

**La production écrite entre instructions officielles et pratiques enseignantes :
Quelles démarches en classe de FLE au primaire ?**

**Written production between official instructions and teaching practices:
What are the formalities in the primary school FLE class?**

الإنتاج الكتابي بين التعليمات الرسمية والممارسات التدريسية

ما هي الإجراءات في الصف الخامس الابتدائي؟

Fouzia ZERROUKI¹

Université Frères Mentouri, Constantine 1
zerroukifouzia@gmail.com

تاريخ الوصول 23/03/2021 /1202 القبول 21/04/2021 النشر على الخط 30/11/2021

Received 23/03/2021 Accepted 21/04/2021 Published online 30/11/2021

Résumé :

Dans le présent article, nous nous intéressons à une pratique incontournable à tous les niveaux d'enseignement et dans toutes les matières y compris le français, il s'agit des pratiques d'enseignement de l'écriture. Il semble manifeste que la considération qu'un décalage s'est établi dans le quotidien des classes entre les préconisations officielles et les pratiques enseignantes. En effet, à travers cette étude nous nous focalisons en premier lieu sur une observation de classe et une analyse des instructions officielles afin de parvenir à déterminer les facteurs entravant la mise en œuvre des nouvelles instructions. Les résultats de notre étude montre que la démarche du projet permet cette mise en œuvre à condition d'impliquer plus les apprenants en les incitant à écrire, à réécrire et à s'autoévaluer.

Mots clés : enseignement de l'écrit, pratiques enseignantes, instructions officielles, classe de FLE, 5ème année primaire.

Abstract :

In this article, we are interested in an essential practice at all levels of education and in all subjects including French, and it is the practices of teaching writing. It seems obvious that the consideration that a gap has established itself in the daily life of classes between official recommendations and teaching practices. Indeed, through this study we focus first on a class observation and an analysis of official instructions in order to determine the factors hampering the implementation of the new instructions.

Keywords : teaching of writing, teaching practices, official instructions, FLE class, 5th year of primary school.

ملخص :

في هذا المقال، نهتم بممارسة أساسية على جميع مستويات التعليم وفي جميع المواد بما في ذلك الفرنسية، وهي ممارسات تدريس الكتابة. يبدو واضحاً أن الاعتبار بأن الفجوة قد رسخت نفسها في الحياة اليومية للفصول بين التوصيات الرسمية وممارسات التدريس، من خلال هذه الدراسة نركز أولاً على الملاحظة الصفية وتحليل التعليمات الرسمية من أجل تحديد العوامل التي تعرقل تنفيذ التعليمات الجديدة

الكلمات المفتاحية: تدريس الكتابة ، ممارسات التدريس ، التعليمات الرسمية ، فصل FLE ، الصف الخامس الابتدائي.

¹ - Auteur correspondant : Fouzia ZERROUKI.

E-mail: zerroukifouzia@gmail.com

Introduction

Depuis l'indépendance, le système éducatif algérien a connu un essor considérable à travers la mise en place d'un faisceau de réformes et refontes portant sur des méthodes, des pédagogies, voir même des manuels et qui réaménagent les rôles attribués aux acteurs de l'apprentissage (enseignant, apprenant), en leur accordant des tâches plus prometteuses permettant ainsi de développer plusieurs compétences chez l'apprenant notamment l'acte scripturale et qui fait l'objet de notre étude. L'écriture est définie comme étant « [...] *le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non syllabiques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases isolées permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit* » (D. Dumont, 2006 :176). Précisons que tout acte scriptural devrait suivre des méthodes et des démarches à la fois didactiques et pédagogiques, appelées communément des pratiques d'enseignement.

Ainsi, dans le cadre pédagogique de l'enseignement primaire et à la fin de chaque projet, l'élève est mis en situation de production écrite conçue comme un « [...] *lieu où les savoirs et outils appropriés peuvent être réinvestis* » (J. Dolz & B. Schneuwly, 1998 :37) où les instructions officielles destinées au enseignants sont généralement appliquées afin de combler une part de sa perpétuelle poursuite des nouvelles stratégies visant à améliorer ses pratiques pédagogiques en classe et à développer les produits scripturaux des apprenants.

Le recours aux moyens et aux matériaux comme les instructions officielles afin d'inculquer chez l'apprenant une compétence scripturale semble insuffisant s'il n'est pas nourri de ressources internes (les attitudes) *Vs* externes (contexte) inscrits dans une situation de communication donnée. D'ailleurs, Gerard F-M (2008) & De Ketele J-M (2010) avancent les caractérisations suivantes de cette compétence scripturale en la qualifiant comme un savoir-faire et savoir-agir dans toute situation d'enseignement /apprentissage.

Il semble crucial à ce stade de notre étude de souligner que la production écrite et précisément *le développement de la compétence scripturale chez le jeune apprenant (choisi ici comme objet d'étude)* ne semble pas aussi évidente pour tous les enseignants de langue française au niveau primaire car les résultats obtenus donnent constamment à comprendre qu'il faut réfléchir à la manière dont ces contenus ont été préparé et présenté par les enseignants. Ce constat nous a poussés à s'intéresser, dans la présente étude à l'enseignement de la production écrite au cycle primaire, qui a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences scripturales, fiables pour qu'elles soient investies en classe et dans des situations préposées.

Nous nous pencherons dans la présente étude sur les supports pédagogiques qui décèlent les instructions officielles indispensables pour la réalisation de l'acte pédagogique. De ce fait, cette étude se donne pour objectif d'analyser les procédés didactiques mise en application et de déterminer la fiabilité de ces derniers en terme d'apprentissage efficace. Et comme l'enseignement d'une langue étrangère devrait être associé à une méthode d'enseignement bien étudiée, l'éducation nationale a mis, dans cette perspective, à la disposition des enseignants des documents officiels qui tracent le cheminement d'un enseignement prometteur. Ces textes occupent une forte place, d'une part parce qu'ils s'appuient sur des situations de références ancrées dans un contexte local, et d'autre part ils reposent sur des approches qui ont prouvé leurs fiabilité dans d'autres stades de l'enseignement.

Ce constat nous a amenée à nous demander quels sont les critères suivis par les enseignants du primaire de français ayant en charge les élèves de cinq années pour les emmener à réaliser leurs productions tout en adoptant une méthode aussi didactique et fiable que possible ?

-Dans quelle mesure les pratiques enseignantes en production écrite à l'école primaire sont conformes aux directives des instructions officielles ?

Pour répondre à cette question centrale et de par notre expérience en tant qu'enseignante universitaire de français, nous avons fait une étude à la fois descriptive et analytique des pratiques effectives des enseignants de primaire lors des activités de production écrite dans la classe de 5ème AP. Notre objectif étant de décrire, puis d'analyser les liens ou les écarts existant entre ce qui est préconisé et ce qui est effectué réellement sur le terrain par les enseignants chargées de la matière, car l'enseignement/apprentissage de la production écrite dans ce cycle ne peut expurger de son cadre normatif.

Il importe de préciser que la présente problématique est plus complexe qu'elle ne le paraît vu la nature de la notion de *pratiques enseignantes* (décisive pour assurer le passage d'un message). **En effet**, l'enseignant, contraint par une série de tâches pédagogiques et des moyens logistiques. De nombreuses études ont abordé les difficultés éprouvées par les apprenants quand ils se mettent dans une tâche d'écriture mais l'originalité de notre travail réside dans la recherche qualitative que nous avons menée pour déceler les mécanismes régissant dans la réussite de la compétence de production écrite.

En effet, notre questionnement s'articule donc autour du choix des méthodes et des techniques, la démarche préconisée (revisiter continuellement), et le rôle des acteurs de l'apprentissage en vue de la réalisation de la production écrite.

En cohérence avec ces conceptuels, nous avons analysé les documents officiels (programmes et document d'accompagnement) élaborés à l'intention des enseignants, en comparaison avec une réalisation effective de ces activités de production, auprès de deux enseignantes chargées des classes de 5ème AP. Pour ce faire, nous exposons la méthodologie mise en pratique pour la collecte des données et par la suite, nous analysons et nous discutons les résultats de cette étude exploratoire.

I. La production écrite dans les instructions officielles

Dans le même sens, nous consacrons une partie pour traité l'aspect théorique, nous parlerons de la nouvelle démarche éducatives en Algérie dans un premier temps. Et nous clarifions les concepts clés convoqués pour notre analyse.

C'est à partir d'une pédagogie qui se veut essentiellement pratique et qui prend en charge les deux acteurs de l'apprentissage (enseignant /apprenant) que les instances officielles ont élaboré à partir de la théorie cognitiviste et scio-cognitiviste une nouvelle démarche, dont les principes sont déterminées préalablement et qui se résument ainsi :

« - *Mettre l'élève au cœur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages.*

- *Proposer des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit.*
- *Tenir compte de l'erreur et l'exploiter pour remédier aux insuffisances et aux lacunes.*

- **Organiser les temps d'interaction** (élèves/élèves ; élèves /enseignant) qui permettent de confronter les productions » (P/F : 5AP, p4).

Ayant parcouru les phases proposés dans cette description nous voyons se dégager des concepts clés visant essentiellement le développement de certaines compétences chez l'élève et qui se trouvent concrétiser à travers la maîtrise d'un certain nombre d'actes de parole (se présenter, donner des consignes, exprimer son opinion...). De plus, dans ce projet nous remarquons que l'échange réel et la motivation sont fortement attachés. Donc le défi est d'amener l'élève à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités de production, et pour mobiliser ses acquis, en utilisant des outils nouveaux permettant de définir les besoins des apprenants et les contenus d'enseignement.

1. Le projet pédagogique

Ce nouveau concept qui venait de voir le jour, « le projet pédagogique » vise le recours à un ensemble d'activités et de tâches à exécuter pour atteindre un certain niveau de compétences. La réalisation d'un projet pédagogique est une situation où l'apprenant est appelé à résoudre des situations problèmes afin d'arriver à maîtriser le fonctionnement langagier déterminant ainsi, un objectif collectif. Dans ce cadre, Ph. Perrenoud affirme que : « *approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie de projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages* » (1996 : 6).

La réalisation de ce type d'enseignement se fait dans une sorte de contrat entre l'enseignant et l'apprenant, il exige la prise en considération de plusieurs paramètres dans la mesure où il détermine le rôle de l'enseignant tant qu'un animateur seulement, il ne décide pas du tout. En outre l'enseignement en projet vise l'insertion des apprenants en difficultés d'apprentissage car l'interaction entre enseignants/ apprenants et apprenants/ apprenants donne lieu à une audience communicative et qui aboutit sur un meilleur apprentissage.

Il est à noter que ce travail interactionnel privilège l'autonomie intellectuelle et la métacognition, c'est-à-dire l'apprenant sera capable de réfléchir sur ses propres stratégies d'apprentissage. Le projet se déroule en séquences d'apprentissage complémentaires, articulées, prenant appui sur des intentions visant l'intégration effective des apprenants dans cet apprentissage guidé.

2. La place accordée à l'écrit dans le projet

En 5AP, dernière année du cycle primaire, l'instance a accordé une place cruciale à la production écrite en établissant une démarche didactique cohérente. Dans le projet pédagogique cette activité est appliquée par le biais d'une organisation rigoureuse et planifiée.

La production écrite est l'objectif à atteindre dans un projet, pour faire produire différents textes divisés en séquences, il faut suivre lors de l'enseignement /apprentissage les étapes suivantes :

a. La planification

Il s'agit de :

- Identification de la tâche (instaurer une intention de communication et produit final) et les stratégies à déployer pour sa réalisation.
- Mise en place d'un plan d'action
- Faire appel aux connaissances antérieures en relation avec les sujets et aux moyens nécessaires permettant une réalisation fiable.

b. La réalisation

Il s'agit du choix pertinent des moyens contribuant à la réalisation de la tâche.

c. L'évaluation

S'articule ainsi :

- Déterminer la réalisation du produit en fonction de l'intention de communication et des objectifs visés.
- Déterminer les moyens nécessaires afin de réaliser efficacement la tâche en question.
- Déterminer les compétences de l'apprenant selon le degré de satisfaction

La compétence scripturale en projet est une activité complexe qui implique :

- Mobilisation des opérations intellectuelles chez l'apprenant : chercher, planifier, organiser des informations pour produire.
- instauration des compétences relationnelles et organisationnelles.
- Développement des savoirs procéduraux : déblocage linguistique, planification et structuration des écrits.

3. La place accordée à l'écriture dans la séquence

Dans les documents officiels le projet se présente sous forme de plusieurs séquences et l'unité didactique est remplacée par la séquence qui s'articule en activités à mettre en œuvre pour atteindre la compétence visée.

L'enseignant stimule le code oral (la lecture magistrale et individuelle), exploitent les outils linguistiques que sont la grammaire, la conjugaison et l'orthographe et les activités d'écriture. Il est à souligner qu'à la fin de chaque séquence la compétence visée et d'ordre scriptural et cela suivant la situation d'intégration assignée par l'enseignant au début.

Il est important de préciser que le processus d'écriture au sein de chaque séquence est plutôt privilégié que le produit final. De ce fait, dans cette approche la notion de « *situation d'intégration* » est employée pour indiquer que le professeur est appelé à suivre de près les apprenants lors des productions tout en mettant en œuvre les stratégies de rédaction, de perfectionnement et

d'amélioration des écrits et en se référant à la consigne et l'énoncé qui fournissent des informations claires sur ce que l'apprenant est sensé produire.

Avant d'achever ce cadre théorique de notre recherche, il convient de préciser les rôles octroyés respectivement à l'enseignant et l'apprenant au sein de cette approche.

4. Rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant au sein de cette approche s'inscrit dans une perspective autre que la traditionnelle en ce qu'il est animateur plutôt que transmetteur de connaissances : il guide l'élève dans l'appropriation des situations proposées, il stimule et encadre les débats, il fournit des infirmations et aide à surmonter les obstacles.

5. Rôle de l'apprenant

L'apprenant engagé dans le projet : il participe au débat, identifie les problèmes et émet des hypothèses, s'implique activement dans leurs résolutions, se rend compte des apprentissages et leurs réinvestissement.

II. La production écrite et les pratiques enseignantes

1. A propos de l'étude

Dans cette deuxième partie, nous passerons au volet pratique de notre étude et dans lequel nous présenterons notre enquête et nous ferons le point sur l'analyse que nous avons faite. Rappelons que cette enquête vise à découvrir quels sont les stratégies mises en œuvre par nos enseignants lors d'une activité scripturale. Comme tentative de réponse, nous avons procédé par une observation de classe réalisée auprès de deux enseignantes (la première 15ans d'expérience et une classe de 24 élèves et la deuxième 6ans d'expérience et une classe de 38 élèves) ce qui nous a permis de collecter, au moyen d'un magnétophone, des enregistrements audio des séances de production écrite, et qui seront analyser dans un second temps.

Nous avons élaboré une grille d'analyse engobant un certain nombre de critères et éléments à analyser, en nous référant aux travaux de ZETILI(2006) et Claudine LACHAPELLE sur les procédés d'enseignement/ apprentissage de production écrite.

2. Résultats et discussions

2.1. La préparation à l'écrit

Après la séance de l'entraînement à l'écrit (dans laquelle l'enseignante prépare ses élèves sur le plan de la langue et même sur le plan formel en relation avec le type de texte étudié durant la séquence ,

à partir de quelques exercices proposés dans le manuel scolaire) .Les deux enseignantes consacrent une durée de 45minutes pour l'écriture du premier jet.

La première enseignante commence par annoncer le titre :

« E1 : a la fin de ce projet, on va présenter un métier .Dans la séquence une , qu'est-ce que nous avons fait ?

A1 : des actions de métiers. »

La première enseignante avant qu'elle entame la séance de l'expression écrite, elle fait un rappel aux acquis antérieurs des apprenants, elle fait un rappel des séances précédentes. Pour ce faire, elle utilise une méthode interactive qui repose sur un jeu de question- réponse.

« E1 : Dans la séquence une , qu'est-ce que nous avons fait ?

A1 : Madame, actions de métiers

E1 : Dans la séquence une ? je parle de la première séquence rapidement , rapidement

A2 : présenter

E1 : on a présenté un métier et nous avons accompagné la présentation par quoi ?

A3 : par les outils.

E1 : très bien, donnez-moi un exemple, un métier avec les outils.

A1 : la maitresse utilise les marqueurs et le tableau

E1 : très bien. »

La deuxième enseignante également commence par annoncer le titre avec un rappel des séquences précédentes mais sans faire intervenir les élèves.

E2 : « aujourd'hui , on va présenter un métier .[f] (dans la première séquence , on va présenter un métier , [f])(dans la deuxième , on a parler des outils , aujourd'hui , on va parler de l'utilité , donc qui veut passer au tableau pour écrire la date » .

2.2. La production

Les séances d'observation que nous avons effectuées , nous ont permis de dire , que les deux enseignants passent par les mêmes étapes , mais elles sont différemment travaillées.

Dans cette phase, l'enseignante présente la tâche d'écriture aux apprenants, ils analysent collectivement la tâche à travers la consigne, ils lisent la consigne, ils soulignent les mots clés et s'aidant d'une boîte à outil ils écrivent leurs productions .

E1 : à partir de ce tableau, construis trois à quatre phrases pour présenter les actions relatives à chaque métier .Je veux trois ou quatre phrases.

Le sujet dans la deuxième classe fut lu par l'enseignante, les apprenants passent directement à l'exécution de la production.

2.3. La finalisation de l'écrit

L'enseignante leur recommande de finaliser la production écrite à la maison et la remettre la prochaine fois.

« E1 : C'est bon les enfants, complétez la production à la maison, rangez vos affaires, dépêchez-vous, l'enseignant nous attend.

Nous constatons qu'il est demandé à l'élève de développer sa propre production écrite, de trouver sa propre motivation, il n'est ni étayé, ni conseillé par son enseignant.

Les élèves de la deuxième enseignante finalisent la production écrite en classe.

« E2 : maintenant, prenez une double feuille, et à partir du tableau, construisez trois à quatre phrases pour présenté le métier ».

2.4. Les modalités de travail

Dans les classes observées, le travail individuel est la seule modalité de travail adoptée par les enseignantes. Ceci témoigne d'une volonté d'impliquer activement les élèves dans la construction du savoir, en mobilisant la connaissance pour être efficace, ce genre de travail était suivi systématiquement de feed-back (ROGERS.y 33) individualisés et efficaces de la part de l'enseignant.

Nous avons remarqué, que l'enseignante 1 manifeste une réelle volonté à faire participer les élèves, en faisant appel à des procédés que nous avons jugé efficaces, comme demander aux élèves de passer au tableau pour réciter la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif.

« A1 : Cordonnier réparez les chaussures.

E1 : on dit réparer ?

A2 : répare

E1 : très bien , le cordonnier , oui ...

E1+A3 : le cordonner répare les chaussures.

E1 : oui, très bien maintenant le verbe réparer au passé. Chahinez au tableau

A2 : je répare, tu ré pares , il répare , nous réparons, vous réparez , ils réparent.

E1 : très bien Chahinez , un autre verbe . »

Ce procédé s'est avéré très efficace car la majorité des élèves demandait à aller au tableau. Malheureusement l'enseignante n'interpellait que deux élèves, elle ne peut faire passer les autres parce qu'ils sont nombreux et le temps imparti à cette séance ne suffit pas (45mn) .

Par contre, l'enseignante(2) accordait moins d'importance à faire travailler les élèves.

Le travail de groupe est recommandé dans les documents officiels.

Pour revenir aux résultats de notre observation, nous avons clairement remarqué l'absence totale de ce mode de travail. En effet, les enseignants avaient jugés que ce mode de travail est inefficace vis quel avait déjà exprimé une fois, et il a prouvé son dysfonctionnement.

« A1 : madame, je travail avec Amine ?

E1 : non Hamza, tu travail seul et en silence, beaucoup de silence, on a essayé une fois et ça n'a pas marché, c'est bon. »

2.5. Attitude de l'enseignant

A ce stade, nous nous rapporterons aux attitudes adoptées par l'enseignant à l'intérieur de la classe, et aux relations qu'entretient avec ses apprenant parce que d'après les institutions officielles le rôle ou le statut de celui-ci s'est transformé : d'un simple transmetteur de savoir à un guide et accompagnateur :

« E1 : tu construis une phrase avec le métier et son action, le cuisiner, qu'est ce qu'il fait le cuisinier

A1 : je prépare.

E1 : Non, tu parles du cuisiner, c'est la troisième personne du singulier donc c'est, c'est

A2 : il

E1 : très bien donc, tu ne dis pas je, reprends ta phrase en commençant par le cuisinier pas par le pronom personnel.

A1 : le cuisinier cuisine des repas.

E1 : quand tu dis cuisine, c'est une répétition, on prépare.

A1 : le cuisinier prépare des repas

E1 : très bien, maintenant le berger

A2 : le berger élève des moutons

E2 : l'apiculteur, qu'est-ce qui élève ?

A2 : des abeilles.

A2 : l'apiculteur élève des abeilles .

E1 : très bien Kaouther , une autre action des apiculteurs , rapidement , silence, oui qu'est –ce qu'il fait aussi , on n'utilise pas le verbe manger , un synonyme .

A3 : il nourrit

E1 : très bien »

Dans l'exemple suivant, autour du thème « les noms de métier » , l'enseignante1 pose des questions sur les noms de métier et les actions qui s'y rapportent , on constate que l'enseignante a favorisé l'initiative des apprenants à construire une réponse par eux même dans la mesure où son rôle est de « répondre à des questions par d'autres questions pour inciter les élèves à construire leur propre savoir ». (Guide pédagogique des manuels de français : 3^{ème} AP-4AP-5AP, juin 2012).

Au niveau des attitudes de l'enseignante1, nous pouvons dire qu'elle est présente à expliquer pour faciliter, aider les apprenants, elle les implique dans leur apprentissage, suscite leur motivation et surtout leur adhésion dans leur propre auto*évaluation.

L'enseignante 2, avance avec un rythme accéléré et non adapté à celui des élèves car elle a manifesté le désir d'achever le programme dans les délais afin de préparer les élèves à l'épreuve finale. Seulement elle a négligé combien il est important de bien assimiler et acquérir les compétences décrites dans des documents officiels

2.6. Attitude de l'apprenant

L'apprenant est au centre de l'apprentissage, c'est la raison pour laquelle nous envisagerons l'intérêt accordé par l'enseignant à celui-ci son rôle consiste à participer au débat en soumettant ses idées, il est actif, il est l'auteur de son apprentissage.

Dans ce qui suit, nous exposons son nouveau rôle avec les apprenants.

« E1 : je vais vous donner trois métiers et je vais vous donner des actions et vous devez me résumer un petit paragraphe, les métiers et les actions de chaque métier et cette fois-ci pas oralement alors on devait faire très attention à quoi ?

Rappelez –moi...

A1 : le petit blanc.

E : très bien et quoi d'autres ?

A 1 : la majuscule

E1 : très bien, je dois faire très attention à la majuscule, la ponctuation en générale, donc où est-ce que je mets la majuscule ?

A2 : dans une nouvelle phrase

A3 : au début de chaque phrase

E : et après

A4 : un point

E : toujours vous faites attention aux verbes.

A5 : il doit être conjugué.

E : très bien »

Nous constatons à travers cet extrait, que ces élèves sont impliqués dans leur apprentissage : ils sont autonomes, ils s'auto évaluent et ils sont motivés.

Tandis que les apprenants de la deuxième enseignante étaient passifs, ils nous ont paru désintéressés par cette dernière

Conclusion et remédiation

A travers cette étude à la fois descriptive et analytique, nous signalons que face à tous les problèmes d'application et d'évaluation de la production écrite comme forme distinguée de l'écrit en français, il s'avère nécessaire de passer à l'enseignement par la séquence et le projet pédagogique dont l'approche par les compétences donne aux apprenants une meilleure occasion pour l'apprentissage de l'écriture en s'inscrivant (l'enseignant /l'apprenant) dans une dynamique de collaboration et de partage pédagogique où l'acteur principal (l'élève) de l'apprentissage sera le pivot dans toute activité.

Nous pouvons dire après notre analyse que l'activité de production écrite en 5^{ème} année primaire constitue un facteur important dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. La place de la production écrite a évolué à travers l'évolution des méthodologies et approches d'enseignement des langues étrangères. D'après l'observation que nous avons menée , nous avons pu constaté , que dans l'ensemble, les deux enseignantes ont présenté le cours de production écrite en suivant les prescriptions officielles .Cependant , elles n'ont pas suivi la même démarche d'enseignement , chacune à choisie une méthode qu'elle a jugé plus adéquate pour les circonstances d'enseignement. En conséquence notre analyse laisse transparaître des points positifs, tels que la volonté manifestée chez l'enseignante(1) à impliquer activement ses élèves dans l'élaboration du savoir, mais qui sont infimes comparés aux insuffisances de l'enseignante 2.

Enfin, notre objectif est de proposer une démarche susceptible de rendre la tâche d'écriture plus facile. Cette démarche doit répartir l'échange pour permettre à chacun d'effectuer une part du travail où l'enseignant tente d'expliquer aux élèves la mise en œuvre pédagogique de l'activité d'expression écrite puis :

- Fait un rappel des mêmes thèmes déjà étudiés
- Lance le projet et demande une réalisation du premier jet par groupe.
- Évaluation et correction du premier jet, ensuite remédiation et entraînement
- Production individuelle et on passe à l'autoévaluation du deuxième jet.

Références bibliographiques et sitographiques

- Astolfi, J.P. 1997. L'erreur, un outil pour enseigner. Collection : Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris : ESF. (2ème édition).
- Barre-de Miniac, C. 2000. Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Asq, Ed. du septentrion.
- Bertucci, M.L., Bore, C., Bouillon, C. et al. 2005. Ecrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses, des repères pour la formation. CRDP Académie de Versailles, CDDP Essonne ; sous la direction de Elalouf Marie Laure.
- Bonnet, C., Gardes-Tamine, J. 1990. L'enfant et l'écrit, récits, poésies, correspondances, journaux intimes. Paris : Armand Collin.
- Catach, N. 1986. L'orthographe française, traité théorique et pratique. Paris :Nathan.
- Charolles, M., Halte J.F., Masseron, C., Petitjean, A. 1989. Pour une didactique de l'écriture, Pratiques, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- Cyr, P. (1998). Les stratégies d'apprentissage.Paris, Clé International.
- David, J., Plane, S. 1996. L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège. Paris: P.U.F.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A., Penloup, M.C. 2000. Passage à l'écriture. Paris : P.U.F.
- Doyon, M., Ouellet, G. 1991. L'apprentissage coopératif. Théorie et pratique. Montréal : La Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette, Collection F.
- Zetili, A (2006). Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de production écrite en classe de français, cas du cycle secondaire en Algérie.
- Lachapelle. C : <http://www.clindoilpedagogique.net/spip.php ?article135>.