de la société et ne devrait jamais dépendre d'une idéologie ou d'un gouvernement. Lorsque la réforme de l'éducation satisfait uniquement l'intérêt de l'autorité du moment, il s'agit normalement d'un engagement politique pour diffuser une vision biaisée de la réalité et pour former les nouvelles générations selon le message dominant.

Au-delà de la composante politique, la réforme éducative peut être effectuée pour mettre à jour les méthodes d'enseignement et pour adapter les sujets/matières à l'actualité. L'inclusion de l'Internet et d'outils numériques dans l'enseignement est l'une des innovations présentes dans la plupart des réformes de l'éducation qui sont promues aujourd'hui.

4-2- la réforme et la mise en place des nouveaux programmes d'enseignement

« Le système éducatif doit être transformé de manière à ce que tous les élèves soient inclus et non pas seulement intégrés, et qu'ils aient accès à un enseignement de qualité répondant à leurs besoins individuels ». Patrick Charland et al (2012, p.30).

À la lumière de ces propos des réformes ont touché le programme scolaire, et qui ont eu pour objectifs d'améliorer les résultats de l'école algérienne.

Le choix des disciplines à enseigner à chaque niveau, le volume horaire à louer à chacune d'elles, les coefficients dont elles doivent éventuellement être effectuées et l'organisation des

enseignements ont été opérés conformément aux dispositions arrêtées par le référentiel général des programmes.

C'est ainsi que dès la rentrée scolaire 2007-2008, la finalisation de la mise en place des nouveaux programmes d'enseignement des douze années que compte le système éducatif fut réalisé. Pas moins de cent quatre-vingt-cinq nouveaux programmes d'enseignement furent donc élaborés depuis le lancement de la réforme en 2003.

Parmi ces cent quatre-vingt-cinq nouveaux programmes, il convient de mettre en évidence : l'introduction précoce de l'enseignement du français dès la 2^{ème} année primaire durant la rentrée scolaire 2004-2005 ayant laissé apparaître un certain nombre de dysfonctionnements aussi bien pédagogiques qu'organisationnels, il a été décidé, en 2006 de repousser l'enseignement de cette langue à la 3^{ème} année de l'enseignement primaire.

Il faut toutefois signaler que cet enseignement n'était dispensé auparavant qu'à partir de la 4^{ème} année primaire.

La rupture avec les anciennes pratiques en matière d'élaboration de programmes d'enseignement a eu pour conséquence le développement d'un dispositif d'accompagnement de leur mise en œuvre. Ce dispositif a nécessité l'élaboration de documents pédagogiques spécifiques d'accompagnement dont l'objectif était de faciliter la lisibilité et la compréhension des nouveaux programmes.

Ces opérations avaient aussi pour ambition d'apporter un soutien aux enseignants dans l'appropriation des contenus des nouveaux programmes et de l'approche qu'ils préconisent. Aussi furent-ils encadrés par les inspecteurs pédagogiques des différentes circonscriptions qui avaient déjà bénéficié eux-mêmes d'opérations similaires sous contrôle des présidents et membres des Groupes Spécialisé de Disciplines (GSD).

Conclusion :

À travers ce chapitre nous avons essayé de mettre l'accent sur l'approche par les compétences qui fournit aux élèves les moyens et les mécanismes pour leur permettre d'agir concrètement dans des Situations réelles.

Nous avons présenté les définitions de l'approche par compétences et la pédagogie du projet en s'attardant sur les objectifs de chacune.

Il est obligatoirement nécessaire de signaler que de nombreux travaux ont été élaborés au fil de plusieurs années de travail et de la recherche pour aboutir finalement à une nouvelle réforme du système éducatif.

PARTIE 2 : LA PRATIQUE

CHAPITRE 01 : PRINCIPE MÉTHODOLOGIQUE ET MODALITÉS D'ANALYSE DES DONNÉES

Introduction :

Après avoir posé les bases théoriques ; il est important de les renforcer par une enquête sur terrain pour vérifier les hypothèses émises au départ, et de répondre à notre problématique. Nous nous proposons maintenant de présenter tout le travail qui a précédé notre enquête. Ceci ne peut être possible que si l'on procède à l'examen en premier lieu des outils dont disposent les enseignants (programme et manuel scolaire), puis d'observer ce qui peut se passer dans les classes lors de la séance de production écrite grâce à la mise en application des méthodes préconisées. Enfin, nous demandons aux enseignants de se soumettre à un questionnaire écrit pour mettre en évidence les représentations qu'ils se font de la tâche de l'enseignement de la production écrite.

1- Les méthodes d'enquête :

1-1- Lecture analytique des textes officiels :

Certes, le programme et le manuel sont d'une importance capitale dans tout système éducatif. Nous avons choisi d'étudier ces documents officiels pour examiner la place de l'écrit et les méthodes préconisées pour son enseignement.

Le curriculum est la planification relative aux enseignements dispensés aux élèves durant une étape de leur scolarité. Il organise les savoirs à enseigner. Un curriculum représente : *« l'organisation institutionnelle des intentions éducatives, dans une situation donnée, à un moment donné de l'histoire. C'est une composante clé dans tout système éducatif. »* (Durand et Veyrunes, 2005)

Un autre outil de travail est en usage dans les établissements scolaires : c'est le manuel. Il remplit une fonction d'aide à l'apprentissage et à l'enseignement ; *« Il est un moyen de soutien, de médiation ou de références. Il forme un tout cohérent et couvre un programme d'études disciplinaire donné (...) il est étroitement lié au programme d'études dont il est l'un des supports essentiels. »* (Jonnaert, 2009)

Dans notre approche analytique des programmes et manuel de la 5^{ème} AP, nous avons opté pour une action descriptive et qualitative. Notre méthode de description articule une approche globale qui s'intéresse aux finalités de l'enseignement du FLE au primaire et une approche locale dans laquelle on se penche sur la place et la démarche préconisée dans l'enseignement de l'écrit au primaire. Nous pensons que cette démarche nous permet de détailler et d'exemplifier certains points qui nous permettront par la suite de vérifier nos hypothèses. Nous allons nous interroger sur ce qui entrave l'efficacité des réformes curriculaires.

Notre lecture des programmes du MEN de la 5^{ème} AP s'est intéressée aux éléments suivants :

- la conception de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en 5^{ème} AP : quelles approches et quelles méthodes à appliquer ? Quel profil d'entrée et de sortie ?
- la conception de l'écrit et de son enseignement en 5^{ème} AP.
- les projets d'écriture
- les types d'écrit enseignés en 5^{ème} AP.
- les stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écrit

Ces cinq éléments vont constituer les informations que nous aurons à investir pour analyser le contenu des programmes. Nous avons réalisé une étude qualitative de ces derniers. Cette lecture nous a conduit à présenter un modèle de déroulement de projet. Il s'agit de la première séquence du troisième projet. Nous avons consacré une attention particulière à la place de l'écrit dans cette séquence.

Notre intérêt s'est porté sur ces ouvrages pour cerner l'approche de l'écrit dans ce palier. Certes, entre les discours officiels et les pratiques réelles, il y a un décalage ; c'est pourquoi, nous avons décidé d'assister de façon non participante à des séances de production écrite pour comprendre les pratiques de l'écrit à ce stade.

1-2- L'observation :

Pour compléter les informations issues de l'étude des textes institutionnels, nous avons décidé de nous intéresser aux situations d'enseignement/apprentissage du français pour avoir une idée claire sur le fonctionnement de la séance de production écrite et ses mécanismes appropriés, nous avons effectué une observation. Cette procédure a été effectuée en deux séances, la première faite le jeudi 1^{er} mars 2018 à 09 :45min, et la seconde était le dimanche 04 mars 2018 à 13h. Les objectifs spécifiques de cette observation sont les suivants :

- Savoir quelles sont les démarches dont s'imprègne l'enseignante face à l'enseignement de la production écrite.
- Relever les pratiques réelles de l'enseignante en matière de production écrite.
- Confirmer ses déclarations concernant les points privilégiés pour enseigner la production écrite.

Comme il est impossible de tout observer, notre action s'est limitée à décrire ce qui se passe dans une classe de langue, pour Bertcchini et Costanzo « *la tâche de l'observateur étant limitée à la description des situations d'enseignement/apprentissage et à leur compréhension.* ». (2011).

Partant de nos objectifs de recherche, dans nos séances d'observation, nous nous intéresserons aux points suivants :

1. Les objectifs assignés à la séance de production écrite.
2. La démarche adaptée et les étapes suivies
3. L'importance accordée à la correction.

L'observation descriptive se limite à une prise de notes autrement dit l'observateur ne fait pas appel à des grilles d'analyse. Par ailleurs, nous serons attentives au comportement de l'enseignante et aux réactions des apprenants vis-à-vis de cette pratique de l'écrit.

1-3- Le questionnaire :

Pour choisir le moyen de collecter les données nécessaires à l'étude que nous envisageons de faire, l'idéal pour nous était de choisir un questionnaire écrit destiné aux enseignants de français exerçant au primaire tous grades confondus. Le choix de ces enseignants se justifie par le fait qu'ils ont tous eu l'opportunité de prendre en charge des classes de 5ème année avec le manuel qui constitue notre corpus, dans le but de laisser largement le temps de répondre afin de recueillir les représentations, de leurs propres manières d'enseigner la production écrite.

Par définition, un questionnaire est *« un ensemble de questions construit dans le but d'obtenir l'information correspondant aux questions de l'évaluation (...) un bon questionnaire décline en effet la problématique de base en question élémentaires auxquelles le répondant saura parfaitement répondre. »*

Freyssinet-Dominjon (1997 : 61-62) définit le questionnaire ainsi : *« une somme ordonnée de questions structurées (...) Substantiellement, le questionnaire d'enquête est un test, composé d'un nombre plus au moins élevé de questions ou items, présentées par écrit au sujet et portant sur ses opinions, sentiments, jugements, ainsi que son comportement dans des circonstances précises. »*

La remise du questionnaire a été faite en mains propres, le 11 avril 2018 à tous les enseignants concernés, à l'occasion d'une journée pédagogique organisée par une inspectrice de l'enseignement primaire, et il n'a été rassemblé qu'à la fin de la journée, il contient douze questions.

Bien avant les questions, il y a une petite présentation du questionnaire et de son cadre scientifique (dans le cadre d'élaboration de mon mémoire de master, je vous prie de bien vouloir répondre à ce questionnaire objectivement) et quelques précisions sont demandées au préalable aux enseignants comme : l'établissement, le diplôme et l'expérience professionnelle.

Le questionnaire comporte :

- Cinq questions fermées, ce choix de type de question facilite les réponses aux enquêtés et le codage des réponses à l'enquêteur mais elles présentent en revanche, selon Boukous « *l'inconvénient d'imposer au sujet de faire un choix parmi des réponses alternatives proposées alors qu'il se peut que son opinion soit plus nuancée* » (1999, p.17).
- Deux questions semi-fermées pour donner la possibilité à l'enquêté d'exprimer fidèlement son avis, Vilatte pense que « *l'avantage de ces questions par rapport aux questions ouvertes est qu'elles facilitent la tâche de la personne interviewée, de l'enquêteur et du dépouillement.* », aussi Boukous préconise de privilégier cette catégorie pour « *donner plus de latitude au sujet* » (1999, p.17).
- Et cinq questions ouvertes pour donner plus de liberté aux enseignants d'apporter un supplément d'information et donner des réponses détaillées, selon Freyssinet-Dominjon, « *une question est dite ouverte quand elle ne prévoit pas explicitement une éventualité de réponse. Elle laisse à la personne toute latitude pour construire verbalement sa réponse.* » (1997)

Objectifs du questionnaire

Afin de faciliter l'élaboration du questionnaire et l'interprétation des résultats, nous avons structuré les questions en fonction des objectifs poursuivies par celles-ci. Nous partageons le principe de Vilatte (2007) qui soutient que le fait de regrouper les questions par thème permet de canaliser l'attention de l'enquêté et rend le questionnaire cohérent. De ce fait nous avons dégagé la structure suivante :

- La première question à laquelle les enseignants étaient invités à répondre avait pour but de savoir est-ce qu'il y a des enseignants qui ont suivi l'ancienne réforme. (depuis quand êtes-vous enseignants ?).
- La deuxième question nous permet de savoir le point de vu de chaque enseignant sur les différentes réformes qu'a connues le système éducatif au cycle primaire. (que pensez-vous des différentes réformes qu'a connues le cycle primaire ?).
- Dans la troisième et la quatrième question nous voulions savoir si les enseignants du cycle primaire ont bénéficié des formations suite à ces réformes, et si ces formations sont suffisantes ou pas. (avez-vous bénéficié des réformes suite à ces réformes? Pouvez-vous préciser combien ?).

- Les questions numéro cinq et six portent le regard sur l'approche par les compétences, nous voulions savoir si les enseignants ont suivi une formation relative à l'approche par les compétences ou non ? et surtout leurs représentations sur cette approche ? (avez-vous suivi une formation relative à l'approche par les compétences? Comment définissez-vous « l'approche par compétences » ?).
- La septième question (à quel moment vous référez-vous aux textes officiels dans l'élaboration de vos cours ?) a pour but de savoir comment les enseignants vivent-ils cette refonte des programmes ? Et est-ce qu'ils se réfèrent-ils aux textes officiels dans l'élaboration des cours ?
- La huitième question a pour objectif de recueillir la conception initiale des enseignants sur la manière d'enseigner la production écrite. (combien de séances consacrez-vous à la production écrite ?)
- La neuvième et la dixième question ont pour but de savoir les efforts fournis par les enseignants pour améliorer l'enseignement de la production écrite. (adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite ? Pourquoi ?)
- Les deux dernières questions (11 et 12) mettent en évidence les priorités de chaque enseignant dans l'enseignement de la production écrite et visent à percevoir ce que les enseignants privilégiaient dans leurs pratiques évaluatives. (quels sont d'après vous les points essentiels qui doivent être pris en compte lors de l'enseignement de la production écrite? Orthographe, grammaire, lexique, conjugaison ou la pertinence des idées ? Que corrigez-vous dans les productions écrites de vos élèves { vous pouvez cocher plusieurs cases}).

Parmi les phases d'élaboration d'un questionnaire, on trouve ce que Vilatte appelle l'univers de l'enquête, c'est-à-dire « *l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête.* » (2007), il s'agit de la population de l'enquête

2- Les choix méthodologiques :

2-1- Choix du public :

Pour notre questionnaire, nous avons décidé de travailler avec les enseignants du cycle primaire (les enseignants qui ont la 5^{ème} AP). Les enseignants que nous avons retenus pour notre recherche sont en nombre de 20 dont l'âge est entre 23 ans et 55 ans. Ils sont choisis au hasard,

Selon Vilatte (2007), dans le choix du public de l'enquête deux méthodes sont possibles ; la méthode aléatoire (on prend des éléments au hasard) et la méthode des quotas (il s'agit de constituer un échantillon identique en terme de propriétés à la population mère : âge, sexe, situation géographique, catégorie socio-professionnelle...).

Ils sont repartis en trois groupes dont les trois groupes appartiennent à une seule circonscription (la circonscription d'Oued El Alleugue) Wilaya de Blida.

Notre échantillon se présente comme suit :

- Deux enseignants de l'école Ain Aicha, commune de Ben Chaabane Wilaya de Blida.
- Deux enseignants de l'école Ben Salem Abdelkader, commune d'Oued El Alleugue Wilaya de Blida.
- Deux enseignants de l'école Dzanouni Mohamed, commune de Beni Tamou Wilaya de Blida.
- Un enseignant de l'école La nouvelle Zaouïa, commune de Beni Tamou wilaya de Blida.
- Trois enseignants de l'école Henni Rabah, commune de Beni Tamou wilaya de Blida.
- Deux enseignants de l'école Laaradj Mustapha commune d'Oued El Alleugue Wilaya de Blida.
- Deux enseignants de l'école 5 Palmiers commune d'Oued El Alleugue Wilaya de Blida.
- Un enseignant de l'école Zouaoui Ben Aissa commune de Ben Salah Wilaya de Blida.
- Trois enseignants de l'école Zedri Mahmoud de Beni Tamou wilaya de Blida.
- Deux enseignants de l'école Ben Hamdani commune de Ben Hamdani wilaya de Blida.

Profil des enseignants questionnés :

Enseignant	Sexe	Année D'expérience	Diplôme
Enseignant 1	féminin	4 ans	Licence en français
Enseignant 2	masculin	21 ans	BAC+ITE
Enseignant 3	féminin	8 ans	Licence en français
Enseignant 4	féminin	2 ans	ENS
Enseignant 5	féminin	25 ans	BAC+2+ITE
Enseignant 6	féminin	24 ans	BAC+ITE
	masculin	7 ans	Licence en français

Enseignant 7	masculin	8 ans	Licence en français
Enseignant 8	masculin	2 ans	Licence en français
Enseignant 9	féminin	5 ans	Licence en français
Enseignant 10	féminin	12 ans	Licence en français
Enseignant 11	féminin	1 an	Master en français
Enseignant 12	féminin	4 ans	Licence en français
Enseignant 13	féminin	13 ans	Licence en français
Enseignant 14	masculin	1 an	Licence en français
Enseignant 15	féminin	10 ans	Licence en français
Enseignant 16	féminin	4 ans	ENS
Enseignant 17	féminin	12 ans	Licence en français
Enseignant 18	féminin	29 ans	ITE
Enseignant 19	masculin	6 ans	Licence en
Enseignant 20			traduction

L'âge :

L'âge des enseignants interrogés varie entre 23 et 55 ans, l'âge nous permet d'obtenir différents points de vue sur le sujet, car ils n'appartiennent pas à la même génération, donc il se peut qu'ils n'aient pas suivi le même processus de formation.

L'expérience professionnelle :

Afin de varier les résultats, nous avons interrogé des enseignants qui ont des expériences professionnelles diversifiées, allant de 01 an d'exercices jusqu'à 29 ans dans le domaine d'enseignement/apprentissage du FLE, c'est donc une richesse importante dont nous espérons tirer profil.

Pour l'observation : nous avons effectué notre observation dans une classe de 5^{ème} année primaire composée de 35 élèves à l'école Hanni Rabah située dans la commune de Beni Tamou willaya de Blida.

Le choix de ce niveau n'est pas fortuit, en effet, le cycle primaire est la base de tout apprentissage, notamment l'apprentissage des langues, ce qui fait que les élèves ont besoin de

stratégies qui peuvent les aider dans leur apprentissage en général et en production écrite en particulier.

L'échantillon sélectionné pour notre observation de classe est une enseignante titulaire d'une licence de français obtenue en 2008, elle exerce depuis 2010 à l'école Hanni Rabah.

2-2- le choix de l'établissement :

Notre public provient de l'école primaire Hanni Rabah située dans la commune de Beni Tamou Wilaya de Blida. Nous avons choisis cette école pour des raisons pratiques : d'une part nous habitons la même commune ainsi que la distance entre l'école et le domicile est courte, ce qui nous a facilité le déplacement, d'autre part nous faisons partie de la même circonscription, donc nous connaissons le directeur de cette école, chose qui nous a facilité l'accès à cette école, de plus nous connaissons aussi l'enseignante de français qui est une collègue. En somme, nous avons choisi cette école pour des raisons d'accessibilité et de faisabilité.

2-3- le choix d'outil de recueil de données :

La qualité d'une recherche dépend de celle de l'instrument de récolte de données, et pour cela notre collecte de données s'est réalisée en trois volets : le premier consiste en une lecture analytique des textes officiels (programme et manuel scolaire de la 5^{ème} AP). Nous avons fait une analyse d'une seule séquence, d'un projet pédagogique contenue dans le manuel de l'élève de 5^{ème} AP, afin d'effectuer une comparaison entre les objectifs visés dans le programme et les objectifs visés dans le manuel scolaire et ce dans le but de collecter le maximum d'informations pour confirmer ou infirmer notre première hypothèse (les textes officiels ne définissent pas la démarche à suivre quant à l'enseignement de la production écrite).

Le deuxième volet s'intéresse à vérifier les préoccupations des enseignants durant la séance de production écrite, pour cela nous nous sommes rendue sur le terrain pour effectuer une observation de classe lors d'une séance de production écrite ordinairement pratiquée par l'enseignante de français.

D'ailleurs, Blanchet estime que dans toute recherche, le contact avec le terrain est très important, il atteste que le terrain est avant tout « *un ensemble d'interactions (de relations, d'échanges, d'expériences) entre un chercheur et d'autres personnes.* » (2012, p.31). Pour sa

part, Agier pense que « *Faire du terrain* » c'est établir des relations personnelles avec des gens. ». (2004, p.35)

Cette observation permet d'établir un parallèle entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives. Ces deux investigations apportent une réponse à notre deuxième hypothèse qui stipule que (les enseignants de français insistent sur l'aspect linguistique « la microstructure » au détriment de l'aspect textuel « macrostructure » lors de l'enseignement de la production écrite).

Enfin, le troisième volet sera couronné par un questionnaire écrit que nous avons soumis à notre public pour interroger les attitudes des enseignants vis-à-vis l'enseignement de l'écrit à la lumière de la nouvelle réforme du système éducatif. Freyssinet-Dominjon définit le questionnaire ainsi :

« une somme ordonnée de questions structurées (...) Substantiellement, le questionnaire d'enquête est un test, composé d'un nombre plus au moins élevé de questions ou items, présentées par écrit au sujet et portant sur ses opinions, sentiments, jugements, ainsi que son comportement dans des circonstances précises ». (1997, p.61-62)

Dans le titre suivant, nous exposerons les approches de recherche que nous avons suivies pour collecter nos données. Nous présentons l'objectif de chacune de ces approches.

3- Les outils d'analyses :

3-1- Les textes officiels :

Comme nous l'avons mentionné plus haut, pour les données relatives au programme et au manuel, nous avons opté pour une approche locale des textes, nous avons ainsi analysé les objectifs de l'enseignement de l'écrit et étudié une séquence entière du manuel en guise d'exemple. Nous avons retenu une séquence puisqu'il est impossible de dissocier l'activité de production écrite des différents cours et exercices réalisés en amont et qui viennent nourrir cette activité pour préparer l'élève à la rédaction. La lecture analytique des textes est précédée de définitions de concepts de base sous-tendant les approches appliquées au primaire depuis la réforme à savoir l'approche par compétences et la pédagogie du projet. Les soubassements théoriques présentés en amont ont constitué des jalons pour notre description de l'enseignement de l'écrit en 5^{ème} AP.

3-2- L'observation :

Pour faire émerger les pratiques réelles de l'enseignante lors de la séance de production écrite, et confirmer ses déclarations concernant les points privilégiés pour enseigner la production écrite, nous avons opté pour une méthode descriptive et vérificative. En ce sens, durant les deux séances de production écrites auxquelles nous avons assisté, nous avons observé la démarche et les étapes que l'enseignante a suivi lors de l'enseignement de la production écrite.

En ce qui concerne les résultats recueillis, ils sont déclinés en points décrivant les critères utilisés par l'enseignante afin d'enseigner la production écrite, ces résultats ont été analysés et interprétés de manière plus scientifique.

3-3- Questionnaire :

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour une approche mixte (Blanchet, 2012). Notre analyse des données est à la fois quantitative parce que nous comptons utiliser des données chiffrées (des tableaux et des pourcentages) et qualitative parce que nous effectuons une étude en profondeur des réponses recueillies.

En ce qui concerne les réponses, elles ont été logées dans des tableaux, ce qui nous a facilité l'interprétation des données.

Donc, notre analyse est mixte, nous avons combiné les deux approches quantitative et qualitative, car les deux méthodes nous semblent complémentaires.

Après avoir décrit nos outils d'analyse, nous présentons dans le chapitre ci-dessous un descriptif détaillé de notre enquête de terrain.

CHAPITRE 02 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION

Afin de trouver des éléments de réponse aux hypothèses que nous avons d'émis, nous avons recouru à une expérience faite sur le terrain.

Comme nous avons vu dans le chapitre précédent, chaque technique de recueil de données a ses objectifs de départ, pour cela les résultats obtenus à cette expérimentation seront analysés et interprétés en fonction des objectifs fixés dès le début.

Dans un premier temps, nous essaierons d'étudier les outils dont disposent les enseignants (programme et manuel scolaire) puis d'observer ce qui peut se passer dans les classes grâce à la mise en application des méthodes préconisées. Enfin, nous présenterons les principaux résultats du questionnaire proposé aux enseignants.

1 : Lecture/analyse des documents officiels :

Avant de nous pencher sur ce que disent les enseignants, nous nous sommes demandée de quelles ressources disposent-ils pour enseigner l'écrit. Bien sûr, ils ont avant tout leur expérience d'élève, parfois leur expérience de francophone dans la vie sociale, leur expérience d'enseignant forgée au fil des années. 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, les enseignants disposent de documents fiables et agréés par les instances supérieures qui leur donnent les bases du travail dans la classe et de la réflexion didactique. Pour cette raison, nous avons décidé de faire une analyse des ouvrages qui sont au service des enseignants : il s'agit des programmes officiels et du manuel scolaire de la 5^{ème} AP.

1.1 : Le programme officiel :

Les programmes sont conçus par des instances du Ministère de l'Education Nationale (désormais MEN), qui a lancé une rénovation des programmes pour les trois paliers : le primaire, le moyen et le secondaire.

Ainsi, une réforme en profondeur a été apportée aux programmes scolaires du cycle primaire dont l'objectif capital était de recentrer les apprentissages sur l'apprenant.

Dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien, les nouveaux programmes inscrits dans une approche par compétences ; si on parle de « compétences » dans le milieu de l'éducation : *« c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences »*. Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire. (Juin 2011. P. 76).

Dans la réforme du système éducatif, pour le cycle primaire, le MEN a opté pour un enseignement de langues de type actionnel. En effet, les concepteurs des nouveaux programmes ont inscrit celui de la 5^{ème} AP dans la pédagogie du projet. Celle-ci est une méthodologie de travail inscrite dans l'approche par compétences.

Dans le programme de la 5^{ème} AP et à la première page, nous pouvons lire les finalités et les buts de l'enseignement du français : *« l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui en mesure de s'ouvrir la civilisation universelle »* chapitre I, article 2. La loi d'orientation sur l'éducation nationale (N° 08-04 du 23 janvier 2008).

Nous pouvons lire aussi les objectifs de l'enseignement du français au primaire :

« l'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/ écrire »

Pour le profil d'entrée à l'écrit, l'élève de 5^{ème} AP est supposé être capable de :

- Maîtriser la correspondance graphie/ phonie régulièrement ;
- Etablir la correspondance phonie/graphie régulièrement ;
- Exploiter le para texte (éléments qui entourent le texte : titre, nom de l'auteur) et l'image du texte : sous-titre, paragraphe(s) ;
- S'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un texte court ;
- Lire à voix haute avec une bonne diction et dans les différentes graphies ;

- Lire des textes différents (comptines, récits, BD,...) de manière expressive ;
- Produire des courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée ;
- Compléter des dialogues par une ou deux répliques ;
- Produire des courts textes pour dialoguer, raconter et/ou décrire.

Pour le profil de sortie : l'élève sera capable de :

- Exploiter des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes et silhouette des textes) pour reformuler des hypothèses de lecture ;
- Lire pour chercher des informations ;
- Lire d'une manière expressive (relation phonie/graphie, rythme, ton et intonation) ;
- Identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent...) ;
- Produire des textes pour dialoguer, raconter, décrire ou informer ;
- Utiliser une grille critériée pour produire et/ou améliorer un écrit ;
- Produire un écrit sur le modèle de ... ;
- Donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu ;
- Produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne.

À la question des compétences transversales et dans le cadre des finalités de l'éducation définies dans le chapitre I, Article 2 de la loi d'orientation sur l'éducation nationale (N° 08-04 du 23 janvier 2008), l'école algérienne a pour mission :

D' « assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques et la connaissance facilitant les apprentissages et préparant la vie active » ;

De « doter les élèves de compétences pertinents, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans les situations authentiques de communication et de résolution de problème et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ».

« Ainsi l'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences à travers l'ensemble des disciplines. Ces compétences transversales se développent durant toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement et du transfert à travers les différentes activités en relation avec les projets ».

Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire. (Juin 2011. P. 79).

Les compétences transversales appartiennent à quatre ordres :

Ordres	Compétences transversales
Communicationnel	-Participer à un échange. -Prêter attention à la parole de l'autre.
Intellectuel	-Trier de la documentation selon un critère. -Résoudre des problèmes. -Exercer des choix motivés.
Méthodologique	-Se doter d'une méthode de travail efficace. -Utiliser des ressources nécessaires à la tâche. -Respecter un chronogramme.
Personnel et social	-Appliquer vis-à-vis des autres des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative). -S'engager dans les activités de groupe. -Structurer son identité.

Analyse du programme officiel :

En tant qu'enseignante au primaire, nous pouvons dire qu'il ne s'agit pas seulement de changer les programmes et les manuels mais il s'agit surtout d'installer de nouvelles façons de travailler, de porter un regard innovateur et créateur sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C'est le changement de mentalités qui décidera de la réussite de toute réforme basée sur l'approche par compétences.

Nous avons constaté que certains enseignants ont reçu les manuels avec le document d'accompagnement et prennent le manuel de l'élève comme le programme officiel et d'autres se donnent rarement la peine de comparer leur contenu aux textes institutionnels qui les ont inspirés. Nous avons/ constaté aussi qu'entre théorie et pratique un gouffre sans fin se dessine. Les suggestions des textes officiels contiennent des directives mais les enseignants ont tendance à suivre le manuel à la lettre au lieu de s'en inspirer seulement ou de l'adapter aux besoins et au niveau de leurs apprenants.

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 de 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'élève, ce qui expliquerait la nature des exercices d'écrit que l'enseignant doit proposer à ses élèves : des exercices de construction de phrases, 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 ? Certes dans les textes officiels, une théorisation existe mais non comment traduire cette théorie en pratique et surtout la mettre à la portée de l'enseignant pour plus de rentabilité.

Les textes ministériels ne donnent pas une méthodologie à adopter afin de faciliter l'enseignement de la compétence scripturale. Toutefois, ce que nous déplorons dans ces textes officiels est le manque d'explication, ce qui rend leur théorisation par les enseignants et les inspecteurs difficile.

En somme, les textes officiels ne définissent pas de façon claire la démarche pédagogique à suivre laissant pour ainsi dire l'enseignant s'inspirer du manuel de l'élève pour les quatre aptitudes.

1-2- : Le manuel scolaire :

L'écrit est un besoin très important dans l'acquisition d'une langue. Il présente à la fois un outil et un objet d'apprentissage. C'est pour cette raison qu'une place importante lui est accordée dans le manuel scolaire.

Nous pouvons lire dans le manuel de l'élève de 5^{ème} AP que la progression annuelle compte quatre projets, chaque projet est divisé en trois séquences, et chaque séquence est subdivisée à son tour en activités visant l'appropriation des compétences fondamentales : la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que la production de l'oral et de l'écrit.

Toutes les activités programmées de la compréhension de l'oral jusqu'à la situation d'intégration visent et travaillent la production écrite du moment où l'apprentissage de cette

compétence est à la fois une application de stratégies efficaces tout au long du processus d'écriture et une acquisition d'un ensemble de règles grammaticales, lexicales et syntaxiques.

Les apprenants de 5^{ème} année primaire rédigent moyennement douze productions écrites en passant d'abord par l'entraînement à l'écrit (le premier jet), ensuite la production écrite (le deuxième jet) et puis la réécriture (le troisième jet) en arrivant finalement au compte rendu. Nous ajoutons aux douze productions écrites, celles des examens blancs, qui sont au nombre de trois et celle de l'examen final (certificatif), qui nous donne en tout seize productions écrites par an, qui nous paraît un nombre assez considérable pour un apprenant au primaire.

La sélection des textes à réaliser en 5^{ème} année primaire est organisée autour de la fonction des thèmes : présenter un métier, écrire un texte documentaire, raconter une histoire et écrire un texte prescriptif et de la typologie des textes : descriptifs, narratifs, prescriptifs et documentaires.

La production écrite représente aussi un instrument de communication qui trouve une place importante dans le programme de 5^{ème} année primaire. Notamment au vu de l'évaluation finale dite (certificative) de fin de cycle primaire.

Sur le chemin qui mène de la lecture à l'écriture interviennent des séances de fonctionnement de la langue censées doter l'élève des outils nécessaires à la production du type de texte qu'on attend de lui. Chaque séance est organisée en rubriques :

- **Oral**
- **Lecture**
- **J'apprends en vocabulaire**
- **J'apprends en grammaire**
- **J'apprends en conjugaison**
- **J'apprends en orthographe**
- **Je m'entraîne à écrire**
- **Production écrite**
- **Je découvre une longue histoire**
- **Evaluation**

La séquence que nous présentons ci-dessous s'intitule : « : identifier le thème d'un texte documentaire ». (Manuel de l'élève p.78-87). Elle constitue la première séquence du troisième projet intitulé : « lire et écrire un texte documentaire »

Notre choix n'est pas aléatoire : au moment où nous avons pris attache avec une enseignante du primaire pour assister à des séances de production écrite chez elle, nous avons été informées de l'état d'avancement des cours. Nous avons été forcée donc de citer la première séquence du troisième projet à titre d'exemple du moment que nous avons rendez-vous chez cette collègue pour l'activité de production écrite qui bouclera cette séquence. Celle-ci est composée de 6 phases :

- **Écouter/comprendre à l'oral** : une vidéo portant sur la présentation d'un animal (l'éléphant).
- **Parler/produire à l'oral** : donner des informations sur un animal.
- **Lire et comprendre à l'écrit** : « La pollution des océans » de T. Hare et C. Leplae-Couwez.
- **Ecrire/ production écrite** : produire un texte documentaire pour présenter un animal
- **Outils pour dire, lire et écrire** : utilisation du dictionnaire, le groupe verbal, être et avoir au futur, particularités orthographiques des mots invariables.
- **Lecture suivie et dirigée** : « le crosse impossible » de M.Rebillard.

Il s'agit ici d'une progression par accumulation¹ puisque l'activité de rédaction est conçue comme le réinvestissement des cours de langue. A présent, voyons comment s'organisent ces différentes phases :

- Phase de compréhension orale : on visionne une vidéo sur la présentation d'un animal. Une série de questions s'en suit. Dans la pré-écoute, la vidéo est projetée sans son. Ensuite, on fait trois écoutes avec des questions pour chaque écoute. Cette séance débouche sur une récapitulation écrite des informations essentielles de l'enregistrement (c'est la post-écoute).
- Phase d'expression orale : on montre aux élèves quelques photos qui représentent des animaux. On demande d'abord aux élèves de s'exprimer à l'aide de ces images. Ensuite, on leur demande de produire trois ou quatre informations sur chaque animal à l'aide d'une boîte à outils composée de verbes, de noms et d'adjectifs.
- Phase de compréhension écrite : toujours dans la même thématique, le texte à analyser porte sur un texte documentaire : « *la pollution des océans* ». une batterie de questions de compréhension suit le texte.
- Phase de fonctionnement de la langue : des leçons de métalangage sont proposées :

En vocabulaire : l'utilisation du dictionnaire : on y trouve une phrase avec des questions de compréhension puis des questions sur le mot « océan » et comment trouver la définition de ce mot sur le dictionnaire, la règle est donnée suivie d'une activité semi-orale sur les ardoises puis

¹ Chartrand (2008, consulté le 27/08/2018) définit trois types de progression : linéaire, accumulative et spiralaire : « *diverses progressions sont utilisées en éducation : la progression linéaire (du plus simple au plus complexe, du plus fréquent au plus rare, du général au spécifique), la progression par accumulation (chaque objet est découpé en partie) et la progression spiralaire (par approfondissements successifs)* ».

une deuxième activité est proposée sur les cahiers de classes à l'aide des dictionnaires à la fin de la séance . L'élève doit chercher et trouver des mots sur le dictionnaire.

En grammaire : le groupe verbal V+COD / V+COI : Même démarche pour le cours de vocabulaire.

En conjugaison : le futur simple des verbes être et avoir : valeurs et emplois quelques exercices d'entraînement.

En orthographe : les particularités orthographiques des mots invariables : règle, un exercice et une dictée donnée.

- Phase de production écrite : dans le manuel de l'élève, la production des textes se trouve à la fin de chaque séquence. Cette activité est précédée d'une phase préparatoire appelée « entraînement à l'écrit » dans laquelle on demande aux élèves de remplir la boîte à outils à l'aide des questions bien précises. Ensuite, une activité de reformulation de la consigne. Puis, on demande à l'élève d'écrire un texte de 4 à 6 phrases où il présentera un des animaux suivants : le dauphin, la vache, le chameau le panda.
- Phase de réécriture : une grille d'évaluation est présentée à la fin de la séquence.
- Lecture suivie et dirigée : Cette lecture baptisée récréative poursuit l'ambition de faire de l'élève un lecteur potentiel et l'objectif énoncé dans les textes du MEN est d'amener l'élève à « lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecture autonome. Mais il reste à savoir combien d'élèves ont-ils réellement lu ces textes.

Analyse de la séquence présentée :

Certes, on observe entre ces phases une certaine logique linguistique, mais pas didactique. On peut en effet faire un lien entre ces points de grammaire et le texte documentaire. Cependant à quel moment les élèves apprennent-ils à réinvestir leurs acquis ? Comment s'actualisent et prennent sens les savoirs linguistiques mis en place ? Que peut-on dire de cette progression et de ces activités ?

Dans ces activités de langue, le problème de transfert est crucial ; l'élève, à ce stade, ne se figure pas l'utilité de la métalangue. On lui demande de réemployer ses connaissances fraîchement enseignées sans pour autant se soucier de vérifier leur acquisition. Suffit-il de faire 45 minutes de grammaire et trois activités pour que l'élève puisse « magiquement » écrire un texte dans

lequel il emploie ce qu'il vient de découvrir en grammaire, en vocabulaire, en conjugaison et en orthographe ? Il nous paraît paradoxal de demander aux élèves d'employer à bon escient les deux verbes (être et avoir) au présent de l'indicatif dans leurs textes documentaires, alors qu'on s'interroge sur la nécessité d'un cours sur le futur simple dans la présente séquence à dominante documentaire car ce temps n'est pas spécifique à ce type de texte, cet enseignement risque de mener à une surcharge cognitive qui mènera à son tour à un échec certain des enseignements . L'intervention de l'enseignant doit justement s'inscrire à ce niveau. La batterie d'activités n'est pas riche, ni diversifiée, ni suffisante pour l'acquisition d'une compétence scripturale.

En production écrite, on opère un retour systématique sur les cours de grammaire et de conjugaison, les objectifs de la communication ne sont pas prioritaires. La visée sociale, essence même de la pédagogie du projet, est occultée. Le sujet à traiter est le même qu'en compréhension écrite, l'élève peut reprendre les informations contenues dans les textes déjà étudiés en compréhension/expression orale.

Comment peut-on donc parler de production écrite ? L'élève est supposé réinvestir tous les acquis des phases précédentes.

En somme, et en lien avec les notions mises en place dans le présent chapitre, on remarque que :

- aucune situation de communication réelle n'est construite, qui pourrait motiver la nécessité d'écrire des informations.
- l'élève corrige et améliore ses écrits en utilisant ses connaissances en vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe : une focalisation sur les faits de langue est constatée.
- des éléments de langue sont travaillés en soi indépendamment de leur dimension textuelle qui est à privilégier. La maîtrise linguistique est priorisée.
- la réécriture n'est pas conçue comme un travail d'amélioration textuelle mais plutôt comme un travail de corrections des erreurs de langue.
- le travail sur le texte est réduit à une dimension linguistique, la grammaire phrastique est employée.

- le choix des activités ne fournit pas une application des objectifs préconisés par l'approche adoptée. Ces activités ne mettent pas l'apprenant dans des situations de communication réelle, elles contribuent toutes à renforcer les connaissances linguistiques.
- Selon l'organisation séquentielle des apprentissages, les activités proposées ne donnent aucune initiative à l'apprenant.
- dans le manuel de l'élève, on ne propose pas de situation problème (même pas à titre d'illustration) pourtant les programmes le mentionnent.
- aucun paramètre de la situation de communication n'est explicité, l'élève écrit à son enseignant et ses productions ne quitteront pas le seuil de la classe alors que les textes officiels parlent de socialisation de l'écrit de l'élève.
- Telle que présentée dans la progression, nous remarquons que la situation d'intégration a pour seul objectif la vérification de l'acquisition des savoirs linguistiques.

On constate qu'on est toujours dans une démarche académique et scolaire axée sur le contenu et même si les textes préconisent une centration sur l'apprenant, les savoirs apparaissent comme une fin en soi. En somme, les textes officiels ne définissent pas de façon claire la démarche pédagogique à suivre laissant pour ainsi dire l'enseignant s'inspirer du manuel de l'élève pour les quatre aptitudes.

D'après notre analyse des documents officiels du cycle primaire, nous pouvons confirmer notre première hypothèse formulée au début de notre modeste travail. Donc les textes officiels ne définissent pas la démarche à suivre quant à l'enseignement de la production écrite.

2- Observation :

Vu qu'il n'est pas décrit de démarche d'enseignement de l'écrit précise dans les textes officiels, ni dans le manuel, nous avons assisté à des séances de production écrite pour en dégager les étapes. La démarche présentée ci-dessous est unanimement partagée par tous les enseignants du cycle primaire. En fait, c'est la progression indiquée par les inspecteurs.

2-1- Déroulement de la première séance

Séance 1 : jeudi 1^{er} mars 2018 à 09 :45min.

Projet : 3 : lire et écrire un texte documentaire.

Séquence : 1 : identifier le thème d'un texte documentaire.

Objectif : amener l'élève à produire un texte documentaire de 4 à 6 phrases pour présenter un animal.

Matériel didactique : le tableau, le manuel scolaire p : 85, les illustrations et les doubles feuilles.

Durée : 45 min

Etant donné qu'il n'est pas décrit de démarche d'enseignement de l'écrit précise dans les textes officiels, ni dans le manuel, nous avons assisté à des séances de production écrite pour en dégager les étapes. La démarche présentée ci-dessous est partagée par tous les enseignants de la circonscription d'Oued El Alleugue. En fait, c'est la progression indiquée par l'inspectrice.

Déroulement de l'activité

1/ Prérequis :

L'enseignante est revenue sur le thème du projet et de la séquence. Elle a commencé par rappeler aux élèves le texte étudié en compréhension de l'oral (l'éléphant). Elle a insisté sur les caractéristiques et la structure du texte (en l'occurrence le texte documentaire).

Ensuite elle a proposé un jeu ludique intitulé : « le petit professeur », elle a proposé des devinettes sur les animaux et demander aux élèves d'écrire les réponses sur les ardoises, ensuite coller l'image qui correspond à l'animal qui convient sur le tableau. (Travail du groupe, elle a formé 4 groupes, et a distribué une devinette à chaque groupe).

- Je suis le roi des animaux et je vis dans la savane. Qui suis-je ?
- Je suis un insecte et je donne du miel. Qui suis-je ?
- Je suis un oiseau et je répète ce que disent les autres. Qui suis-je ?
- Je suis un animal granivore, mes petits sont les poussins et ma femelle est la poule.
Qui suis-je ?

2/Moment de découverte et d'observation :

Présentation de la consigne et des trois occasions d'écriture :

L'enseignante a inscrit la consigne au tableau : « Pour réaliser un fichier des animaux, rédige un texte de 4 à 6 phrases où tu présenteras un des animaux suivants : le lion- la vache- le loup- la poule. » (Manuel de l'élève p.85). Par ailleurs, elle a précisé les critères de réussite de l'activité scripturale :

- Mettre la ponctuation.
- Donner un titre au texte.
- Utiliser le présent de l'indicatif.
- Utiliser la troisième personne du singulier.

Il faut préciser que la consigne et les critères de réussite sont dans le manuel que les élèves ont sur la table en permanence.

3/Moment d'analyse :

a/ Reformulation de la consigne : (de la part des élèves).

Les élèves reformulent eux-mêmes la consigne en répondant oralement aux questions posées par l'enseignante. (Que signifie : rédiger ? de quoi est composé un texte ? par quoi commence et se termine la phrase? ...etc.)

b/ présentation de la boîte à outils : (la boîte à outils a été préparée auparavant, durant la séance de l'entraînement à l'écrit).

Mal	Le lion	Le coq	Le taureau	Le loup
Femelle	La lionne	La poule	La vache	La louve
Petit	Le lionceau	Le poussin	Le veau	Le louveteau
Classe	Sauvage	Domestique	Domestique	Sauvage
Habitat	La savane	La ferme	La ferme	La forêt
Régime	Carnivore	Granivore	Herbivore	Carnivore
Nourriture	La viande	Les graines	L'herbe	La viande

4/Moment d'application :

Il est demandé aux élèves de rédiger un texte de 4 à 6 phrases pour présenter l'un des animaux suivants : le lion – le coq – la vache ou le loup.

L'enseignante leur a demandé d'écrire des phrases simples à partir des éléments trouvés dans la boîte à outils en insistant sur les points de langue (emploi du présent, utilisation de la

troisième personne du singulier ... etc. Elle leur a rappelé aussi la structure canonique de la phrase française qu'elle a consigné même au tableau : S+V+C.

En effet, lors du passage à l'écrit, les élèves avaient des comportements scripturaux différents. Certains se retournaient pour discuter de leurs idées en arabe, quelques-uns demandaient à l'enseignante de traduire des mots et des expressions de l'arabe au français, de les aider à construire leurs phrases, alors que la plupart plaçaient des mots trouvés dans la boîte à outils les uns après les autres sur leurs doubles feuilles, d'autres, enfin, se contentaient de recopier le texte du manuel de l'élève (p. 78) (l'éléphant) étudié en phase de compréhension de l'oral.

A la fin de la séance, l'enseignante a ramassé les copies pour les corriger à la maison. Dans les nouveaux programmes, les enseignants n'attribuent pas une note, ils annotent les textes et signalent chaque erreur de langue. A la fin, ils consignent une appréciation.

2-2- Déroulement de la seconde séance

Séance 2 : dimanche 04 mars 2018 à 13h

Objectif : amener les élèves à s'autocorriger pour améliorer leurs productions écrites.

Durée : 45min

Dans un premier temps, l'enseignante a fait un rappel de la situation d'intégration et de l'énoncé du sujet, la consigne était :

Pour réaliser un fichier des animaux, rédige un texte de 4 à 6 phrases où tu présenteras un des animaux suivants : le lion – la vache – le loup –le coq.

Ensuite, elle a fait un rappel des critères de réussite et des indicateurs donnés :

- Mettre la ponctuation.
- Donner un titre au texte.
- Utiliser le présent de l'indicatif.
- Utiliser la troisième personne du singulier.

Après l'éveil d'intérêt :

- elle a fait des remarques d'ordre général sur les textes produits par les apprenants.
- elle a lu trois copies de qualités différentes et invité les élèves à émettre des remarques sur celles-ci.

- l'enseignante a recopié une phrase erronée et demandé aux élèves de la corriger ; un rappel des règles de langue s'impose dans cette activité de correction.
- l'enseignante a recopié un texte d'élève contenant des erreurs et l'a corrigé. Ce dernier fait office de texte modèle.
- elle l'a fait lire par quelques élèves
- les élèves ont recopié ce texte modèle sur leurs cahiers de classe en guise de correction.
- elle a écrit la grille de réécriture suivante sur le tableau :

1. J'ai écrit 4 à 6 phrases
2. J'ai choisis un animal
3. J'ai utilisé la troisième personne du singulier
4. J'ai mis la ponctuation
5. J'ai utilisé le présent de l'indicatif
6. J'ai donné un titre à mon texte

A la fin de la séance et après une discussion rapide sur la grille de correction, les élèves reprennent leurs copies afin de procéder à une correction individuelle guidée par les erreurs signalées par l'enseignante et la grille de correction proposée dans le manuel scolaire (p.85).

Analyse des séances d'observation :

D'après l'observation effectuée des deux séances (de production écrite premier jet) et (de réécriture deuxième jet), nous avons constaté que lors de la première séance, l'enseignante a commencé ses pratiques enseignantes par un jeu ludique, chose qui a motivé les apprenants et attiré leur attention. Nous constatons aussi que l'enseignante fait davantage appel à des critères portant sur l'aspect linguistique et qu' aucun enseignement des stratégies, ni des processus rédactionnels qui permettent à l'élève de concevoir un texte dans sa globalité, de résoudre des problèmes de rédaction et surtout de structurer sa production en la planifiant n'a été effectué. À la suite de ces constats, nous déduisons que les activités proposées sont artificielles et étanches. Elles n'offrent pas la possibilité aux élèves de prendre leur place dans une situation de communication.

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 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 ?

Dans la deuxième séance, nous constatons que la grille de correction telle qu'elle est élaborée constitue plutôt un bilan sur le respect des consignes rédactionnelles. Pour commenter en deux mots cette grille, on peut se demander si le fait de respecter les six critères proposés va faire du texte de l'élève un texte réussi.

Le déroulement de cette séance de réécriture appelle quelques remarques :

- l'élève doit évaluer le texte de son camarade ainsi que celui de son enseignante (le texte modèle corrigé et amélioré par l'enseignante). Nous nous interrogeons quant à l'utilité de cette activité ; s'agit-il de montrer à l'élève un modèle de texte à rédiger pour insister sur ses lacunes au lieu de l'encourager ?

Pour conclure, nous disons que les exercices proposés paraissent servir la production écrite finale, mais qu'en fait, ils restent des prétextes pour consolider les leçons de grammaire, de conjugaison, etc. 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. De toute évidence, cette démarche est incompatible avec les nouvelles approches du moment où les enseignants axent leur correction sur l'aspect linguistique et occultent l'aspect créatif. D'ailleurs, le sujet de la rédaction lui-même ne sollicite pas la créativité mais l'imitation puisque ces informations ont été étudiés en phase de compréhension écrite.

3- Questionnaire

Nous présenterons ci-dessous les principaux résultats du questionnaire proposé aux enseignants. Rappelons que celui-ci a pour but de repérer leurs représentations, leurs difficultés et leurs pratiques de l'écrit en français. Nous analyserons les questions dans l'ordre où nous les avons posées, puisqu'elles sont regroupées d'après de grands objectifs que nous rappellerons. Les résultats seront regroupés dans des tableaux que nous commenterons.

Comme nous l'avons souligné, notre méthodologie est fondée sur une démarche à la fois qualitative et quantitative.

Question 1 : depuis quand êtes-vous enseignants ?

Tableau 1. Réponses à la première question

	Nombre d'enseignant	Fréquence en %
Moins de 10 ans	13	65%
Plus de 10 ans	07	35%
Total	20	100%

De la lecture des résultats de cette question, nous remarquons que la majorité des enseignants a moins de 10 ans d'expérience. Cela veut dire que la plupart des enseignants ont suivi la nouvelle réforme du système éducatif qui leur permet de comprendre ce qu'apporte la refonte des programmes et surtout de comprendre la substance l'approche par les compétences.

Question 2 : Que pensez-vous des différentes réformes qu'a connu le cycle primaire ?

Tableau 2. Réponses à la deuxième question

	Nombre de réponses	Pourcentage
Excellentes	00	00%
Satisfaisantes	08	40%
Peu satisfaisantes	12	60%
Pas du tout satisfaisantes	00	00%

Question 3 : Avez-vous bénéficié des formations suite à ces réformes ?

Tableau 3. Réponses à la troisième question

	Nombre d'enseignant	Fréquence en %
Oui	17	85%
Non	03	15%
Total	20	100%

Question 4 : Pouvez-vous préciser combien ?

Réponses obtenues	Nombre d'enseignant	Fréquence en %
Plusieurs	06	30%
Durant les journées de formation	04	20%
Pas de réponse	10	50%
Total	20	100%

A partir des réponses obtenues à ces questions, nous remarquons que la majorité des enseignants est peu satisfaite des différentes réformes du système éducatif qu'a connu le cycle primaire, bien que la quasi-totalité des enseignants a bénéficié des formations suite à ces réformes. Cela est dû selon leurs déclarations au nombre réduit et insuffisant des formations. La question N° 4 a rencontré moins d'intérêt chez les enseignants, 50% des enseignants se sont abstenus, chose qui nous permettrait de déduire que les enseignants qui n'ont pas répondu ne sont pas satisfaits de la qualité de ces formations.

Question 5 : Avez-vous suivi une formation relative à l'approche par les compétences ?

Tableau 5. Réponses à la cinquième question

	Nombre d'enseignant	Fréquence en %
Oui	20	100%
Non	00	00%
Total	20	100%

Question 6 : Comment définissez-vous l'approche par compétences ?

Tableau 6. Réponses à la sixième question

Réponses obtenues	Nombre d'enseignant	Fréquence en %
Définitions correctes	09	45%
Définitions erronées	06	30%
Pas de réponse	05	25%
Total	20	100%

De ces réponses, une réalité bien claire surgit, la totalité des enseignants ont suivi une formation relative à l'APC, tandis qu'un nombre assez considérable de ces enseignants n'ont pas défini cette dernière. Cela explique pourquoi les enseignants ont du mal à adopter cette approche lors de leurs pratiques enseignantes. C'est à cause de non compréhension de cette notion et de ses spécificités.

Question 7 : Vous référez-vous aux textes officiels dans l'élaboration de vos cours ?

Tableau 7. Réponses à la septième question

	Nombre d'enseignant	Fréquence en %
Souvent	07	35%
Parfois	08	40%
Jamais	05	25%
Total	20	100%

Les réponses obtenues à cette question sont différentes, certains enseignants font toujours recours aux textes officiels dans l'élaboration de leurs cours, tandis que d'autres ne se réfèrent jamais aux textes officiels en élaborant les cours (cette catégorie ne représente que 25%). Alors que 40 % des enseignants s'inspirent de temps en temps des textes officiels.

De cela nous pouvons déduire que les textes officiels ne représentent pas une référence essentielle pour tous les enseignants. Il revient souvent aux inspecteurs d'apporter des réponses aux interrogations des enseignants.

Question 8 : Combien de séances consacrez-vous à la production écrite ?

Tableau 8. Réponses à la huitième question

	Nombre d'enseignant	Fréquence en %
Une séance	00	00%
Deux séances	02	10%
Trois séances	15	75%
Quatre séances	03	15%
Total	20	100%

Question 9 : Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite ?

Tableau 9. Réponses à la neuvième question

	Nombre d'enseignant	Fréquence en %
Oui	12	60%
Non	08	40%
Total	20	100%

Question 10 : Pourquoi ?**Tableau 10. Réponses à la dixième question**

Réponses obtenues	Nombre d'enseignant	Fréquence en %
En fonction du thème	04	20%
Selon le niveau des élèves	01	5%
Ça donne des résultats	01	5%
Selon les objectifs	03	15%
Imposer par l'inspecteur	11	55%
Total	20	100%

À partir des déclarations de la majorité des enseignants de ces trois questions nous pouvons dire que les enseignants consacrent le même nombre de séances pour la production écrite, avec la même démarche à chaque fois, cela est dû selon leurs déclarations aux pratiques dictées par l'inspecteur, ces déclarations nous permettent de déduire que les enseignants n'organisent pas leurs séances selon les compétences à faire acquérir aux élèves, mais plutôt en fonction de la démarche préconisée par l'inspecteur.

Question 11 : Quels sont d'après vous les points essentiels qui doivent être pris en compte lors de l'enseignement de la production écrite ? Classez par ordre d'importance de 1 à 6 : cohérence textuelle, orthographe, grammaire, lexique, conjugaison, pertinence des idées.

Tableau 11. Réponses à la onzième question

1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}	Nombre d'enseignant	Fréquence en %
vocabulaire	grammaire	conjugaison	orthographe	Pertinence des idées	Cohérence textuelle	10	50%
grammaire	conjugaison	orthographe	vocabulaire	Pertinence des idées	Cohérence textuelle	06	30%
Pertinence des idées	conjugaison	grammaire	vocabulaire	orthographe	Cohérence textuelle	04	20%

Question 12 : Que corrigez-vous dans les productions écrites de vos élèves ? Classez par ordre d'importance de 1 à 6 : orthographe, grammaire, lexique, conjugaison, pertinence des idées, cohérence textuelle.

Tableau 11. Réponses à la onzième question

1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}	Nombre d'enseignant	Fréquence en %
lexique	grammaire	conjugaison	orthographe	Pertinence des idées	Cohérence textuelle	12	60%
Cohérence textuelle	lexique	grammaire	orthographe	Pertinence des idées	conjugaison	05	25%
Pertinence des idées	Cohérence textuelle	grammaire	lexique	conjugaison	orthographe	03	15%

En se basant sur les résultats de ces deux dernières question, nous pouvons dire que les enseignants accordent une grande importance aux phénomènes de surface (orthographe, grammaire, vocabulaire...). Par ailleurs, les facteurs de cohérence (cohérence, cohésion textuelle) figurent parmi les critères qui ne sont pas pris en considération dans leurs pratiques enseignante et évaluatives, ce choix est dû sans doute à la formation traditionnelle des enseignants. Dans cette approche traditionnaliste de l'évaluation de l'écrit, il s'agit de vérifier les savoirs cumulés par l'élève lors de séances effectuées en amont (lecture /compréhension/métalangue).

Cette démarche n'améliore pas la compétence scripturale des élèves car, il ne suffit pas d'aligner un certain nombre de phrases (les unes après les autres) pour avoir un texte cohérent (Charolles). Donc, il est nécessaire d'accorder une importance majeure à la structure et la cohérence textuelle

2-2-1- Interprétation des résultats :

La présente recherche nous a permis de recueillir des données récentes sur les pratiques enseignantes de l'écrit au primaire à la lumière de la nouvelle réforme du système éducatif. Nous avons obtenu des résultats qui montrent que la majorité des enseignants ont bénéficié d'une formation suite à la nouvelle réforme. Et que la totalité des enseignants ont suivi une formation relative à l'approche par les compétences mais le paradoxe se relève quand nous avons demandé aux enseignants d'essayer de définir cette dernière : 25% des enseignants interrogés se sont abstenus, 30% des enseignants ont avancé des bribes de réponses parfois erronées et parfois absurdes telles que : (l'approche par les compétences est la mise en œuvre des savoirs et des savoir-faire, pouvoir résoudre des problèmes avec soi-même...).

Nous remarquons que les définitions manquent de culture didactique et s'enferment dans un applicationnisme réconfortant en respectant les directives des inspecteurs.

Nous avons posé des questions sur l'organisation des séances de production écrite auxquelles nous avons récolté des réponses qui affirment que la majorité des enseignants consacrent trois séances à la production écrite (la première séance est pour l'entraînement à l'écrit, la deuxième séance est pour la production écrite proprement dite (premier jet), et la troisième séance est

consacrée à la réécriture (deuxième jet)), certains enseignants ont ajouté la quatrième séance du compte rendu.

Environ 80% des enseignants enquêtés cernent leurs pratiques enseignantes et évaluatives aux niveaux de la surfaces (vocabulaire, grammaire, conjugaison...). Tandis que, les facteurs de cohérence et de la hiérarchisation des informations comptent parmi les critères qui ne sont pas pris en considération. En outre l'objectif principale de la compétence scripturale c'est rendre l'élève capable de rédiger un texte cohérent et non pas un texte correcte sans faute, aussi Charolle déclare que un bon texte n'est pas seulement exempt de toute faute d'orthographe d'usage et grammaticale, mais qu'il comporte une structure où ses éléments constitutants sont cohérents.

Validation des hypothèses :

Dans notre modeste travail de recherche, nous avons tenté de savoir sur quelle méthode les enseignants se basent-ils pour enseigner la production écrite.

Notre expérimentation avait comme visée de repérer les dysfonctionnements dans l'enseignement de la production écrite en 5^{ème} AP.

Nous avons entamé notre partie expérimentale par l'analyse des textes officiels en retraçant la place de l'écrit dans les programmes, les buts de son enseignement et les méthodes préconisées par les directives institutionnelles.

Dans le but de confronter les textes officiels aux pratiques enseignantes et en vue de collecter le plus d'informations sur l'enseignement de l'écrit en 5^{ème} AP, nous avons fait le choix d'assister à des séances de production écrite. Ces séances d'observation nous ont été bénéfiques dans la mesure où elles nous ont éclairées sur les pratiques enseignantes de l'écrit. Après ce travail de terrain, nous avons soumis notre questionnaire à la population concernée.

L'analyse des textes officiels nous a permis de confirmer notre première hypothèse, donc il est vrai que les textes officiels ne définissent pas d'une manière claire et efficace la démarche à suivre quant à l'enseignement de la production écrite.

Alors que l'observation et l'enquête par questionnaire nous aident à confirmer notre deuxième hypothèse parce qu'il est avéré que les pratiques enseignantes favorisent l'aspect linguistique (microstructure) au détriment de l'aspect textuel (macrostructure).

CHAPITRE 03 : PISTES DE REMÉDIATION

En toute modestie, nous pensons que notre recherche pourrait proposer de nouvelles pistes d'intervention en classe.. Nous souhaitons offrir aux enseignants une nouvelle opportunité d'apprentissage, leur présenter une nouvelle façon d'enseigner l'écrit pour essayer de vaincre les difficultés.

Tout au long de ce chapitre, nous proposons des pistes de travail issues des conclusions de nos analyses qui pourraient concourir à des pratiques de l'écrit plus positives dans les primaires. Ces pistes s'adressent aux enseignants :

- Tout d'abord, nous pensons qu'il serait utile à l'enseignant d'utiliser d'autres outils didactiques et d'adapter les contenus au niveau et aux besoins de leur apprenants. En effet, l'enseignant est censé adapter les contenus et non pas suivre la progression curriculaire.
- En outre, un programme doit constituer un appui clair et explicite pour aider l'enseignant dans son travail. Il doit définir les contenus de l'enseignement, le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant, fournir un descriptif détaillé de la démarche à adopter ainsi que les matériaux pédagogiques à utiliser. Or, le programme de la 5^{ème} AP se veut un exposé de notions théoriques, il est source de confusion pour les enseignants. Les textes officiels posent plus de questionnements qu'ils n'en apportent de réponses. Les démarches sont floues et ne riment pas avec les objectifs et les activités exprimés dans le manuel scolaire. Par exemple, on parle de socialiser le projet mais aucune suggestion n'est formulée et aucune explication n'est exposée clairement quant à la démarche à suivre.
- La mise en œuvre des nouvelles méthodes d'enseignement de la production écrite pourrait permettre aux chercheurs et aux enseignants d'approfondir leurs connaissances et aussi de réfléchir sur d'autres approches qui permettraient d'améliorer et d'optimiser les performances des élèves.
- De plus, pendant la séance de préparation à l'écrit, il est utile d'apprendre aux élèves comment structurer leurs textes, en expliquant comment les idées s'organisent et se présentent de manière cohérente, claire, et logique. Aussi, il sera très utile de proposer ce type d'activité comme devoirs de maisons pour inviter les élèves à travailler individuellement afin d'acquérir de nouvelles compétences scripturales. Nous

souhaitons amener l'élève à prendre conscience de la nécessité de la cohérence textuelle pour le déconcentrer momentanément de la réflexion grammaticale qui l'inscrit au niveau de la phrase. Nous voulons l'initier à penser le texte dans sa globalité et non pas en le segmentant en phrases disjointes.

Certes, nous dirons que l'enseignement de la production écrite est un élément clé dans toute réussite scolaire. En d'autres termes, tout élève doit savoir écrire un texte correct et cohérent.

A cet ordre, il ne suffit pas de suivre le manuel scolaire à la lettre, mais il s'agit plutôt de trouver de nouvelles méthodes qui soient plus positives et qui permettent de détecter les obstacles rencontrés par les élèves lors de leur rédaction.

Les résultats auxquels notre recherche nous a menés sont plutôt un éveil d'intérêt et de conscience sur les pratiques enseignantes qui restent encore un champ pédagogique vierge ayant besoin d'être exploré.

Pour finir, il nous semble important de mentionner que les résultats de notre modeste recherche ne sont valables que pour notre corpus et notre objectif de recherche. Toutefois, nous croyons que d'autres pistes de recherches et de réflexions sont susceptibles d'être explorables afin de contribuer à l'amélioration des compétences scripturales chez les élèves du primaire, et les pratiques enseignantes chez les enseignants. C'est dans cette voie que les chercheurs pourraient y réfléchir et canaliser leurs efforts.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Il est bien évident que l'enseignement de l'écrit joue un rôle important dans le contexte scolaire, la compétence écrite demeure une compétence difficile à faire acquérir aux élèves.

Dans notre travail de recherche, nous avons tenté de mettre en lumière les difficultés des enseignants du cycle primaire dans l'enseignement de la production écrite. Nous nous sommes interrogées sur les causes de ces difficultés.

Nous avons supposé que les textes officiels ne définissent pas la démarche à suivre quant à l'enseignement/apprentissage de la production écrite. Ajoutons à cela les activités du manuel

et les textes officiels qui insistent sur l'aspect linguistique (microstructure) au détriment de l'aspect textuel (macrostructure).

Dans la première partie de notre étude, nous nous sommes intéressées au champ notionnel de l'écrit. Dans le premier chapitre, nous avons défini l'écrit d'après plusieurs chercheurs, ensuite nous avons évoqué les processus rédactionnels, la cohérence et la cohésion textuelle et finalement nous nous sommes interrogées sur les objectifs visés lors d'une séance de production écrite au primaire.

Dans le deuxième chapitre de ce mémoire, nous nous sommes appuyées sur la réforme du système éducatif qui semble privilégier des approches pédagogiques inspirées de l'approche par compétences.

Nous avons présenté dans la partie suivante nos orientations méthodologiques, la constitution de notre corpus et la manière de réaliser le traitement des données recueillies. Nous avons exposé les techniques retenues dans le recueil des données : le questionnaire écrit soumis aux enseignants du cycle primaire, l'observation de classe et enfin la lecture analytique des textes officiels. Aussi, nous avons présenté nos outils d'analyses des données recueillies tout en veillant à la justification scientifique de chaque choix.

Le dernier chapitre de notre recherche nous a amenée à proposer des pistes de remédiation pour résoudre ou contourner quelques-unes des difficultés que rencontrent les enseignants lors de l'enseignement de la production écrite.

A l'issue de cette recherche, les résultats obtenus nous ont permis de conclure que les enseignants ont des difficultés à trouver un modèle efficace qui permet d'effectuer

l'enseignement de la production écrite. Dans leurs pratiques enseignantes, ils ont tendance à privilégier l'aspect linguistique (microstructure), tandis que le l'aspect macrostructural des productions n'est pas pris en considération. Nous avons déduit également que le programme et le manuel scolaire ne répondent pas aux objectifs visés par l'activité scripturale, elles ne fournissent pas à l'élève les paramètres nécessaires pour écrire un texte correcte et cohérent.

Tout au long de cette recherche, nous avons essayé de répondre aux questions posées en nous basant sur les théories concernant l'écrit et en les confrontant aux réalités de l'enseignement /apprentissage au primaire. En effet, chaque point traité soulève des interrogations et ouvre de nouvelles pistes de recherche : la formation des enseignants aux nouvelles méthodes d'enseignement de la production écrite dans le cadre de la pédagogie du projet, le rôle de l'enseignement des facteurs de cohérence dans l'amélioration des productions écrites, la révision du programme, l'adaptation du manuel aux besoins des apprenants ...

Le domaine de recherche en didactique de l'écrit reste ouvert. On peut surtout souhaiter qu'il aille vers une adaptation toujours plus conforme aux besoins des élèves. Ce qui implique pour les enseignants algériens la création de nouvelles approches de l'enseignement de l'écrit compte tenu des usages langagiers et du contexte linguistique de leurs apprenants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

1- Ouvrages

- Agier, M., *La sagesse de l'ethnologue*, Paris, L'œil neuf, 2004.
- Barre De Miniac C., *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires, 2000
- Ben Bouzid Boubaker, *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisation*, Eds Casbah, 2009
- Bertcchini yann et Costanzo, *Petit guide à l'usage de l'apprenti chercheur en sciences humaines et sociales*, Toulon, 2011
- Blanchet Ph., *La linguistique de terrain – méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2012 (Deuxième édition revue et complétée, première édition 2002)
- Bordalo I. & Ginestet J.P., *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette, 1993
- Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond, *La production écrite*, les éditions CEC, Inc., Québec 1994
- Clémence Préfontaine, *Ecrire et enseigner à écrire*, Les éditions logiques, 1998
- Courtillon Janine, *Elaborer un cours de FLE*, Eds Hachette, 2003
- Cuq J.P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003
- Cuq et Gruca : *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Nouvelle édition PUG, Paris, Grenoble, 2005
- Doquet Claire, *L'écriture débutante, pratique scripturales à l'école élémentaire*, Presses universitaires de Rennes, UHB, 2011
- Durand Marc et Philippe Veyrunes, *Analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation*, Université de Genève, 2005
- Essono Jean Pierre, *Précis de linguistique générale*, L'harmatan, Paris 2000
- Fayol M., *Des idées au texte*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997
- Freyssinet-Dominjo, *Méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Montchrestien, 1997
- Galisson, R. et Coste, D., *Dictionnaire didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976
- Galisson R. et Coste, D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris Hachette, 1980

- Goulet J. Moffet J.D., *Je pense, donc j'écris*, Québec, Eds du Renouveau Pédagogique, 1993
- Haber Michel, *Apprendre en projet : la pédagogie du projet-élèves*, 1999
- Jacqueline Beckers, Jacques Crinon et Germain Simon, *approche par les compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre les élèves*. Eds de Boeck 2012
- Jean Claude Beacco, *L'approche par les compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris 2007
- Legendre R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 1993
- Lundquiste Lita, *L'analyse textuelle : méthode, exercices*, 2013
- Patrick Charland, Claude Daviau, Athanase Simbagoye et Stéphane Cry, *Ecoles en mouvements et réforme, enjeux*, Eds de Boeck, Bruxelles, 2012
- Perrenoud Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF 1997
- Perrenoud Philippe, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF 1999
- Reuter Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, Ed ESF, 1996
- Robert Jean Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, l'essentiel, français 2^{ème} édition 2008
- Roegiers Xavier, *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Eds de Boeck, Bruxelles, 2000
- Roegiers Xavier, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO. ONPS, 2006
- Roegiers Xavier, *La pédagogie de l'intégration, des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*, 2010
- Tagliante Th., *La classe de langue*, Paris, CLE International, 2006
- Vicchi Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette 2014

2- Revues

- Boukous A., *Le questionnaire*, in *L'enquête sociolinguistique* (sous dir de Clavet L.F et Dumont P.), Paris, L'Harmattan, 1999, pp. 15-24
- Charolles M., « Introduction aux problèmes de cohérences textuelle » in *Langue étrangère*, n°03, 1978

- Charolles M., « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 60 » in *Modèles linguistiques*, X, 2, 1988, pp45-66
- Fayol M., « Pour une didactique de la rédaction : faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction » in *Repères*, n°63, INRP, 1984, 65-69
- Fayol, M., « La production d'écrits narratifs : approche de psycholinguistique textuelle chez l'enfant et l'adulte ». In J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 9-36). Paris : Presses universitaires de France, 1996
- Jonnaert Ph. et Ettayebi.M., « Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe » in Lafortune, Québec, Presses de l'université du Québec, 2007

2 Dictionnaires

- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, les éditions Nathan, VUEF, 2011

Sitographie

- Didacticstyle 7, 2015, « *Écriture africaines d'hier et d'aujourd'hui* », Volume 180, ISSN : 1112-2080, mise en ligne le 02/06/2016, Université-blida2, <http://univ-blida2.dz/wp-content/uploads/sites/2/2016/06/DIDACSTYLE-7-Version-d%C3%A9finitive.pdf>.
- http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117.

ANNEXE

Annexe 1 : le questionnaire

Questionnaire destiné aux enseignants(e) du FLE au primaire

Dans le cadre d'élaboration de mon mémoire de master, je vous prie de bien vouloir répondre à ce questionnaire objectivement.
Le présent questionnaire est anonyme.

Précisez votre :

Circonscription	
Etablissement	
Diplôme	

1. Depuis quand êtes-vous enseignant ?

.....

2. Que pensez-vous des différentes réformes qu'a connues le cycle primaire ?

Excellentes ☐

Satisfaisantes ☐

Peu satisfaisantes ☐

Pas du tout satisfaisantes ☐

3. Avez-vous bénéficié des formations suite à ces réformes ? :

Oui ☐

Non ☐

4. Pouvez-vous préciser combien ?

.....

5. Avez-vous suivi une formation relative à l'approche par les compétences ?

Oui ☐

Non ☐

6. Comment définissez-vous « l'approche par compétences » ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. À quel moment vous référez vous aux textes officiels dans l'élaboration de vos cours ?

.....

.....

8. Combien de séances consacrez-vous à la production écrite ?

.....

9. Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite ?

Oui ☐

Non ☐

10. Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

11. Quels sont d'après vous les points essentiels qui doivent être pris en compte lors de l'enseignement de la production écrite ?

Orthographe

☐

Grammaire

☐

Lexique

☐

Conjugaison

☐

Pertinence des idées

☐

Autres : précisez svp :

.....

.....

.....

12. Que corrigez-vous dans les productions écrites de vos élèves (vous pouvez cocher plusieurs cases)

Pertinence des idées

☐

Grammaire

☐

Orthographe

☐

Conjugaison

☐

Lexique

☐

Autres :

.....

.....

.....

Merci beaucoup pour votre collaboration

Annexe 02 : Réponses des enseignants.**Questionnaire destiné aux enseignants(e) du FLE au primaire**

Dans le cadre d'élaboration de mon mémoire de master, je vous prie de bien vouloir répondre à ce questionnaire objectivement.

Le présent questionnaire est anonyme.

Précisez votre :

Circonscription	Oued El Allougue
Etablissement	Ben Jhambani
Diplôme	Licence .

1. Depuis quand êtes-vous enseignant ?

..... 5 ans

2. Que pensez-vous des différentes réformes qu'a connues le cycle primaire ?

Excellentes ☐

Satisfaisantes ☒

Peu satisfaisantes ☐

Pas du tout satisfaisantes ☐

3. Avez-vous bénéficié des formations suite à ces réformes ? :

Oui ☒

Non ☐

4. Pouvez-vous préciser combien ?

..... 4

5. Avez-vous suivi une formation relative à l'approche par les compétences ?

Oui ☒

Non ☐

6. Comment définissez-vous « l'approche par compétences » ?

..... Résoudre des problèmes avec ses
..... même
.....
.....

7. À quel moment vous référez-vous aux textes officiels dans l'élaboration de vos cours ?

..... rarement
.....

8. Combien de séances consacrez-vous à la production écrite ?

..... trois
.....

9. Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite ?

Oui ☐

Non ☒

10. Pourquoi ?

..... chaque séance à ses objectifs
..... spécifiques
.....

11. Quels sont d'après vous les points essentiels qui doivent être pris en compte lors de l'enseignement de la production écrite ?

Orthographe

☒

Grammaire

☒

Lexique

☒

Conjugaison

☒

Pertinence des idées

☒

Autres : précisez svp :

.....

.....

.....

12. Que corrigez-vous dans les productions écrites de vos élèves (vous pouvez cocher plusieurs cases)

Pertinence des idées

☒

Grammaire

☒

Orthographe

☒

Conjugaison

☒

Lexique

☒

Autres :

.....

.....

.....

Merci beaucoup pour votre collaboration

Questionnaire destiné aux enseignants(e) du FLE au primaire

Dans le cadre d'élaboration de mon mémoire de master, je vous prie de bien vouloir répondre à ce questionnaire objectivement.

Le présent questionnaire est anonyme.

Précisez votre :

Circonscription	Oued El Alleugue
Etablissement	Hani Rabah / Beni Tamou
Diplôme	Licence de français

1. Depuis quand êtes-vous enseignant ?

..... 08 ans

2. Que pensez-vous des différentes réformes qu'a connues le cycle primaire ?

Excellentes ☐

Satisfaisantes ☐

Peu satisfaisantes ☐

Pas du tout satisfaisantes ☒

3. Avez-vous bénéficié des formations suite à ces réformes ? :

Oui ☒

Non ☐

4. Pouvez-vous préciser combien ?

..... une

5. Avez-vous suivi une formation relative à l'approche par les compétences ?

Oui ☒

Non ☐

6. Comment définissez-vous « l'approche par compétences » ?

..... La mise en œuvre des savoirs et des
..... savoir-faire
.....
.....
.....

7. À quel moment vous référez vous aux textes officiels dans l'élaboration de vos cours ?

..... En préparant les fiches de points de langue
.....

8. Combien de séances consacrez-vous à la production écrite ?

..... 0.4 séances
.....

9. Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite ?

Oui ☐

Non ☒

10. Pourquoi ?

..... Selon le thème à aborder
.....
.....

11. Quels sont d'après vous les points essentiels qui doivent être pris en compte lors de l'enseignement de la production écrite ?

Orthographe

☒

Grammaire

☒

Lexique

☒

Conjugaison

☒

Pertinence des idées ☐

Autres : précisez svp :

.....

.....

.....

12. Que corrigez-vous dans les productions écrites de vos élèves (vous pouvez cocher plusieurs cases)

Pertinence des idées ☐

Grammaire ☒

Orthographe

☒

Conjugaison ☒

Lexique ☒

Autres :

.....

.....

.....

Merci beaucoup pour votre collaboration

Questionnaire destiné aux enseignants(e) du FLE au primaire

Dans le cadre d'élaboration de mon mémoire de master, je vous prie de bien vouloir répondre à ce questionnaire objectivement.
Le présent questionnaire est anonyme.

Précisez votre :

Circonscription	Qued El Allengue
Etablissement	Requique Abli Qued El Allengue
Diplôme	BAC + ITE

1. Depuis quand êtes-vous enseignant ?

..... 21 ans

2. Que pensez-vous des différentes réformes qu'a connues le cycle primaire ?

Excellentes ☐

Satisfaisantes ☐

Peu satisfaisantes ☒

Pas du tout satisfaisantes ☐

3. Avez-vous bénéficié des formations suite à ces réformes ? :

Oui ☒

Non ☐

4. Pouvez-vous préciser combien ?

..... 3 ou 4

5. Avez-vous suivi une formation relative à l'approche par les compétences ?

Oui ☒

Non ☐

6. Comment définissez-vous « l'approche par compétences » ?

...Méthode d'enseignement... basée... sur... l'élève ;
 ...et ses réactions... face à des situations problèmes...

7. À quel moment vous référez vous aux textes officiels dans l'élaboration de vos cours ?

..... Par fais

8. Combien de séances consacrez-vous à la production écrite ?

..... 4 séances

9. Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite ?

Oui ☒

Non ☐

10. Pourquoi ?

..... Elle est efficace et les élèves
 ... peuvent produire

11. Quels sont d'après vous les points essentiels qui doivent être pris en compte lors de l'enseignement de la production écrite ?

Orthographe ☒

Grammaire ☒

Lexique ☐

Conjugaison ☒

Pertinence des idées ☐

Autres : précisez svp :

..... *vocabulaire*

.....

.....

12. Que corrigez-vous dans les productions écrites de vos élèves (vous pouvez cocher plusieurs cases)

Pertinence des idées ☐

Grammaire ☒

Orthographe ☒

Conjugaison ☒

Lexique ☒

Autres :

.....

.....

.....

Merci beaucoup pour votre collaboration

RÉSUMÉ :

Le présent travail de recherche s'intéresse aux problèmes de l'enseignement de la production écrite au primaire. Pour cela, nous avons opté pour une enquête sur le terrain afin de réunir les informations sur les pratiques des enseignants quant à la production écrite.

Les données ont été recueillies par l'analyse des textes ministériels et du manuel de l'élève, une observation de classe et un questionnaire écrit. Nous avons utilisé une approche mixte (quantitative et qualitative) pour analyser nos données.

Nous avons mis à profit les conclusions de cette analyse pour proposer un dispositif sur lequel peuvent s'appuyer les enseignants du primaire dans leur enseignement de l'écrit.

Mot clés :

Production écrite / réforme éducative / pédagogie du projet/ approche par compétence.

ملخص:

يركز هذا البحث على مشاكل تعليم الكتابة في الطور الابتدائي. لهذا اخترنا التحقيق الميداني لجمع المعلومات عن عمليات تعليم الكتابة الممارسة من طرف الأساتذة.

لقد جمعنا المعطيات الخاصة بهذا العمل بفضل قراءة نقدية للبرامج الوزارية وكتاب التلميذ، حضورنا في حصص الكتابة إضافة إلى استمارة أسئلة كتابية طرحناها على أساتذة التعليم الابتدائي. لتحليل هذه المعطيات استعملنا طريقة مزدوجة: كمية ونوعية.

في الأخير، انطلاقاً من نتائج هذا العمل، حاولنا إعطاء اقتراحات بيداغوجية يستطيع أساتذة التعليم الابتدائي الاستناد إليها في تدريس الكتابة.

الكلمات المفتاحية :

الوضعية الإدماجية /الإصلاحات التربوية/ المشروع البيداغوجي/ المقاربة بالكفاءات.