

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE

N° :

SPÉCIALITÉ : DIDCATIQUE DES LANGUES
ETRANGERES

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique
Par : BARA Ghoufrane

Intitulé :

L'écrit dans le manuel scolaire de quatrième
année moyenne et discours d'enseignants
du CEM Abou Dher El Ghifari de Tarmount
(M'sila) : approches descriptive et
analytique.

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Grade	Qualité	Établissement
*KEFSI Nadia	MAA	Président	U. de M'sila
*ZAGHBA lynda	MCA	Rapporteur	U. de M'sila
*BOUDJELAL Nadjia	MAA	Examineur	U. de M'sila

Année universitaire : 2022/2023

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGÈRES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE
SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DU FLE

N° :

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par : BARA Ghoufrane

Intitulé :

**L'écrit dans le manuel scolaire de quatrième année
moyenne et discours d'enseignants du CEM Abou Dher El
Ghifari de Tarmount (M'sila): approches descriptive et
analytique**

Année universitaire : 2022/2023

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Allah, le Tout-Puissant, pour Sa guidance, Sa bénédiction et Sa clémence. Sa lumière a éclairé mon chemin, et Sa grâce m'a donné la force et la persévérance nécessaires pour surmonter les défis rencontrés durant cette aventure académique.

Ma directrice de recherche, Madame ZAGHBA Lynda, mérite une reconnaissance toute particulière. Je suis extrêmement reconnaissant(e) pour ses conseils éclairés, son expertise et son soutien indéfectible tout au long de ce mémoire.

Je souhaite également exprimer ma gratitude envers les membres du jury qui ont consacré leur temps et leur expertise pour évaluer mon travail.

À ma famille, je veux dire combien je suis reconnaissant(e) pour leur amour inconditionnel, leur soutien inébranlable et leur compréhension tout au long de mes études. Leurs encouragements constants, leurs encouragements et leur présence bienveillante ont été d'une importance capitale pour ma réussite académique. Je leur suis infiniment reconnaissant(e) pour leur soutien sans faille.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers mes éminents enseignants, A. Soufiane et Dj. Samia, dont la générosité d'esprit et l'engagement indéfectible ont été manifestes à travers le temps précieux qu'ils ont accordé, le soutien sans faille qu'ils ont prodigué et l'aide précieuse qu'ils ont offerte.

Avec toute ma reconnaissance,

BARA Ghoufrane.

Dédicace

C'est avec une profonde gratitude et une grande émotion que je dédie ce mémoire de fin d'étude à vous tous, qui avez été les piliers de mon parcours académique. Votre amour, votre soutien indéfectible et votre encouragement constant ont été des sources inestimables de motivation et de force tout au long de cette aventure.

À ma mère, qui a été mon roc, ma confidente et ma plus grande admiratrice.

À mes chers frères, Yacine et Taki, qui ont toujours été à mes côtés.

À ma famille qui m'a entouré de leur amour et de leur soutien.

À l'âme de mon amie Ait Amir Tiziri.

Que cette dédicace témoigne de ma reconnaissance éternelle envers vous tous. Ce mémoire est le fruit de notre amour, de notre soutien et de notre collaboration. Puissions-nous continuer à partager de nombreux moments de joie et de réussite ensemble.

TABLES DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.	1
CHAPITRE I. L'ÉCRIT DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE.	5
I.1. L'écrit.	6
I.1.1 L'écriture à l'école.	7
I.1.2 L'écriture chez l'apprenant.	7
I.2. Les différents modèles didactiques de l'écrit.	8
I.2.1 Le modèle de la rédaction.	8
I.2.2 Le modèle de l'expression écrite.	11
I.2.3 Le modèle de la production d'écrit et de l'évaluation critériée.	16
I.2.4 Le modèle du sujet écrivant.	19
I.3. L'évaluation.	20
I.3.1 L'évaluation de l'écrit.	21
I.4. L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le système éducatif algérien.	22
I.4.1 L'enseignement de l'écrit au cycle moyen.	23
I.4.2 L'écrit en 4 ^{ème} année de l'enseignement moyen.	24
I.5. Le manuel scolaire.	25
I.5.1. Définition.	25
I.5.2. Le contenu d'un manuel scolaire.	26
I.5.3. Les fonctions d'un manuel scolaire.	26
Conclusion.	27

CHAPITRE II. LES ACTIVITÉS DE L'ÉCRIT ENTRE LE MANUEL ET LE DISOUCRS DES ENSEIGNANTS.	28
II.1. Méthodologies de recherche.	29
II.2. Le public visé.	30
II.3. Corpus d'étude.	31
II.4. Analyse.	31
II.4.1 Analyse des activités de l'écrit dans le manuel.	31
II.4.2 Analyse des entretiens.	42
II.4.3 Synthèse.	45
CONCLUSION GÉNÉRALE.	47
ANNEXES.	52
Annexe 01 : Le guide d'entretiens.	53
Annexe 02 : le manuel scolaire.	55
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.	56

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale

Au sein des nouvelles méthodologies d'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), qui perçoivent la langue comme un instrument de communication essentiel pour s'ouvrir à la mondialisation et à l'universalité, l'approche basée sur les compétences vise principalement à instaurer chez les apprenants une aptitude à communiquer, en mettant l'accent sur le développement de quatre compétences fondamentales : la compréhension, l'expression orale, la lecture et l'écriture. Par conséquent, la communication dans une langue étrangère requiert non seulement une maîtrise de l'expression orale, mais également une prise en considération de l'écrit comme un moyen de communication indispensable.

La maîtrise de l'écrit revêt une importance considérable dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Elle confère aux apprenants la capacité de communiquer, de réfléchir, d'analyser et de synthétiser des informations de manière autonome. L'enseignement de l'écrit en classe de (FLE) représente donc un défi de taille pour les enseignants, car il requiert une planification méticuleuse, une adaptation aux besoins et aux niveaux des apprenants, ainsi qu'une prise en considération minutieuse des objectifs pédagogiques.

Dans ce contexte, les manuels scolaires de (FLE) revêtent une importance primordiale en fournissant des activités scripturales ciblées à l'intention des apprenants, devenant ainsi des instruments incontournables dans ce processus.

Notre recherche, s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, est née à la base d'une motivation profonde qui sous-tend l'investigation de la compétence scripturale, en vue de formuler une approche didactique visant à son amélioration, tire ses origines d'une série de raisons découlant de la prépondérance de l'écriture parmi les quatre compétences langagières. Il est indéniable que cette compétence représente un véritable défi pour les apprenants tout au long de leur parcours d'apprentissage. Raison pour laquelle nous avons choisi comme thème : L'écrit dans le manuel scolaire de quatrième année moyenne et discours d'enseignants du CEM Abou Dher El Ghifari de Tarmount (M'sila): approches descriptive et analytique, dans le but de comprendre comment les activités d'écriture peuvent influencer le développement de la compétence scripturale chez les apprenants du cycle moyen.

Notre étude s'est engagée dans une démarche pratique à la fois qualitative et analytique, dans le but d'examiner de manière approfondie les activités d'écriture présentées dans le manuel de 4AM et d'évaluer leur pertinence et leur efficacité pédagogique et des entretiens réalisés avec les enseignants du cycle moyen. Cette approche s'est développée autour de la problématique suivante : dans quelle mesure les activités d'écriture proposées dans le manuel de 4AM contribuent-elles à l'amélioration des compétences à l'écrit en classe de FLE ? De cette question principale découle un ensemble de questions secondaires : Comment les activités d'écriture sont-elles introduites dans le manuel de 4AM ? Ces activités sont-elles adaptées au niveau des apprenants ? Quel est l'impact des activités de l'écrit (ainsi que toutes ses composantes : vocabulaire, structure, grille d'évaluation) sur le développement de la compétence scripturale chez les apprenants du cycle moyen?

Afin de répondre à ces questions, nous émettons des hypothèses selon lesquelles les activités d'écriture présentées dans le manuel de 4AM pourraient être introduites de manière graduelle et adaptée, en prenant en considération le niveau des apprenants. D'autre part, nous supposons qu'elles pourraient engendrer un impact positif et significatif sur le développement de la compétence rédactionnelle chez les apprenants du cycle moyen.

Cette étude a pour dessein d'évaluer l'ampleur de la contribution des activités d'écriture proposées dans le manuel de 4AM à l'apprentissage de l'écrit en classe de français langue étrangère (FLE).

Afin d'accomplir cet objectif et de répondre à notre problématique qui a guidé notre réflexion, notre recherche sera organisée en deux chapitres distincts. Le premier chapitre sera dédié au domaine de l'écriture, dans lequel nous entreprendrons de définir ce concept et de fournir des repères essentiels concernant l'écriture, les différents modèles pédagogiques qui lui sont associés, ainsi que son rôle fondamental dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française en tant que langue étrangère. Dans un deuxième temps, nous aborderons les concepts essentiels relatifs au manuel, incluant sa définition, son contenu et les multiples fonctions qu'il remplit.

Le deuxième chapitre sera consacré à la phase pratique de notre étude, dont l'objectif est d'analyser de manière approfondie les activités d'écriture présentes dans le manuel de français langue étrangère (FLE) pour le niveau de 4ème année moyenne (4AM).

Dans un premier temps, nous procéderons à une présentation minutieuse du manuel de 4AM, en identifiant avec précision les sections qui mettent l'accent sur l'écriture. Ensuite, nous examinerons l'organisation des activités d'écriture dans le manuel et nous proposerons une analyse approfondie de celles-ci. Enfin, nous aborderons l'analyse et l'interprétation des résultats issus des entretiens réalisés avec les enseignants du cycle moyen.

Notre étude sera clôturée par une conclusion générale qui présentera de manière concise les principaux résultats issus de notre recherche.

CHAPITRE I

L'ÉCRIT DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE

Introduction

L'écriture, étant l'un des piliers essentiels du processus d'enseignement-apprentissage, occupe une position primordiale dans les pratiques pédagogiques en classe de FLE. En effet, enseigner l'écriture en classe de FLE constitue une tâche complexe qui requiert une planification méticuleuse. Dans ce cadre, le manuel de FLE se révèle être un outil précieux pour les enseignants. Le présent chapitre sera dédié à l'exploration des concepts fondamentaux liés à l'écriture, tels que l'écriture à l'école, l'écriture chez l'apprenant, les modèles d'écriture, la place qu'occupe ce concept clé dans le système éducatif algérien, ainsi que les notions essentielles relatives au manuel scolaire, son contenu et les rôles qu'il assume.

I.1. L'écrit

Ce terme est polysémique, comme le souligne l'article du Dictionnaire de l'éducation (Crinon, 2017), qui distingue deux significations du terme :

- 1- Tracer une série de signes graphiques ; une série de lettres dans notre système alphabétique.
- 2- Produire un énoncé écrit ; utiliser les signes graphiques, laisser une trace.

De cette définition, l'écrit apparaît comme une transcription d'une autre forme du langage qui le précède, celui de l'oral. Mais il est difficile de limiter l'écrit à de simples graphies qui matérialisent l'orale.

De Christine le présente d'ailleurs comme « *certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits.* » (2000 : 19).

Jean-Pierre Cuq (2003 : 37), le souligne exactement dans son dictionnaire de didactique des langues étrangères :

« *d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici-et- maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature : du billet glissé à son voisin, dans les lieux où la parole est interdite ou moins sécurisante, à la lettre qui franchit l'espace et le temps ; de l'inscription sur support fixe aux écrits évanescents des écrans cathodiques, de la feuille qui s'envole au livre qui se conserve, etc* ».

Donc, L'écriture est un système graphique complexe qui dépasse la simple transcription des sons de la parole pour une communication efficace sans la nécessité de la communication orale. Elle est également un moyen de transmission des connaissances et peut servir d'instrument de pouvoir.

I.1.1 L'écriture à l'école

Le socle fondamental de l'enseignement scolaire réside dans la capacité de former l'élève à devenir autonome dans sa capacité à communiquer à l'oral et à l'écrit, sans avoir recours à l'aide de l'enseignant. Par conséquent, l'aptitude à écrire correctement représente un élément majeur dans l'accomplissement scolaire.

Les experts (Daury & Drey, 1990 : 27), définissent l'écriture à l'école comme « *une activité quotidienne de l'élève. Au tableau, sur l'ardoise, sur les papiers de ses cahiers, [...], il écrit les mots, des phrases et des textes, [...], librement ou à la demande du maître* »

L'écriture se présente comme une activité pédagogique permettant à l'apprenant de s'exprimer avec aisance, d'améliorer son fonctionnement quotidien et d'acquérir des compétences langagières avancées.

En revanche, maîtriser l'écriture ne se limite pas à la simple acquisition de la capacité de dessiner des lettres, mais englobe également la compréhension de leur signification.

Cette idée est confirmée par les didacticiens Blanche et Chervel (1974 : 12), qui souligne que « *apprendre l'écriture du français, ce n'est pas seulement apprendre le tracé des lettres et leur valeur ainsi que la valeur des combinaisons des lettres : c'est connaître pour chaque mot les particularités dont il se trouve affublé* ». Dans la même perspective, (Schneuwly, 2008) confirme que : « *apprendre à écrire signifie passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais les représentations des mots.* ».

I.1.2 L'écriture chez l'apprenant

L'acte d'écrire est un processus signifiant qui conduit l'apprenant à élaborer et à exprimer ses pensées, ses émotions, ses centres d'intérêt et ses soucis, dans le but de les communiquer à autrui. Cette communication écrite requiert l'utilisation de compétences et de stratégies que l'apprenant doit progressivement maîtriser au cours de sa scolarité.

Selon (Marzano & Paynter, 2000 : 78), l'écriture implique six processeurs :

- 1- Le processeur de tâche : qui englobe l'objectif de l'écriture, le public cible et la validité de l'information.
- 2- Le processeur logique : qui se base sur un réseau d'idées abstraites à développer.
- 3- Le processeur par phrase : qui intervient dès le début de la mise en mots.
- 4- Le processeur par mot : qui sélectionne avec soin les termes à utiliser.
- 5- Le processeur par lettre : qui assure une orthographe correcte, mais qui peut également entraver les autres processus si l'on s'y attarde trop longtemps.
- 6- Enfin, le processeur de relecture : qui permet de vérifier la cohérence et la conformité aux règles syntaxiques et orthographiques.

En revanche, les recherches les plus récentes confirment que la capacité de produire des écrits n'est pas une compétence isolée, mais plutôt liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent en parallèle et de manière interdépendante. En conséquence, ils doivent être enseignés simultanément. En lisant, les mots sont identifiés à partir de leur image graphique et ces unités graphiques sont stockées en mémoire visuelle.

I.2. Les différents modèles didactiques de l'écrit

Les difficultés rencontrées par les apprenants à développer des compétences scripturales ont suscité chez les spécialistes de la didactique des questionnements relatifs à un instrument susceptible d'assister les enseignants dans la simplification de cette activité ardue pour les apprenants. D'après les résultats de leurs investigations, il apparaît qu'un instrument considérable s'avère disponible pour les pédagogues en quête d'une optimisation de l'efficacité de l'enseignement de la rédaction, dénommé modèle didactique.

I.2.1. Le modèle de la rédaction

Le présent modèle, qui remonte à la fin du XIX^e siècle, demeure prédominant dans les pratiques pédagogiques de l'école ainsi que chez les enseignants, élèves, parents et autres acteurs de la sphère didactique jusqu'à l'année 1970. Il repose sur une relation étroite et bien définie entre l'écriture, la pensée et l'apprentissage (Joubaire, 2018 : 13).

Ce modèle s'appuie sur une tradition ancienne qui trouve ses racines dans la rhétorique classique, notamment dans l'adage "invention avant élocutio". Ainsi, l'écriture y est perçue comme une simple transcription d'une pensée préexistante qui n'attendrait qu'à être mise en mots une fois clarifiée. En ce sens, la célèbre maxime de Boileau confirme

cette idée : « *ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément* » (Joubaire, 2018 : 13). Ce passage atteste que les idées, préexistantes à leur expression, ne peuvent surgir lors de l'acte d'écriture.

La conception de ce modèle suit un processus qui se décompose en plusieurs étapes distinctes. La première phase consiste en la collecte d'idées au moyen d'un vocabulaire approprié. La phase suivante consiste à organiser ces idées en un plan qui servira au mieux l'objectif visé. Dans ce modèle, l'élaboration d'un brouillon est considérée comme une pratique peu recommandable, réservée uniquement aux apprenants ayant une maîtrise limitée de l'écrit. Les apprenants doués devraient s'abstenir d'y recourir. Il est impératif pour tout apprenant de corriger ses erreurs avant de passer à la version définitive de son travail. Toutefois, cette approche linéaire de l'écriture et de la lecture ne peut s'adapter à l'émergence et à l'évolution de certaines idées durant le processus d'écriture (Belkacem, 2021 : 34).

- **Le principe**

Ce modèle pédagogique repose sur l'approche de l'apprentissage par imprégnation et imitation, où l'apprenant se consacre de manière exclusive et continue à l'étude des écrits des grands auteurs. Le but étant de fréquenter, voire de maîtriser la belle langue, les tournures correctes et normées. Dans un tel contexte, il est impératif que l'apprenant maîtrise les normes de tout genre social, grammatical notamment, ainsi que les règles. Cette maîtrise constitue une condition pour l'apprentissage de l'écriture et de la rédaction, et par conséquent, ces critères exclusifs d'évaluation en découlent (Belkacem, 2021: 35).

- **Méthode**

Comme précédemment mentionné, l'approche privilégiée consiste en une immersion dans les écrits des auteurs de référence, créateurs de la belle langue. Cette immersion se réalise à travers des exercices se concentrant davantage sur la réception écrite, notamment la lecture et la récitation. Cette dernière permettra à l'apprenant de mémoriser des tournures et des passages complets afin de les réutiliser dans ses projets de rédaction. Les différentes compétences linguistiques sont développées de manière individuelle et isolée dans des modules connus sous le nom de séances décrochées. Chacune de ces séances se focalise sur l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire, la grammaire de la phrase et du texte.

L'objectif est de permettre à l'apprenant de maîtriser une langue normée et correcte (Belkacem, 2021: 36).

- **Exercice**

Le modèle pédagogique que nous évoquons ici, qualifié de traditionnel, a donné lieu à un exercice séculaire bien connu, qui suscite l'admiration de certains et le rejet d'autres : la dictée. Cette dernière a pris de l'importance dans le contexte favorable à l'écrit, normé et appartenant à un registre précis. La dictée était alors considérée comme un moyen pour l'apprenant de reproduire des formes normées et correctes de la belle langue, ce qui permettait de réussir une rédaction.

Bien que cet exercice soit toujours présent dans nos pratiques pédagogiques, un autre exercice, le recopiage, a presque disparu de notre paysage éducatif. Les concepteurs de ce modèle pédagogique considéraient pourtant que le recopiage permettait aux apprenants de fréquenter, à l'instar de la dictée, la belle langue et de mémoriser des tournures, des passages et des constructions toutes faites.

À ce stade, nous pouvons constater que l'oral est relégué à un plan secondaire, et lorsque l'apprenant l'aborde, il le fait en faisant appel à l'écrit. En d'autres termes, l'oral est considéré comme une extension de l'écrit, c'est-à-dire comme un écrit oralisé ! De nombreux pédagogues et didacticiens considèrent que les apprenants scolarisés dans ce modèle ont tendance à parler comme des livres, qu'ils ne s'expriment pas de manière spontanée et qu'ils finissent par devenir de simples compilateurs, copistes et imitateurs (Belkacem, 2021: 37).

- **Evaluation**

L'évaluation écrite est d'une importance capitale au sein du système éducatif, car elle permet à l'enseignant de jauger avec précision les avancées des élèves et de discerner les secteurs dans lesquels ils ont besoin de perfectionnement. À cette fin, les enseignants se servent de critères rigoureux tels que la clarté, la cohérence, et bien d'autres encore, afin d'évaluer les travaux écrits soumis par les élèves.

Le modèle de la rédaction s'attache principalement à l'exactitude orthographique et grammaticale, laissant les autres aspects du texte, tels que la cohérence et la cohésion, traités de manière plus générale et accessoire. Cette notion est corroborée par le spécialiste

de la didactique (Chabanne, 2002 : 02), qui affirme : «*La rédaction, à l'origine, n'est ni un exercice d'invention ni un exercice d'expression, mais un contrôle de la capacité à respecter l'orthographe et la syntaxe élémentaire : la preuve c'est que l'orthographe et la grammaire en sont les critères d'évaluation, [...], le reste étant évalué très globalement et de manière très imprécise dans les annotations* ». Puis, il ajoute : «*Ils n'ont pas de mots, ils ne savent pas faire une phrase* ». D'après ses dires, un apprenant disposant d'un lexique limité se trouve dans l'incapacité de réussir une telle évaluation.

De la sorte, ce modèle a pour dessein de permettre à l'apprenant de s'inscrire dans une évolution systématique favorisée par la modularité des compétences acquises.

I.2.2. Le modèle de l'expression écrite

Tel que mentionné antérieurement, l'apprenant dans le cadre de l'enseignement de la rédaction se positionne en tant que simple émulateur. Il choisit de s'inspirer des textes rédigés par des auteurs de renom, dans le but de se réappropriier certaines parties de ces écrits pour les intégrer à ses propres productions. Ce processus, bien que rigoureux et mécanique, ne vise qu'à une reproduction artificielle, les contraintes imposées par les textes modèles ne permettant que rarement à l'apprenant d'exprimer sa propre créativité. Par conséquent, les apprenants sont catégorisés et identifiés selon leur maîtrise plus ou moins avancée de la belle langue et de l'art de la rédaction (Belkacem, 2021 :38).

Issu des années 1970, le modèle d'expression écrite, issu de la pédagogie Freinet, est conçu pour mettre en avant l'expression de soi. Cependant, bien qu'il hérite de cette approche, il s'en distingue profondément au point d'en devenir antinomique :« si Freinet prône des pratiques très fréquentes d'écritures personnelles sous la forme de textes libres (poèmes, récits...), il fait pratiquer aussi les textes de travail. Et pour les uns et les autres, il rappelle toujours la nécessité de respecter les normes sociales, mais en les justifiant par de vraies pratiques sociales autour de l'écrit » (Chabanne& Bucheton, 2002 : 03).

Si l'on adopte une perspective schématique, il est possible de constater que la conception de l'expression écrite défendue ici se construit en opposition au modèle précédent. En effet, contrairement à ce dernier, cette conception soutient que le "don" d'écriture n'est pas distribué de manière inégale, mais plutôt stimulé de façon inéquitable. Selon cette théorie, l'apprentissage de l'écriture est fondé sur le principe que les compétences scripturales des élèves se développent naturellement lorsqu'ils sont autorisés

à s'exprimer librement (Joubaire, 2018 : 15). C'est l'attention portée à leur propos qui encourage une meilleure observation des règles de l'écriture, lesquelles sont progressivement intériorisées. En conséquence, tous les élèves ont la capacité de résoudre eux-mêmes les problèmes auxquels ils sont confrontés, comme le soutient cette conception de l'écriture.

Il est ainsi observable que le modèle de l'expression écrite a pour but de fournir un maximum de latitude à l'apprenant en matière de parole et de plume, tout en l'encourageant à écrire et à s'exprimer avec une intention/objectif clairement défini.

Ainsi que, le présent modèle aspire à réintégrer de manière exhaustive la variable sociale dans tous les niveaux des activités. Il convient, dans tout projet rédactionnel, de se conformer aux normes sociales, qui doivent être considérées au même titre que les normes linguistiques, grammaticales et orthographiques (Belkacem, 2021: 39).

- **La pédagogie Freinet**

La méthode éducative de la pédagogie Freinet, créée par Célestin Freinet, s'est répandue dans de nombreux pays dans le monde, en Europe, en Amérique centrale, en Afrique et en Extrême Orient.

Elle vise à établir un lien étroit entre les apprentissages scolaires et les besoins concrets des enfants, donnant ainsi un rôle actif à l'enfant au sein de la classe, considérée comme une "école vivante".

Cette éducation centrée sur l'enfant, son affectivité et le milieu dans lequel il évolue, accorde une place importante à l'expression libre, la communication, l'analyse du milieu, l'autonomie et la coopération, comme le dénote une citation de Freinet par Guérin (1987, p.19) : « *Nous ne devons pas penser que l'individu n'est que connaissances, leçons, devoirs, tâches, mais qu'il est aussi et surtout une personne sensible et que cette sensibilité a toujours une très grande résonance sur son comportement et sur le comportement de la masse de la société dans laquelle cet individu travaille* ».

En mettant l'accent sur l'affectivité et la création, la pédagogie Freinet encourage les enfants à exprimer leurs sentiments de manière positive, à les contrôler lorsqu'ils perturbent leurs relations avec les autres et à maîtriser toutes les formes d'expression.

Elle se base sur la vie de l'enfant, en donnant la priorité à son vécu social et affectif, et favorise l'expression libre pour considérer le vécu personnel de l'enfant, établir des découvertes et entretenir des relations avec autrui, contribuant ainsi à développer un apprentissage collectif. Plusieurs techniques ont été développées pour cela, telles que l'apprentissage individuel par le biais des fichiers autocorrectifs et la gestion coopérative de la vie de la classe, comme le conseil de coopérative.

Chaque classe appliquant la pédagogie Freinet, bien que partageant des principes fondamentaux et présentant une allure similaire, se distingue des autres en raison de son adaptation à la vie de chaque enfant dans son environnement spécifique. Les caractéristiques propres à chaque classe sont influencées par divers facteurs tels que le milieu de vie (urbain ou rural), l'âge, le pays, la culture et les projets en cours au sein du groupe.

Cette méthode pédagogique repose sur plusieurs éléments clés tels que le tâtonnement expérimental, l'utilisation d'un journal scolaire adapté au rythme d'apprentissage individualisé de chaque enfant, ainsi que l'expression libre de l'enfant à travers divers travaux. Un exemple de cette expression libre est le texte libre, une pratique fréquente qui permet aux enfants d'écrire des textes personnels de différents genres (poèmes, récits, etc.) en respectant les normes sociales en vigueur. (« Véronique Martel. »)

- **Principe et fonctionnement**

L'enseignement de l'écriture est fondé sur l'accomplissement régulier d'exercices d'écriture variés, tandis que les enseignants ont pour tâche principale de fournir des modèles à travers des lectures diverses, afin que les élèves puissent trouver les outils nécessaires pour écrire leurs propres textes. Les ateliers d'écriture, qui visent à réconcilier les élèves avec l'écriture, sont issus de cette approche pédagogique (Joubaire, 2018 : 15).

Cuq Jean Pierre, dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, décrit l'atelier d'écriture comme étant : *«Un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction ou un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonctions des règles générales, en vue d'une réalisation concrète, dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur»* (Cuq, 2003 : 27).

Ainsi, l'atelier d'écriture est un espace de travail coopératif qui permet aux apprenants de développer des compétences en matière de gestion du temps, de l'espace et des ressources, tout en respectant les normes établis. Ce lieu favorise l'interaction pour parvenir à une réalisation concrète.

- **Fonctionnement d'un atelier d'écriture**

Quelle que soit la finalité qui lui est assignée, un Atelier d'écriture suit toujours un processus similaire. Il est destiné à un petit groupe de 4 à 5 personnes, qui se voit proposer par un animateur un thème d'écriture, en respectant les étapes suivantes. Tout d'abord, une situation d'écriture, appelée consigne, motivation, proposition, inducteur, ouverture, point d'envol selon les ateliers. Cette amorce est cruciale pour susciter la motivation chez les apprenants, elle doit donc être choisie avec soin et formulée de manière claire, précise et adaptée au niveau de ces derniers. Ensuite, vient le temps de l'écriture des textes, aussi connu sous le nom de temps de production. Puis, chaque participant du groupe lit sa production aux autres qui doivent être attentifs, prêts à réagir en fonction de la situation d'écriture, lors de la lecture des textes, qui représente le moment de communication. Enfin, les réactions aux textes prennent place, incluant des retours, des commentaires, des corrections et des feed-back (Hassan, 2016: 27).

- **Avantages**

Comme mentionné précédemment, le modèle de l'expression écrite est mis en pratique dans le cadre des ateliers d'écriture, qui visent à créer un lien positif entre l'apprenant et l'activité d'écriture. Ce lien doit être réexaminé pour placer l'apprenant dans une situation propice à la motivation et à la réussite.

Les concepteurs et les partisans de ce modèle estiment que l'apprenant apprécie le travail en groupe ; il y trouve du plaisir, un aspect qui l'encourage à participer, à bénéficier des autres et à rivaliser avec ses camarades. Quel que soit le niveau de l'apprenant, il est motivé (Belkacem, 2021: 40).

Le travail en groupe permet donc à l'apprenant d'exprimer ses opinions, de partager ses idées, de développer son esprit de concession et son esprit d'équipe. En effet, pour eux, le travail en groupe peut développer l'apprenant sur les plans affectif et cognitif.

1- Développement cognitif

D'un point de vue cognitif, il convient de souligner que l'atelier d'écriture peut offrir à l'apprenant l'opportunité d'acquérir des compétences linguistiques et textuelles pertinentes, notamment en ce qui concerne la maîtrise de sa langue maternelle, les différentes formes de textes, ainsi que les fonctions de l'écriture. Par conséquent, il est recommandé que l'enseignant intègre des situations de production écrite dans l'atelier, dans le but de faciliter l'acquisition de compétences en écriture chez les apprenants. « *L'atelier d'écriture permet d'encadrer et de soutenir les élèves qui d'habitude n'écrivent pas ; d'inspirer des activités au choix, tant à l'enseignant qu'aux élèves* », (Tran & Trudel, 1980). Ainsi, la distanciation cognitive offre à l'apprenant la possibilité d'adopter une perspective critique sur ses réalisations (Vasnasse, 2001: 56).

2- Développement affectif

D'un point de vue affectif, les apprenants développent, par des ateliers d'écriture à caractère différenciateur, leur autonomie ainsi que leur intégrité personnelle, psychologique et ontogénétique (Perradeau, 1994). En ayant la capacité d'entrer en contact avec son vécu, l'apprenant peut exploiter pleinement ses talents (Vasnasse, 2001: 57).

Chaque individu étant unique, cette distinction se manifeste également. L'enseignant peut également bénéficier de cette situation en élargissant son esprit et en étant plus réceptif aux émotions face à la réalité. Il pourra mettre en avant les différentes productions en atelier, ainsi que les différences entre ses apprenants, pour en tirer avantage.

L'atelier d'écriture peut stimuler le plaisir d'écrire et améliorer la qualité de la langue écrite. Pour les enseignants, enseigner avec le plaisir implique de varier les activités d'écriture pour répondre aux intérêts des apprenants en utilisant une variété de sujets et de techniques d'écriture. La motivation de l'apprenant augmente s'il est intéressé par le sujet, car le plaisir de créer est une nécessité psychologique. En outre, la pratique régulière de l'écriture chez les apprenants suscite une curiosité qui les incite à s'intéresser plus profondément au monde qui les entoure (Vasnasse, 2001 : 57).

Voilà pourquoi apprendre en groupe s'avère une activité dont l'apprenant peut tirer de grandes satisfactions.

- **Evaluation**

Étant donné que ce modèle se base largement sur les ateliers d'écriture, il est facile de constater que l'évaluation est généralement réalisée par les pairs. Cela représente un moment opportun, voire un prétexte, pour engager des échanges et des interactions portant sur les critères et les contraintes scripturales. Par conséquent, l'évaluation peut revêtir un caractère collectif et collaboratif lors de ces moments de partage et de révision.

Selon Jean-Charles Chabanne & Dominique Bucheton (2002 : 04), l'évaluation se produit principalement par la pratique dans des situations d'écriture complexes plutôt que par des exercices ou des situations guidées. En effet, les activités d'écriture poétique et narrative, le travail systématique de la variation et des contraintes, ainsi que toute production d'écriture productive, créent des situations-problèmes réelles qui interpellent l'apprenant quant à ses propres difficultés et lacunes.

Dans ce contexte, l'accent est mis sur le sujet plutôt que sur le produit, car l'objectif initial est de créer un nouveau lien ou une nouvelle relation psychoaffective positive avec l'activité d'écriture afin de la rendre plus accessible pour l'apprenant, qui doit s'exprimer avec plaisir et sans angoisse (Belkacem, 2021: 42).

Dans un environnement exolingue en particulier, le processus et le produit final sont de moindre importance par rapport à cet enjeu.

I.2.3 Le modèle de la production d'écrit et de l'évaluation critériée

Issu principalement des travaux de l'équipe EVA de l'Institut national de recherche pédagogique et des didacticiens ayant publié dans les prestigieuses revues *Pratiques* et *Repères*, ce modèle a vu le jour dans les années 1980 (Joubaire, 2018 : 15).

Les partisans de cette approche critiquent le modèle d'expression écrite pour son caractère linéaire et progressif jugé artificiel. Ils considèrent que, notamment dans une activité complexe telle que l'écriture, l'apprenant ne peut se guider lui-même. En effet, le laisser à son propre sort ne permet pas d'atteindre les objectifs souhaités.

De plus, ce modèle est également critiqué pour ne pas aider suffisamment l'apprenant dans les opérations cognitives qui accompagnent la production écrite. En d'autres termes, seuls les meilleurs apprenants, préalablement équipés, sont pris en compte, perpétuant ainsi le caractère sélectif de l'enseignement (Belkacem, 2021: 43).

Un autre reproche méthodologique concernant le modèle d'expression écrite concerne l'évaluation en tant qu'instrument de mesure normalement standardisé pour suivre l'évolution et les difficultés des apprenants. Toutefois, ce modèle relègue cet instrument au second plan en accordant une place prépondérante aux textes libres, qui s'éloignent considérablement des objectifs scolaires et ne peuvent faire l'objet d'une évaluation homogène ou unifiée (Joubaire, 2018 : 15).

Par conséquent, ce modèle d'enseignement de l'expression écrite s'inscrit dans la continuité de la linguistique textuelle et de la psychologie cognitive. Les concepteurs de ce modèle cherchent tout d'abord à comprendre et à clarifier les processus rédactionnels en jeu, qui doivent être activés au moment opportun. Ils s'attachent également à les identifier, à les décrire ainsi qu'à en déterminer les composantes correspondantes.

Effectivement, lors de la phase d'écriture, le scripteur doit activer de nombreuses procédures cognitives, notamment morphosémantiques et morphosyntaxiques, ainsi que différentes compétences, toutes nécessitant un traitement qui se traduit par une surcharge cognitive. Cette surcharge affecte de manière négative le scripteur novice ou débutant, qui doit mobiliser une grande quantité de ressources cognitives pour répondre à la tâche/activité, rendant ainsi la rédaction pénible (Belkacem, 2021: 44).

En associant notamment la linguistique textuelle, les concepteurs de la production écrite ont souhaité identifier et comprendre les contraintes autres que l'orthographe et la syntaxe, ce qui explique les références importantes à la théorie du texte en tant qu'unité spécifique.

Ainsi, des dispositifs d'aide ont été mis en place pour préparer et guider en particulier les premiers moments de l'écriture (premier jet) à travers des grilles de lecture (relecture) et d'évaluation. Ces dispositifs permettent à l'apprenant ainsi qu'à l'enseignant de diagnostiquer les erreurs, les carences, les incohérences, etc., et d'opérer un travail de révision et de contrôle opératoire et efficace (Chabanne, Bucheton, 2002).

- **Conception**

En classe de langue, le texte est étudié en fonction de ses types, tels que le narratif, l'explicatif, le descriptif, l'argumentatif, etc., ce qui permettra, du moins en théorie, à l'apprenant de mieux comprendre et d'accéder au sens (fond) et à la forme (architecture du texte) de manière optimale. Cela nécessite la mobilisation de toutes les ressources nécessaires pour garantir le succès de la production écrite, d'où la mise en place de critères de réussite (et d'évaluation également) (Chabanne, Bucheton, 2002 : 5).

Pour faciliter cet apprentissage, l'activité d'écriture est divisée en plusieurs niveaux ou modules, afin qu'ils puissent faire l'objet d'un enseignement explicite et ciblé.

- **Evaluation**

L'évaluation de la production écrite se déroule en plusieurs étapes ou moments, notamment le premier jet, le deuxième jet, etc., en utilisant des critères négociés en classe avec les apprenants. Ces critères couvrent à la fois la macrostructure et la microstructure du texte, telles que les types de textes, les objectifs et les intentions, les situations et les paramètres de communication, la cohérence textuelle, la grammaire (syntaxe/morphosyntaxe) et l'orthographe, etc.

Il est important de noter que ces critères sont établis de manière progressive, au fur et à mesure de la progression des enseignements ciblant les compétences nécessaires pour le type de texte traité dans la séquence ou l'unité d'enseignement.

L'évolution des critères accompagne la production écrite tout au long des différentes étapes, telles que la réécriture, la révision et le contrôle (Chabanne, Bucheton, 2002 : 5).

- **Principe et fonctionnement**

Le modèle adopté repose sur le principe fondamental de la clarté cognitive, selon lequel "apprendre c'est prendre conscience de" toutes les activités et opérations que l'apprenant doit réaliser et réussir (Joubaire, 2018).

Conformément à Chabanne et Bucheton (2002 : 6), l'objectif de ce modèle est d'objectiver principalement les formes langagières (génériques, textuelles, phrastiques) ou les processus de relecture, tels que "j'ai pensé" ou "j'ai vérifié que...". Les auteurs affirment que l'apprenant doit prendre conscience des différentes structures et spécificités des textes à travers des moments d'observation.

En explicitant les étapes et les attentes aux apprenants et en les impliquant dans leurs propres projets d'apprentissage, ces derniers peuvent accéder aux textes, en maîtriser les rouages et le fonctionnement, et s'approprier les compétences nécessaires pour produire des écrits réussis répondant aux critères établis.

I.2.4 Le modèle du sujet écrivain

Comme mentionné précédemment, le modèle d'expression écrite met l'accent sur l'apprenant en créant des circonstances psychopédagogiques favorables pour encourager l'expression. En revanche, le modèle de production d'écrits se concentre sur le produit final en accompagnant l'apprenant pour produire des écrits conformes aux normes sociales grâce à la mise en place de grilles d'évaluation.

Contrairement aux deux modèles précédents, Bucheton, spécialiste de didactique, a développé un nouveau modèle qui réinvestit les principes clés des modèles précédents. Ce modèle accorde une attention particulière à l'apprenant, en prenant en compte tous les types d'obstacles qu'il pourrait rencontrer lors de l'écriture, à l'activité d'écriture elle-même ainsi qu'au produit final. Il s'agit donc d'un modèle centré sur le sujet écrivain (Joubaire, 2018 : 15).

Ce modèle, qui est à l'origine développé par Bucheton suite à de nombreuses recherches, s'inscrit dans la continuité des travaux de nombreux autres didacticiens qui estiment que: « *les textes sont au contraire considérés comme les traces d'une activité de production, et l'on vise moins l'amélioration du texte lui-même que les progrès du travail de l'écriture* » (Devanne, 1993 : 62).

Ainsi, plutôt que de se limiter, lors d'un projet de rédaction de récit par exemple, à l'analyse de la situation initiale, des adjuvants, du héros et de la trame narrative, etc., selon les didacticiens Chabanne et Bucheton (2002) ce modèle suggère de sensibiliser l'apprenant aux émotions et sentiments des personnages tels que l'angoisse, la joie, le bonheur, la fraternité, la méchanceté, le mal, l'aventure, le besoin de sécurité, etc. qui pourraient constituer une source majeure de motivation pour les apprenants en les impliquant davantage dans l'activité.

Les experts (Chabanne, Bucheton, 2002: 7), affirment qu'afin de développer une compétence opérationnelle dans l'écriture, il est nécessaire de :

- Favoriser une véritable éducation culturelle en offrant des expériences variées de lecture et d'écriture, laquelle peut représenter une excellente entrée en matière pour l'écriture (telles que compléter une histoire, imaginer une suite ou reprendre une trame narrative d'une autre manière).
- Donner la priorité aux tâches d'écriture, car l'acquisition de cette compétence s'effectue implicitement en situation réelle. En effet, la grammaire, l'orthographe et la conjugaison, qui sont des activités de structuration, ne doivent pas être confondues avec l'activité d'écriture en elle-même.

I.3. L'évaluation

Chacun de ces modèles didactiques est indissociable des instruments d'évaluation qu'il met en place. L'évaluation est une compétence et une responsabilité professionnelle essentielles : l'acte d'enseigner ne peut être réalisé sans une évaluation appropriée, et il est inconcevable d'évaluer simplement en se basant sur des intuitions ou des jugements subjectifs. L'évaluation exige l'honnêteté de clarifier ses propres principes d'évaluation et d'action, et de les exposer clairement à la fois aux élèves et aux collègues. En outre, elle doit permettre aux enseignants et aux élèves de réguler leur action et de progresser, en dépassant la simple description des résultats. Cependant, elle représente une tâche complexe, qui se heurte aux difficultés inhérentes à la complexité des compétences à évaluer (Joubaire, 2018 : 17).

La manière dont l'écriture est perçue et évaluée occupe une place prépondérante dans l'enseignement de cette compétence. Dans une publication récente, Bucheton prône une véritable refondation de l'enseignement de l'écriture, fondée sur une modification de la manière dont les élèves sont perçus. Ce théoricien, s'efforce d'expliquer comment les enseignants peuvent repenser leurs pratiques pour devenir des accompagnateurs attentifs des écrits des élèves. En effet, selon Bucheton, c'est l'enseignant capable de fournir un véritable apprentissage de l'écriture (Bucheton, 2002).

Ainsi, l'enseignant doit être capable d'analyser la "posture" adoptée par l'élève lorsqu'il écrit un texte et doit être en mesure de concevoir des dispositifs et des consignes d'écriture qui permettent à l'élève de changer de posture face à l'écriture, car ceux qui réussissent le mieux sont ceux qui peuvent changer de posture avec aisance. En plus de la "posture de refus", pour les élèves qui ne se prêtent pas aux exercices d'écriture demandés,

la chercheuse (Joubaire, 2018 : 17) dans son article intitulé "(Ré)écrire à l'école pour penser et apprendre », identifie d'autres postures telles que :

- 1- La posture "en aveugle" ou "stratégique" est caractérisée par le fait que l'élève accorde à la tâche prescrite par l'enseignant un rôle exclusivement scolaire. Dans cette position, l'élève essaie de répondre aux consignes sans s'investir personnellement dans l'activité d'écriture.
- 2- La posture "première" se caractérise par une écriture qui constitue une expression directe de la pensée, avec peu de considération pour la syntaxe et l'orthographe. Le texte produit peut alors ressembler à un discours oral intérieur retranscrit tel quel, et nécessite un travail particulier sur la langue écrite.
- 3- La posture ludique ou créative est définie par le fait de chercher à se libérer des normes et des contraintes, mais elle est peu encouragée par le système scolaire.
- 4- Les postures réflexives, également appelées postures secondes, se caractérisent par le fait que l'élève considère la tâche assignée non pas comme un but en soi, mais plutôt comme un support à la réflexion. Cette posture est celle qui est le plus valorisée par le système scolaire, bien que cela ne soit pas toujours clairement indiqué.

Pour permettre aux élèves d'avoir accès à différentes postures d'écriture, y compris les postures réflexives, les enseignants doivent être attentifs à leur propre posture et être capables de la changer en fonction des objectifs d'écriture demandés. Les enseignants doivent être conscients de leurs propres histoires personnelles et professionnelles, valeurs et rapports au langage et à l'institution pour mieux s'adapter aux besoins des élèves à chaque étape du travail d'écriture.

I.3.1. L'évaluation de l'écrit

L'objectif fondamental de l'évaluation de la production écrite réside dans la fourniture d'informations pertinentes à l'enseignant, lui permettant de prendre des décisions pédagogiques appropriées en vue d'assurer la progression de l'apprenant. Il convient ainsi de considérer l'évaluation comme un outil destiné à évaluer le résultat de l'apprentissage, plutôt que la personne elle-même, tout en s'adressant à l'apprenant de manière bienveillante, afin de l'encourager, le motiver, le conseiller et l'inciter à améliorer continuellement ses productions écrites.

Dans l'enseignement de l'écriture, l'évaluation ne se limite pas à la trace écrite, car plusieurs aspects doivent être pris en compte, tels que le contenu qui porte sur la pertinence des idées, le style qui permet d'apporter une touche personnelle, l'organisation qui doit être logique et pertinente pour faire ressortir l'intention de communication, et les règles de langue qui impliquent une maîtrise correcte de l'orthographe, de la grammaire, de la ponctuation, du lexique et de la syntaxe. Bien que ces aspects puissent être évalués individuellement, leur interaction est essentielle pour donner un sens au texte produit par l'apprenant (Benhouhou, 2007).

Après avoir défini la tâche à évaluer, l'enseignant sélectionne les critères d'évaluation qui portent sur l'efficacité de la démarche ou du processus employé et la qualité de la production. Ces critères sont choisis en fonction des compétences et des contenus visés par la tâche, de l'étape de l'année scolaire et des acquis des élèves. L'enseignant communique les critères d'évaluation aux élèves pour favoriser leur compréhension et leur motivation. Le choix des critères d'évaluation est crucial car il affecte l'interprétation des résultats et des jugements.

I.4. L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le système éducatif algérien

La loi de l'orientation sur l'éducation nationale N° 08-04 du 23 janvier 2008 inscrit l'enseignement dans l'approche par compétence et met l'accent sur le rôle dynamique de l'apprenant visant ainsi à « développer chez l'élève des compétences de locuteur, de lecteur et de scripteur autonome dans des situations complexes pour le préparer à vivre dans un monde mouvant dominé par les nouvelles technologies de communication » (Zaghba, 2021 : 51).

Parallèlement, l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement du français en tant que langue étrangère en Algérie consiste à développer chez les apprenants la capacité à s'exprimer avec aisance, en particulier à travers la production écrite, qui représente un élément déterminant de la réussite scolaire. En effet, la maîtrise de cette compétence revêt diverses formes et est devenue indissociable de l'accomplissement académique. La production écrite constitue une étape cruciale dans l'acquisition d'une langue, bien que la plupart des enseignants constatent les difficultés que rencontrent leurs élèves dans cette pratique.

Au fil du temps depuis 1962, l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit ont connu une évolution significative influencée par diverses méthodologies telles que la grammaire traduction, l'approche directe, l'audio-orale, la structuro-globale audio-visuelle et l'approche communicative. La place accordée à l'écrit dans les années 1970 n'est plus la même qu'aujourd'hui, tout comme la méthode d'apprentissage chez les élèves.

Ainsi, l'enseignement de l'écriture est une source de préoccupation pour les enseignants et d'analyse pour les experts en la matière. Il est important de souligner que l'apprentissage de l'écriture ne peut se faire sans une situation de communication adéquate. Par conséquent, la production écrite est un processus complexe qui ne se limite pas à la connaissance des règles linguistiques. En effet, cela relève plutôt des compétences du scripteur.

Ainsi que, l'objectif de l'enseignement est de familiariser les apprenants aux techniques de production écrite, de sorte qu'à la fin de leur parcours d'apprentissage, ils soient capables de produire des textes pour eux-mêmes et pour les autres, plutôt que de se limiter à l'apprentissage et à la maîtrise des outils métalinguistiques (Benhouhou, 2007 : 26).

Les nouvelles réformes visent à rendre les apprenants autonomes dans leur apprentissage de l'écrit.

I.4.1. L'enseignement de l'écrit au cycle moyen

L'acquisition de la compétence d'écriture est souvent difficile pour de nombreux élèves qui manquent d'outils pour s'engager dans cette activité. Comprendre une consigne et répondre aux exigences d'un sujet proposé par l'enseignant est un défi, car tout élève en phase d'apprentissage doit surmonter des difficultés, ce qui nécessite l'utilisation d'outils pédagogiques et de méthodes d'enseignement adaptées.

Pour souligner l'importance de la représentation de la pratique de l'écriture dans le programme d'enseignement moyen, (Halte, 1992 : 102) a présenté les résultats d'une enquête menée auprès des élèves en CM, il affirme: *«Interrogés sur l'écrit les enseignants expriment des représentations contradictoires s'ils accordent le plus grand prix aux dimensions textuelles, la cohérence des idées le respect du sujet, leur travail en classe ne porte pas sur ce qui fait de la rédaction un exercice d'écriture, [...], et les maîtres se rabattent de façon dominante dans leur pratique d'enseignement...»*

En effet, l'écriture est une activité évaluative pour l'apprenant qui enrichit ses connaissances et son expérience. Pendant sa pratique, l'apprenant est influencé par trois facteurs dominants : psychologique, linguistique et socio-familial. La motivation pour l'apprentissage l'incite à aimer l'activité et à fournir plus d'efforts pour réussir son travail. Il a besoin d'un bagage linguistique pour mener à bien son activité de production écrite. L'encouragement de la famille, la vision de la société à l'égard des langues étrangères et tous les facteurs environnementaux jouent un rôle très important dans son apprentissage.

Chaque séquence didactique est constituée d'activités visant l'appropriation programmée des compétences fondamentales telles que la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite.

I.4.2. L'écrit en 4^{ème} année de l'enseignement moyen

Les élèves de quatrième année ne sont amenés à rédiger qu'à la fin de chaque séquence, laquelle comprend une leçon de production écrite ainsi qu'une leçon de préparation à l'écrit, conformément à la progression de quatrième année. Dans le cadre de cette progression, les types de textes à réaliser en 4^{ème} année du cycle moyen sont de nature descriptive à visée argumentative pour le premier projet, narrative à visée argumentative pour le deuxième projet et explicative à visée argumentative pour le troisième projet. Le programme de quatrième année du cycle moyen résume les compétences à maîtriser en matière d'écriture, lesquelles sont transformées en objectifs d'apprentissage qui seront évalués lors de l'épreuve du BEM. Parmi ces objectifs, on peut citer la capacité à assurer la cohésion du texte, à maîtriser l'utilisation des signes de ponctuation pour faciliter la lecture, à produire des phrases correctes au plan syntaxique, à choisir une progression thématique ainsi qu'à maîtriser les principaux outils de la langue dans l'ensemble des activités de français (Programme de Français de la 4^{ème} AM, 2019).

Au niveau grammatical, il est essentiel de maîtriser les structures fondamentales telles que les sujets, les compléments du verbe et de la phrase, la qualification et la détermination des noms, ainsi que la conjugaison des verbes des différents groupes. De plus, il est important de comprendre les éléments qui assurent la cohérence d'un texte, comme les pronoms, les mots de reprise et les mots de liaison, ainsi que de savoir faire des

choix grammaticaux appropriés pour adapter ses propos au destinataire et atteindre l'effet souhaité. En outre, il est crucial de pouvoir construire des phrases correctes et cohérentes dans un texte.

Au niveau lexical, il est nécessaire d'utiliser avec précision un vocabulaire usuel, concret et abstrait, acquis grâce à la lecture et à l'écriture, ainsi que de se baser sur la formation des mots pour en comprendre et en orthographier le sens.

Enfin, au niveau orthographique, il est important de maîtriser les règles d'orthographe grammaticale et lexicale et de pouvoir utiliser efficacement les outils de vérification tels que le dictionnaire et le correcteur d'orthographe (Ayad, 2014 : 06).

I.5. Le manuel scolaire

Le manuel pédagogique est un outil didactique qui implémente un plan de formation pour un niveau éducatif spécifique. Il est destiné à l'étudiant, à l'enseignant et aux parents, et est élaboré par des professionnels pour répondre à leurs besoins, en utilisant les programmes officiels comme base.

I.5.1. Définition

Selon le dictionnaire (Le Petit Robert, 2010), un manuel scolaire désigne : « *un ouvrage didactique présentant, sous format maniable, les notions essentielles d'une science et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires* ».

Mathis, le définit comme « *un auxiliaire pour le professeur qui y trouve des éléments précieux pour la préparation de ses cours ainsi que pour la conduite et l'organisation de la classe, et une aide pour l'élève hors de la présence du professeur* » (1997 : 134).

Le manuel scolaire est un ouvrage didactique qui présente de manière pratique les concepts essentiels d'une science, en particulier les connaissances requises par les programmes scolaires. Il constitue un outil précieux pour l'enseignant, qui y trouve des

informations utiles pour préparer ses leçons et gérer sa classe, ainsi qu'un soutien pour l'élève en dehors du contexte de l'enseignement.

I.5.2. Le contenu d'un manuel scolaire

Le manuel scolaire est constitué d'une préface, placée en introduction, ayant pour but de fournir des explications préliminaires sur l'ouvrage, notamment en ce qui concerne ses objectifs, la méthode employée, le contenu et des conseils d'utilisation.

Il se compose également de textes divers provenant de sources variées et abordant différents thèmes, constituant les supports essentiels de l'enseignement et de l'apprentissage. Des illustrations sont également présentes, ayant pour rôle de faciliter la compréhension des textes en les accompagnant et pouvant être considérées comme un moyen visuel auxiliaire favorisant la compréhension et la production. Des exercices sont régulièrement proposés aux élèves afin de leur permettre de réutiliser les notions étudiées et de renforcer leurs connaissances. Enfin, la table des matières, sous forme de tableau, structure le contenu et facilite la consultation rapide et aisée du document.

I.5.3. Les fonctions d'un manuel scolaire

Selon les travaux de Gerard et Reogiers (2003), le manuel scolaire revêt plusieurs fonctions distinctes, lesquelles varient selon qu'elles se rapportent à l'élève ou à l'enseignant. (Zahal, 2006 : 26)

- **Les fonctions relatives à l'élève**

En ce qui concerne les fonctions relatives à l'élève, le manuel scolaire peut remplir plusieurs rôles liés à l'apprentissage. Il peut tout d'abord transmettre des connaissances et des informations à l'apprenant. De plus, il peut contribuer au développement des capacités et compétences de l'élève en lui permettant d'acquérir des méthodes de travail ainsi que des habitudes de travail. En outre, le manuel peut servir à la consolidation des acquis en proposant des activités pratiques. Enfin, le manuel peut permettre l'évaluation des acquis afin de confirmer la maîtrise d'un savoir et d'identifier les éventuelles difficultés rencontrées par l'élève.

Ainsi que, le manuel a pour vocation de faciliter l'intégration des acquis en permettant à l'apprenant de les appliquer dans des contextes différents de ceux qu'il a rencontrés au cours de son apprentissage.

Le manuel est également une source d'informations à laquelle l'élève peut se référer en cas de besoin. Par ailleurs, l'éducation sociale et culturelle revêt une importance primordiale dans la mesure où elle concerne les compétences relatives au comportement, aux interactions sociales et à la vie en société.

- **Les fonctions relatives à l'enseignant**

Du point de vue de l'enseignant, le manuel scolaire peut remplir diverses fonctions, notamment celles de dispenser des informations scientifiques et générales, de fournir une formation pédagogique liée à la discipline enseignée, d'assister les élèves dans leur apprentissage et la gestion de leur cours, ainsi que d'aider l'enseignant dans le processus d'évaluation.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons défini quelques éléments initiaux en rapport avec l'écrit. Nous pouvons affirmer suite à tout ce que nous venons de voir que la pratique de l'écriture est l'un des piliers fondamentaux du processus d'enseignement et d'apprentissage, et qu'elle revêt une importance considérable dans les méthodes pédagogiques du Français Langue Étrangère en milieu scolaire algérien.

CHAPITRE II

LES ACTIVITÉS DE L'ÉCRIT ENTRE LE MANUEL ET LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS

Ce second chapitre sera consacré à la partie pratique de notre mémoire. Notre première démarche sera de procéder à une présentation plus ou moins exhaustive du manuel de 4AM en identifiant scrupuleusement les sections qui se focalisent sur l'écriture. Nous procéderons ensuite à une analyse méticuleuse de chacune de ces sections avant de mener une investigation de terrain, où nous offrirons la possibilité aux enseignants de nous faire part de leurs avis et de leurs perspectives concernant les activités de l'écrit suggérées dans cet ouvrage.

II.1. Méthodologies de recherche

La présente étude vise à analyser les activités de l'écrit présentes dans le manuel de français langue étrangère (FLE) du niveau de 4ème année moyenne (4AM). L'objectif est d'explorer les différentes pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de l'écrit dans ce manuel et d'évaluer leur adéquation par rapport aux objectifs d'apprentissage et aux besoins des apprenants. Pour atteindre ces objectifs, notre méthodologie de recherche s'appuie sur une analyse approfondie des activités de l'écrit dans le manuel de 4AM et complétée par des entretiens réalisés avec les enseignants de FLE travaillant au (CEM).

L'analyse des activités de l'écrit dans le manuel de 4AM consiste à décrire et faire ressortir les caractéristiques systématiques des activités de l'écrit proposées dans le manuel de 4AM. Nous examinerons leur nature (narrative, descriptive, argumentative, etc.), les objectifs visés, les consignes données aux apprenants, ainsi que leur progression au fil des unités.

Les entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des enseignants de FLE travaillant au niveau du collège Abi Dhar Al-Ghifari à Tarmount. Les entretiens nous permettront d'obtenir des informations détaillées sur les pratiques pédagogiques des enseignants en ce qui concerne l'enseignement de l'écrit, leur évaluation des activités proposées dans le manuel de 4AM, ainsi que leurs suggestions d'amélioration.

Le choix d'une méthode de recherche est étroitement lié à la nature des objectifs inhérents à cette étude. Dans la mesure où cette recherche s'attache à sonder les connaissances des enseignants en matière d'enseignement de l'écriture, nous avons opté pour l'utilisation d'une approche méthodologique basée sur l'entretien semi-directif. Ce choix s'aligne avec notre objectif de permettre aux enseignants de s'exprimer de manière

approfondie tout en respectant les thématiques abordées, afin d'obtenir des réponses détaillées qui ne sont pas influencées par la liberté d'expression.

La tenue de ces entretiens vise à recueillir des informations approfondies sur les pratiques pédagogiques des enseignants relatives à l'enseignement de l'écriture, leur évaluation des activités proposées dans le manuel de 4AM, ainsi que leurs recommandations en vue d'améliorations éventuelles. À cette fin, nous avons élaboré un guide d'entretien contenant des questions ouvertes portant sur : la structure des activités, le niveau de vocabulaire, la thématique, la typologie, les consignes et les objectifs.

Notre échantillon se compose de cinq enseignantes de FLE travaillant au CEM Abi Dher El-Ghifari à Tarmount, âgées entre 38 et 45 ans. Afin de préserver leur anonymat, nous avons remplacé leurs noms par l'initiale du mot "enseignant", suivie d'un chiffre correspondant à l'ordre chronologique des entretiens (E1, E2, E3, E4, E5). Chaque entretien a duré en moyenne vingt minutes, au cours desquelles nous avons écouté et enregistré les discours des cinq participantes, qui ont partagé leurs expériences et nous ont fourni des données très utiles pour notre recherche.

Nous avons respecté notre engagement envers nos interlocutrices en garantissant la confidentialité de leurs identités. Aucune citation directe ni aucun signe identifiable n'apparaissent dans les transcriptions des entretiens. Ces entretiens ont été enregistrés puis retranscrits intégralement en vue de leur exploitation dans notre analyse.

II.2. Le public visé

Le public visé par cette étude est double. Tout d'abord, nous nous intéressons aux enseignants de FLE travaillant au niveau de 4AM dans les CEM. Leurs perspectives et leurs pratiques pédagogiques seront essentielles pour mieux comprendre l'enseignement de l'écrit dans ce contexte. Deuxièmement, les apprenants de 4AM constituent également, d'une certaine manière, un public clé, car l'analyse des activités de l'écrit vise à évaluer leur pertinence et leur efficacité pour favoriser leur développement des compétences écrites en français.

II.3. Corpus d'étude

Notre corpus d'étude retenu sera constitué de sept activités d'écriture présentées à la fin de chaque séquence. Trois activités d'écriture pour la première séquence, deux activités pour la deuxième et deux activités pour la troisième, présentées dans le manuel destiné à l'enseignement de la 4ème année du cycle moyen. Ainsi que, les cinq entretiens réalisés auprès des enseignantes de FLE travaillant au niveau de 4AM du collège. Chaque entretien a duré en moyenne vingt minutes.

Ce corpus se compose de sept activités d'écriture extraites du manuel, ainsi que des témoignages et des observations recueillis lors des entretiens avec les enseignants de FLE.

II.4. Analyse

Cette partie sera consacrée à l'analyse proprement dite des activités d'écrit présentes dans le manuel de 4AM. Nous nous appuyerons sur les entretiens réalisés avec les enseignants de FLE du CEM pour enrichir notre analyse et apporter des éclairages complémentaires sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre.

II.4.1. Analyse des activités de l'écrit dans le manuel

Préalablement à l'entame de l'analyse des activités d'écriture proposées dans le manuel, il nous a paru pertinent de procéder à l'exposition du contenu de celui-ci.

II.4.1.1. Le contenu du manuel

Le manuel scolaire de 4^e année de l'Enseignement Moyen en Algérie comprend trois projets à dérouler tout au long de l'année scolaire. Chaque projet est composé de plusieurs séquences: trois pour le premier, deux pour le deuxième et deux pour le troisième.

Le tableau ci-après rassemble les intitulés des projets et des séquences proposés.

Projets	Séquences
	Nous rédigeons l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif.

Créer un blog touristique	Nous produisons des arguments pour étayer une thèse.
	Nous enrichissons nos arguments par des exemples.
Elaborer un dépliant en faveur du « Vivre ensemble en paix »	Nous argumentons dans le dialogue.
	Nous rapportons des propos en donnant notre point de vue.
Produire des podcasts et des affiches en faveur de la protection de l'environnement	Nous créons des podcasts pour la protection de l'environnement.
	Nous créons une affiche pour lutter contre le gaspillage et les dégradations.

La configuration de chaque séquence est établie dans l'introduction du manuel scolaire. Elle se présente de la manière suivante :

- Une situation d'oral avec un document sonore à écouter et une image à analyser.
- Une situation d'écrit, avec un texte à étudier en séance de compréhension de l'écrit (lecture silencieuse) et à lire de façon expressive en séance de lecture entraînement.
- Des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à développer à partir de textes courts.
- Un atelier d'écriture dans lequel les élèves auront à découvrir des textes-modèles et des activités qui aideront les élèves à améliorer leurs écrits.
- Une lecture-détente exploitée en classe sera pour l'élève une source d'échanges et d'enrichissement.
- Une station projet permettra à l'élève de connaître les étapes à suivre pour réaliser son projet.

Pour guider les apprenants dans leurs apprentissages, chaque séquence lui propose les rubriques qui s'organisent ainsi:

1. «Je dis la signification d'un mot, je lis les questions avant d'écouter le document sonore,

j'écoute une dernière fois et je réalise un résumé, j'exprime mon point de vue» (**activité de compréhension d'oral**)

2. «J'observe et je dis, je présente des arguments pour dire, je dis pourquoi» (**activité de production orale**)

3. «Je vérifie ma compréhension du texte, j'approfondis ma compréhension, je donne mon point de vue à mes camarades, j'enregistre ma voix pour l'écouter» » (**lecture entraînement**)

4.« J'observe et j'analyse, je retiens, je m'entraîne» (**activité de langue "vocabulaire"**)

5. «J'observe et j'analyse, je retiens, je m'entraîne» (**activité de langue "grammaire"**)

6. «J'observe et j'analyse, je retiens, je m'entraîne» (**activité de langue "conjugaison"**)

7. «Dictée» (**activité de langue "orthographe"**)

8.« Je lis le texte puis je réponds aux questions» (**préparation à l'écrit**)

9. «Je rédige» (**activité d'écriture**)

10. «Voyageons autour du texte, découvrir l'auteur» (**lecture-détente**)

L'examen de la structure organisationnelle du manuel dévoile la place importante qu'occupe l'activité d'écriture dans ce manuel. Avant d'aborder cette activité, le manuel scolaire propose à l'apprenant diverses activités préliminaires:

Les activités de langue: sont variées, se focalisent sur le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison. Les exercices sont adaptés au niveau de l'apprenant, les activités proposées sont diversifiées et motivantes, (exercices de reconstitution, de classement, tableau à compléter...) rangées selon un ordre de difficulté croissant. L'objectif est de permettre à l'apprenant de maîtriser une langue normée et correcte.

La dictée: dont l'apprenant va lire un texte proposé, puis le réécrire sous la dictée de son camarade. Cet exercice était alors considéré comme un moyen pour l'apprenant de reproduire des formes normées et correctes de la belle langue, ce qui permettait de réussir une rédaction.

La préparation à l'écrit: La phase préparatoire à l'écrit consiste à doter l'apprenant des compétences nécessaires à la production écrite, en lui offrant une variété d'activités où il pourra s'approprier des sujets modèles, qu'il pourra par la suite réutiliser dans ses propres projets rédactionnels.

Après avoir accompli ces différentes activités, l'apprenant sera en mesure d'utiliser les ressources linguistiques acquises tout au long de la séquence, lors de l'activité d'écriture. Ces activités préliminaires visent à préparer l'apprenant de manière adéquate pour qu'il puisse pleinement exploiter ses compétences linguistiques lors de l'activité d'écriture.

II.4.1.2 Présentation de l'activité de l'écrit

- **La structuration**

Dans le manuel de 4AM, l'activité d'écriture est structurée au sein de la rubrique intitulée "Je rédige", qui vise à réaliser un projet de rédaction. Cette rubrique se décompose en plusieurs étapes distinctes, permettant aux apprenants de développer progressivement leurs compétences en écriture. Voici la structuration de cette activité au sein du manuel :

- 1- Introduction au sujet de rédaction:** Dans cette première étape, les apprenants sont introduits au sujet de rédaction. Ils sont familiarisés avec le thème ou le sujet sur lequel ils seront amenés à écrire. Cette étape vise à susciter leur intérêt et à les préparer mentalement à l'exercice de rédaction.
- 2- En m'aidant du coffre à mots, je réalise une meilleure production écrite :**
Dans cette étape, les apprenants sont encouragés à utiliser le coffre à mots, qui est un outil pédagogique destiné à enrichir leur vocabulaire et à les aider à formuler leurs idées de manière plus précise et élaborée. Les apprenants sont ainsi guidés dans l'utilisation de mots et d'expressions appropriés pour améliorer leur production écrite.
- 3- Je m'évalue pour améliorer mon paragraphe :** Après avoir rédigé leurs paragraphes, les apprenants sont invités à s'auto-évaluer. Cette étape les encourage à analyser leur propre travail, à identifier les points forts et les points faibles de leur rédaction, et à réfléchir aux moyens d'améliorer leur paragraphe.
- 4- Je vérifie mon texte pour le réécrire si besoin est :** Dans cette dernière étape, les apprenants sont incités à relire attentivement leur texte et à le réécrire si besoin est. Ils sont encouragés à vérifier la cohérence, la clarté, la correction grammaticale et orthographique de leur rédaction. Cette étape vise à développer leurs compétences en révision et en autocorrection.

La structuration de cette activité "Je rédige" permet aux apprenants de suivre une progression pédagogique cohérente, en leur offrant des étapes claires pour améliorer leurs compétences en écriture et les guider dans leur processus de rédaction.

- **Les illustrations**

Malgré l'importance consacrée aux illustrations dans le manuel de 4AM, particulièrement dans les textes, nous avons constaté une absence remarquée en ce qui concerne l'activité d'écriture. L'absence d'étiquettes signalant l'activité d'écriture et attirant l'attention des élèves vers cette tâche peut entraîner une réduction de la stimulation visuelle, de la créativité et de la motivation des élèves à s'investir dans cette activité.

II.4.1.3 Analyse des activités de l'écrit proposées dans le manuel

Pour analyser les activités d'écriture proposées dans le manuel de 4AM, nous avons choisi une grille basée sur les critères suivants:

- ✓ Le titre du texte.
- ✓ Le type d'écrit.
- ✓ Le thème.
- ✓ Les consignes (pour vérifier la clarté, la formulation et la compréhension des consignes)
- ✓ Les objectifs (pour vérifier son adéquation avec le programme)
- ✓ Le vocabulaire (pour vérifier la difficulté du texte et des consignes)
- ✓ L'évaluation.

Séquence	L'intitulé	Type d'écrit	Le thème	Les consignes	Les objectifs	Le vocabulaire	L'évaluation
01	Nous rédigeons l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif.	Argumentatif en fonction descriptive: Un texte argumentatif visant à mettre en valeur le potentiel touristique de Jijel.	Le tourisme et la promotion d'une destination spécifique, Jijel.	Courtes, claires, bien formulées, s'adressent directement à l'élève en employant la 2 ^{ème} personne du singulier. L'élève doit rédiger une introduction et une conclusion pour la brochure retrouvée à l'aide d'un coffre à mots proposé.	-Développer les compétences en rédaction descriptive et argumentative. -Stimuler l'imagination et la créativité des élèves.	Vocabulaire un peu difficile ; 6 mots nécessitent des explications supplémentaires.	Une grille d'évaluation proposée au-dessous de l'activité, avec des critères clairs et bien définis.
02	Nous produisons des arguments pour étayer une thèse.	Argumentatif en fonction explicative: Un texte argumentatif visant à expliquer les	L'engagement personnel et la lutte pour une cause nationale.	Relativement simples à comprendre. L'élève doit compléter les parties manquantes du	-Développer les compétences en rédaction argumentative. -Encourager la recherche	Un peu difficile; quelques mots et expressions liés à l'histoire et à la révolution pourraient nécessiter des	Une grille d'évaluation avec des critères bien définis.

		raisons de l'engagement d'un ancien officier de l'ALN.		témoignage de l'oncle en fournissant des arguments pour étayer sa thèse.	d'informations sur la lutte pour l'indépendance.	explications supplémentaires.	
03	Nous enrichissons nos arguments par des exemples.	Argumentatif en fonction explicative: Un texte argumentatif visant à expliquer les raisons du succès du film et de promouvoir le cinéma algérien.	Le cinéma et l'analyse d'un film spécifique, " La bataille d'Alger".	Longues, explicites, bien formulées. L'élève doit rédiger un texte argumentatif pour expliquer les raisons du succès du film et fournir des arguments étayés par des exemples concrets.	-Développer les compétences en rédaction argumentative. -Encourager la réflexion des élèves. -promouvoir le cinéma algérien.	Difficile; les notions cinématographiques et les termes spécifiques au film " La bataille d'Alger" nécessitent des explications.	Grille d'évaluation avec des critères pour que l'apprenant puisse s'auto-évaluer.

04	<p>Nous argumentons dans le dialogue.</p>	<p>Argumentatif : Un dialogue qui vise à sensibiliser les jeunes collégiens à l'importance de l'acceptation de l'autre.</p>	<p>L'importance de l'acceptation de l'autre.</p>	<p>Semblent claires et compréhensibles. L'élève doit rédiger un dialogue mettant en avant l'importance de l'acceptation de l'autre dans le cadre de la semaine nationale d'éducation contre le racisme.</p>	<p>-Développer les compétences en rédaction, communication, sensibilisation et en ouverture d'esprit.</p>	<p>Un peu difficile; certains termes liés à la lutte contre les préjugés peuvent être un peu plus complexe.</p>	<p>Grille basée sur des critères d'évaluation bien définis.</p>
----	--	--	--	---	---	--	--

05	<p>Nous rapporterons des propos en donnant notre point de vue.</p>	<p>Argumentatif: Un texte visant à sensibiliser les gens sur la violence faite aux enfants.</p>	<p>La violence faite aux enfants.</p>	<p>semblent claires et bien formulées. Les élèves sont chargés de rédiger des textes dans lesquels ils rapportent les propos de l'émission et donnent leur point de vue sur le sujet.</p>	<p>-Développer des compétences en rédaction. -sensibiliser les élèves à la violence faite aux enfants. -Encourager les élèves à rapporter des propos et à exprimer leur propre point de vue.</p>	<p>Difficile dans son ensemble.</p>	<p>Grille d'évaluation au-dessous de l'activité.</p>
06	<p>Nous créons des podcasts pour la protection de l'environnement.</p>	<p>Argumentatif en fonction injonctive; Un texte sur les étapes à suivre pour planter un arbre dans le cadre d'une campagne de reboisement.</p>	<p>La protection de l'environnement.</p>	<p>compréhensibles pour les élèves. Ils doivent rédiger un texte court décrivant les étapes de plantation d'arbre et utiliser ce texte pour créer un enregistrement sonore.</p>	<p>-développer les compétences en communication orale à travers la création d'un podcast. -Sensibiliser les élèves à la protection de l'environnement.</p>	<p>Un peu difficile dans son ensemble.</p>	<p>Grille d'évaluation avec des critères pour que l'apprenant puisse s'auto-évaluer.</p>

07	<p>Nous créons une affiche pour lutter contre le gaspillage et les dégradations.</p>	<p>Argumentatif : une affiche avec un message visuel fort et persuasif pour sensibiliser le public à la préservation de l'eau.</p>	<p>La préservation de l'eau.</p>	<p>claires et bien formulées. Les élèves doivent créer des affiches pour lutter contre le gaspillage et les dégradations de l'eau et les placer dans les halls des immeubles.</p>	<p>-Développer des compétences artistiques et de communication à travers la création d'une affiche. -sensibiliser les élèves à l'importance de l'eau, de les encourager à adopter un comportement responsable envers cette ressource.</p>	<p>Facile dans son ensemble.</p>	<p>Grille d'évaluation avec des critères bien définis pour que l'apprenant puisse s'auto-évaluer.</p>
----	---	---	----------------------------------	---	--	---	--

Ayant soumis les activités d'écriture proposées dans le manuel de 4AM à notre grille, nous formulons les résultats suivants:

Concernant la typologie des textes, toutes les activités se caractérisent par leur nature argumentative, bien que leur fonction d'écriture diffère. Les élèves sont amenés à produire des textes argumentatifs à vocation descriptive, explicative et parfois injonctive. Ils ont également l'opportunité de développer leurs compétences argumentatives dans le cadre du dialogue. En somme, les activités proposées offrent aux élèves de 4AM l'occasion d'apprendre à argumenter dans différentes situations de communication, favorisant ainsi leur développement dans cet aspect spécifique de l'écriture.

Les activités d'écrit proposées dans le manuel de 4AM abordent une gamme variée de thèmes, englobant des sujets tels que le tourisme, le cinéma, le racisme, la violence et la protection de l'environnement. Ces thèmes couvrent à la fois des aspects liés à l'environnement immédiat des apprenants ainsi que des préoccupations universelles qui transcendent les frontières.

Les consignes varient en longueur et en formulation, allant de brèves et claires à plus détaillées et explicites. Elles suivent une structure consistant en un énoncé de situation suivi d'une action à effectuer. Dans l'ensemble, elles sont globalement compréhensibles et bien formulées, s'adressant directement aux élèves à travers l'utilisation de la deuxième personne du singulier.

Les objectifs des activités d'écrit présents dans le guide de l'enseignant comprennent le développement des compétences en rédaction descriptive et argumentative, la stimulation de l'imagination et de la créativité des élèves, l'encouragement de la recherche d'informations, la promotion du cinéma algérien, le développement de compétences en communication, la sensibilisation à diverses problématiques (lutte pour l'indépendance, violence faite aux enfants, protection de l'environnement, préservation de l'eau), le développement des compétences artistiques, et l'encouragement à adopter un comportement responsable. Ces objectifs sont en adéquation avec les intitulés des séquences.

Nous avons constaté qu'il y a une difficulté au niveau du vocabulaire utilisé dans les consignes et les textes. Dans la majorité des activités il y a des mots qui nécessitent des explications supplémentaires tels que (colline, falaise, vestiges, temple, grotte, brochure, l'ALN, manuscrit, embuscades, patriotes...etc).

Chaque activité est accompagnée d'une grille d'évaluation proposée à la fin de l'activité, avec des critères clairs et bien définis. Elle permet à l'apprenant de s'auto-évaluer.

Selon les résultats obtenus, nous constatons que les activités d'écriture proposées dans le manuel de 4AM mettent en évidence une diversité thématique visant à susciter l'intérêt des élèves et à développer leurs compétences en rédaction argumentative.

Les consignes, bien que parfois longues, offrent des directives claires pour les élèves, tandis que les objectifs mettent l'accent sur le développement de compétences rédactionnelles, la stimulation de la réflexion critique et la sensibilisation à des enjeux sociaux et environnementaux.

Les grilles de l'auto-évaluation encouragent les élèves à analyser leur propre travail, à identifier les points forts et les points faibles de leur rédaction, et à réfléchir aux moyens d'améliorer leur paragraphe.

Néanmoins, certains problèmes ont été identifiés, tels que la difficulté du vocabulaire et la longueur des consignes qui peut entraîner une charge cognitive plus élevée pour les élèves et peut nécessiter une lecture et une compréhension plus attentives. Nous pensons que ces aspects pourraient nécessiter une attention supplémentaire pour assurer la compréhension et l'accessibilité aux élèves.

II.4.2 Analyse des entretiens

Les entretiens conduits avec les enseignantes du collègue Abi Dher El Ghifari-Tarmount révèlent leur profond intérêt pour l'enseignement de l'écriture ainsi que leur évaluation des activités d'écriture proposées dans le manuel de 4AM. L'analyse méthodique des extraits issus de ces entretiens a mis en évidence la présence de nombreux thèmes, mettant en exergue le potentiel du corpus à être exploré à travers d'autres thématiques. Par la suite, nous avons procédé à la subdivision des thèmes identifiés en trois axes principaux :

1. La thématique

Après avoir recueilli les opinions des enseignantes lors de nos entretiens, nous avons pu parvenir à un consensus général en ce qui concerne la variété des thématiques abordées dans les activités d'écriture présentées dans le manuel de 4AM. Les enseignantes expriment des attentes favorables à l'égard de cette diversité, soulignant son potentiel à refléter le développement des compétences rédactionnelles dans divers domaines, tout en stimulant la curiosité des élèves en les incitant à s'engager activement dans des enjeux sociaux, culturels et environnementaux. Selon eux, les activités d'écriture contribuent ainsi à un apprentissage plus riche, motivant et significatif. À ce propos, elles déclarent:

E2 « Nos élèves sont invités à réfléchir à chaque fois qu'ils écrivent. Emm par exemple, dans l'activité de la séquence 01 chaque élève doit rédiger un texte qui décrit la beauté de Jijel. Cela nécessite pas que tous les élèves aient visité la wilaya de Jijel auparavant, mais les incite à activer leur imagination pour mieux décrire cette destination».

E3: « Généralement les élèves ne préfèrent pas s'engager dans telle ou telle activité d'écriture, mais en proposant des thèmes variés dans ces activités nous allons capter l'intérêt des élèves, quels que soient leur niveau ou bien leurs expériences personnelles. En plus, la diversité des thèmes est essentielle pour répondre aux besoins de nos élèves. »

E5 « Euh!...quand je demande à mes élèves de rédiger des paragraphes sur la protection de l'environnement, je les pousse à devenir des acteurs engagés dans la société. Euh...je pense que l'élève qui décrit comment planter un arbre, il peut pas la découper et un autre qui écrit un paragraphe pour lutter contre la violence, il peut pas l'exercer envers autrui. N'est ce pas ? »

2. La structure

Concernant la structure des activités d'écriture proposées dans le manuel, les enseignantes ont fait remarquer qu'elle est généralement bien conçue. Elles se composent d'étapes qui guident les apprenants dans la réalisation de leurs projets de rédaction. Cette structure assure une progression logique et facilite la planification, la rédaction et la révision des textes. Les enseignantes ont souligné aussi que cette approche structurée favorise l'acquisition des compétences en écriture et permet aux élèves de mieux organiser leurs idées et de produire des textes de qualité. Dans ce sens, elles déclarent :

E1 « il y a une planification et une progression claires dans les activités, ce qui permet aux élèves de mieux organiser leurs idées ».

E3 « Les grilles d'auto-évaluation sont utiles pour aider les élèves à identifier leurs erreurs sans faire recours à l'enseignant. Chaque élève peut reconnaître les erreurs commises et les corriger par lui-même».

En revanche, les enseignantes ont relevé des difficultés liées à la longueur des consignes. Parfois, les consignes sont trop longues et complexes, ce qui rend leur compréhension difficile pour les élèves. Cette longueur peut entraîner un non-respect des

consignes et une exécution incorrecte des activités. De plus, lorsque les consignes ne sont pas clairement comprises, cela peut avoir un impact sur l'évaluation du travail des élèves, y compris l'auto-évaluation. Pour remédier à ce problème, les enseignantes ont décidé de ne pas utiliser le manuel scolaire tel quel, mais plutôt de faire appel à des textes adaptés.

E2 « *Nous avons rencontré des difficultés au niveau des consignes. Parfois, les consignes sont longues et nos élèves ont du mal à les comprendre. Ils ne respectent pas ces consignes car ils ne les comprennent pas au préalable...C'est flagrant. Cela pose un véritable problème chez nous, à chaque fois nous expliquons à nos élèves ce qu'ils doivent faire. Hfff c'est dérangeant.. non ! Cela gâche le déroulement de la leçon et fait perdre du temps* »

E5 « *Lorsque les consignes sont complexes ou mal comprises, les élèves ne peuvent pas évaluer leur travail de manière précise, ce qui limite l'efficacité de l'auto-évaluation. Donc, dans la plupart des cas je fais recours à des textes adaptés qui utilisent un langage plus simple et qui permettent aux élèves de comprendre les consignes, sinon on va perdre du temps* »

3. Le vocabulaire

Lors des entretiens avec les enseignantes, un constat commun a été fait concernant le niveau du vocabulaire utilisé dans les activités d'écriture. Elles ont indiqué que le niveau du vocabulaire est trop difficile et ne correspond pas au niveau des élèves, en particulier ceux des environs qui ont un niveau de langue limité. Les enseignantes ont souligné que cette difficulté se traduit par des problèmes de compréhension des mots et des difficultés à les utiliser dans leurs projets d'écriture.

Afin de remédier à cette situation, les enseignants, sous l'étroite supervision des inspecteurs, ont choisi de ne pas recourir au manuel dans son intégralité, mais plutôt d'opter pour l'usage de textes adaptés. Ces textes revus et corrigés remplissent un rôle primordial en tant que support pour l'exposition des activités d'écriture, tout en soutenant les élèves dans la poursuite des objectifs propres à chaque activité. A ce propos, elles déclarent :

E1 « *Nous avons constaté que nos élèves ont des difficultés avec le vocabulaire utilisé dans le manuel. Lorsqu'ils ne comprennent pas les mots, ils ont du mal à les utiliser correctement dans leurs rédactions* »

E4 « *Malheureusement, les mots utilisés sont souvent complexes et difficiles à comprendre, ce qui rend les activités d'écriture plus difficiles pour eux. Nos inspecteurs nous ont demandé de recourir à des textes adaptés lors de la réalisation de cette activité. Aaahh, il est pas logique qu'un élève de 4^{ème} année moyenne connaisse le mot "xénophobie", Euhh est beaucoup d'autres. vous..vous, en tant qu'étudiante universitaire, peut-être vous ne les connaissez pas. Euh, soyons logique !* »

II.4.3. Synthèse

Les entretiens que nous avons menés se sont avérés précieux dans le cadre de notre démarche de recherche. À la suite de l'analyse approfondie des activités d'écriture présentées dans le manuel de 4AM, émergent des résultats substantiels qui ont été validés par le biais de ces entretiens.

Les cinq enseignantes interviewées ont confirmé que les activités d'écriture du manuel de 4AM présentent une diversité thématique, ce qui rejoint notre constat. Elles reconnaissent également que cette diversité suscite l'intérêt des élèves et contribue au développement de leurs compétences en rédaction argumentative. Elles soulignent ainsi le potentiel des activités à stimuler la curiosité des élèves et à les engager dans des enjeux sociaux, culturels et environnementaux.

Cependant, des divergences apparaissent concernant le niveau du vocabulaire utilisé dans les activités. Les enseignantes ont relevé que le niveau de vocabulaire était souvent trop élevé pour les élèves, en particulier ceux des régions rurales ayant un niveau de langue limité. Elles ont exprimé des difficultés quant à la compréhension des mots et à leur utilisation correcte dans les rédactions. Cette observation diffère de notre analyse qui ne mentionnait pas spécifiquement ce problème.

Les enseignantes ont souligné que certaines consignes étaient trop longues et complexes, ce qui rendait leur compréhension difficile pour les élèves. Elles ont noté que cela pouvait entraîner un non-respect des consignes et une exécution incorrecte des activités. Notre analyse mentionnait également cette difficulté liée à la longueur des consignes, soulignant que cela pouvait générer une charge cognitive plus élevée pour les élèves.

En ce qui concerne la structure des activités, les enseignantes ont été d'accord avec notre analyse. Elles ont souligné que la structure des activités d'écriture proposées dans le manuel

était généralement bien conçue, offrant une progression logique et facilitant la planification, la rédaction et la révision des textes. Elles ont également relevé l'importance de cette approche structurée pour l'acquisition des compétences en écriture et la capacité des élèves à organiser leurs idées.

En somme, il y a une concordance entre notre analyse des activités proposées dans le manuel scolaire et les opinions enseignantes concernant la diversité thématique des activités d'écriture, la longueur des consignes et la structure des activités. Cependant, une divergence apparaît quant au niveau de vocabulaire utilisé, avec les enseignantes identifiant des difficultés spécifiques liées à ce point. Ces résultats soulignent l'importance d'adapter les activités aux besoins des élèves et de veiller à la compréhension et à l'accessibilité des consignes, notamment en simplifiant le vocabulaire utilisé.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale

L'enseignement-apprentissage de l'écrit en classe de (FLE) représente une entreprise ardue pour les enseignants, requérant une planification méticuleuse, une adaptation aux besoins et niveaux des apprenants, ainsi qu'une considération attentive des objectifs pédagogiques.

À la lumière de ces considérations, notre démarche de recherche a été guidée par une volonté de comprendre comment les activités d'écriture peuvent influencer le développement de la compétence scripturale chez les apprenants du cycle moyen. Dans cette étude, nous avons toutefois restreint notre exploration aux aspects que nous avons jugés nécessaires pour vérifier nos hypothèses, sans pour autant approfondir l'ensemble des aspects liés à l'écriture et au manuel scolaire.

Ainsi, nous avons structuré notre travail en deux chapitres distincts. Le premier chapitre a été consacré aux concepts fondamentaux relatifs à l'écrit, notamment l'écriture à l'école, l'écriture chez l'apprenant, les modèles de l'écrit et l'importance de ce concept clé dans l'enseignement-apprentissage du FLE, en particulier au niveau du cycle moyen. Le chapitre a été aussi un moment pour revenir aux concepts fondamentaux liés au manuel scolaire, son contenu et les fonctions qu'il remplit. Cette première partie nous a permis de saisir l'écriture en tant que processus complexe. Le développement théorique exposé dans ce premier chapitre a ensuite servi de fondement à notre deuxième chapitre, dans lequel nous avons examiné l'activité d'écriture dans le manuel. Cela s'est réalisé à travers une étude analytique des activités d'écriture présentes dans le manuel, d'une part, et une analyse et interprétation des résultats des entretiens menés auprès des enseignants de FLE du cycle moyen, d'autre part.

Les résultats auxquels nous sommes arrivés, au terme de ce travail, sont :

L'activité d'écriture occupe une place importante dans le manuel de 4AM. Cela est apparu à travers l'examen de la structure organisationnelle du manuel.

De même, le manuel propose diverses activités préliminaires visant à préparer de manière adéquate les apprenants afin qu'ils puissent exploiter pleinement leurs compétences linguistiques lors de l'activité d'écriture. Ainsi, l'activité d'écriture est structurée de manière cohérente et progressive, offrant aux apprenants des étapes claires pour améliorer leurs compétences rédactionnelles et les guider tout au long de leur processus de rédaction.

Les activités d'écriture du manuel de 4AM présentent une diversité thématique significative visant à susciter l'intérêt des élèves et à développer leurs compétences en rédaction argumentative. Les consignes, bien qu'occasionnellement longues, fournissent des directives précises, tandis que les objectifs mettent l'accent sur le développement des compétences rédactionnelles, la réflexion critique et la sensibilisation aux enjeux sociaux et environnementaux. Cependant, nous avons identifié certains problèmes tels que la difficulté du vocabulaire utilisé et la longueur des consignes, qui peuvent créer une charge cognitive plus élevée et nécessiter une lecture et une compréhension plus attentives. Il est essentiel d'accorder une attention supplémentaire à ces aspects afin de garantir la compréhension et l'accessibilité pour tous les élèves.

Les réponses fournies par les enseignants décrivent la structure des activités d'écriture proposées dans le manuel généralement bien conçues, offrant une progression logique et facilitant la planification, la rédaction et la révision des textes. Elles ont confirmé que les activités d'écriture du manuel de 4AM présentent une diversité thématique stimulant la curiosité des élèves et à les engager dans des enjeux sociaux, culturels et environnementaux. Cependant, une divergence apparaît quant au niveau de vocabulaire utilisé et la longueur des consignes. Nos interlocutrices ont noté que, en raison de la concentration des apprenants sur le vocabulaire, cela pouvait entraîner un non-respect des consignes et une exécution incorrecte des activités.

Ces résultats soulignent l'importance d'adapter les activités aux besoins des élèves et de veiller à la compréhension et à l'accessibilité des consignes, notamment en simplifiant le vocabulaire utilisé.

Après avoir mené notre recherche, il est primordial d'accorder une attention accrue et une réflexion approfondie à l'activité d'écriture, étant donné qu'elle constitue l'une des quatre compétences de communication. Il est essentiel de prendre en compte les besoins, la motivation et le niveau réel des apprenants afin de mieux prendre en charge cette activité.

Compte tenu des difficultés au niveau du vocabulaire utilisé dans les activités d'écriture, il serait judicieux de simplifier le vocabulaire complexe et d'introduire progressivement des termes plus avancés au fur et à mesure de leur progression ou de mieux préparer les apprenants à la lecture des consignes de l'expression écrite.

Il est essentiel de formuler des consignes concises et claires. Les consignes devraient être précises et orientées vers les objectifs de l'activité, facilitant ainsi la compréhension et l'exécution correcte des tâches.

De plus, pour aider les apprenants à réaliser cette activité complexe, il revient aux enseignants d'inclure des activités spécifiques visant à renforcer leurs compétences linguistiques. Cela peut inclure des exercices de vocabulaire, de grammaire et de syntaxe qui soutiennent directement le développement de l'écriture.

En plus du manuel, il serait utile de fournir aux enseignants et aux apprenants des ressources supplémentaires, telles que des modèles de rédaction, des exemples de bonnes pratiques et des guides de référence. Ces ressources pourraient aider à renforcer les compétences rédactionnelles et à offrir des modèles inspirants pour les apprenants.

Les résultats auxquels nous sommes arrivés, ont validé partiellement nos hypothèses émises au départ. Effectivement, l'activité de l'écriture est introduite de manière graduelle et adaptée, permettant le développement de la compétence rédactionnelle chez les apprenants du cycle moyen. Mais elle n'est pas adaptée au niveau des apprenants, au moins pour notre public.

Nous tenons, toutefois, à signaler que nous avons rencontré deux difficultés :

La première est relative aux entretiens puisque nous nous sommes confrontés à une situation dans laquelle les interviewées ont refusé d'être enregistrés ce qui nous a poussé à écrire leurs paroles mot à mot.

La seconde concerne l'insuffisance des explications dans les réponses données par les enseignantes.

Pour conclure, il est indéniable que l'activité d'écriture représente un défi notable. Par conséquent, nous formulons l'espoir que cette étude modeste puisse encourager une réflexion plus approfondie sur la conception de l'écriture dans les manuels scolaires du (FLE) et fournir des pistes permettant d'exploiter pleinement les aspects novateurs identifiés dans notre recherche. Effectivement, cette recherche s'adresse spécifiquement aux enseignants de (FLE), aux chercheurs spécialisés dans la didactique du FLE, ainsi qu'à tous ceux qui manifestent un intérêt pour l'enseignement de l'écriture dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Nous souhaitons que cette étude a pu apporter une contribution substantielle à une meilleure

appréhension des enjeux liés à l'enseignement de l'écriture en classe de FLE notamment dans les régions où le français est réellement langue étrangère absente de l'entourage des apprenants , et favorisera ainsi le développement de pratiques pédagogiques plus efficaces et mieux adaptées aux besoins des apprenants.

ANNEXES

1- Annexe 01 : Le guide d'entretiens

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin d'études Master intitulé : « L'écrit dans le manuel scolaire de quatrième année moyenne et discours d'enseignants du CEM Abou Dher El Ghifari de Tarmount (M'sila): approches descriptive et analytique », nous vous convions à répondre la manière la plus sincère et la plus spontanée possible aux questions qui vont suivre.

Il n'y a ni de bonnes ni de mauvaises réponses, seul votre avis importe. Vos identités resteront confidentielles, et les résultats seront traités statistiquement de manière totalement anonyme.

Nous vous remercions par avance de votre participation.

Sexe : Masculin Féminin **Nombre d'années d'expérience :**

Niveau et classes enseignées :

Les questions :

Section 1 : La structuration des activités d'écriture

1/ Utilisez-vous le manuel scolaire ? Pourquoi ?

2/ Comment évaluez-vous l'efficacité des consignes fournies aux élèves en termes de clarté et de facilité de compréhension ? Donnez-moi des exemples s'il vous plaît.

3/ Proposez-vous des grilles d'auto-évaluation des écrits des élèves ? Selon vous, quelle est l'efficacité des grilles d'auto-évaluation pour aider les élèves à analyser et à améliorer leurs propres rédactions ?

Section 2 : Le vocabulaire

1/ Que pensez-vous du vocabulaire employé dans les consignes de l'écrit ?

2/ Que pensez-vous de la longueur des consignes de l'écrit ? Courtes ? Longues ? Moyennes ? Pensez-vous que cette longueur est-elle adaptée au niveau des élèves ? Pourquoi ?

3/ Comment gérez-vous la difficulté du vocabulaire et la longueur des consignes afin de faciliter la compréhension et l'accessibilité aux élèves ?

4/ Avez-vous remarqué des difficultés spécifiques rencontrées par les élèves lors de la réalisation de ces activités ? Si oui, lesquelles ?

Section 3 : La thématique

1/ Quelle est votre perception globale des activités d'écriture proposées dans le manuel de 4AM en termes de diversité thématique et d'intérêt suscité chez les élèves ?

2/ Que pensez-vous des thématiques abordées dans les activités d'écriture ? Comment les activités abordent-elles les enjeux sociaux et environnementaux et sensibilisent-elles les élèves à ces thématiques ?

3/ Dans quelle mesure les activités d'écriture stimulent-elles la réflexion critique chez les élèves ?

4/ Comment pourriez-vous améliorer les activités d'écriture proposées dans le manuel pour mieux répondre aux besoins des élèves et résoudre les problèmes identifiés ? Pouvez-vous donner des exemples concrets ?

2- Annexe 02 : le manuel scolaire

Avant propos

Bienvenue en 4^e année de l'enseignement moyen. Au cours de cette année, tu vas apprendre à argumenter dans des situations de communication diverses.

Ton nouveau manuel comprend trois projets à dérouler tout au long de l'année scolaire. Chaque projet est composé de plusieurs séquences : trois pour le premier, deux pour le deuxième et deux pour le troisième.

Chaque séquence comporte :

- Une situation d'oral avec un document sonore à écouter et une image à analyser.
- Une situation d'écrit, avec un texte à étudier en séance de compréhension de l'écrit (lecture silencieuse) et à lire de façon expressive en séance de lecture entraînement.
- Des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à développer à partir de textes courts.
- Un atelier d'écriture dans lequel tes camarades et toi aurez à découvrir des textes-modèles et des activités vous permettant de vous entraîner en vue de réaliser la meilleure production possible. Des outils d'évaluation t'aideront à améliorer ton écrit.
- Une lecture-détente exploitée en classe sera pour toi une source d'échanges et d'enrichissement. « Important à dire » sera pour toi un espace de parole.
- Une station projet te permettra de connaître les étapes à suivre pour réaliser ton projet.

Pour te guider dans tes apprentissages, nous te proposons les rubriques suivantes :

- une écoute : dire la signification d'un mot, lire des questions puis écouter un document sonore, écouter une dernière fois et réaliser un résumé, exprimer ton point de vue.
- Un oral en images : observer puis t'exprimer, dire pourquoi.
- Une compréhension de l'écrit : lire pour comprendre, vérifier ta compréhension du texte, revenir sur la thèse et les arguments de l'auteur.
- Une lecture-entraînement : t'entraîner à la lecture, approfondir ta compréhension du texte, donner ton point de vue à tes camarades, enregistrer ta voix pour l'écouter et te corriger.
- Une lecture-détente : voyager autour du texte pour le comprendre, découvrir l'auteur.
- Des points de langue : observer et analyser un texte court, ce qu'il faut retenir, vérifier les notions étudiées, t'entraîner et enfin donner ton avis en quelques lignes.
- Une dictée te sera proposée à la fin des activités d'orthographe.
- Un atelier d'écriture : réaliser des activités, rédiger en t'aidant du coffre à mots, évaluer pour améliorer ton paragraphe, le réécrire si besoin est.
- Mon projet : une feuille de route t'accompagnera pour sa concrétisation.
- Un « éclairage » te servira à progresser dans ton apprentissage de la langue française, à enrichir ta culture générale et à parfaire ton écrit.

1. Réécris ses réponses en complétant le tableau.
2. Vérifie la cohérence du dialogue en le jouant avec ton camarade.

Moi	Représentant de « Salamouna »
- Que pensez-vous de la violence dans les stades ?	...
- D'après-vous, à quoi ce phénomène est-il dû ?	...
- Que faut-il faire pour mettre fin à cette situation ?	...

Je rédige

Afin de célébrer la semaine nationale d'éducation contre le racisme, ton établissement scolaire organise un concours destiné à sensibiliser les jeunes collégiens à la lutte contre tous les préjugés. Il vous est demandé de rédiger un dialogue dans lequel vous insisterez sur l'importance de l'acceptation de l'autre. La meilleure production sera publiée sur le site web de votre collège.

En m'aidant du coffre à mots, je réalise une meilleure production écrite

Noms : paix, amitié, tolérance, bonheur, sourire, partage, acceptation de l'autre, xénophobie ...

Verbes : découvrir, se passionner, chercher, partager, se lier d'amitié, donner, échanger, recevoir, soigner, dialoguer, respecter ...

Adjectifs : soucieux, attentif, amical (e), raciste, bienveillant, ouvert ...

Je m'évalue pour améliorer mon paragraphe

		oui	non
En introduction,	j'ai annoncé le thème, j'ai formulé la thèse.		
Dans le développement,	j'ai utilisé : des arguments, des exemples, des connecteurs d'énumération, des adjectifs qualificatifs, des verbes introducteurs de parole, la subordonnée de but, la ponctuation du dialogue, le présent du subjonctif.		
En conclusion,	j'ai réaffirmé la thèse.		

Je vérifie mon texte pour le réécrire si besoin est.

RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

Les ouvrages théoriques

De Miniac, C. B. (2000). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

Daury, J., & Drey, R. (1990). *Apprendre à rédiger : pour une pratique quotidienne de l'écrit à l'école*.

Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*.

Marzano, R., & Paynter, D. (2000). *Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

Mathis, G. (1997). *Professeur de français*. Paris : Nathan.

Halté, F. (1992). *La didactique du français*. Paris: PUF (Que sais-je ?).

Les dictionnaires

Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE (2e édition)*. Paris : L'Essentiel Français.

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.

Articles et revues

Vasnasse, G. G. (2001). *L'atelier d'écriture pour apprendre*. Erudit. Récupéré à partir de <https://id.erudit.org/iderudit/55872ac>

Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2013). *Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes*. HAL Id : hal-00921922. Récupéré à partir de <https://hal.science/hal-00921922/document>

Joubaire, C. (2018). *(Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre*. HAL (Le Centre pour la Communication Scientifique Directe). Récupéré à partir de <https://hal.science/hal-01791154>

Martel, V. (s.d.). *La pédagogie Freinet, à quoi bon ?* Récupéré à partir de <https://dokumen.tips/documents/freinet-la-pedagogie-freinet-a-quoi-bon.html?page=1>

Belkacem, M. A. (2021). Didactique de l'écrit. Récupéré à partir de http://staff.univ-batna2.dz/sites/default/files/belkacem_mohammedamine/files/didactique_de_lecrit_m2_dle_belkacem.pdf

Zaghba, L. (2021). *Les questions de compréhension dans l'enseignement de la lecture en 1 A Moyenne : quels types et quel rapport aux stratégies de lecture ?*. INRE Educ Recherche, V 11, n°1, p48- 56. Récupéré à partir de <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/573/11/1/149673>

Thèses et mémoires

- ZAHAL, M. (2006). *Didactique des manuels scolaires, étude comparative des manuels de 3^{ème} année secondaire : 1990/2004 (Manuel 1/ Manuel 2)*, Mémoire du Magistère sous la direction de DAHOU Fodil, Université Kasdi Mebah, Ouargla,2006. Récupéré à partir de https://dspace.univouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/733/1/Mustapha_ZAHAL.pdf
- Hassan, S. (2016). *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique* [Thèse de Doctorat]. Université de Nice. Reuter, Y, 1989.
- Ghribi, S. (2016/2017). *La didactique de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie. (La première année du cycle moyen)* [Thèse de doctorat, Université de Djillali Liabès - Sidi Bel Abbès]. Sous la direction de Dr Bouteiflika, Y. Récupéré à partir de <http://rdoc.univ-sba.dz/handle/123456789/1998>
- Benhouhou, N. (2007). *L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : Bilan et perspectives* (Thèse de Doctorat, département de français, Université d'Alger). Sous la direction de Khaoula Taleb-Ibrahimi, Professeure à l'Université d'Alger, et de Philippe Blanchet, Professeur à l'Université Rennes 2. Récupéré à partir de https://www.persee.fr/doc/AsPDF/airdf_1776-7784_2008_num_42_1_1780.pdf

Documents officiels

Algérie. (2019). *Programme de Français de la 4^{ème} année moyenne*.

(2019-2020). *Le manuel scolaire de la 4 ème AM.*

Algérie. (2019). *Document d'accompagnement au programme de français 4 ème AM.*

Algérie. (2008). *Loi d'Orientation sur l'Education nationale.* N° 08-04 du 23 janvier.

Résumé

Notre recherche porte sur la didactique de l'écrit et vise à améliorer la compétence scripturale des apprenants. L'écriture étant une compétence essentielle parmi les compétences langagières, elle représente un défi tout au long du parcours d'apprentissage. Raison pour laquelle nous avons choisi comme thème : L'écrit dans le manuel scolaire de quatrième année moyenne et discours d'enseignants du CEM Abou Dher El Ghifari de Tarmount (M'sila): approches descriptive et analytique.

En nous appuyons sur une approche qualitative et analytique pour à la fois examiner les activités d'écriture du manuel de 4AM et évaluer leur pertinence et leur efficacité pédagogique en réalisant des entretiens avec les enseignants du cycle moyen.

Les résultats obtenus montrent que la structuration progressive et adaptée des activités d'écriture favorise le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants du cycle moyen, bien que cela ne soit pas entièrement adapté à notre public cible.

Mots clés : l'écrit, l'activité de l'écrit, manuel scolaire, discours d'enseignants.

ملخص

البحث الذي قمنا به يركز على تعليم الكتابة ويهدف إلى تحسين مهارة الكتابة لدى المتعلمين إذ تعد الكتابة مهارة أساسية ضمن المهارات اللغوية، فإنها تمثل تحدياً طوال مسيرة التعلم. ولهذا السبب، اخترنا موضوعنا بعنوان: "الكتابة في كتاب السنة الرابعة متوسط وخطاب مدرسي متوسطة أبو ذر الغفاري بتارمونت (مسيلة): نهج وصفي وتحليلي".

ونستند في ذلك إلى نهج نوعي وتحليلي لاستعراض أنشطة الكتابة في كتاب السنة الرابعة متوسط وتقييم ملاءمتها وفعاليتها التربوية من خلال إجراء مقابلات مع أساتذة التعليم المتوسط.

أظهرت النتائج المتحققة أن الترتيب التدريجي والمناسب لأنشطة الكتابة يعزز تطوير مهارات الكتابة لدى المتعلمين في المرحلة المتوسطة، على الرغم من أنه ليس تماماً ملائماً لجمهورنا المستهدف بشكل كامل.

الكلمات المفتاحية: الكتابة، نشاط الكتابة، كتاب مدرسي، خطاب المدرسين.

Abstract

Our research focuses on the didactics of writing and aims to enhance the scriptural competence of learners. As writing is an essential skill among language skills, it poses a challenge throughout the learning journey. This is why we have chosen as our theme: "Writing in the fourth year middle school textbook and teachers' discourse at CEM Abou Dher El Ghifari in Tarmount (M'sila): descriptive and analytical approaches."

We rely on a qualitative and analytical approach to both examine the writing activities in the 4AM textbook and evaluate their relevance and pedagogical effectiveness by conducting interviews with middle school teachers.

The obtained results demonstrate that the progressive and adapted structuring of writing activities promotes the development of writing skills among middle school learners, although it may not be entirely suitable for our target audience.

Keywords: writing, writing activity, textbook, teachers' discourse.