

Dr. Zetili Abdesselem

Laboratoire SLADD

Université Mentouri Constantine

ANALYSE DES PROCÉDÉS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN CLASSE DE FRANÇAIS. CAS DU CYCLE SECONDAIRE EN ALGÉRIE.

Introduction

Notre recherche tente d'examiner les diverses difficultés sur lesquelles bute l'enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de français, au cycle secondaire. Le souci à la fois didactique et pédagogique nous incite à poser une triple question pour tenter de cerner les différentes facettes de la problématique sur le double plan théorique et pratique.

D'abord, dans le foisonnement des théories de l'écriture, des travaux et réflexions sur l'écrit, la recherche didactique est-elle parvenue à définir avec précision une démarche d'enseignement de la production écrite comme elle l'a fait pour l'enseignement d'autres activités? Que fournit-elle réellement aux praticiens pour les aider à concevoir leur action pédagogique? Une didactisation, c'est-à-dire le passage de la réflexion théorique aux pratiques de classe, est-elle possible?

En outre, comment est conçu l'enseignement/apprentissage de la production écrite dans les documents pédagogiques émanant du MEN¹? Quels choix méthodologiques pour quels enseignements de l'écrit? Enfin, quelles sont les pratiques de classe réellement adoptées par les enseignants? Comment ces derniers conçoivent-ils leur enseignement? Se limitent-ils à ce qui est préconisé dans les manuels scolaires et

1. MEN : Ministre de l'Éducation Nationale.

fascicules de programmes ou puisent-ils dans des théories de l'écriture pour améliorer, enrichir et actualiser leurs procédés d'enseignement ?

Compte tenu des axes que nous examinons, nous essayons de mettre en relief les points forts et les insuffisances des procédés d'enseignement de la production écrite que préconisent la recherche théorique, les différents documents pédagogiques officiels et les pratiques enseignantes adoptées en classe. Notre objectif majeur est de définir les éléments pouvant aider à esquisser, modestement, une démarche assez claire qui tiendrait compte à la fois des données théoriques des différents corps conceptuels et de la réalité de la classe. Notre recherche est articulée en deux parties : le corps conceptuel et l'investigation de terrain

1- L'écrit et les champs disciplinaires convoqués

Au niveau de la recherche théorique, nous examinons de manière assez détaillée les différents champs disciplinaires qui, par leurs nombreux apports, alimentent la didactique de l'écriture. Notre objectif est de montrer que l'enseignement/apprentissage de la production écrite ne pourrait se limiter à un seul corps conceptuel. Au contraire, il serait plus pertinent de construire une démarche qui puiserait ses fondements dans plusieurs théories de l'écriture.

Nous entamons notre réflexion par l'étude de quelques rapports de/à l'écrit. Nous essayons de montrer pourquoi il est important pour les interactants de connaître ces rapports et nous soulignons leurs incidences sur l'amélioration des compétences rédactionnelles et sur l'action pédagogique de manière générale. Qu'il s'agisse de l'écrit en classe ou dans la vie quotidienne, des rapports entre l'oral et l'écrit, des interactions lecture/écriture, de la littéracie, l'étude de ces concepts et notions aide le praticien à mieux cerner certaines difficultés, donc à mieux concevoir ses pratiques de classe.

Nous examinons ensuite les aspects pédagogique et psychopédagogique pour montrer que la réflexion sur certains problèmes de l'écrit peut aboutir à des réponses qui aideraient à améliorer son enseignement/apprentissage. Nous rappelons le statut de l'écrit dans les différentes méthodologies et nous soulevons la question de son enseignabilité ; question sur laquelle les spécialistes restent plutôt partagés.

Entre deux opinions antinomiques, et en l'absence d'une théorie de l'écriture homogène, unifiée, l'enseignant est tenté de construire des procédés d'enseignement du savoir écrire.

D'autres facteurs, que l'enseignant ne peut ignorer, sont examinés pour mettre en valeur leurs incidences sur l'appropriation et la production de textes. D'abord, nous soulignons l'importance des activités de compréhension de l'écrit pour découvrir les modes d'organisation et les structures des types discursifs.

Nous mettons l'accent ensuite sur le rôle de la motivation et de la pratique de l'écriture scolaire et extrascolaires dans l'apprentissage de l'activité et le développement des compétences scripturales. Aussi, en analysant ses avantages et ses inconvénients, nous montrons que l'écriture polygérée exige davantage de disponibilité de la part de l'enseignant et réclame une gestion spécifique du groupe-classe : constitution des équipes de travail, déroulement de l'activité, interactions entre les membres de la même équipe ou entre les équipes, etc.

Nous abordons par ailleurs la notion d'écriture ludique pour souligner les limites qu'elle présente, en dépit des avantages loués par nombre de spécialistes. Enfin, en étudiant la notion d'évaluation, nous montrons que les pratiques évaluatives adoptées en classe ne peuvent aider à améliorer les compétences rédactionnelles des élèves que si elles sont conçues dans une perspective formative.

Les aspects psychocognitif et psycholinguistique sont également traités avec un intérêt particulier parce qu'ils contribuent à mieux cerner certains problèmes en production écrite ; donc à mieux envisager son enseignement. Les nombreux concepts des théories psychocognitive et psycholinguistique peuvent également aider à esquisser les contours d'une démarche.

En premier lieu, nous étudions la théorie psychocognitive de manière assez développée. Notre réflexion est focalisée sur les trois processus rédactionnels (planification, textualisation, révision) tels que les présentent Hayes et Flower dans le modèle d'écriture de 1980. Nous nous intéressons particulièrement aux intérêts pédagogiques qu'ils présentent, à leurs limites et nous formulons, mo-

destement, quelques propositions pédagogiques en guise de contribution personnelle à la définition d'une démarche d'enseignement/apprentissage de la production de textes. Nous mettons l'accent sur la nécessité pour les interactants en classe de connaître les trois processus rédactionnels et d'en faire des moyens d'apprentissage de l'écriture.

En deuxième lieu, dans la perspective psycholinguistique nous limitons la réflexion à deux axes que les spécialistes considèrent comme essentiels dès qu'ils abordent les problèmes d'enseignement/apprentissage de l'écrit. D'une part, nous étudions les facteurs situationnels et leurs effets sur l'action pédagogique en particulier sur l'activité de production écrite. D'autre part, nous soulevons la question des représentations négatives, dissuasives (Petitjean, Dabène) que la plupart des élèves construisent de l'écrit et les incidences qu'elles ont sur les apprentissages (notion également importante pour les psychocognitivistes).

Notre corps conceptuel, sera clos sur l'examen des incidences de l'enseignement de la grammaire et du lexique, sur les compétences scripturales des apprenants et aux effets de la consigne d'écriture sur leurs performances.

Partant du principe que la compétence linguistique est à la base de toute communication orale ou écrite, les spécialistes recommandent un enseignement lexical et grammatical visant à doter l'apprenant « *d'un certain nombre d'outil pour communiquer* » (Bérard, 1995 : 11). Ils reconnaissent toutefois que le réinvestissement des notions étudiées se fait rarement, notamment en production écrite.

C'est de ce point de vue que nous examinons l'adéquation des contenus à enseigner en grammaire et en lexique et les modes d'enseignement adoptés en classe du secondaire. Nous montrons qu'en plus des difficultés d'ordre méthodologique le travail sur le fonctionnement de la langue est confronté à des problèmes relevant de la présentation des contenus des unités didactiques et projets, de la conception des exercices et des pratiques adoptées en classe.

En analysant l'importance de la consigne en production écrite, nous soulignons que la formulation de l'exercice stimule ou bloque

le scripteur dans l'accomplissement de la tâche. Du point de vue pédagogique, une consigne bien formulée aide l'élève à définir le type de texte à produire notamment la perspective de traitement sujet, en particulier si le texte demandé est mono ou polyséquentiel. Ces trois éléments ne sont souvent pas repérés dans les consignes d'écriture que proposent les manuels scolaires.

En plus de la formulation de la consigne, nous montrons que les thèmes d'écriture constituent également des aides ou des handicaps à la production. Selon de nombreux spécialistes, les connaissances déclaratives et procédurales sont d'un apport minime si le scripteur ignore le domaine dont il parle. Lorsqu'il le connaît suffisamment, le texte produit est de « meilleure facture » (Fayol et Heurley, 1995 : 29).

2- Constitution de corpus et analyses

L'objectif majeur de cette partie est d'analyser, à partir de corpus variés, les pratiques de l'écrit adoptées en classe du cycle secondaire. Au total, nous mettons en œuvre quatre activités : l'analyse de l'activité de production écrite à travers les manuels scolaires et fascicules de programmes, l'observation de classe, l'enquête par questionnaire écrit auto-administré, l'analyse de productions d'élèves. Chaque activité vise à cerner, de manière à clarifier, les aspects de la pratique pédagogique telle qu'elle est exercée dans l'espace classe.

2.1. Analyse des manuels et fascicules

Cette activité est une analyse de l'enseignement de la production écrite tel que le préconisent les livres scolaires et les fascicules de programmes des cycles fondamental et secondaire. Nous nous limitons toutefois à l'examen des deux techniques les plus enseignées : l'essai et le résumé de textes.

2.1.1. La production écrite au cycle fondamental

• Les manuels scolaires

L'examen des manuels scolaires montre que cette activité n'est pas régulièrement enseignée au niveau des 2^{ème} et 3^{ème} paliers. Pour les 4^{ème} et 5^{ème} années, nous relevons l'inexistence de la production écrite en

tant que phase du dossier. Elle n'est explicitement intégrée comme phase qu'à la 6^{ème} année (3^{ème} année d'apprentissage du français). Au 3^{ème} palier, elle ne figure plus parmi les phases du dossier.

Le problème majeur constaté à ce niveau est l'absence de cohérence entre les différentes phases du dossier. Ce qui est étudié en grammaire, vocabulaire et orthographe n'a pas de lien avec la demande d'écriture. De nombreux types discursifs sont étudiés mais le travail de production porte toujours sur le narratif : le verbe « raconter » est omniprésent dans les consignes d'écriture.

Concernant le 3^{ème} palier (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années), aucun travail de production n'est réellement recommandé. Le dossier ne comporte que deux grands moments : la compréhension de l'écrit et les exercices de langue (lexique, syntaxe, conjugaison, orthographe). Cette absence constitue, à notre sens, une nette insuffisance méthodologique dont les incidences sont très graves.

• Les fascicules de programmes

Ici, nous limitons notre analyse à deux documents :

1-Réaménagements apportés aux programmes de français du 2^{ème} palier de l'enseignement fondamental (2^{ème} édition, MEN, 07/1995),

2-Programmes de français 1^{ère} langue étrangère, 2^{ème} et 3^{ème} cycles (MEN, 05/1998).

Ces deux documents définissent plus clairement l'activité d'expression écrite ; ils précisent le type de progression, les compétences à installer, les fonctions de l'écrit.

Cette contradiction entre manuels scolaires et fascicules de programmes s'expliquent par le fait que les manuels n'ont pas été modifiés en dépit de la réécriture des contenus de programmes et des changements apportés telle l'introduction de la notion d'UD (unité didactique) à la place de celle de dossier ; ce qui entraîne tout naturellement la réhabilitation de l'écrit et la redéfinition/réorganisation de l'ensemble des activités.

2.1.2. La production écrite au cycle secondaire

• Les manuels scolaires

Les trois années du secondaire prennent principalement en charge l'enseignement de l'essai et du résumé. L'analyse des manuels permet de constater que cet enseignement est réduit à de simples mises en situations de production. De plus, la pratique de l'essai est omniprésente au terme de chaque UD ; le résumé est beaucoup moins travaillé et les autres techniques sont très rarement prises en charge.

Concernant l'enseignement de l'essai, nous relevons des insuffisances telles que l'absence de situations distancées (Reuter, 1996 : 106), l'absence de démarche claire pour l'enseignant et les apprenants, l'inexistence d'interventions pédagogiques visant à débloquer les élèves en difficultés ou à faciliter la production, donc à résoudre progressivement les problèmes d'écriture.

• Le fascicule de programmes de français 1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS (MEN, 07/1995)

Ce document, conçu à partir des différents allègements et réaménagements des années 1991, 1992, 1993, 1994, permet de noter d'importantes différences entre les contenus de programmes et les livres scolaires, devenus partiellement obsolètes parce qu'ils ont vu le jour bien avant 1995.

Cette réécriture des programmes, conçue dans l'esprit de la pédagogie du projet, apporte de nombreuses nouveautés notamment au niveau de la phase d'expression écrite. D'une part, les textes produits sont destinés à un lectorat défini, intra ou extra-muros, ce qui bouleverse les pratiques évaluatives adoptées jusque-là. D'autre part, l'imbrication de formes discursives prend davantage d'importance au niveau des activités de compréhension et de production.

2.2. L'observation de classe

Conçu pour tenter de cerner les points forts et les insuffisances des procédés d'enseignement, ce test concerne dix groupes classes des trois niveaux (1^{ère} AS, 2^{ème} AS, 3^{ème} AS) de différentes filières : Sciences, Lettres et techniques. Cinq enseignants des trois établissements de la ville de Mila sont concernés par les séances d'observation.

• Méthode d'observation

En classe, notre rôle se limite à une prise de notes en fonction des critères de la grille d'observation confectionnée à cette fin. Aucun moyen d'enregistrement ou de prise de vue n'est utilisé. Nous n'intervenons pas, mais au terme de la séance, il nous arrive de demander à l'enseignant des compléments d'informations. Toutes les séances auxquelles nous avons assisté ont porté sur la production d'essais.

• Grille d'observation

Elle est confectionnée de sorte que nous puissions circonscrire plusieurs aspects de la pratique de l'écrit en classe. Elle s'inspire partiellement de plusieurs grilles de spécialistes. A chaque critère d'observation correspondent des indicateurs bien définis.

• Circonstances d'observation

De manière générale, la coopération des enseignants observés et la contribution des Chefs d'établissements sont positives.

• Résultats du test

Nous les présentons par critère.

1- Les phases de la séance d'expression écrite

Les pratiques des enseignants présentent les points communs suivants :

- L'exercice d'écriture est annoncé oralement puis écrit au tableau.
- La consigne est lue et expliquée par E (Enseignant).
- L'exercice est repris des manuels ou fabriqué par E.
- La consigne ne précise aucun destinataire de l'écrit à produire.

Pour le reste de la séance, ils opèrent de manière différente :

-Certains E proposent un plan aux élèves. Il est préétabli par E et porté au tableau. Il ne s'agit nullement du processus de planification dont il est question dans la théorie psychocognitive, mais de proposition de quelques idées à intégrer dans le texte à produire et de recommandation d'articuler le texte en trois grandes parties : introduction, développement, conclusion.

-Chez d'autres, cette phase est inexistante. Ils se contentent d'explications, orientations, recommandations diverses. Cela prouve que, en fait, chez les deux catégories d'enseignants, les écrits ne sont pas du tout planifiés.

-La textualisation est directement engagée par les élèves, ce qui fait que le texte se construit au hasard des idées restituées par la mémoire.

-La plupart des élèves n'utilisent pas de brouillon. Ce qu'ils produisent est à la fois le premier et le dernier jet. Donc, le processus de révision ne peut être mis en œuvre.

2- L'organisation du groupe classe

Parmi les E observés, deux seulement recommandent l'écriture individuelle ; les autres n'en disent absolument rien. Selon nous, il est préférable que E décide de la forme de travail : monogérée ou polygérée. Il est évident que, chacune des deux formes présente des avantages et des inconvénients.

3- Les documents d'aide

Lors de la rédaction, aucun élève n'a recours à des documents d'aide. Pourtant, leur utilité n'est point à démontrer. Ils permettent à l'élève de résoudre personnellement des problèmes relevant notamment de l'aspect microstructurel du texte et de ne demander l'aide de E ou des pairs qu'en cas de blocages réels.

4- Climat de travail

Dans beaucoup de classes observées, nous relevons des difficultés de gestion de l'activité, l'absence d'autorité engendrant des conditions de travail défavorables : bruits, échanges verbaux dans tous les sens, etc.

5- Attitudes des apprenants

La plupart des élèves adoptent des attitudes négatives à l'égard des activités : refuser de travailler, feindre le travail, garder le silence pour ne pas attirer l'attention, etc. Pour les spécialistes, la remédiation passe par l'étude des facteurs psychologiques qui seraient à l'origine de ces attitudes, à savoir les représentations et le climat de travail (Reuter, 1996).

6- Interactions en classe et rôle de E

Les sollicitations sont foisonnantes et bidirectionnelles. Elles sont engendrées par les nombreuses difficultés lors de la réalisation de la tâche. Elles mettent en valeur l'importance du rôle de E concernant notamment la manière de gérer le déroulement de la séance et les types d'interventions à engager pour aider à la production. Nous remarquons toutefois que deux des cinq enseignants observés n'apportent aucune forme d'assistance aux élèves, sauf si ces derniers le demandent. Ceci constitue une des nombreuses insuffisances dans la pratique de classe.

7- Finalisation de l'écrit

La finalisation de la production est différemment envisagée par les enseignants observés. En effet, deux enseignants demandent de finaliser à la maison, deux autres prévoient une autre séance et un seul recommande la recopie au propre lors de la même séance. Chacune de ces options présente des insuffisances d'ordre pédagogique. Par exemple, la finalisation lors de la même séance est assez contraignante. Les élèves n'ont même pas le temps de produire le 1^{er} jet. De plus, l'enseignant est obligé de réduire ses interventions au minimum.

Nous soulignons, en conclusion sur cette 2^{ème} activité, porte sur l'ensemble des insuffisances et différences constatées au niveau des pratiques adoptées par les enseignants qui sont avant tout dues à l'inexistence d'une démarche unifiée et clairement définie. Nous pensons qu'il est urgent que la pédagogie de la production écrite réfléchisse plus concrètement sur cette question.

2.3. L'enquête par questionnaire écrit auto-administré

Située dans le prolongement du test précédent, notre enquête a pour objet l'analyse des pratiques adoptées pour l'enseignement de la production écrite, notamment auprès d'un nombre d'enseignants plus important. Elle vise surtout à circonscrire certains aspects que l'observation de classe ne permet pas de voir ou ne montre que partiellement.

• L'échantillon d'enquête

Pour des raisons d'ordre pratique (énumérées dans notre travail), notre investigation est menée auprès des 127 enseignants de français du cycle

secondaire que comptent les 33 établissements de la wilaya de Mila. Mais, nous n'avons récupéré dans les faits que les réponses de 90 sujets enquêtés. Deux difficultés sont à l'origine de cette réduction : le refus de coopérer clairement exprimé par certains collègues et le non-renvoi de quelques questionnaires.

• Le questionnaire

Notre instrument d'investigation est composé de 19 items portant sur divers aspects des pratiques enseignantes. Les questions sont de deux types : ouvertes et fermées.

• Analyse des résultats

Elle est faite sur le double plan quantitatif et qualitatif.

De manière générale, les objectifs de l'enquête sont atteints du moment que toutes les hypothèses sont vérifiées sur le terrain.

Les réponses fournies aux deux premières questions confirment que les enseignants donnent le primat à la pratique de l'essai et du résumé. Les autres techniques sont très rarement travaillées.

Les réponses des enquêtés aux questions n° 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 révèlent des aspects très importants des pratiques de classe. D'abord, plus de 58% des enquêtés déclarent qu'ils n'ont pas de démarche d'enseignement définie. De plus, beaucoup d'entre eux ne prévoient pas d'activités de préparation à l'écrit. Concernant la théorisation sur l'écriture, plus de 84% ne donnent pas de cours théoriques. Les situations dites distancées (Reuter, 1996 : 106) sont inexistantes. Aussi, les réponses montrent que l'exercice d'écriture n'est jamais négocié avec les élèves, la production a toujours lieu à la maison pour 50 % des enquêtés, les enseignants ne réservent pas le même nombre d'heures à l'activité (de 1 à 3 heures), ce qui risque de se traduire par des écarts au plan des apprentissages. Enfin, les réponses à la question n° 9 montrent que les enseignants n'interviennent pas efficacement lorsque les élèves sont bloqués au cours de la réalisation de la tâche d'écriture.

En répondant aux questions n° 10 et 11, les enquêtés confirment que les situations d'écriture en classe sont moins nombreuses. Par exemple, chez nombre d'enseignants l'activité de production

n'intervient qu'au terme du projet, ce qui signifie que les élèves n'écrivent que trois fois durant toute l'année.

Pour circonscrire les pratiques évaluatives, nous posons six questions. Les réponses des enquêtés montrent la nécessité de redéfinir plus clairement en quoi consiste la correction de copies, la notation, l'exploitation pédagogique des erreurs, la réécriture et l'auto-évaluation.

Le dernier aspect sur lequel nous enquêtons est l'écriture chez les enseignants. Les réponses fournies permettent de noter que plus de 70% des informateurs pratiquent l'écriture dans le cadre scolaire par le fait qu'ils rédigent des textes exemples qu'ils proposent à leurs élèves. Cette pratique est bénéfique du point de vue pédagogique : elle aide le praticien à mieux connaître les problèmes de l'écrit ; donc à mieux envisager les remédiations appropriées. Toutefois, une telle pratique présenterait plus d'intérêt quand elle est renforcée par une activité scripturale extrascolaire.

2.4. L'analyse de productions d'élèves

Cette activité porte sur 80 copies d'élèves de 2^{ème} année et 90 copies d'élèves de 3^{ème} année. Les sujets écrivains choisis sont scolarisés dans trois établissements de la ville de Mila. Les 2^{ème} année sont chargés de produire un reportage, les 3^{ème} année un écrit argumentatif (Pour et Contre).

Placée en aval des trois activités précédentes, cette analyse constitue une sorte d'évaluation du degré d'efficacité des procédés d'enseignement de l'écrit tels que nous les décrivons et analysons tout au long des pages de cette recherche. Elle est également l'occasion de répertorier les difficultés linguistiques et discursives des élèves en vue de tenter de proposer des remédiations et des modes d'interventions au niveau des pratiques de classe.

Notre outil d'analyse porte sur la grille de Gilbert Turco sur le travail de l'équipe INRP de l'École Normale d'Ille-et-Vilaine (1988). Nous choisissons cette grille pour la fonctionnalité qu'elle présente et pour les critères d'analyse retenus. Elle permet d'analyser les productions sur trois niveaux : textuel, interphrastique et phrastique. Chaque

niveau est examiné sous quatre aspects : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique, matériel.

Résultats de l'analyse

Les productions analysées montrent clairement que les niveaux d'intervention pédagogiques sont nombreux. Certes, certains aspects semblent plus ou moins maîtrisés par les élèves, les insuffisances constatées sont plus nombreuses et obligent pédagogues et praticiens à envisager des actions bien définies dans la voie des remédiations. Nous retenons ici les points les plus significatifs.

1-Le niveau textuel

D'abord, l'analyse de l'aspect sémantique des productions montre que les élèves ont des difficultés concernant notamment le type de texte à produire, la sélection et l'organisation à intégrer, la recherche du vocabulaire. Par exemple, 75% des 2^{ème} année ne parviennent pas à choisir le type de texte demandé : le reportage. Au lieu d'un écrit polytypologique (à imbrication de formes discursives), ils produisent une simple description de la ville.

De plus, au plan morphosyntaxique, les valeurs des temps verbaux ne sont pas maîtrisées, notamment par les élèves de 2^{ème} AS qui tentent de produire un écrit polyséquentiel. Les temps utilisés sont inadéquats par rapport aux différents dénivellements énonciatifs : narration, description, incitation, commentaire.

Enfin, l'étude de l'aspect matériel montre que les élèves accordent peu d'importance au support d'écriture. Les textes produits ne comportent ni titre ni soulignement. La présentation en paragraphes est presque inexistante.

2- Le niveau interphrastique

A ce niveau, nous retenons essentiellement les difficultés suivantes :

-La progression thématique est mal assurée : les ruptures sont fréquentes, surtout dans les écrits produits par les 2^{ème} année.

-L'emploi restreint des organisateurs textuels (d'abord, ensuite, devant, derrière, près de...) est restreint et insuffisamment maîtrisé.

- Les substituts grammaticaux sont incorrectement employés.
- Les élèves semblent ignorer pas la ponctuation. Certains textes ne comportent aucun signe.

3- Le niveau phrastique

Ici, nombre de difficultés méritent d'être signalées.

-Le vocabulaire des élèves est très limité, ce qui engendre des emplois incorrects, des confusions d'ordre lexical, la création de termes tels que *chomageurs, respectation, étrangent, obtention, diplomeur*.

- Les phrases agrammaticales : absence de verbe ou de sujet, emplois incorrects des pronoms, etc.
- La morphologie du verbe conjugué.
- L'orthographe grammaticale, d'usage, phonétique.
- La ponctuation interne à la phrase.

CONCLUSION

Au terme de toutes ces activités, nous réalisons à quel point il est nécessaire de repenser les procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite dans nos classes. Les différents axes examinés pourraient, d'une part, constituer des éléments d'interventions pédagogiques que les enseignants adopteraient en vue d'aider les élèves à surmonter un certain nombre de difficultés, ce qui passerait inévitablement par une remise en question des pratiques de classe en usage. D'autre part, ils pourraient aider le pédagogue à réunir les éléments d'une démarche d'enseignement/apprentissage nettement définie, puisant ses fondements dans les différents travaux en didactique de l'écriture et tenant compte des exigences pratiques du contexte scolaire.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

1. ADAM J.-M. (1990), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan, Paris.
2. ALBERT M.-C. (1988), « Production de textes en FLE. Comment en apprécier la cohérence », in *Le FDM*, n° 192.
3. ASTOLFI J.-P. (1992), *L'école pour apprendre*, ESF, Paris.
4. BAIN D. et SCHNEUWLY B. (1987), « Vers une pédagogie du texte », in *Le Français Aujourd'hui*, n° 78.
5. BARRE-DE MINIAC C. (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion.
6. BERARD E. (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, CLE International, Paris.
7. BESSONAT D. (2000), « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », in *Pratiques*, n° 105/106.
8. BORE C. (2000), « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », in *Pratiques*, n° 105/106.
9. BRASSART D.G. (1989), « Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite », in *Recherches*, n° 11.
10. BRUNER J. (1983), « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème », in *Savoir faire et savoir dire*, PUF, Chap. 10.
11. CHAROLLES M. (1986), « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques », in *Pratiques*, n° 48.
12. CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage.
13. CORNAIRE C.-M. et RAYMOND P.-M. (1994), *Le point sur la production écrite en didactique des langues*, CEC, Anjou – Québec.
14. DABENE M. (1991), « Un modèle didactique de la compétence scripturale », in *Repères*, n° 4 (nouvelle série), INRP.
15. FAYOL M. (1992), *L'écrit, perspectives cognitives*, in *Les Entretiens* Nathan.

16. GARCIA-DEBANC C. (1985), « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », in *Pratiques*, n° 49.
17. GUFONI V. (1996), « Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : approche critique », in *ELA*, n° 101.
18. HALTE J-F. (1988), « L'écriture entre didactique et pédagogie », in *ELA*, n° 71 (nouvelle série).
19. HAYES J.R. et FLOWER L.S. (1980), « Identifying organisation of writing processes » et « The dynamics of composing : making plans and juggling constraints » in *Cognitive processes in writing*, ouvrage collectif édité par L.W. GREGG et E.R. STEINBERG, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
20. MOIRAND S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.
21. MUCCHIELLI R. (1988), *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, ESF, 8^{ème} éd.
22. PETITJEAN A. (1988), « Enseignement / apprentissage de l'écriture et transposition didactique », in *Pratiques*, n° 97-98.
23. REUTER Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris.
24. SCHNEUWLY B. (1989), « La conception vygotkyenne du langage écrit », in *ELA*, n° 73.
25. TURCO G. et l'équipe INRP de l'École Normale d'Ille- et- Vilaine (1988), *Écrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*.
26. VIGNER G. (1982), *Écrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*, CLE International, Paris.
27. VYGOTSKY L-S. (1934), *Pensée et langage*, traduction française de SEVE F., Éditions Sociales, Paris.
28. ZARATE G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Coll. CREDIF Essais, Paris.