

De l'usage de l'écrit dans les pratiques de classe en milieu scolaire

Cas du collègue

Abderrahmane BOUACHA

Université de Tiaret

Résumé

L'écrit en milieu scolaire est une activité que l'élève pratique quotidiennement au tableau, sur l'ardoise ou encore sur les pages de ses cahiers. Il s'adonne à cette activité en fonction des exigences de la classe. Il peut aussi ainsi noter des consignes en tenant compte des recommandations de son enseignant, comme il peut rédiger des énoncés ou écrire des résumés s'il en a les capacités. Evidemment, en contexte scolaire, l'acte d'écrire subit les contraintes de l'institution scolaire dont les objectifs ne sont pas toujours compatibles avec le désir ou non de s'adonner à cette activité. En outre, l'activité d'écriture évolue, en principe, avec la scolarité de l'élève, d'un cycle à un autre. Par exemple, au cycle moyen, cette activité ne saurait se réduire à l'acquisition du code graphique et orthographique qui est censé avoir été acquis au cycle précédent (le primaire). A la fin du collège (4^{ème} année), une telle activité devrait exiger, de la part de l'élève, des opérations mentales et des savoirs faire quelque peu complexes... Mais, l'écriture de la date du jour, d'une règle de grammaire, ou encore d'une situation relatée par le professeur qui en est l'instigateur en même temps que le guide, peuvent-elles considérées comme des activités de même nature ?

Mots clés : savoir, savoir-faire scripturaux, cohérence/cohésion, aspects culturels.

ملخص

الكتابة في الوسط المدرسي هي نشاط يومي يمارسه التلميذ على الصبورة , اللوحة و صفحات كرايسه... وقد يشارك في هذا النشاط وفق متطلباته و احتياجات القسم الذي ينتهي إليه, و من خلال ذلك يقوم أيضا بكتابة التعليمات المشار إليها من طرف المعلم كما أن يمكنه كتابة نصوص أو بيانات إذا كانت لديه القدرة

من الواضح انه في السياق المدرسي يتم تقييد فعل الكتابة من طرف المؤسسة التعليمية و ذلك عن طريق أهداف مسطرة مسبقا . هذه الأهداف يمكنها أن لا تتطابق مع رغبات التلميذ وانخراطه في هذا النشاط

بالإضافة إلى ذلك , يجب على النشاط الكتابي أن يتطور مع تطور الطالب من خلال مسيرته التربوية عن سبيل المثال في التعليم المتوسط لا يمكن حصر هذا النشاط في اقتناء الرموز الرسمية الهجائية التي من المفترض أن تكون قد استوعبت في الرحلة الابتدائية . لهذا يجب على التلميذ في نهاية سلك التعليم المتوسط أن يركز على العمليات الذهنية المعقدة نوعا ما ممارسة هذا النشاط معتمدا أيضا على معرفة شاسعة في هذا الميدان .

و لكن من خلال ممارسة هذا النشاط كتابة تاريخ اليوم كتابة القواعد النحوية أو كتابة الحالات التي يبلغ عنها الأستاذ الذي هو أيضا المحرض والدليل هل يمكن اعتبارها من نفس الطبيعة ؟

الكلمات مفتاحية : المعرفة، المعرفة التطبيقية الكتابية ، التماسك و الانسجام ، الجانب الثقافي .

Abstract

Writing in the middle school is a daily activity exercised by the pupil on the patient, painting and Karesh pages ... and may participate in this activity according to the requirements and needs of the department to which it belongs, and through it also writes the instructions referred to by the teacher also can write texts or if the data has the ability.

It is clear that in the school context, the act of writing is restricted by the educational institution and through the pre - ruler . goals of these goals cannot match with the wishes of the student and his involvement in this activity

In addition, should the activity written to evolve with the development of the student through his educational for example, in middle school education cannot be limited this activity in the acquisition of symbols official alphabet , which is supposed to have been absorbed in the journey primary . for this must be the student at the end of wire middle school education that is based on the mental processes somewhat complex for the exercise of this activity is also dependent on a vast knowledge in this field.

However, through the exercise of this activity today's date Write a

grammatical or typing cases reported by a professor who is also the instigator and guide you can be considered of the same nature?

Key words: knowledge, applied knowledge written, cohesion and harmony, cultural aspect.

A l'évidence, toutes les activités d'écriture n'appellent pas le même engagement intellectuel, notamment en milieu scolaire. L'apprenant, compte tenu de son âge, de son niveau de scolarité, de ses centres d'intérêt, de ses motivations et, surtout des besoins exprimés par l'institution éducative dont les objectifs déterminent les contenus d'enseignement et les stratégies à adopter, ne s'y implique pas avec la même intensité ni avec la même conviction. Il y a aussi le fait qu'en dehors de l'institution scolaire, l'élève trouve rarement l'occasion de s'exprimer par écrit. Ce qui limite cette activité au contexte classe. Elle est préalablement définie par des objectifs qui convergent tous (à la fin du cycle) vers la recherche de sa maîtrise.

En effet, en fin du cycle moyen, l'élève est censé avoir acquis une somme de connaissances traduites en termes de savoir et de savoir-faire le prédisposant à produire des textes en mettant en pratique ses connaissances, s'appuyant sur les modèles qui lui ont été dispensés dans le cadre de l'application de la typologie des textes.

Au fil du temps, les orientations méthodologiques qui organisaient les contenus d'enseignement (dossier de langue, unité didactique et projet pédagogique¹) concouraient toutes vers la recherche de la maîtrise de l'écrit avec comme finalité le passage des examens de fin d'année comme l'épreuve du BEM par exemple. L'élève était donc appelé à maîtriser cette activité dans la mesure où elle conditionnait, pour une large part, sa scolarité et la réussite dans ses études.

Néanmoins, il faut se rendre à l'évidence en disant que l'apprentissage de l'écrit en milieu scolaire en général et au collège, en particulier, n'est pas toujours chose aisée... Il

¹ Il est en usage actuellement et organise les enseignements dans le primaire et au collège.

s'avère être aussi difficile dans sa mise en œuvre et, par conséquent, décevant parfois par les résultats obtenus¹. Les raisons qui pourraient expliquer cela sont nombreuses et variées. Cela va du temps très court imparti à la pratique de l'activité d'écriture supplantée très souvent, si ce n'est dans la plupart du temps, par des séances d'étude de la langue considérée comme une fin au détriment d'une pratique réelle et concrète à laquelle on n'accorde que très peu de temps. La conséquence en est que les collégiens deviennent capables de produire plus d'une quinzaine de textes durant une année scolaire².

Il y a aussi le fait que parler de l'activité d'écriture à un niveau donné (collège), c'est tout d'abord commencer par évoquer ce qui a été fait ou acquis précédemment (au primaire). Le travail réalisé dans un palier conditionne le travail et les résultats attendus dans le palier qui suit puisqu'il fonctionne comme soubassement à celui-ci.

Aux objectifs assignés à l'enseignement de l'écrit au primaire, considéré comme un pré requis par rapport à son enseignement au collège, correspondent des compétences particulières à installer. Ces compétences devraient se traduire par l'acquisition de fonctions de reproduction graphique et de transcription, l'acquisition de fonction de reformulation et enfin l'acquisition de fonction d'expression. En fin de ce cycle, comme forme de maîtrise d'une certaine activité d'écriture, le travail réalisé en classe, devrait aboutir à la mise en œuvre d'un langage écrit conjugué à des situations motivées³.

¹ Sur quatre vingt treize collèges couvrant la wilaya de Tiaret, un seul établissement a obtenu la note de dix en français, à l'épreuve du BEF, session 2004 (enquête effectuée dans le cadre d'un travail de magistère).

² Enquête menée auprès des enseignants dans des collèges.

³ L'âge aidant, les élèves, à ce niveau sont stimulés par des facteurs d'ordre socio affectif (nature, environnement, monde animal).

Au collège, le travail d'écriture consiste à exploiter des modèles discursifs¹ répartis sur tout le cycle. Le narratif, le prescriptif et l'explicatif en 1^{ère} AM, les récits de fiction tels le conte, la fable et la légende en 2^{ème} AM, le récit réel tel le fait divers) en 3^{ème} AM est enfin l'argumentation en 4^{ème} AM. La référence à ces formes définit, comme on le constate, une certaine continuité et une progressivité aussi de la 1^{ère} année du cycle à sa dernière année.

Etant soumis à ces différents types modèles de texte, l'élève devrait s'en inspirer et ainsi en produire selon ses besoins et ses orientations. Plutôt que d'être donc des activités d'écriture réduites aux (re)productions de phrases simples et courtes, l'élève devrait produire des textes plus ou moins longs en veillant à assurer la cohérence inhérente à ce type d'activité. En dehors donc de la grammaire de mot dont il dispose, et où les unités linguistiques sont identifiées selon leurs catégories et leurs fonctions, l'élève doit être doté en connaissances relatives à ce qui est appelé communément la grammaire de texte, et qui se propose de prendre en charge les phénomènes qui ressortent de la cohérence textuelle. En effet, produire des phrases simples, courtes n'est pas produire un texte plus ou moins long où beaucoup d'éléments concourent pour assurer sa cohérence. Un texte n'est pas d'ailleurs une simple succession de phrases, mais plutôt, une unité linguistique spécifique².

Elle l'est, dans la mesure où les unités qui concourent pour produire cet effet de cohérence au niveau de la production textuelle sont hétérogènes et vont au-delà du savoir linguistique réduit à sa plus simple expression (ibid). Par conséquent, si un certain nombre de contraintes textuelles ressortissent à la

¹ Les concepteurs des nouveaux programmes de français ont introduit de nouvelles notions comme la notion de "discours" à la place de la typologie traditionnelle. Ce programme fait le choix de développer chez l'élève de 1^{ère} AM, par exemple, des compétences discursives.

² Dominique Mainguenu, 1997, *Eléments de linguistique pour l'analyse du texte littéraire*, chapitre 7 « Notions de grammaire de texte », p 143, Dunod.

grammaire d'autres font appel à tout un savoir sur le monde. Nos collégiens ont-ils été suffisamment armés pour répondre à ses exigences...

Il y a aussi le fait que, selon les orientations du programme, et surtout les orientations assignées à l'enseignement du français au collège, le problème de la typologie et des choix des textes, supports de toutes les activités préparant à la production écrite, pose un problème fondamental, celui de la maîtrise des concepts inhérents à toute production écrite.

En effet, selon notre conception de cette activité nous devons, au-préalable, distinguer entre les différents types de discours (discours journalistique, discours publicitaire...) représentant une catégorisation élémentaire, instable mais fondamental¹. Ces différents types de discours, qui pourraient inspirer nos élèves dans le choix des modèles à produire, ne sont pas toujours à la portée des apprenants pour différentes raisons tant matériels que d'orientations pédagogiques. Il faut ajouter à cela les genres de discours (littéraire, paralittéraire et non littéraire) qui spécifient les types et sans lesquels nous ne saurions saisir les différentes nuances d'un même type de discours. Il y a enfin les types de séquences, contraintes transversales à la diversité des types et des genres et qui démontrent combien les énoncés produits ne s'enchaînent pas de la même manière. Produire un texte, c'est donc veiller à respecter une démarche choisie à partir de ces modèles pour prétendre assurer la cohérence de la production écrite.

De la matérialité du texte à produire

A côté de ces spécificités, et en dehors des facteurs² liés à la personnalité des apprenants (style d'apprentissage...), aux

¹ A consulter pour complément d'information, le chapitre 10, partie intitulée « Du texte au discours, p195 de ma thèse « Didactique du FLE dans le cycle moyen algérien/Analyse d'outils théoriques et conceptuels dans l'enseignement apprentissage de la grammaire » ;

² Cyr P& Germain C (1998), Les stratégies d'apprentissage, chap. 6 « Les facteurs qui influent sur les choix des stratégies

facteurs d'ordre biographique (âge, sexe) ou encore aux facteurs d'ordre situationnel (niveau de compétence, approche pédagogique, tâche d'apprentissage...), il faut également avoir à l'esprit la notion de matérialité du texte à produire, facteur organisationnel important dans l'organisation de l'activité d'écriture. En effet, le texte produit ne devrait pas seulement être une hiérarchie de constituants, mais également une certaine disposition matérielle définissant des unités de sens, à l'image des paragraphes. Combien de situations de production écrite nous ont révélé que nos collégiens négligent fréquemment cet aspect-là... !

En effet, nous ne pouvons pas nier le fait qu'il existe des règles plus ou moins contraignantes en la matière¹, variables selon le type de production, et auxquelles les collégiens doivent s'y conformer.

Il y a aussi, en plus de cette matérialité dont est tributaire toute production écrite, et qui se traduit par un découpage en parties selon les besoins, la spatialité dans laquelle doit s'inscrire toute production écrite. Celle-ci se manifeste par des marqueurs (coordonnants) à valeurs particulières ayant pour fonction de structurer la linéarité du texte, de l'organiser en une succession de fragments complémentaires qui facilitent le traitement interprétatif².

Parallèlement à ces facteurs qui tendent à organiser le texte et ainsi définir une certaine cohérence, s'ajoutent les contraintes locales, de phrase à phrase, qui assurent la continuité de l'énoncé et surtout sa cohésion. Nous les retrouvons dans ce qui est communément appelée la progression

d'apprentissage », p 81-99, Didactique des langues étrangères, CLE International.

¹ Combette, B., (1993), Grammaire de phrase, grammaire de texte, in Pratiques n°77, Mars 1993 P43, 57.

² Ce concept a été introduit par G. Turco et D. Coltier dans « Des agents doubles de l'organisation textuelle : les marqueurs d'intégration linéaire », in Pratiques, n°57, 1988.

thématique¹. Tout ceci ne sera d'aucun effet, si l'activité d'écriture n'est pas conditionnée par un éveil de l'apprenant face à celle-ci. Il faut qu'il en soit conscient et motivé à l'égard de ce qu'il va réaliser. En effet, il a été prouvé que l'élève, à un certain âge déjà, a la capacité de développer une forme d'éveil à l'activité d'écriture à la condition qu'il soit entouré par plusieurs formes écrites motivantes, puisées de situations extrascolaires (livres, journaux, courrier, TV, ordinateur...). Il faut donc que l'institution éducative rompt avec son carcan méthodologique de programme unifié et uniformisé, surmonte ce handicap en s'ouvrant sur son environnement pour s'accaparer tous les moyens susceptibles de favoriser

l'élève dans sa quête de l'écrit. En effet, quand il est intéressé par cette activité l'écrit, il est presque certain qu'il accordera de l'importance à l'observation de ses différentes manifestations, et par son activité cognitive, il en dégagera peu à peu les régularités et le fonctionnement. La réflexion consciente et l'information explicite sont toujours nécessaires pour faire évoluer la conceptualisation de l'écrit sous toutes ses formes.

Or, même à ce stade de la réflexion, l'activité d'écriture ne cessera jamais de poser d'autres problèmes spécifiques au message ou à sa situation de réalisation dans la mesure où elle devient un acte de langage parmi d'autres actes engendrant d'autres contraintes de réalisation. Par conséquent, elle posera sûrement d'autres problèmes à l'élève, comme celui relatif au message et à sa situation de réalisation. En effet, il faut savoir que celui qui s'adonne à cette activité est physiquement seul ; ce qui n'est pas facile à réaliser, il faut le reconnaître. De plus, si l'on comparait l'écrit à l'oral, selon S.

¹ Cette expression renvoie à la manière dont les divers groupes syntaxiques d'une phrase vont véhiculer deux types d'informations, celles qui sont acquises, données, et celles qui sont nouvelles. Cette approche permet d'analyser une phrase non seulement comme une structure syntaxico-sémantique mais aussi comme *une structure porteuse d'information à l'intérieur d'une certaine dynamique textuelle.*

Bredart&J.A.Rondal(1982)¹, « celui qui parle n'a pas besoin de faire une analyse grammaticale de son propre discours...(même si la diction, dans ce cas, est un acte de décodage/encodage qui exige de l'articulation, qu'elle révèle une intonation, un débit, des accents... , de même qu'il n'a pas à se demander si, lorsqu'il prononce une phrase, il se trouve toujours dans le besoin d'identifier ses unités... » Il n'en est pas de même à l'écrit, où l'orthographe grammaticale exige une certaine prise de conscience de la langue. En plus, alors que la majorité des actes de langage oraux apparaissent bien essentiellement dans des situations de communication immédiate (c'est-à-dire en situation) et sont, dans ce cas soutenus par la présence de l'interlocuteur, les actes de langage écrits apparaissent dans des actes de communication différée, c'est-à-dire ceux où locuteur et interlocuteur sont séparés dans le temps, l'espace ou les deux à la fois. Cela signifie que l'auteur du texte écrit doit toujours chercher à actualiser ce dont il est question. Il aura pour tâche de bien définir, à chaque fois, la situation de communication au travers de ses différents éléments linguistiques ou non. Cela tout en sachant aussi que la langue écrite doit rester une langue plus normée que la langue orale. A tout cela, Il faut ajouter le fait qu'en matière de pratique scripturale, la spécificité sémiologique de l'écrit (c'est-à-dire sa spécificité en tant que système de communication) exige de tenir compte, dans le cadre de la production des messages, de certains niveaux d'analyse dont les tentatives auprès des élèves n'ont pas toujours connu la réussite. Nous pensons aux textes qui ne sont que les versions écrites d'un discours oral s'apparentant plus à des transcriptions plutôt qu'à des créations scripturales, et qui ne font que reproduire le message. Pour une question de rigueur, ce genre d'activité reste insignifiant si ce n'est inexistant dans les pratiques de classe. Il ya aussi le cas des activités d'écriture fondées sur les orientations et les conseils prodigués par les enseignants. Les collégiens sont amenés ici à rédiger de petites annonces, des modes d'emploi s'inscrivant dans le genre du

¹ S.Bredart&J.A. Rondal(1982), L'analyse du langage chez l'enfant/Les activités métalinguistiques.Bruxelles : Mardaga.

prescriptif¹. Ces quelques tentatives pourraient, certes, dénoter une certaine pratique originale scripturale, mais celle-ci reste quand même profondément codée, et la marge d'originalité (autre que lexicale) est très réduite, bridée qu'elle est, par de lourdes contraintes sémiologiques² (graphiques, grammaticales, etc.) Bien sûr, l'information est toujours différente, mais les modalités de présentation de cette information demeurent figées. Cette pratique s'élargit, parfois, à la rédaction de textes administratifs (demande de renseignements, d'emploi...) auxquels on cherche à habituer les élèves au collège aussi.

Or, ce qui serait fort intéressant de développer, c'est le type qui relève purement de la création produisant des discours polysémiques, susceptibles de plusieurs "lectures". Ces discours dont la spécificité apparaît dans l'instauration d'un fonctionnement autonome du texte produit seraient vivement souhaités puisqu'ils assurent la diversité en enrichissant les productions écrites tant au niveau linguistique que socioculturelle³... Cette pratique tant convoitée par l'institution scolaire sous la forme de recommandations n'est que rarement réalisée et presque pas du tout pratiquée au collège parce qu'exigeante...

Conclusion et perspective

Il apparaît clairement, à travers cette réflexion, que même si l'activité d'écriture n'est pas chose aisée à définir, elle apparaît d'abord et surtout comme une activité devant être marquée par la rationalisation dans sa conception. En milieu institutionnel,

¹ Dans les pratiques de classe, les enseignants ont tendance à privilégier actuellement le narratif qui débouche en termes de production écrite sur des reconstitutions de texte ou des exercices écrits de complétion (tableaux à compléter...)

² En termes d'évaluation, ces contraintes se répartissent généralement en trois types d'erreurs courantes dans les productions écrites de collégiens (erreurs phonogrammiques, morphogrammiques et logogrammiques)

³ Nous nous inscrivons ici dans la méthodologie de l'approche communicative qui sous tend plusieurs compétences à développer.

elle doit surtout se conformer à des règles et obéir à une régularité distributionnelle, sémantico syntaxique et pragmatico discursive. En plus, il faut savoir que la matérialité du texte ainsi que la gestion de son espace sont aussi fondamentales. En effet, et contrairement à l'oral, le discours écrit est considéré comme un discours construit. Son rapport avec le temps n'existe pas. Il n'entretient qu'un rapport à l'espace de la feuille qui est en fait un objet fini. L'apprenant doit donc apprendre à s'y conformer dès ses premiers contacts avec ce moyen d'expression qu'il pourra développer au fur et à mesure de sa progression dans sa scolarité¹. A côté de ses spécificités admis comme savoir-faire scripturaux, le discours écrit se singularise par des situations de production et d'interprétations tout à fait différentes, le collégien, pour développer davantage son aptitude à travers cette activité, devrait pouvoir intégrer les éléments nécessaires à la compréhension en enrichissant davantage ses textes. Ces situations, qui suscitent son imaginaire devraient être fortement marquées par un apport conséquent de l'information. Cela devrait également référer à des situations aussi bien socioculturelles que professionnelles pour pouvoir s'enrichir davantage. Les contenus aussi bien que les orientations méthodologiques au sein de l'institution scolaire doivent s'inscrire dans cette voie. Dans la pratique de la classe, les techniques choisies pour développer ces aptitudes à l'écrit doivent donc s'orienter vers cette voie. Les exercices relatifs aux savoirs spécifiques ne doivent plus se faire de manière formelle et, surtout, indépendamment des situations de communication, mais intégreront des situations d'écriture générées par de l'exploitation de textes de natures diverses. Dans le cadre d'un enseignement fondé sur ce type de support, à savoir l'exploitation de texte, les formes linguistiques devraient être acquises avec plus de conviction. En effet, au-delà des modèles

¹ Lors des premières années d'apprentissage du français, l'élève commence par se familiariser avec le sens de l'écriture de cette langue, en comparaison avec la langue arabe scolaire, la configuration des lettres, des mots simples, les notions de lignes et d'interlignes ...En un mot, il apprend la gestion de l'espace feuille.

« naïfs » qui lui sont proposés, l'apprenant pourrait « réaliser ce qu'il ressent » en traduisant pleinement ses émotions, ses sentiments à partir de ces situations. Il faut qu'il ait la possibilité d'innover, de « créer » par la réouverture de « l'espace potentiel » dans le cadre de cette entreprise d'écriture. Dans un cadre institutionnel (scolaire), si l'objectif d'enseignement apprentissage des langues est la communication, il faut reconnaître, à l'instar de Martine Stirman-Langlois¹, que : « ... les apprenants doivent être exposés à des discours de natifs ou du moins à des discours pseudo-authentiques, où seront explicitées la situation, l'utilisation des règles de la langue et la dimension culturelle. » Tout travail sur l'écrit pris selon cette option ne sera alors que productif.

Références bibliographiques

Ouvrages :

Besse, P., (1988), De la culture d'une langue étrangère, in Legrand, G, éd.

Besse, H., Porquier, R., (1993), *Grammaire et didactique des langues*, Hatier Didier.

Boyer, H., Rivéra, M., (1970), *Introduction à la didactique du français langue étrangère-chap.Problématique de l'écrit, p113*, CLE International.

Bredart, S.&Rondal, J.A., (1982), *L'analyse du langage chez l'enfant/Les activités métalinguistiques*.Bruxelles : Mardaga.

Charolles, M. & al (1989), *Pour une didactique de l'écriture*. Metz, Univ. De Metz, centre d'analyse syntaxique.

Cyr, P., Germain, C., (1990), *Les stratégies d'apprentissage-Didactique des langues*

¹ Stirman-Langlois M, (numéro spécial juillet 1995), Discours écrit et pédagogie de la faute, « *Le français dans le monde* »

étrangères-CLE International, Collection dirigée par Galisson, R.

Daury, J., Drey, R., (1990), *Apprendre à rédiger- Pour une pratique quotidienne de l'écrit à*

l'école. CDDP de Charente-Maritime, La Rochelle 17028.

Dominique Mainguenu, (1997) *Eléments de linguistique pour l'analyse du texte littéraire,*

chap 7 « Notions de grammaire de texte, p 143, Dunod.

Fabre, Cl, (1990), *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture. Grenoble., CEDITELA. /L'atelier du texte.*

Moirand, S., (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette-Paris.*

Vergnaud, V. (1994), *Apprentissage et didactique, où en est-en ? Paris, Hachette.*

Périodiques :

Allouche, V., (Octobre 1994), *Stylistique et enseignement du français. Les processus*

d'écriture, de l'oral à l'écrit, in Le Français dans le monde.

Calaque, E., (1993), *Problématique du passage à l'écrit, in revue de didactique des Langues*

Cultures., Coordonateur Garabédian, M., Didier Erudition.

Castellotti, V., De carlo, M., (juillet1995), *Les enseignants face aux difficultés des élèves, in*

Le Français dans le monde.

Catach, N., Duprez, D., Legris, M., (1980), *L'enseignement de l'orthographe-L'alphabet*

phonétique international-La typologie des fautes/ La typologie des exercices. Dossier

Didactique Nathan/ Labor.

Combette, B., (1993), Grammaire de phrase, grammaire de texte, in *Pratiques* n°77, Mars1993 P43, 57.

Cruga, I., (juillet 1995), Pour une pédagogie de l'écriture créative, in *Le Français dans le monde*.

David, J., (1996), Acquisition de l'écriture, quelles convergences méthodologiques ?, in *E.L.A*, n°101, Paris, Didier, érudition.

Stirman Langlois, M., (juillet 1995), Discours écrit des apprenants et pédagogie de la faute, in *Le Français dans le monde*.

Gobbe, R., (1985), De la grammaire traditionnelle à la grammaire moderne, in *Enjeu*, Les pédagogies nouvelles du langage. , Fernand Nathan Labor.

Inhelder, B., Piaget,J., De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Ed *P.U.F*, Paris55.

Puren, C., (Juin/1996), Enseigner le français avec et sans manuel, à l'école et au collège ? IN *Le français dans le monde*, n°118.

Turco,G, Coltier, D., (1988), Des agents doubles de l'organisation textuelle : les marqueurs d'intégration linéaire », in *Pratiques*, n°57, 1988.

Mémoires et thèses :

Mémoire de Magister intitulé : La pratique de l'écrit en classe de FLE/ Analyse de situations et de production d'élèves de 9^{ème} AF, mémoire soutenu en 2005.

Thèse intitulée : Didactique du FLE dans le cycle moyen algérien/ Analyse d'outils théoriques et conceptuels dans

l'enseignement apprentissage de la grammaire, thèse soutenue en 2009.